ÍNDICE

ABSTRACT

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

PRESENTACIÓN 1

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO 3

1.1 Práctica y Práctica Educativa 4

1.2 Contexto 9

1.2.1 Dimensión Geográfica 10

1.2.2 Dimensión Institucional 12

1.2.3 Dimensión Interpersonal 14

1.2.4 Dimensión Personal 15

1.3 Constitutivos de la Práctica Educativa 20

1.4 Horizonte Metodológico 26

1.4.1 Etnografía 27

1.4.1.1 Autorregistro 33

1.5 Investigación-Acción 37

1.5.1 Proceso de Investigación-Acción 39

1.5.2 Segmentación 40

1.5.3 Categorización 46

1.5.3.1 Matriz PPP 48

1.5.3.2 Cuadernos de los Alumnos 57

1.5.4 Cuadro para Caracterización 59

CAPÍTULO II

CAMPO PROBLEMÁTICO 62
2.1 Problema 62
2.2 Problematización 63
2.2.1 Procedimiento para Problematizar 64
2.2.2 Lo Educativo de una Práctica 67
2.2.3 Red de Problemas 74
2.2.4 Planeación del Problema de Investigación 77
2.2.5 Planteamiento del Problema 78

CAPÍTULO III
PROPUESTA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA 80
3.1 Estado del Arte 82
3.2 Cognoscitivismo y Aprendizaje Significativo 84
3.3 Objetivos 87
3.4 Estrategias 88
3.4.1 Casos Simulados 90
3.4.2 Aprendizaje por Proyectos 96

CAPÍTULO IV
EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 101
4.1 Caso Simulado: Primera Feria del Crédito CETAC 2009 101
4.2 Aprendizaje por Proyectos: Compro Barato, Vendo Caro 115
4.3 Evaluación 130
4.3.1 Evaluación del Contexto 132
4.3.2 Evaluación de Entrada 134
4.3.3 Evaluación del Proceso 137
4.3.4 Evaluación del Producto 148

REFLEXIONES 152

BIBLIOGRAFÍA

Básica 156

Complementaria 161

ABSTRACT

This work is focused in the Mistrial en Education con Intervención en la Práctica Educativa, which is settled down the interpretative methodological view, this is because it tries to look for explanations of What: To improve the educative practice, Why: to moderate the conception of the teacher as a main actor. How: using the simulating case and the apprenticeship by projects, and Why: because it looks that students acquire significant apprenticeship and develop competences. so that it research the characters who carry up the actions specially the teacher who is investigated.

RESUMEN

La presente tesis está enmarcada en la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, que se encuentra ubicada bajo el horizonte metodológico interpretativo, esto es debido a que trata de indagar en las explicaciones de qué: mejorar la práctica educativa; para qué: para moderar el protagonismo excesivo del docente; el cómo: utilizando el caso simulado y el aprendizaje por proyectos; y el por qué: porque se busca que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos y desarrollen competencias. Por lo que se investiga a los personajes que llevan a cabo las acciones en especial al profesor que se investiga.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

Título: DEL PROTAGONISMO DEL DOCENTE AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO APLICANDO EL CASO SIMULADO Y EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS.

Autor: Oscar Fernando Mendo Ramos.

Institución: Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE). Sede Jocotepec, Jalisco.

Palabras claves: Horizonte metodológico, contexto, dimensiones, segmentación, categorización, caracterización, problematización, propuesta de intervención, aplicación, evaluación de ésta, aprendizaje significativo y caso simulado.

Contenido: se da cuenta de la construcción del objeto de estudio, tomando algunas técnicas y herramientas del enfoque etnográfico y de la investigación-acción, que permiten colectar y analizar la información, realizando con ella: segmentar, categorizar, caracterizar y problematizar. Con el fin de implementar la propuesta de intervención teniendo como base las principales problemáticas encontradas y diseñar estrategias acordes al aprendizaje significativo.

Fuentes: Bazdresch, Campos Calderón, Grilles, Carr, Díaz Barriga, Ezpeleta, Fierro, Frade, García Herrera, Román, Stufflebeam, entre otros.

Metodología: La investigación es de corte cualitativo, se apoya en los enfoques etnográficos así como en la investigación acción, de las que toma algunas técnicas y herramientas, como lo son la observación participante, las grabaciones de audio, diario del profesor y matrices de análisis.

Conclusión: la transformación de la práctica no se realiza de la noche a la mañana, sino con constancia en la búsqueda e implementación de experiencias innovadoras que tiendan a que los alumnos obtengan aprendizajes significativos.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo es el fruto de la investigación de la práctica educativa del docente que busca la transformación de la misma, debido a que se está convencido que al mejorar y crecer en conocimientos los beneficiados directos son el profesor y el alumno, este último es la razón primordial de la mejora de la práctica para que obtenga aprendizajes significativos. Es por ello que se realiza este trabajo, el cual está dividido en cuatro capítulos.

En el primer capítulo se consigna la construcción del objeto de estudio, en el cual se exponen temas como la diferencia entre práctica y práctica educativa, por otra parte se muestra el horizonte metodológico que es la fundamentación de la metodología a seguir en el trabajo, en el cual se muestran la etnografía, de la cual se toma la herramienta del autorregistro por medio del audio. En este mismo apartado se encuentra la investigación-acción y su proceso. Después se tiene el proceso de la construcción del objeto de estudio pasando por la segmentación, categorización, la matriz propósito, proceso y producto; caracterización. Al final de este capítulo se tiene el contexto del profesor con sus diferentes dimensiones como son la geográfica, institucional, interpersonal, personal, en la que se encuentra la historia de vida; además de los constitutivos de la práctica.

En el segundo capítulo se puede encontrar el campo problemático, es decir, se muestra la construcción del problema, la problematización y su procedimiento; también contiene lo educativo de la práctica educativa que ayuda a la realizar la red de problemas y el planteamiento del problema.

Pasando al tercer capítulo se tiene la propuesta de mejora de la práctica educativa en la que se presenta el estado del arte, la fundamentación teórica del Cognoscitivismo y el aprendizaje por proyectos, además se muestran los objetivos de la propuesta de intervención, así como las estrategias que consisten en el caso simulado y el aprendizaje por proyectos.

El cuarto y último capítulo consigna la ejecución y la evaluación de la propuesta de intervención, por lo que se hace un repaso de la aplicación del caso simulado titulado: Primera Feria del Crédito CETAC 2009, así mismo se realiza la relatoría de las sesiones aplicadas para el aprendizaje por proyectos titulado: Compro Barato, Vendo Caro. Luego de haber realizado el repaso por las sesiones de la estrategia para mejora de la práctica educativa del profesor, se pasa a realizar la evaluación de la misma por medio del método CIPP, que consta de la evaluación del contexto, la evaluación de entrada, la evaluación del proceso y la evaluación del producto.

Es necesario decir, antes de entrar en materia, que el trabajo fue estructurado de la manera que se refiere anteriormente para que sea ágil y sencillo el tránsito por la tesis, por lo que sin más preámbulos entremos en materia.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), se encuentra ubicada bajo el horizonte metodológico interpretativo, esto es debido a que trata de indagar en las explicaciones de qué y para qué se realiza tal o cual acción, el cómo y el por qué de esas acciones, además de cuestionarse si dichas acciones son educativas o no. Por otro lado investiga en los personajes que llevan a cabo las acciones y cómo mejorarlas.

Entonces la investigación es lo primordial en la MEIPE, además es un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado en el que se busca resolver problemas, por lo que el método Cualitativo auxilia en la creación del horizonte metodológico para el descubrimiento de conocimientos de la práctica docente. Entonces el método cualitativo consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. (González y Hernández, 2003).

Ahora bien, lo antes descrito sobre el método cualitativo está impregnado profundamente del entorno social y cultural en que se desarrollan los docentes y los alumnos, por tanto “a través de la cultura, los seres humanos comparten sistemas aprendidos para definir significados, y en situaciones dadas de acción práctica, los hombres muchas veces parecen crear similares interpretaciones de significado” (Erickson, 1989:195)

Por tanto, al compartir sistemas ya aprendidos para significar se puede caer en la cotidianidad, debido a que dichos sistemas han sido transmitidos con anterioridad, he aquí donde toma relevancia la pregunta ¿Qué está sucediendo aquí?, aunque pareciera una pregunta trivial y hasta tonta, no lo es por las siguientes cinco

razones. Primera razón: la cotidianidad que nos ofrece la vida hace que existan acontecimientos que sean invisibles para los docentes, a causa de la familiaridad y a las contradicciones, que las personas no quieren afrontar (Erickson, 1989). La segunda razón es: la necesidad de documentar la práctica y de ésta obtener un conocimiento específico, así como tener en cuenta los detalles concretos de la práctica educativa. (Erickson, 1989). La tercera es: la necesidad de tener en cuenta los significados locales que tienen los sucesos para los sujetos que en ellos participan (Erickson, 1989). Como cuarta razón se tiene la necesidad de poder comparar diferentes medios sociales (Erickson, 1989). Y por último la necesidad de contar con un conocimiento independientemente de las circunstancias del medio social en que se encuentre (Erickson, 1989).

Teniendo en cuenta éstas razones para hacerse consciente del medio que nos rodea (entorno social y cultural), podemos concluir:

> El docente puede aprender a formular sus propias preguntas, a contemplar la experiencia cotidiana como información para responder a esas preguntas, a buscar pruebas en contra, a considerar los casos discrepantes y a ponderar distintas interpretaciones… La capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y de enunciar esas reflexiones para uno mismo y para otros, puede considerarse una maestría crítica que debería poseer un docente eximio. (Erickson, 1989:195)

1.1 Práctica y Práctica Educativa

Es necesario poner en claro lo qué es la práctica y práctica educativa, ya que es el tema que nos compete y del cual se da cuenta en el presente trabajo. Por lo que es necesario nombrar a Miguel Bazdresch Parada (2000) y lo que dice acerca del tema antes citado.

Por principio de cuentas se debe de conocer el concepto de Práctica, esta palabra por sí sola enuncia acción o realización de alguna cosa en particular, sin embargo

se tiene que agregar a la palabra acción el vocablo intencional, así se tendrá que Práctica es aquella acción intencional.

Dicha acción intencional está supeditada al suceso que le da origen, además de que ocurre en el tiempo, “práctica se refiere sólo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes” (Bazdresch, 2000:41). Este tipo de acciones son el grueso que se da en la realidad.

“En la acción intencional, el ’saber qué’ hacer se convierte en ‘saber cómo’ de manera más directa” (Bazdresch, 2000:42), es decir al tener en mente lo que se quiere conseguir está íntimamente unido al cómo lograr lo que se desea obtener.

Por otro lado, no quiere decir que la transformación del qué al cómo conseguir lo deseado sea fácil en la acción intencional. “De hecho, con mucha frecuencia las intenciones rebasan nuestra capacidad para llevarlas a cabo” (Bazdresch, 2000:42).

Por lo tanto en la acción intencional de las personas es donde se puede encontrar el fin de la educación, esto se debe a que tenemos que ver reflejadas nuestras acciones intencionales con un fin objetivo, y a este respecto se dice que "del establecimiento de una relación tutelar con otros (adultos en el caso de niños) que puedan ayudamos a aprender cómo llevar a cabo acciones intencionales dirigidas a un fin" (Bruner citado en Bazdresch, 2000:42), que en este caso el fin es la educación.

Ahora bien, toda acción intencional contiene en sí misma partes básicas, las cuales se pueden desarticular en componentes como: el fin que busca, el suceso que lo origina y su punto de partida, además su punto de llegada.

Luego de citar lo que es la práctica es necesario hablar de la Práctica Educativa, por lo que nos remontaremos al anterior significado de Práctica y tendremos que agregar qué y cómo suscitar conocimientos en el alumno, entonces tendremos que Práctica Educativa es aquella acción intencional atada al sistema utilizado

para educar. Entonces cabe mencionar que existen tantas definiciones como prácticas educativas existentes “no existe práctica educativa sino prácticas educativas” (Carr, 1999:91). Además el autor que se cita llega a las siguientes conclusiones:

1. La Práctica se refiere a una forma de vida característica dedicada a la búsqueda del bien humano.
2. La distinción entre praxis y poiesis. La poiesis se refiere a la "acción material" que consiste en hacer realidad algún producto o artefacto específico; la praxis también se dirige a conseguir un fin pero no busca producir un artefacto sino un bien moralmente valioso.
3. La práctica para Carr, se trata de la ciencia que busca elevar el saber práctico inmerso en la tradición al nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esa tradición, se ha pensado, dicho, hecho hasta entonces. (Carr, citado en Bazdresch, 2000:43)

De la primera conclusión que menciona Carr se puede ver que la práctica educativa debe de buscar una utilidad en la persona que se está educando, por tanto “la práctica educativa es referirse a la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del ‘bien’ que consigue” (Bazdresch, 2000:44). De aquí nace la necesidad de cuestionarse acerca del beneficio que se busca, aderezado por la estrategia utilizada para la generación tanto del conocimiento como del provecho que se desea generar. Ahora si el bien a conseguir es educación, tenemos tres márgenes para ubicar los constitutivos o límites si se quiere:

- Educar supone un acto intencional del sujeto que va de no educado a educado. No se puede educar por la fuerza; así, lo constitutivo ha de verse en el destinatario de la carencia de no educación.
- Los actos intencionales suponen un proceso de concienciación, es decir, un proceso de conciencia reflexiva creciente acerca del objeto de conocimiento involucrado en la acción educativa. La intencionalidad opera por un proceso cognitivo que tiene su base en la "práctica", es decir, en los actos intencionales

objetivos cuyo punto de arranque es la experiencia suscitada en la situación. Por tanto, lo constitutivo ha de buscarse en las experiencias y las acciones consecutivas.

- La sensibilidad de observación y su relación con las decisiones inmediatas cotidianas del maestro, pueden apuntalar o destruir un proceso cognitivo. Lo constitutivo ha de buscarse en la lógica de las acciones, realmente construida, reflexivamente concientizada y operacional e intencionalmente transformada. (Bazdresch, 2000:44)

Luego de realizar un repaso de Práctica y Práctica Educativa, se puede ver que éstas se realizan con una intención definida y consciente, es decir, que en la persona que lleva a cabo éstas acciones hubo de realizarse de antemano un proceso de conocimiento.

Ahora bien la Práctica Educativa se da dentro de las paredes del aula y ésta queda marginada al salón de clases por lo que pensar que un docente solo se dedica a la práctica educativa es un pensamiento ingenuo y hasta utópico, ya que el profesor puede contar con prácticas docentes que llegan a interferir con la práctica educativa. Entonces hasta aquí se puede llegar a la pregunta qué es la práctica docente, pues son las actividades que el maestro realiza que no son propiamente ni van encaminadas a incidir directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, actividades administrativas, del sindicato, o de cualquier otra índole similar o conexa.

Como ya se expuso la práctica educativa es un acto intencional, donde el qué y cómo producir conocimientos es su principal objetivo, es por ello que la investigación y análisis de la propia práctica resulta ser el objeto de estudio en el que se enmarcara el presente trabajo, debido a que al investigarla en primer momento se trata de que el docente de cuenta de las acciones que realiza en el aula y estas contienen la intencionalidad de educar y buscando lo anterior se entra en la etapa de analizarla con el único objetivo de modificarla para que sea eficiente en la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se dijo anteriormente la investigación y análisis de la propia práctica es el objeto de estudio, por tal motivo tratar de hallar concordancia con las teorías ya establecidas debido a que no se trata de descubrir el hilo negro. Por lo anterior, la práctica educativa del docente guarda semejanzas con el modelo tradicionalista, ya que sus pilares son el orden y la autoridad. Donde el primero se concreta en el método que ordena tiempo, espacio y actividad (Ezpeleta, 1986), en relación a la última característica esto es visible en la siguiente viñeta donde el profesor en primer lugar dicta la actividad a realizar:

> Mo: el puro oficio, va, numero 1, ahí va el asunto: el instituto nacional de estadística.
> Ao: ah perese.
> Mo: acusa del trabajo enviado por la señorita: Esperanza García.
> Ao: ¿acusar qué?
> Mo: acusa recibo del trabajo enviado por la señorita Esperanza García
> Ao: recibo del trabajo…
> Mo: coma, quien le manifiesta… que se turnó al jurado calificador.
> Ao: al jurado ¿qué?
> Mo: que se turno al jurado calificador… ¿OK? Coma que fallará en su oportunidad, que fallara en su oportunidad. Ok, ¿listos? ¿Ya?
>
> 01-08/03/08-OFMR

El segundo pilar que establece el tradicionalismo, y como ya se cita anteriormente, es la autoridad que se personifica en el docente, dueño del conocimiento y del método (Ezpeleta, 1986). Entonces el docente es el que tiene la voz de mando sobre la actividad y el único que tiene el conocimiento, por lo que al tenerlo puede ejercer autoridad sobre los alumnos; en la siguiente viñeta se evidencia lo anterior expuesto:

> Mo: muchachos, guarden silencio, e guarden silencio, el primer ejemplo es un acuse de recibo eh, bueno similar, porque está diciendo que recibió el trabajo y lo envió al jurado calificador ¿estamos de acuerdo? Si dice así.
>
> 01-08/03/08-OFMR

Otro de los rasgos distintivos que tiene el modelo tradicionalista son verticalismo, autoritarismo, verbalismo e intelectualismo. Sin embargo el docente muestra el

tercero de estos rasgos el cual constituye uno de los obstáculos más serios de la escuela tradicional, donde la exposición por parte del profesor substituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias, como pueden ser la lectura en fuentes directas, la observación; la experimentación, etc., convirtiendo así la clase en algo estático y al profesor en un mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento (Ezpeleta, 1986); dicha característica se evidencia en la viñeta siguiente, donde el profesor dicta la teoría del tema que se trata para luego explicar lo que ha dictado, haciendo que el alumno sea estático al conocimiento y se dedica a recibir, por lo que el docente es el puente de unión del estudiante con la materia a conocer, produciendo en éste dependencia.

> Mo: Enciso b, continuamos, inciso b, la expedición de cheques por pagos menores, repito, la expedición de cheques por pagos menores que a diario se efectuarían sería muy numerosa y por ende, y por ende, aumentaría el trabajo de los empleados, aumentaría el trabajo de los empleados que los elaboran y quienes lo autorizan.
>
> Mo: ¿Si entendemos esto? Se imaginan el estar firmando cada ratito cheques para nomas comprar dos magiteles o algo por el estilo, no pues sabes que mejor te los doy de mi bolsa para no estar firmando tantos cheques diría el jefe, ¿no? Imagínate cuanto se puede atrasar imagínate que están solicitando hojas urgentemente ¡urgente! Y todavía buscar quien haga el cheque y todavía buscar quien lo autorice, no pues ya estuvo, ¿no?
>
> 03-11/02/09-OFMR

1.2 Contexto

Hasta este punto se ha expuesto la práctica y práctica, ahora es momento de hacer un repaso por el contexto del profesor, por lo que éste “es el conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en las que se sitúa el proceso de observación” (Rodríguez, Gil y García; 1999:186). Es decir, son todas las circunstancias que envuelven a la persona en el medio donde se encuentre y al referirnos a la personas obviamente también mencionamos sus acciones. Por otra parte:

> Para hablar sobre el análisis y la reflexión de las prácticas, es necesario entender la complejidad de la tarea del maestro, ya que en ella se mezclan toda una gama de relaciones sociales, porque la práctica educativa de los profesores está constituida por algo más que las técnicas aplicadas en el salón de clase, en ella intervienen significados, percepciones y acciones de los maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, miembros de la comunidad, así como los aspectos políticos, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro (Fierro; 1999: 21).

Por lo anterior expuesto se puede deducir la importancia de presentar el contexto, debido a que se deben de tomar en cuenta las diferentes variables que afectan la actividad del docente, que pueden ir desde el lugar donde se encuentra la escuela y cómo ésta impacta en la institución que a su vez se verán los efectos en el salón de clases, así como también los aspectos interpersonales que rodean al docente y que muchas de las veces son variables que no pueden ser cambiadas así como las geográficas. También es importante dar un viaje por la dimensión personal del maestro para poder entender su trayectoria y cómo esta puede afectar directamente en su práctica educativa.

Por tanto, para contextualizar la práctica y con ello describir las características que intervienen en la propia realidad, se describen a continuación los apartados que participan en el contexto y a los cuales se les denominan dimensiones: Geográfica, Institucional, Interpersonal y Personal (dentro del cual también se desarrolla la Historia de Vida).

1.2.1 Dimensión Geográfica

Siguiendo el orden que se cita anteriormente comenzaremos pues con la Dimensión Geográfica. El centro de trabajo donde realizo mi práctica docente es el Centro de Estudios en Aguas Continentales 01 (CETAC) ubicada al oriente de la

población de Jocotepec, Jalisco, a continuación se describen algunas generalidades de dicha población:

- Situación: Políticamente el municipio de Jocotepec se localiza en la región Ciénega (04). Colinda al norte con el municipio de Tlajomulco de Zúñiga; al este con Ixtlahuacán de los Membrillos, Chapala y el lago del mismo nombre; al sureste con Tuxcueca; al sur con Teocuitatlán de Corona; al oeste con Zacoalco de Torres y al noroeste con Acatlán de Juárez.

Las actividades económicas de las que se beneficia el municipio son las siguientes:

- Agricultura: De los cultivos que destacan son el maíz, garbanzo, sorgo y chayote.
- Ganadería: Se cría ganado bovino de leche y carne, porcino, caprino, equino y colmenas.
- Pesca: Charal, carpa, bagre y pescado blanco.
- Industria: Embotelladora y talabartería, fábrica de mosaico, herrería y taller de tejido de lana.
- Turismo: Se pueden apreciar edificaciones de tipo religioso, como la parroquia del Señor del Monte. También se puede disfrutar de la laguna, pescando o paseando en lancha, para admirar los paisajes que presenta la naturaleza.
- Comercio: Predominan los giros dedicados a la venta de productos de primera necesidad y los comercios mixtos que venden en pequeña escala artículos diversos.
- Servicios: Se prestan servicios financieros, profesionales, técnicos, comunales, sociales, personales, turísticos y de mantenimiento.

Por tanto, el enseñar a los jóvenes a reconocer sus objetivos para su vida y que a su vez puedan realizar su proyecto de vida, ayudará a que definan sus necesidades y así mismo puedan elegir uno de los rubros en los que pueden desempeñarse en la comunidad, ya que los servicios turísticos pueden ser una buena opción a mediano plazo, en el corto plazo está la agricultura además de que es la que mayor ganancias deja y por último el comercio que puede ser una fuente de ingresos seguros porque existe mercado suficiente. Considerando lo anterior el CETAC puede jugar un rol protagónico en la formación de los jóvenes en áreas administrativas con la Carrera de Técnico en Administración, dentro de la sociedad en la que esta insertado el plantel.

1.2.2 Dimensión Institucional

Obviamente la práctica educativa se lleva a cabo en una institución (CETAC), es pues aquí que nos encontramos en la Dimensión institucional, y "a través de ella entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial" (Fierro, 1999:30), es decir, es el lugar donde podemos ejercer como tal, siempre sabiendo que nos encontramos rodeados de las reglas y reglamentos propios de la escuela, las tradiciones y costumbres de la misma, éstos son el marco que delimita muchas veces la actividad docente y que con el paso del tiempo ejercen presión para que el profesor haga y reproduzca fidedignamente las tradiciones y costumbres que en alguna ocasión se opuso, si es que hubo tal ocasión.

La población estudiantil del CETAC está compuesta por quinientos setenta y uno alumnos, en lo que respecta a los docentes son en total 35. Con respecto a las áreas administrativas y funcionales la plantilla se establece de la siguiente manera:

- El Director y una secretaria.

- Una Subdirectora y una secretaria,
- Una Encargada de Control Escolar y dos secretarias en este departamento,
- Una encargada de contabilidad y una secretaria,
- Una encargada de Recursos humanos y una auxiliar,
- Un Encargado de Vinculación y una encargada de servicio social,
- Una prefecta,
- Tres intendentes.

Por otra parte cada grupo tiene su propio salón, por lo que los docentes salen, de acuerdo con el horario, cambian de clases, sin embargo la materia de Módulo Profesional es la que tiene mayor carga horaria en las currículas, por lo que a la semana son 17 horas para grados de segundo hasta cuarto y de 12 horas para los restantes dos grados. Para efecto de los módulos profesionales son aplicados para cuatro carreras técnicas que oferta el CETAC, las cuales son: Manejo y Procesamiento de Alimentos, Acuacultura, Laboratorista Ambiental y Administración.

En lo que respecta a la infraestructura que alberga al CETAC son en total diez edificios que están utilizados de la siguiente manera:

- En el edificio más grande y largo se encuentran: las oficinas administrativas, la oficina del director, de la subdirectora, la de vinculación, de recursos humanos, la de contadora y los baños para los docentes, la oficina del psicólogo, el consultorio del médico escolar. Además pasando el pasillo central se encuentra la biblioteca.
- Se cuenta con cinco laboratorios de los cuales uno es de física, uno de computación y tres para los alumnos de la carrera técnica de laboratorista ambiental.

- Se tiene dos aulas que albergan estanques donde se cultivan diferentes tipos de peces, camarones, tortugas y langostinos.
- Se tiene un taller de procesamiento de alimentos totalmente equipado, además a un lado de ella se encuentran dos cámaras de refrigeración.
- También se tiene una sala de usos múltiples.
- El resto son aulas en los mismos edificios.
- También se tiene un estacionamiento para docentes, una cancha para básquetbol, un patio cívico, una cancha de fútbol y alrededor de 10 estanques.

1.2.3 Dimensión Interpersonal

Ahora bien, debido a que el ser humano es un ser sociable por naturaleza, no se puede dejar de lado la interacción de los docentes con los mismos colegas dentro de la institución donde pueden compartir “costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos [...], en la manera en que cada maestro trabaja en su salón de clases y en los criterios de trabajo predominantes” (Fierro, 1999:30). Pero existen casos de profesores que son sumamente herméticos al respecto, debido al temor de que alguien pueda mejorar sus prácticas.

Lo anterior nos lleva a indagar sobre el Dimensión interpersonal y docente del profesor, y como se comentó anteriormente sobre la socialización del profesor, no sólo se encierra a las relaciones con compañeros sino que vas mas allá, debido a que estas relaciones se dan con las personas que entran en contacto en el proceso educativo, como son los propios alumnos, los padres de familia, los compañeros y directivos. Sin embargo sería ingenuo pensar que esta dimensión puede encerrarse en los aspectos anteriormente nombrados, ya que también entran en juego “la edad, el sexo o la escolaridad [...], la diversidad de metas, los

intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas" (Fierro, 1999:31).

En lo que se refiere a la dimensión docente el CETAC cuenta con treinta docentes que tienen base, cinco profesores que son por contrato además de dos profesores que cuentan con licencia sindical, dando un total de treinta y siete sin contar al director y la subdirectora.

Es necesario precisar que los profesores que están por contrato que es el caso del docente que realiza la investigación, cuenta a la vez con otro trabajo, que en algunos casos es diferente a la actividad que se realiza como maestros, además otro factor que influye en que los profesores por contrato tengan otro trabajo es que el pago se realiza cada seis meses y en algunos casos han sido más de 10 meses esperar el pago por el semestre que ya se laboró.

Todo lo anterior genera un clima laboral, el cual se refiere a cómo se llevan a cabo las relaciones interpersonales, que pueden ser sólo por mero compañerismo, también pueden existir la indiferencia en las relaciones con los compañeros en algunos casos, pero existen algunos otros casos que basculan al otro extremo de la balanza donde se puede evidenciar una gran confianza y se estrechan relaciones más duraderas. Todo esto a su vez generan en la institución un ambiente que "influye de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos" (Fierro, 1999:31).

1.2.4 Dimensión Personal

Al considerar al profesor como individuo, esto nos conlleva a la Dimensión Personal, además encontramos en este la Historia de Vida, estas dos están vinculadas íntimamente con el Dimensión Valoral, pero desarrollaré las dimensiones en el orden que aparecen.

Debido a que la actividad de educar es una interrelación esencialmente humana, no podemos dejar de lado la parte personal del docente, ya que todo lo que ha venido agregando a su granero personal se ve reflejado en su práctica. En otras palabras tenemos que el profesor es un sujeto “con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación” (Fierro, 1999:29).

En primera instancia se desarrolla la historia de vida por lo que ésta:

> Aparece como una forma de conocimiento sobre la vida social, que se aplica al investigador tanto como al investigado, que supone al conocimiento en tanto que una orden de organización superior a los individuos y que ordena éticamente la conveniencia y el desarrollo en comunidad. (Galindo, 1997:145)

Entonces podemos ver que la historia de vida es poner de relieve los aspectos de la vida social del individuo que es investigado, en relación del desarrollo en comunidad así como su vida misma, por lo que dicha historia estará “ordenada como una lógica pragmática y narrativa, está dividida en partes, en acciones, perfila personajes, influencias, objetos y deseos claves, acontecimientos centrales”. (Galindo, 1997:159)

Como puede observarse en la historia de vida se debe de hablar de acontecimientos que hayan formado un parteaguas en la vida del sujeto investigado, además de mencionar personajes que hayan dejado huella en la persona que expone la historia de vida, por ultimo hacer referencia a las influencias que se dieron para ser lo que hoy se es, entonces tenemos que la persona que “quiera recorrer esta opción debe saber de entrada que no será fácil, sobre todo al principio, después aparecen otros elementos de juicio, y después otros y otros...” (Galindo, 1997:167)

En lo que respecta a mi Historia de Vida, puedo decir que desde que era pequeño no tenía la intención de ser parte del profesorado, sino que mi meta era y es dejar

huella de mi paso por este mundo. Así pues que me dediqué y me he dedicado a estudiar, porque me di cuenta de que yo no viviría de mi cuerpo como los atletas, sino de lo que mi inteligencia desarrollara.

No puedo negar que en mi proceso de educación ha habido maestros que marcaron mi vida, entre ellos puedo nombrar: la maestra Lucina, Rafael García, Juan García, Juan Manuel Alfaro, Memo Vázquez Ávila, Carrasco Morga, Juan (alias Chan), Moje Pimienta, García Parga, Jorge Quiroz, entre otros que en estos momentos se me escapan sus nombres. Sirva esto a manera de homenaje y agradecimiento a dichos maestros que confiaron en mí y que tanto dieron de sí para mí.

A los maestros antes citados debo el hecho de que me formaron para enfrentar eventualidades en el ambiente laboral, sin embargo hubo otros que sin darme cuenta he venido repitiendo sus estrategias didácticas, el que más presente tengo fue mi maestro de la clase de Administración de Recursos Humanos, que no recuerdo su nombre, recuerdo que su clase consistía en que el estaba sentado en su escritorio y sin moverse de ese lugar dictaba para luego explicar lo que habíamos escrito en nuestros cuadernos, además los exámenes eran de la teoría dictada, en realidad no me parecía buen método pero inconscientemente lo he venido repitiendo en mi forma de dar mis clases. También recuerdo que durante toda mi preparación académica el orden y el control de la clase por parte de los profesores fue algo palpable, ya que siempre buscaban mantenernos callados y en nuestros lugares sin hacer relajo en la clase, por lo que sin darme cuenta he venido repitiendo en mi práctica educativa.

Mi proceso profesional fue como Licenciado en Administración Financiera y Sistemas y desde que estaba en la universidad en ocasiones explicaba a mis compañeros clases que no habían entendido, y sus comentarios eran que me entendían mejor a mí que al maestro, aún con estos comentarios no pensaba incorporarme laboralmente como profesor.

Al finalizar mi proceso profesional realizo la solicitud de empleo en el CETAC para laborar como profesor, sin embargo por aquellos tiempos la plantilla estaba cubierta y no pude ingresar a dicha institución educativa. Después logro ingresar a Gigante, siendo este mi primer trabajo que realicé al finalizar mi licenciatura, esta empresa me manda a dar capacitación a una sucursal de San Miguel de Allende del nuevo sistema para control de inventarios, es allí donde descubro que el ser parte de la generación de conocimientos y compartir los mismos me gusta.

Luego de 2 años de realizar solicitud para ingresar al CETAC, me llaman para saber si todavía estaba interesado en laborar como profesor, entonces después de ese llamado, de algunas entrevistas y de algunos meses me enrolo en la plantilla docente del CETAC, y me atrevo a decir sin temor a equivocarme, que refuerzo el sentimiento que tuve años atrás cuando capacitaba en San Miguel de Allende.

Todo lo anterior no sirve si no se le encuentra sentido, por tanto es necesario externar que he reproducido algunas acciones que mis profesores aplicaron cuando era estudiante y que en lo personal me ayudaron a aprehender el conocimiento, es por ello que los nombro al inicio de la historia de vida. El hecho de haber sido capacitador en Gigante me ayudo a ir dilucidando y descubriendo que me gustaba ser partícipe del proceso enseñanza-aprendizaje, además de que fue el primer lugar donde supe y se nos capacito para que el capacitador fuera ‘facilitador’ del conocimiento y quitarnos la etiqueta de maestros que dan cátedra, de hecho en algunas ocasiones reproduje técnicas o juegos que como capacitador hice con adultos.

Ahora bien, y por lo citado anteriormente, el objetivo del docente, en lo concerniente a su educación consiste en buscar que los alumnos construyan su propio conocimiento, es decir, que el alumno sea el único protagonista de la fabricación y elaboración del conocimiento y donde el profesor pueda fungir sólo como facilitador y guía de dicho conocimiento y no como fuente del mismo (función tradicionalista que desgraciadamente se sigue observando en las aulas

de nuestro país), es por ello que la función del profesor debe enfocarse a facilitarles el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen, hasta que logren decir su palabra frente al mundo (Fierro, 1999).

Ahora bien en lo que respecta a la clase es Módulo Profesional: Contol de las Operaciones de Crédito y Cobranza de la Organización, y ya que se habla de los módulos profesionales es necesario describir que es la asignatura de mayor carga horaria, debido a esto es que en promedio diario se tiene entre 3 o 4 horas clases consecutivas. Por lo que es importante contar con las sesiones preparadas así como el material para las mismas, ahora bien la dinámica de las éstas depende del profesor, en el caso de éste cuando son tres horas consecutivas, se propone a los alumnos tener dos horas quedando la otra libre para cualquier otra actividad, otra opción puede ser tener cuarenta y cinco minutos de clase por quince minutos de descanso.

Por otra parte, la clase se lleva a cabo en las tres últimas horas del horario de la jornada, esto es dentro del horario de doce a tres de la tarde, por lo que a esta hora los alumnos ya están cansados o en su defecto quieren retirarse lo más temprano posible, por lo que es un reto en verdad interesante lograr que los alumnos se interesen. Con lo anterior no se pretende justificar o tratar de buscar un pretexto para no prestar atención a la práctica del docente del que se habla, sin embargo estas características tienen una incidencia en las acciones de los alumnos y con los que el maestro se enfrenta.

Hablando del profesor es necesario también advertir que en los momentos que el estudio comenzó su fase de inicio, el profesor contaba solo con los cargos inherentes a la docencia y no más allá de eso. Sin embargo, ahora que ya se realiza el proyecto de intervención y de propuestas para la mejora de la práctica educativa, el maestro ostenta el cargo de secretario del comité organizador de los festejos por el vigésimo quinto aniversario del plantel, por lo que las reuniones de trabajo para la organización de dichos festejos se han multiplicado, lo que causa

que deje al grupo y por consiguiente pierda clases valiosas para la puesta en marcha del proyecto de intervención. Sin embargo, esta variable no es la única con la que cuenta el profesor, ya que además participa en un taller de secuencias didácticas con enfoque en competencias, donde las reuniones son de una semana completa en Ciudad de México, que obliga al profesor a dejar el grupo en el que se está llevando el estudio. Ahora bien, lo anterior también obliga al investigado a contar con mejores herramientas y planeaciones de clases.

Menuda tarea es la que se cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y más en estos tiempos, donde el joven está acostumbrado a que todo lo puede adquirir con facilidad sin el menor esfuerzo, sin darse cuenta que para que se dé la aprehensión de conocimientos es requerido que se enfrasque en la travesía de la búsqueda de respuestas a sus interrogantes y que además tenga la voluntad para adquirir los conocimientos necesarios.

Se ha repasado las características que rodean al maestro y que influyen, en mayor o menor grado, la práctica educativa del éste, pero ahora es necesario comenzar a hablar de temas particulares de la práctica educativa.

1.3 Constitutivos de la Práctica Educativa

Hablar de los componentes que constituyen la práctica educativa parece ser demasiado obvio, ya que salta a la vista que los componentes son de primera mano el profesor y el alumno, entre los cuales existe una relación que pudiera parecer en algunos casos simbiótica. Por lo que es necesario hablar de estos protagonistas del ejercicio educativo.

Entonces de acuerdo como se nombró anteriormente se tiene que describir al profesor, y debido al hecho que éste realiza la investigación se encuentra en el sistema de educación media superior en la modalidad de bachillerato técnico, por lo anterior es imprescindible citar documentos oficiales que describan al mismo y

para tal caso se tiene el documento oficial “Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica” (MEMST), en dicho documento se dice que el docente es “el personaje que da voz a la institución; es quien representa y hace realidad la propuesta educativa” (MEMST; 2004:31), además de que el maestro debe ser “referente en la formación de los jóvenes y agente de cambio y mejoramiento social” (MEMST; 2004:31), sin dejar de lado que debe ser facilitador del aprendizaje por lo que hace que el maestro deba de buscar “diversas opciones didácticas, así como una constante actualización y, sobre todo, un compromiso decidido con la educación” (MEMST; 2004:31). Pero para lograr lo anterior el docente debe de cumplir con características específicas para la educación tecnológica, dichas características son:

- Poseer una formación académica, docente, tecnológica y cultural acorde con la función educativa que desempeñan.
- Tener disposición para el trabajo colaborativo e interdisciplinario, y ser abiertos a la crítica.
- Apreciar su trabajo docente, proyectar actitudes positivas en sus alumnos y obtener el reconocimiento de la comunidad.
- Poseer autoridad moral para transmitir valores.
- Dominar los procesos que favorecen la generación, apropiación y aplicación del conocimiento.
- Satisfacer las necesidades de aprendizaje, con atención y respeto a las particularidades de los estudiantes.
- Despertar en los estudiantes el interés, la motivación y el gusto por aprender, y estimular la curiosidad, la creatividad y el pensamiento complejo.
- Fomentar la comunicación y el trabajo en equipo.
- Orientar y apoyar a los estudiantes, con base en la comprensión de las características y actitudes propias de los jóvenes.
- Hacer un uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, y promover su aplicación responsable dentro y fuera del aula.
- Desarrollar acciones formativas para sus estudiantes, en vinculación con los sectores público, privado y social.
- Desarrollar sus actividades docentes de acuerdo con los principios de la formación tecnológica.

- Participar activamente en programas de actualización y superación docente. (MEMST; 2004:31-32)

Las características anteriores, son las que el docente debe de tener y aplicar en el salón de clases todo en beneficio del alumno, sin embargo en la siguiente viñeta se observa que el profesor no guarda los puntos básicos que el MEMST requiere, porque en vez de estimular en los alumnos el deseo por aprender y desarrollar el pensamiento complejo se dedica a dictar:

> Mo: ok, hay ciertos pagos (comienza a anotar lo que les dicto), has ciertos pagos de poca cuantía
> Ao: de poca ¿qué?
> Mo: de poca cuantía, por ejemplo: papelería y útiles de oficina, coma, timbres de correo, como artículos de aseo y limpieza, coma, servicios de cerrajería, ¿me quede en cerrajería?
> Aa: si
> Mo: abonos de transporte,
> Aa: ¿qué dijo?
> Mo: abonos de transporte, Rosa, digo Johana, coma, gasolina y aceite, coma, artículos de empaque, coma, préstamos personales, coma, entre otros, entre otros, que no es conveniente pagar con cheque nominativo, coma, por los siguientes motivos. Inciso a, los cheques tendrían un valor mínimo
> Aa: los cheques ¿qué?
> Mo: los cheques tendrían un valor mínimo, los cheques tendrían un valor mínimo y en la mayoría de los casos, serian rechazados, serian rechazados, por quienes recibirían el pago.
> Aa: ¿el pago?
>
> 03-11/02/08-OFMR

Dejando de lado al profesor y habiendo descrito lo que el MEMST habla de él, es turno de hablar del otro actor de la práctica educativa que es el alumno, el cual juega un papel protagónico dentro del proceso educativo, estas acciones que realiza dentro del proceso “no sólo obedece a que ellos son quienes aprenden, sino al hecho de que su participación puede modificar la dinámica del mismo” (MEMST; 2004:33), para tal efecto es necesario que “el estudiante esté

comprometido con su formación" (MEMST; 2004:33). Por tanto, además de aprovechar los apoyos que la institución da al alumno, éste deberá de cumplir con sus obligaciones para que al cumplir cabalmente con su papel dentro del proceso educativo contribuya en su formación como individuo responsable (MEMST). En el mismo sentido, para que todo lo anterior se pueda hacer realidad se necesita que el alumno tenga las siguientes actitudes deseables:

- Se reconocen como el elemento fundamental del proceso de aprendizaje; demandan y cumplen con las condiciones educativas indispensables para su formación.
- Tienen interés por saber y gusto por aprender, y desarrollan la curiosidad, la creatividad y el pensamiento complejo.
- Están motivados para permanecer y terminar sus estudios en los tiempos previstos.
- Tienen información oportuna y permanente sobre su avance y los conocimientos que han adquirido, y la aprovechan para tomar mejores decisiones.
- Identifican lo que requieren aprender y desarrollan estrategias para lograrlo.
- Desarrollan habilidades y hábitos de estudio.
- Apoyan sus actividades de formación en el uso intensivo y adecuado de las tecnologías de la información y comunicación. (MEMST; 2004:33-34)

En el anterior listado se muestran las características deseables que se pretende que los alumnos tengan, sin embargo en la siguiente viñeta se observa todo lo contrario, ya que a causa del docente los jóvenes no tienen interés por desarrollar el pensamiento complejo ni la curiosidad y el gusto por aprender:

Mo: ¿continuo?

Aa: aja

(Espero que terminen de apuntar y mientras camino por entre las butacas y reviso el libro para ver lo que continúa)

Mo: póngale debajo de bajo de su cuenta lo siguiente

Aa: ¿es subtitulo?

Mo: no, no, es una nota que viene debajo de esto

Aa: ¿nota?

Mo: la cuenta de caja, la cuenta de caja y la subcuenta de caja chica, no vuelven a tener movimiento, no vuelven a tener movimiento, coma, salvo que el importe que el importe del fondo

Ao: ¿salvo que?

Mo: salvo

Aa: ¿salvo que?

Mo: salvo que el importe del fondo, por no ser suficiente se incremente, coma, o por ser excesivo se reduzca

Aa: o ser…

Mo: por ser excesivo se reduzca, punto y seguida, el asiento para registrar, el asiento para registrar el incremento es idéntico al anterior, coma, y el de la reducción, y el de la reducción al contrario. Si alcanzamos a entenderlo.

03-11/02/08-OFMR

Hasta aquí, ya se describen las características del profesor y del alumno desde la vista del modelo de la educación medio superior tecnológica, y como se puede observar el que lleva una responsabilidad mayor es el profesor que deja de ser transmisor de conocimientos para ser facilitador del aprendizaje, pero cómo es que este proceso de aprendizaje, donde el docente es facilitador, debe de llevarse a cabo para alcanzar que el alumno se comprometa con su propio aprendizaje. La respuesta a lo anterior se encuentra en el MEMST, que dicta las actitudes deseables en el proceso educativo para que se produzcan los resultados propuestos, dichas acciones que el profesor deberá de considerar son:

- Promueve la participación activa del estudiante y lo sitúa como el actor principal.
- Coloca al profesor como facilitador del aprendizaje.
- Está centrado en la comunicación amplia y fluida entre los agentes del proceso educativo.
- Se lleva a cabo en diversos espacios educativos y diferentes ambientes de aprendizaje.
- Propone situaciones que plantean a los estudiantes la toma de decisiones razonadas y éticas en la solución de problemas de desarrollo personal, académico, profesional y social.

- Incluye diversas estrategias de aprendizaje e incorpora particularmente los métodos basados en la solución de problemas, el estudio de casos, la simulación, el trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos.
- Comprende distintas estrategias de motivación para el aprendizaje, a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Promueve la aplicación de lo aprendido a diferentes situaciones.
- Incluye actividades que propician el cuidado y mejoramiento del ambiente.
- Aprovecha tecnologías de la información y la comunicación, y se apoya en el uso creativo de diversos materiales con fines didácticos.
- Promueve la práctica constante del análisis de información, de tal manera que el estudiante transita de la identificación de los datos a su comprensión, interpretación y aplicación.
- Promueve el desarrollo del pensamiento complejo mediante actividades en las que se ejercita la identificación de relaciones entre contenidos y la integración de conocimientos.
- Favorece la sensibilidad hacia las expresiones artísticas.
- Se desarrolla en un espacio de convivencia juvenil ordenada, plural y respetuosa, y en un ambiente de solidaridad, honestidad, libertad y rigor académico.
- Incorpora un sistema de evaluación que incluye la evaluación externa y la autoevaluación, que permite valorar y orientar académicamente a los actores del proceso educativo y que tiene en consideración el enfoque basado en competencias.
- Incluye un sistema integral de seguimiento y acompañamiento de los estudiantes durante su estancia en la institución (MEMST; 2004:32-33)

El discurso se escucha muy llamativo para que se puedan obtener aprendizajes significativos, sin embargo la realidad no refleja lo que el MEMST sugiere que se realice dentro de las aulas, como se ve a continuación:

Mo: inciso d, al término del periodo

Aa. ¿Al termino de?

Mo: al término del periodo determinado por la entidad, al término del periodo determinado por la entidad, para hacer la reposición del importe

Aa: ¿para qué?

> Mo: para hacer la reposición del importe de los pagos efectuados, coma, el encargado elaborará la y póngala entre comillas relación de salidas de efectivo se cierran comillas,
> Aa: ¿la relación?
> Mo: la entre comillas relación de salidas de efectivo se cierran, coma, y verificar que el importe total, y verificar que el importe total coincida con los documentos que los respaldan, ¿listos?
>
> 03-11/02/08-OFMR

Por lo anterior revisado en el MEMST se observa que la tarea para el docente a primera vista puede parecer difícil y complicada más no imposible, pero es necesario que se ajuste a las anteriores consideraciones para el proceso educativo.

1.4 Horizonte Metodológico

El horizonte metodológico trata de fundamentar los procesos que se implementan para el análisis de la práctica educativa del docente, el cual consiste en la recuperación de la misma para en un segundo momento analizarla en unidades manejables pero que den cuenta de la generalidad de las acciones que el maestro realiza en clases, pero para que sean consideradas como tales deben de responder al qué, para qué y por qué se hace, sin embargo no queda solo en el análisis de las acciones ya que se debe de implementar los cambios pertinentes para mejorar la práctica, ya que no tuviera utilidad realizar lo anterior si no se busca mejorar las acciones educativas.

Ahora bien, los procesos expuestos están enmarcados dentro del paradigma cualitativo, sin embargo éste no es el único, ya que también se encuentra en juego el método cuantitativo, el cual se utiliza en el momento de contabilizar frecuencias y representar datos en forma numérica, por lo está basado en inducción probabilística además de que su realidad es estática que contrasta con el paradigma que se utiliza para este trabajo, ya que el fenómeno que se estudia es

necesario que se vea desde la visión de la comprensión, debido a que la realidad de la práctica educativa es dinámica.

1.4.1 Etnografía

La revisión etimológica del término etnografía refiere a etnos (de ethos, del griego ethnikos) que significa todo grupo humano unido por vínculos de raza o nacionalidad; en su acepción más simple representa la idea de pueblo. Etnia como término representa la agrupación natural de individuos de igual idioma y cultura, mientras que grafía significa descripción. En este sentido, se puede interpretar a la etnografía como la descripción de agrupaciones, es decir, hacer etnografía es llegar a comprender al detalle lo que hacen, dicen y piensan personas con lazos culturales, sociales o de cualquier otra índole, que intercambian visiones, valores y patrones, bien de tipo social, cultural económico, religioso.

Por otro lado, el uso del término etnografía en el quehacer investigativo proviene de la Antropología, en cuya dimensión se la ha definido como la ciencia que estudia, describe y clasifica culturas o pueblos. En el ámbito antropológico, los investigadores hacían contacto por largo tiempo con “grupos primitivos” para obtener un conocimiento cultural de su vida cotidiana. De esta manera, la etnografía, como técnica utilizada inicialmente en la Antropología, ha derivado en sus condiciones y cualidades en lo que algunos metodólogos del campo investigativo en educación proyectan como investigación participante.

Desde sus inicios, los investigadores en educación visualizaron auxiliarse en la etnografía con la intención de descubrir detalles de la práctica educativa en las instituciones escolares (Levinson, 1991). La investigación etnográfica permite describir el objeto de estudio. A partir de ésta, el investigador puede derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio, bien por implicación directa de la aplicación de la etnografía o por producto del uso de

técnicas de análisis. Por tanto se entiende por Etnografía: “un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativos, descripción narrativa)” (García, 1997:47).

Otro aspecto importante a considerar es que la etnografía aborda el fenómeno en su marco natural en el espacio donde ocurren los hechos; desde una perspectiva subjetiva, cualitativa y holista.

El objeto de la etnografía está dirigido a comprender una determinada forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a ésta, para construir una teoría de la cultura que es particular al grupo. Su meta es captar la visión de los nativos, su perspectiva acerca del mundo, así como el significado de las acciones y situaciones sociales relacionadas con las personas cuyas acciones y pensamientos se desea comprender. Las Ciencias Sociales han desarrollado métodos y técnicas que permiten aproximarse a la situación real, a las necesidades de quienes le pertenecen y a su organización; es allí donde la etnografía ocupa un lugar relevante en el espacio metodológico del campo socioeducativo (Pérez Serrano, 1994).

Ahora bien uno de los factores que han contribuido a focalizar la atención hacia esta técnica investigativa es la discusión que se ha mantenido por varias décadas con relación a los paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación. De manera paralela a este hecho, la principal causa que influye en el aumento del interés hacia lo etnográfico y la inclusión de sus ideas en discursos pedagógicos, es la existencia de problemas que han sido y posiblemente, sólo pueden ser abordados a través de esta técnica. Dicha situación refleja que los resultados de estudios desarrollados por especialistas de otros campos, siguiendo metodologías y tendencias convencionales, no han contribuido a la solución constructiva y menos aún definitiva, como se pretendía imaginar, de los conflictos socioeducativos.

Así, la posibilidad de emplear la etnografía para interpretar situaciones naturales en el contexto de la práctica educativa surge por el agotamiento de corrientes tradicionales de investigación para la explicación científica de tales situaciones.

Por tanto, la etnografía es considerada como una técnica de investigación no convencional, técnica alternativa o emergente de investigación, cuyo proceso se centra en lo cualitativo. Es decir, sus características, alcance y proyección en la investigación de problemas de distinto orden, están en estrecha correspondencia con la posición epistemológica que asume el investigador ante el objeto de estudio, y no sólo con aspectos y datos cualitativos del fenómeno. En otras palabras, la concepción etnográfica se identifica con postulados filosóficos que van más allá de la ejecución de una metodología investigativa. Y es cuando surge la pregunta cómo y en qué momento se utiliza la etnografía dentro del aula y para responder a estas preguntas se ve a continuación con la recogida de datos por medio de grabaciones u otra herramienta que permita recuperar la práctica educativa.

Por lo que para realizar la colecta de datos necesarios, que reviertan en la práctica docente, es importante antes de comenzar las observaciones, tener una idea clara de lo que vamos a observar, y así poder seguir con el análisis.

En primer momento es necesario saber qué es un dato, ya que éste es el resultado del proceso para obtenerlos, entonces el dato es un “ente inseparable de la estrategia seguida para recogerlo” (Rodríguez, Gil y García; 1999:66), hasta el momento parece que no dice nada la definición, al contrario genera la incertidumbre por saber la estrategia para obtenerlo, por tanto:

> Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar (Rodríguez et al; 1999:142).

Como se puede ver, si el procedimiento es bueno, si se permite la expresión, en consecuencia el dato será de la misma calidad, ya que éstos dos van unidos íntimamente el uno al otro, por tanto:

> Los procedimientos y métodos de observación y encuesta con mayor nivel de estructuración (v.g. entrevistas estructuradas, listas de control, sistemas de signos, sistemas de categorías) permiten recoger y contrastar información utilizando como esquema de referencia la propia interpretación del investigador. En cambio, los procedimientos y métodos con un nivel más bajo de estructuración (v.g. entrevistas no estructuradas o etnográficas, técnicas de grupo, etc.) facilitan la recogida de información tomando como referencia el esquema de significados que proporcionan aquellos que aportan la información (Rodríguez et al; 1999:161).

Ahora bien no todo consiste en recabar información y datos, sino que ésta debe de quedar registrada para que en un momento posterior se pueda dar una revisión de la misma y que sea fuente generadora de información de interés para el estudio, además que los datos recogidos pueden tomar tantas facetas como enfoques se le pueda dar.

Entonces la construcción de estos procedimientos y técnicas es la intencionalidad de la persona que hace la investigación, quien determina el grado en que se guían la respuesta de los sujetos (Gómez; 1999). Dichos procedimientos se puede realizar por medio de la observación que dará información acerca de un acontecimiento o circunstancia tal y como ésta se realiza (Gómez; 1999), en consecuencia de lo anterior la observación:

> Constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que da sentido a la observación en sí y el que determina aspectos tales como que se observa, quién es observado, como se observa, cuando se observa, donde se observa, cuando se registran las observaciones, que observaciones se registran, como se analizan los datos procedentes de la observación o que utilidad se da a los datos (Rodríguez et al; 1999:165).

Ahora bien, cómo se puede llevar a cabo esa observación, o mejor dicho qué sistemas se ha de seguir para llevar a cabo la observación. Entonces para la obtención de los datos se pueden seguir cuatro sistemas de observación diferentes entre los cuales encontramos: Sistemas Categoriales, Sistemas Descriptivos, Sistemas Narrativos y Sistemas Tecnológicos. “Su empleo como procedimientos de recogida de datos debe entenderse en función del objetivo que persiga nuestra investigación y del diseño seleccionado” (Rodríguez et al; 1999).

Entonces en primer lugar contamos con los Sistemas Categoriales, en los cuales se agrupan diferentes clases de fenómenos, es por ello que se le conoce como categoriales ya que se realizan desde categorías de los fenómenos observados.

Para llevar a cabo la identificación del problema, éste se realiza desde una teoría o modelo que trate de explicar el fenómeno observado. “El problema es parte de un plan para contrastar dicho modelo explicativo y las hipótesis que de él desprenden, mientras la observación es el procedimiento para recoger las evidencias que necesitamos para desarrollar ese plan” (Rodríguez et al; 1999).

En segundo lugar tenemos los Sistemas Descriptivos, en la cual encontramos observación estructurada y no estructurada, la primera “puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos” (Rodríguez et al; 1999:66) y la segunda “pretende explicar procesos en curso, fenómenos complejos o evaluar acontecimientos multidimensionales” (Rodríguez et al; 1999:66). La estrategia utilizada por estos sistemas es conocida como estrategia de embudo, en la cual “se comienza por una observación descriptiva […], para proseguir con una observación focalizada […] y culminar con una observación selectiva” (Rodríguez et al; 1999:66).

En tercer lugar contamos con los sistemas narrativos, los cuales “permiten una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso” (Rodríguez et al; 1999:66). La ventaja de estos sistemas es que se registran tal cual como ocurren las acciones, acontecimientos, conductas entre otros tipos de

acciones, sin tratar de filtrarlos o de intervenirlos para maquillarlos. Entre las técnicas de las que se vale estos sistemas están: registro de incidentes críticos, el registro de muestra, las notas de campo, el diario. Herramientas indispensables para el profesor en la recolecta de datos y que pueden ser utilizadas según sea el caso.

Por otro lado, se tienen los sistemas tecnológicos, en los cuales se vale de los adelantos de la tecnología para hacerla nuestra socia en la recolección de datos para el estudio de la práctica docente, ya que su ventaja es que “las dimensiones del problema quedan registradas de modo permanente, permitiendo una continua revisión de las mismas” (Rodríguez et al; 1999:66). Los sistemas tecnológicos pueden ser divididos en tres partes: “sonido (grabación en audio), imagen fija (fotografía, diapositiva) o imagen en movimiento con sonido (cine, video)” (Rodríguez et al; 1999:66).

Ahora bien, es “recomendable que, al introducir un medio técnico en la observación de una escena natural, no se grabe realmente (más bien se simule esa grabación) hasta que los sujetos que en ella participan rutinicen sus actividades” (Rodríguez et al; 1999:66).

Realizado el viaje teórico por la etnografía es necesario decir que ésta aporta herramientas para levantar los registros de las clases, que luego se han de analizar, tales herramientas son el registro de audio, el diario del profesor, las notas de campo, las entrevistas y los cuadernos de los alumnos. La primera herramienta se realiza mientras se efectúa la clase con el fin de obtener las interacciones de maestro-alumno, poniendo énfasis en las acciones del primero. El diario de profesor se realiza al terminar la sesión y se puede apoyar en las notas de campo que se hacen durante la sesión poniendo palabras claves. Las entrevistas y los cuadernos de los alumnos pueden servir para triangular la información recabada por las anteriores herramientas.

1.4.1.1 Autorregistro

Debido al hecho que el docente se convierte en profesor-investigador de la práctica propia es necesario que lleve registros en los cuales pueda apoyarse para analizar en un segundo momento, por tanto es necesario hablar de los registros de clases que aportan elementos para la intervención de la práctica, ya que la intervención educativa implica que el maestro también debe ser objeto de observación y análisis investigativo, la cual debe ocuparse no solamente de las esferas más objetivas del proceso educativo, sino además de un componente de fuerte subjetividad como es el docente (Campos Calderón, 2006).

En la intervención podremos encontrar tres momentos metodológicos: autoobservación, el registro y la significación (Campos Calderón, 2006), momentos cruciales para la intervención de la práctica, en lo que corresponde al registro este es una de las herramientas que la etnografía nos ofrece, en el caso que compete se optó por la grabación de audio, que se realizó con la ayuda de una grabadora por tanto no se debe de dejar de lado que este artefacto solo sirve de apoyo y en ningún momento "puede suplir al observador de su propia práctica" (García; 1997:45).

El registro intenta recuperar todos los diálogos (García, 1997), para luego realizar la trascripción de la misma, pero las transcripciones no se pueden considerar registros ya que hace falta que dicha transcripción se tenga que "poner en el contexto de la sesión" (García; 1997:45). Estos registros en sus encabezados incluyen:

> Referencias espaciales y temporales, especificaciones en cuanto a situación histórica, indicación de valores obviamente percibidos, características culturales, peculiaridades de los seres que toman parte de la acción fundamental narrada en el texto principal. […] A dichos elementos se agregan el propósito general, los propósitos de la sesión, las informaciones necesarias sobre las actividades previas a la sesión, la propuesta de actividades para la sesión y los productos que se esperan del trabajo en la sesión. Es importantísimo señalar que en la investigación

> cualitativa la observación constituye un proceso donde la Dimensión es percibida subjetivamente. (Campos Calderón, 2006:78)

Por otro lado García (1997:41) nos ofrece otra opción, que en el particular caso es la que se utiliza, para los datos que deben contener el registro y en especial el encabezado del mismo, el autor antes citado nos refiere lo siguiente:

> Como aspectos importantes conviene anotar: el grupo del que se trata, la asignatura en que se trabaja, nombre del docente, nombre de la escuela, el lugar de trabajo, el nivel en que se trabaja, la fecha, el número de participantes, el periodo de tiempo que abarca la sesión, la agenda, los propósitos, el proceso en general, un croquis con la distribución de los participantes (García; 1997:41).

De lo anterior expuesto muestro el encabezado del primer registro:

Registro Numero: 1
Fecha: 08 de Marzo de 2008
Hora: 7:30 a 8:10
Lugar: Jocotepec, Jalisco
Escuela: Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC) 01
Grupo: Segundo “C” de Administración
Materia: Módulo Profesional I: Gestión Administrativa
Profesor: Oscar Fernando Mendo Ramos
Contenido: Práctica sobre El Oficio
La grabación se realizó sin que los alumnos se dieran cuentan.

01-08/03/08-OFMR

Ya que se ha expuesto un ejemplo del encabezado del registro es necesario explicar la nomenclatura utilizada en la transcripción del registro, la cual es tomada Adriana Piedad García:

- “ “: Registro Verbal, textual, de lo registrado /durante la entrevista/observación/ o de fragmentos de trascripción de grabación.
- ‘ ‘: Registro verbal aproximado, registrado en notas de campo /durante o inmediatamente después de la entrevista o la observación/
- ( ): Conductas no verbales o información del Dimensión paralelo al discurso
- / /: Interpretaciones o inferencias sobre tono, actitudes, posibles significados, dentro del Dimensión de la observación

- …: Verbal no registrado o que no se recuerda. También verbal que no se transcribe.
- Mo: Maestro
- Ao: Alumno
- Aa: Alumna
- Aos: Alumnos
- Aas: Alumnas
- A Aos: Algunos Alumnos
- Dir: Director/a
- Sup: Supervisor/a (García; 1997:46)

El siguiente paso es el registrar los hechos de la práctica que se "refiere a las actividades realizadas durante la sesión, tratando de recuperar todo lo sucedido" (García; 1997:41), para lo que se inserta una pequeña viñeta de uno de los registros:

> Mo: Ok, primero que nada una disculpa por llegar un poquito tarde, estaba con… con Paco… en junta viendo algunas actividades que se van a realizar. Y bueno, lo prometido deuda es que iba a traer algunos ejercicios para que realizaran aquí, aquí están las copias, son de los cinco sistemas, ¿Cuáles son los cinco sistemas?
> Aos: Alfabético, Numérico, Geográfico, Cronológico y por Asunto
> Mo: ok, entonces recuerden el miércoles tenemos examen similar a estos, si…
> Ao: ¿lo podemos hacer Cris y yo?
> Mo: /niego con la cabeza a la pregunta/ van a cooperar con uno cincuenta
> Ao: ¿Qué?
> Mo: para pagar las copias…
>
> 02-19/05/08-OFMR

Todo lo anterior está enmarcado en el registro simple, el cual consiste en "la integración de la información para reconstruir el hecho cuidando que sea una descripción y en la medida de lo posible no interpretar" (García; 1997:46). Sin embargo es necesario realizar lo anterior y con ello se da paso al registro ampliado, en el que se analizan los registros para obtener de ello las acciones del profesor y en consecuencia las características del docente dentro del salón de clases.

Entonces los instrumentos para realizar el registro ampliado son: el qué, cómo y para qué lo hago, así como la matriz PPP (propósito, proceso y producto) y a continuación se presentan ejemplos de acuerdo al orden anterior:

TABLA 1

Matriz Qué Hago, Para qué lo hago y Cómo lo hago

Maestro (Mo)	Alumnos (Ao, Aa)	¿Qué Hago?	¿Para Qué lo Hago?	¿Cómo lo Hago?
Mo: que utilizan mucho el o sea, ¿ok? Esos fresillas, ok la dicción es importante de que podamos captar o no captar, ¿han tenido maestros que no se les entiende? Como que de pronto es ¿Qué dijo? Que no se les entiende y como que no abren bien la boca, o tartamudean.		Explicar lo que se lee en las hojas de trabajo conceptos vistos en la clase anterior	Para que al alumno por medio de la explicación de la teoría pueda ser más cercana a la realidad	Oralmente

05-01/09/09-OFMR

TABLA 2

Matriz PPP

Propósito	Proceso		Producto
	Maestro	Alumno	
Que el alumno por medio de la explicación de la teoría pueda ser más cercana a la realidad	El profesor explica lo leído en las hojas de trabajo de manera oral y expositiva	Escucha la exposición del profesor	Los alumnos escuchan y en algunos casos participan con preguntas o con comentarios del tema

05-01/09/09-OFMR

Las anteriores matrices presentadas, auxilian al docente a encontrar las acciones que éste lleva a cabo dentro del salón de clases, además de que proporcionan información para conocer las características del maestro, habiendo paso en primer lugar por la categorización de dichas acciones. Además la matriz PPP da luces claras sobre si lo que hace el maestro en la sesión es educativa o no lo es, debido a que el propósito debe de empalmar con el producto que se obtuvo luego de seguir un proceso, aunque también es necesario decir que aunque estos dos empalmen no quiere decir que sean acciones educativas.

1.5 Investigación-Acción

Ahora toca turno a la investigación-acción debido a que ya que se ha revisado la Etnografía, por lo que a continuación se aborda qué es, características y proceso que conlleva la investigación-acción. Ésta tiene un lugar privilegiado en la MEIPE ya que permite que el estudio sea realizado por y con la propia práctica educativa del docente que decide mejorar ésta última con la ayuda de la reflexión y los ciclos de acción propuestos. Dicho proceso abarca desde el preciso instante en que el docente comienza a analizar la recuperación de su propia práctica y termina hasta que existe una mejora significativa en ésta, sin embargo el proceso no termina aquí ya que como el mejoramiento de la práctica se hace en aproximaciones sucesivas es difícil establecer un punto de meta final y asegurar que el proceso ha terminado definitivamente. Lo anterior expuesto es otra de las características que hace que la investigación-acción tenga un lugar importante dentro de la MEIPE.

Al leer el término ya se denota, además de indagación, dinamismo y movilidad, es decir, la indagación va íntimamente ligada al dinamismo del cambio y estar descubriendo y redescubriendo significados en el hecho en cuestión, por lo que se puede considerar a la investigación-acción “como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre; 2007:23).

Sin embargo la investigación-acción tiene diferentes conceptos de acuerdo con el autor que sea consultado, por lo que a continuación solo se exponen dos conceptos, que son más congruentes con el estudio que se realiza.

La investigación-acción es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliot citado en Latorre; 2007:24). Es decir que se debe de focalizar en un aspecto en particular para realizar el estudio, para que de allí parta la mejora de la calidad del acto en sí mismo, que se aborda.

Por otro lado el concepto de Kemmis (2007), es un tanto más dirigido hacia la educación, ya que nos habla de ser reflexivos de las acciones que se realizan por la persona en una situación social, en las que se puede encontrar la educativa, con el objetivo de mejorar por medio del raciocinio y la comprensión de la propia práctica educativa, entonces el autor nos refiere que la investigación-acción es:

> Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aula o escuelas, por ejemplo) (Kemmis citado en Latorre; 2007:24).

Acerca de los conceptos de la investigación-acción, se puede decir que para el estudio ésta es "una indagación práctica realizada por el profesorado […], con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (Kemmis, citado en Latorre; 2007:24). Por otro lado, después de ver el concepto, es pertinente abordar las características de la investigación-acción, según Kemmis y McTaggart son:

- Es Participativa.
- Es Colaborativa
- Crea Comunidades Autocríticas.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje
- Induce a teorizar sobre la práctica
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y suposiciones
- Implica registrar, recopilar, analizar
- Realiza análisis críticos de las situaciones
- Procede progresivamente a cambios más amplios
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (Latorre; 2007:25)

Entre las características más importantes están la de ser participativa y colaborativa, que hace que esto sea todo un proceso articulado de aprendizaje, que conllevará a generar teoría sobre la práctica del docente, ya que se tienen que

documentar las acciones para luego analizarlas de manera crítica, en la que se obtendrá progresivamente cambios para mejorar y para bien del profesor, y la investigación-acción es un ir y venir, es decir, comenzar y terminar el ciclo y volver al inicio para generar más y mejores conocimientos.

Ahora bien, el proceso vivido por el docente ha sido, en primer lugar recuperar la práctica por medio del registro en audio y diario del profesor, el siguiente paso fue la transcripción de los primeros para luego analizarlos de manera reflexiva y poder encontrar acciones que lleguen a denotar en las características que el docente tiene dentro del aula de clases. Con la información recabada anteriormente se pasa a obtener el problema que se observa en las sesiones para atacarlo y por ende mejorar la práctica educativa, entonces se proponen y se llevan a cabo las acciones para la mejora de ésta. Paso siguiente, analizar las acciones ejercidas y si éstas inciden en el ataque del problema, al mismo momento que se realiza lo anterior se llevan a cabo el registro de las sesiones para al igual que en el primer momento analizar de manera reflexiva y así poder contrastar el antes y el después de la práctica educativa con el afán de evaluar si las acciones resultaron benéficas para atacar el problema o se tiene que implementar otras.

1.5.1 Proceso de Investigación-Acción

Pero en qué consiste ese ir y venir, es la pregunta que resulta hasta el momento, entonces se está de frente con el proceso que se debe de seguir para realizar la investigación-acción, uno de los procesos que se presenta es el llamado espiral de la investigación-acción:

- Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación (Latorre; 2007:33)

Por lo anterior, se tiene que el proceso conlleva ser crítico para mejorar una acción en particular, pero para llegar a esto es necesario tener un plan de acción para observar y registrar las evidencias de lo que se debe mejorar, por tanto el análisis de los registros permitirá evaluar y reflexionar sobre los actos del profesor durante la observación. Por último se puede agregar lo que McNiff sugiere que es “hacer la investigación-acción pública” (Latorre; 2007:33), porque de qué serviría generar aprendizajes y conocimientos si éstos no se comparten con el gremio.

Para cerrar el comentario anterior el proceso de la investigación-acción puede seguir el modelo que sugiere Whitehead que consiste en “sentir o experimentar un problema, imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas y modificar la práctica a la luz de los resultados” (Latorre; 2007:38)

Hasta aquí se han visto los métodos que salen del paradigma cualitativo y que apoyan la investigación del docente, es por tanto, que en el momento mismo en que la práctica se ve recuperada comienza la intervención de la misma, además de que la investigación-acción juega un papel importante para que se dé la intervención de la practica y por ende la mejora de la misma, por ello y ya que se mencionó anteriormente como se realiza la recogida de datos por medio de los registros simples se presenta las etapas para la interpretación y su consecuente mejora. Es por ello que es momento pertinente para realizar la segmentación de los datos que se colectan.

1.5.2 Segmentación

Ahora bien, para llevar a cabo el análisis de los registros en primer lugar es necesario separar el registro en unidades, también llamadas segmentos, que en el caso que nos compete, la separación de unidades para el análisis del registro se realiza de acuerdo al Criterio Temático donde se están “considerando

conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación estudiada es posible encontrar segmentos que hablan de un mismo tema" (Rodríguez et al; 1999:6). Esto se puede ver reflejado en la siguiente tabla.

TABLA 3

Segmentación

Recorte del Registro en Bruto	Nombre Del Segmento
Mo: Ok, primero que nada una disculpa por llegar un poquito tarde, estaba con… con Paco… en junta viendo algunas actividades que se van a realizar. Y bueno, lo prometido deuda es que iba a traer algunos ejercicios para que realizaran aquí, aquí están las copias, son de los cinco sistemas, ¿Cuáles son los cinco sistemas? Aos: Alfabético, Numérico, Geográfico, Cronológico y por Asunto Mo: ok, entonces recuerden el miércoles tenemos examen similar a estos, si…	Introducción a la Actividad

02-19/05/08-OFMR

Paso siguiente luego de haber segmentado el registro de la práctica, consiste en recuperar las actividades del profesor, con el afán de "describir todas las acciones para darle dimensión a lo que pasa y poder pasar a la interpretación" (García; 1997:44), por ejemplo:

TABLA 4

Segmentación y Actividades

Recorte del Registro en Bruto	Nombre Del Segmento	Actividad
Mo: Ok, primero que nada una disculpa por llegar un poquito tarde, estaba con… con Paco… en junta viendo algunas actividades que se van a realizar. Y bueno, lo prometido deuda es que iba a traer algunos ejercicios para que realizaran aquí, aquí están las copias, son de los cinco sistemas, ¿Cuáles son los cinco sistemas? Aos: Alfabético, Numérico, Geográfico, Cronológico y por Asunto Mo: ok, entonces recuerden el miércoles tenemos examen similar a estos, si…	Introducción a la Actividad	Doy explicación por mi llegada tarde al salón Pregunto Recuerdo la fecha del examen

02-19/05/08-OFMR

Luego de describir las actividades es necesario continuar con la interpretación de éstas por la simple razón de que lleva a cabo un análisis de la práctica misma, sin embargo se puede decir que no se debe interpretar en el momento que se están realizando los registros, pero es necesario que se dé la interpretación en el proceso de recuperación de la práctica ya que “si no interpretas, no estás construyendo” (García; 1997:61).

En el preciso momento que comenzamos a interpretar las actividades se comienza a crear un registro ampliado que es “un registro que dé cuenta de todo lo que pasó en la sesión” (García; 1997:46), los cuales pueden ser obtenidos de las notas de campo, observaciones registradas, comentarios informales que se realizaron durante el receso o cualquier otra información adicional (García; 1997), por ejemplo:

TABLA 5

Segmentación, Acciones e Interpretación

Recorte del Registro en Bruto	Nombre Del Segmento	Actividad	Acciones
Mo: el instituto nacional de estadística e informática. Ao: profe ayer tenía dos plumas y ahora no tengo ninguna negra, Mo: (el profesor toma una pluma del escritorio) por conducto… por conducto del comité de certámenes. Ao: ¿Qué? Mo: va de nuevo, el instituto nacional de estadística e informática, por conducto de su comité de certámenes. Aa: ¿del que? Mo: por su conducto, Mo: por conducto de su comité de certámenes, Ao: ¿por su conducto? Mo: de comité de certámenes	Dictado	Dictar	Se les dicta los ejercicios para que los alumnos tengan en sus cuadernos las actividades a realizar, porque así se hace un poco de tiempo ya que son clases de cuatro horas consecutivas, además de que el docente piensa que es el mejor método para que tengan los ejercicios en sus cuadernos.

02-19/05/08-OFMR

Ahora que ya se sabe como se ha pasado del registro simple al registro ampliado y auxiliado con la herramienta del cuaderno de los alumnos, debido al hecho de

interpretar los datos es necesario, antes de continuar, nombrar y exponer viñetas donde se observen los segmentos que se encuentran en la práctica educativa del profesor, son los siguientes:

- Dictado de Teoría, en la cual, obviamente como su nombre lo dice, se dicta a los alumnos la teoría y así tenga en su cuaderno la conceptos de los temas tratados, se realiza lo anterior para que el grupo este tranquilo y haya orden en el aula de clase.

  Mo: Entonces como subtitulo apúntenle, reposición del fondo de caja chica
  Aa: como, reposición de ¿qué? (los alumnos comienzan a escribir)
  Mo: reposición del fondo de caja chica , esta reposición se debe hacer, repito, esta reposición se debe hacer, con cheque nominativo a la orden, con cheque nominativo a la orden de la persona responsable del fondo, coma, por el importe total, por el importe total que aparece en la relación de salidas de efectivo elaborada por dicha persona.

  03-11/02/08-OFMR

- Explicación del ejercicio, al finalizar de dictar los ejercicios se procede a explicar éste para que los alumnos lo puedan realizar de manera más eficiente debido a que éstos no siguen los pasos para realizar el ejercicio que el maestro dictó además de que a éste ultimo lo hace para sentir que tiene el control de la clase.

  Mo: ya voy, si se fijan la primera parte dice Sistema Alfabético, invierta los siguientes nombres de personas… Adriana C. de Monroy, que van a ser transposición de todo esto, quedaría: Monroy, Adriana C. entre paréntesis, a no perdón no es entre paréntesis
  Aa: no
  Mo: de, ¿estamos de acuerdo? (e indico en el pizarrón ya que lo escribí en él), quedaría así, ¿sí?
  Aa: si, pero va a ser por orden
  Mo: no esto es solo invertir, la primera, la primer es invertir
  Ao: como, la primera como va a quedar, profe
  Mo: la primera solo es invertir.

  01-08/03/08-OFMR

- Explicación del dictado, al igual que el anterior el docente procede luego de dictar explicar cuando es el caso de la teoría, con el fin de que los alumnos puedan entender lo que apuntaron en sus cuadernos y pueda ser más cercano a sus realidades, lo anterior se realiza debido a que el docente piensa que el tiene todo el conocimiento por la experiencia adquirida en la iniciativa privada.

  Mo: este punto es: ponemos un tiempo para, cierto tiempo ya sea un mes, ya sea una semana, ya sean quince días para que la encargada de caja chica me este dando, eh, los… la relación de los documentos que se, este, se efectuaron ¿no? Y tiene que relacionarme todo, tiene que si le sobraron dos mil pesos de los diez mil pesos, los, este, los recibos, tickets o lo que sea tienen que amparar esos ocho mil pesos, ¿estamos de acuerdo? Se los dan, ella tiene que entregar la relación de todo lo que se gastó y con los, amparando pues con los recibos o las notas o lo que haya tenido, ¿sí? Y que va a suceder después de esto, ya llegó el mes, ya llegó el mes ya le pedimos la relación de los diez mil pesos que le dimos desde un inicio solamente le quedaron quinientos pesos, ¿qué sucede?
  Aa: ¿eh?

  03-11/02/08-OFMR

- Explicación del tema investigado, después de revisar la investigación que el profesor deja a los alumnos como tarea realiza la explicación del tema sin dejar oportunidad para que los alumnos expongan sus puntos de vista acerca de su investigación, además de que esto se realiza para que se unifiquen los criterios respecto al tema investigado ya que la mayoría, por no decir todos, realizan la tarea utilizando internet y en este medio existe un sin fin de información, lo anterior se realiza debido a que el docente pretende tener el control sobre la clase además de que muestra sus conocimientos sobre el tema y por tanto tiene todo el conocimiento.

  Mo: (llego al salón de clase y espero un momento) Ok, jóvenes, entonces así como tenemos un control de entrada de efectivo… cuando se compra mercancía, cuando se hace el cobro a un deudor ya sea un cliente o ya sea un deudor diverso… o un pagare, ahora así también tenemos una salidas…

03-11/02/08-OFMR

- Conocimientos Previos, cada ocasión que se inicia nuevo tema el docente pregunta a los alumnos sobre sus conocimientos que tenga de antemano sobre el tema, esto sirve para el maestro tener en mente desde donde debe de comenzar el tema y cómo puede lograr que los alumnos lo vinculen con su realidad, lo anterior se hace con el objetivo de poner en práctica lo que el aprendizaje significativo estipula del rescate de saberes previos.

  Mo: Ok, Rosario ¿Por qué deben ser casi similares el control de entradas y el control de salida de efectivo?
  Aa: mmm, porque…
  Mo: ¿Por qué deben ser similares?
  Aa: pues, porque casi son lo mismo
  Mo: Ok, casi es lo mismo, pero ¿Por qué? … (La alumna se queda pensando)
  Mo: ¿ni idea?
  Aa: No
  Mo: acuérdense de… a todo cargo ¿Qué corresponde?
  Aos: un abono

  03-11/02/08-OFMR

- Obsesión por el Control y el Orden de la Clase. El docente por medio de llamados de atención o preguntas dirigidas a los alumno que están distraídos o platicando pretende tener el control y orden de la clase y por tanto estén atentos al tema en cuestión, esto se hace porque el maestro fue instruido en un ambiente donde el orden, el silencio y el control de la clase era fundamental y por ende pretende seguir esos cánones.

  Mo: Muchachos, Carlos, Cristian, pongan a atención con esto, este…, Ana, Paulet, pongan atención con esto, recuerdan cuando ujum, perdón, cuando es una empresa como se hace se cambian hay transposición, o no.

  01-08/03/08-OFMR

1.5.3 Categorización

Paso siguiente es reconocer las acciones con intenciones similares y que se repiten, para aglomerarlas con las que son símiles y así comenzar con la categorización de dichas acciones, la cual consiste en darle un nombre a esas acciones repetitivas. Porque hasta el momento se tiene las acciones y una interpretación de los hechos.

Por lo que en primera instancia el objetivo que se debe tener en mente para realizar y tiene que prevalecer en el profesor es identificar la metodología personal que lleva a cabo en su práctica educativa, además de los productos y resultado educativo que se produzca. También es importante, en la identificación de la metodología personal, "reconocer los pasos o acciones que se siguen constante y regularmente en el quehacer cotidiano de educar, lo cual puede lograrse en el análisis de registros sobre la práctica" (González en Perales Ponce, 2006; 156).

Es importante mencionar que la metodología personal desarrollada por el profesor está íntimamente ligada a la intencionalidad educativa que se busca, es decir, las intenciones educativas particulares que se persiguen darán como resultado el procedimiento que el profesor realiza para educar, que conlleva su propia lógica de actividades y saberes sobre su práctica.

Sin embargo, se tiene que tener en mente que lo que se puede lograr o producir "por quien educa y en quien es educado varía en cada caso como consecuencia de éste y otros factores, entre ellos las disposiciones naturales de cada sujeto" (González en Perales Ponce, 2006; 156).

Ya que el profesor tiene definido para sí mismo el concepto sobre educación, además de tener bien definidas sus intenciones educativas, el siguiente paso es "identificar en su práctica las acciones fundamentales con las que pretende alcanzar sus objetivos" (González en Perales Ponce, 2006; 157). En consecuencia:

> La intención final de todo ese trabajo es, por supuesto, tener elementos para transformar o mejorar la práctica […], identificando las acciones centrales con las que se pretenden logros educativos y explicar el porqué de su selección y orden en términos de lo que se pretende aportar al desarrollo y formación de los educandos, es lo que se define como caracterización de una práctica educativa (González en Perales Ponce, 2006; 158).

Para mostrar más visiblemente el hecho de la categorización se da el siguiente ejemplo:

TABLA 6

Categorizar

Recorte del Registro en Bruto	Nombre del Segmento	Actividad	Acciones
Mo: Ok, primero que nada una disculpa por llegar un poquito tarde, estaba con… con Paco… en junta viendo algunas actividades que se van a realizar. Y bueno, lo prometido deuda es que iba a traer algunos ejercicios para que realizaran aquí, aquí están las copias, son de los cinco sistemas, ¿Cuáles son los cinco sistemas? Aos: Alfabético, Numérico, Geográfico, Cronológico y por Asunto	Introducción a la Actividad	Doy explicación por mi llegada tarde al salón Pregunto	Hacer del conocimiento de mis alumnos la razón por la que llegue tarde al salón, ya que les exijo puntualidad. Recodar los conocimientos ya revisado, debido a que el aprendizaje significativo consigna que se exploren los conocimientos previos.

01-08/03/08-OFMR

En este caso existen características del modelo expositivo de transmisión verbal, el cual nos dice que “se centra en la enseñanza y el profesor es el protagonista indiscutible” (Nieda; 1998:124)

Otra de las características que nos enuncia Nieda es: “este enfoque considera al alumno como un agente pasivo, acumulador de información, cuyo aprendizaje depende fundamentalmente de la actividad del profesor” (1998:124).

Este modelo utiliza las siguientes estrategias: “La lección magistral, complementada con experiencias ilustrativas” (Nieda; 1998:124). Este hecho puede verse en la siguiente viñeta de mi práctica:

TABLA 7

Profesor Verbalista

Recorte del Registro en Bruto	Nombre Del Segmento	Acciones	Interpretación
Mo: no lo hay, ¿verdad? Se tendrían que poner idéntico como esta su nombre, solamente una recomendación, no es una transposición como debería de ser, a mí se me paso y cuando estaba revisando este material… se me fue, este quedaría así de la siguiente manera, no es transposición no, nada más para acomodarlo /escribo en el pizarrón/ ¿estamos de acuerdo? Ao: no	Explicación sobre el ejercicio	Explicación y pregunta Escribir en el pizarrón y pregunta	Al darme cuenta de que podría darse un error al realizar el ejercicio explico para que no se dé el error. Escribo en el pizarrón para que tengan gráficamente lo que explico

01-08/03/08-OFMR

Entonces se puede ver que poco a poco queda al descubierto las características que hacen al docente lo que es y que independientemente de cambiar de clase, salón o el pasar del tiempo, realiza las mismas acciones e intenciones, pero esta no es la única forma sino que existen otras herramientas que ayudan a caracterizar la práctica del profesor.

Ahora que ya se ha visto como se da el proceso es necesario analizar las categorías antes referidas de manera intensiva para que de ellas surja información relevante para el profesor-investigador. Por tanto será necesario echar mano de herramientas que ayuden a clarificar las categorías del docente.

1.5.3.1 Matriz PPP

Ahora que se ha expuesto las categorías que componen la práctica del docente es necesario empezar a interpretar las acciones como lo aconseja García (2006), se pasa entonces a utilizar una herramienta que ayuda a dar cuenta de las intenciones, a su vez contrastar éstas con los propósitos y los productos que se producen en los educandos.

La matriz de la que se habla es la llamada Propósito, Proceso y Producto, la cual tiene por objetivo “conocer los propósitos que orientan las actividades de enseñanza y aprendizaje […] además de reflexionar acerca de la producción educativa que se logra.” (García, 2006; 129). Con lo anterior se puede ver que esta matriz nos permite analizar los hechos que realiza el profesor y a su vez permite reconocer lo que produce en los educandos.

Como se estableció anteriormente esta matriz está constituida por el propósito, el cual es:

> La intención previa que tenía el docente en el desarrollo de la clase y que puede estar especificada en el registro. También señala los propósitos implícitos del docente en cada uno de los eventos que conforman el registro completo, estos se pueden ‘descubrir’ en las interacciones entre los sujetos y en los productos generados (García, 2006; 129).

Como se observa en la primer parte de la matriz, el propósito debe ser el que nos estipula el programa, sin embargo en muchas ocasiones, sino es que todas, el profesor tiene un propósito similar o diferente al estipulado, entonces aquí encontramos la importancia de esta primer característica de la matriz, ya que ayudará al profesor a traer a cuenta su propósito buscado en clase y aun mas en sus acciones emprendidas dentro de la misma. El segundo componente de la matriz es el proceso, el cual:

> Muestra las actividades del docente y de los alumnos en la clase. Es importante describir en este apartado las unidades de interacción, esto es, la relación que existe entre lo que hace el docente y lo que hacen los alumnos [...] (García, 2006; 129).

Por tanto, no solo es importante darse cuenta del propósito que se busca con las acciones, sino también traer a cuenta las interacciones existentes entre el profesor y los alumnos, mostrando las actividades de uno y las acciones del otro.

El último de los componentes de la matriz PPP es el producto que “se puede entender como algo palpable [...], pero también se entiende como las relaciones y

significados que se construyen en la interacción de los sujetos" (García, 2006; 129).

Entonces hay que entender que pueden existir productos tangibles, que pueden estar en sus cuadernos o cualquier otro medio que ayude a los alumnos a plasmar lo expuesto en la clase, pero a la vez puede haber productos que no son tangibles, en este caso se debe observar las reacciones de los alumnos luego de haber expuesto algún tema.

Pero, ¿Cuál debe ser el proceso para el llenado de la matriz PPP? La respuesta la podemos encontrar en la que ideo esta matriz, la cual se plasma a continuación:

1. Recortar el registro en eventos
2. Organizar el proceso en unidades de interacción localizadas en el registro
3. Señalar el propósito explicito y descubrir, a partir de las interacciones, el propósito implícito en el bloque de actividad.
4. Señalar los productos.
5. Identificar la lógica de la actividad. En este punto es en donde se puede ir construyendo el concepto de acción educativa. En la medida en que exista coherencia entre los propósitos, los procesos y los productos, con una lógica en donde un sujeto (docente) ayuda en la formación de otro (alumno), es posible identificar las acciones como educativas o no (García, 2006; 129).

Entonces, habiendo repasado lo necesario para el llenado de la matriz PPP, se muestra un ejemplo para tal efecto:

TABLA 8

Matriz PPP, Categoría 'Explicación del Tema Investigado'

Propósito	**Proceso**		**Producto**
	Maestro	**Alumno**	
Que los alumnos traigan a sus mentes los conceptos previos vistos en la clase anterior y los conceptos que fueron investigados	El profesor habla de los visto de la clase pasada, además de los conceptos que tuvieron que haber investigado	Se mantiene escuchando y por el momento es pasivo	Los alumnos recuerden los conceptos vistos en la clase anterior

03-11/02/08-OFMR

En consecuencia de lo anterior, se tiene que el propósito del docente es que los alumnos puedan traer de nueva cuenta los conocimientos que adquirieron la clase pasada, por tanto el profesor habla y el estudiante se dedica a escuchar al docente, por ende el producto consistirá en que éstos recuerden los conceptos vistos en la clase anterior, pero es difícil determinar si en verdad el alumno recordó los conceptos de una clase anterior ya que el profesor no realiza preguntas para dar evidencia de lo anterior, por tanto, en este caso no es posible afirmar que se está frente a una práctica educativa o no.

Lo que se obtiene después del análisis de la segunda categoría, el propósito es que los alumnos tengan en sus cuadernos la teoría del tema tratado, entonces se tiene que el profesor dicta información de un libro base que sólo él tiene y el alumno sólo se dedica a escribir lo que profesor dicta, por tanto el producto que se obtiene es que el alumno trascriba los contenidos del libro.

TABLA 9

Matriz PPP, Categoría 'Dictado'

Propósito	**Proceso**		**Producto**
	Maestro	**Alumno**	
Que los alumnos tenga la información en sus cuadernos y a su vez cuenten con la teoría del tema revisado para luego pasarlo a la practica	El profesor dicta de un libro la información que el alumno tiene que apuntar en su cuaderno	Se limita a escribir en su cuadernos lo que el profesor dicta y en ocasiones pregunta que lo dictado porque se está atrasando en el mismo	Transcripción de la información dictada por el profesor en el cuaderno del alumno

03-11/02/08-OFMR

En la anterior matriz se pone de manifiesto que el propósito y producto concuerdan fielmente, sin embargo no es una actividad educativa, por lo que se ha descubierto una área de necesidad, es decir que en esta acción será necesario buscar alternativas para que los alumnos obtengan los conceptos.

El propósito de la cuarta categoría consiste en que el alumno por medio de la explicación de la teoría le pueda ser más cercana a la realidad, entonces el profesor de forma verbal explica la teoría antes dictada y el alumno escucha la

explicación y en ocasiones realiza preguntas sobre lo que se expone, por tanto el producto que se obtiene son las reacciones que el alumno puede tener a la explicación y las preguntas que puede realizar. Lo anterior se muestra en la viñeta siguiente:

TABLA 10

Matriz PPP, Categoría 'Explicación del Dictado'

Propósito	Proceso		Producto
	Maestro	Alumno	
Que el alumno por medio de la explicación de la teoría pueda ser más cercana a la realidad	El profesor explica lo dictado de manera oral y expositiva, además realiza preguntas a los alumnos	Escucha la exposición del profesor y realiza preguntas de lo dicho	Los alumnos escuchan y en algunos casos participan con preguntas o con comentarios del tema

03-11/02/08-OFMR

En la anterior matriz se observa que, de nueva cuenta, el propósito en parte engarza con el producto pero no es una actividad educativa, ya que hace que los alumnos estén a la expectativa de lo que el docente puede explicar y por ende hace que los alumnos sean pasivos.

La siguiente categoría analizada con la Matriz PPP, se tiene como propósito que el alumno por medio de la explicación de la teoría pueda realizar con mayor facilidad y eficiencia el ejercicio sobre los sistemas de archivos, el profesor solo explica lo relacionado al ejercicio que realizaran los alumnos de manera oral y expositiva, por lo que el alumno solo escucha lo que el docente expone y realiza algunas preguntas sobre el tema que se trata, por lo que el producto de lo anterior es que los alumnos escuchen y en algunos casos participen con preguntas o con comentarios respecto al tema que se trabaja.

TABLA 11

Matriz PPP, Categoría 'Explicación del Ejercicio'

Propósito	Proceso		Producto
	Maestro	Alumno	
Que el alumno por medio	El profesor explica	Escucha la exposición	Los alumnos

de la explicación de la teoría pueda realizar con mayor facilidad y eficiencia el ejercicio sobre los sistemas de archivos.	sobre el ejercicio a realizarse de manera oral y expositiva	del profesor y realiza preguntas de lo dicho	escuchan y en algunos casos participan con preguntas o con comentarios del tema

03-11/02/08-OFMR

La anterior matriz es similar a la anterior descrita pero lo que cambia es el hecho de explicar un ejercicio, en el que propósito y productos coinciden sin embargo la acción no es educativa ya que el alumno es pasivo porque está a expensas de lo que el maestro puede explicar para realizar más sencillamente el ejercicio.

La siguiente categoría que se pone bajo la lupa de la matriz, resulta que el propósito del docente es que los alumnos traigan a sus mentes los conocimientos previos con las preguntas que realiza el profesor, las cuales pueden ser abiertas o de forma personal, entonces el alumno contesta, por tanto el producto consiste en que éstos participen en la clase, ya sea respondiendo a las preguntas o realizando nuevas. Para que esto resulte más palpable se presenta la siguiente viñeta:

TABLA 12

Matriz PPP, Categoría 'Conocimientos Previos'

Propósito	**Proceso**		**Producto**
	Maestro	Alumno	
Que los alumnos traigan a sus mentes los conocimientos los previos	El profesor realiza preguntas a los alumnos, que en ocasiones son abiertas y otras son directas	Contesta al profesor las preguntas formuladas por éste	Los alumnos participan, ya sea respondiendo a las preguntas del profesor o/y realizando preguntas

03-11/02/08-OFMR

Ahora bien, respecto a lo educativo o no, se puede apreciar que el propósito si esta concordando con el producto en el que los alumnos contestan las preguntas del docente sobre sus conocimientos del tema o realizan preguntas para ampliar sus conocimientos, por tanto se puede afirmar que se está frente a una actividad educativa.

La última categoría que se analiza con la matriz PPP, el propósito es que el alumno ponga atención en el profesor además de la clase, obviamente, por lo que éste llama la atención, reprende, quiere concentrar la atención y pregunta al alumno para llamar su atención, entonces lo que éste se limita hacer es escuchar y tratar de atender a las peticiones del maestro, por tanto el producto que se tiene es que los alumnos se concentran en la clase y/o realizan el trabajo que se les pide, sin embargo la acción resultante no es educativa por lo que será necesario buscar nuevas formas para realizar el control de la clase y el orden de la misma. La viñeta se expone a continuación donde se observa lo anteriormente referido:

TABLA 13

Matriz PPP, Categoría 'Obsesión por el Control y el Orden de la Clase'

Propósito	**Proceso**		**Producto**
	Maestro	**Alumno**	
Que el alumno ponga atención en el profesor y también en la clase	- Llamar la Atención - Reprender - Concentrar la atención - Preguntar para llamar la atención	Escucha y realiza lo que se le pide	El alumno se concentra en la clase y/o realiza el trabajo requerido

03-11/02/08-OFMR

Dejando de lado lo anterior y luego de exponer las categorías y las viñetas que evidencian las mismas, es oportuno realizar una estructuración de éstas que refleje directamente la caracterización del docente, entonces éstas quedan de la siguiente manera:

- Estrategias Didácticas
    - Dictado de Teoría:
    - Explicación Verbalista:
        - Explicación del Ejercicio
        - Explicación del Tema Investigado
        - Explicación del Dictado

Ahora bien, las anteriores características recuerdan a la corriente filosófica llamada apriorismo, ya que la anterior se basa en que el conocimiento y la experiencia son la base del conocimiento humano (Hessen, 2006), es decir el conocimiento y la experiencia son los elementos necesario para que se la aprehensión de conceptos, sin embargo esta corriente privilegia a la razón ante la experiencia y se ve de manifiesto en lo siguiente: “los conceptos sin las intuiciones están vacios; las intuiciones sin los conceptos están ciegas” (Hessen; 2006:62), lo anterior es que la razón es auxiliada por la experiencia para que los conceptos sean aprehendidos de mejor manera.

Entonces, el punto donde se tocan las características anteriores con el apriorismo se da de la siguiente manera, debido al hecho que el docente en primer momento dicta teoría o ejercicios (conceptos), además de que trata de explicar lo anterior para que los alumnos tengan en sus mentes de forma más clara los conocimientos y en un segundo momento los pongan en práctica (experiencia), pero no pudo ser comprendido en su totalidad por la explicación podrá ser entendido con la experiencia, ya sea por medio de la realización de ejercicios, de casos simulados o de aprendizaje por proyectos.

Pero no solo se puede ver en las anteriores características al apriorismo sino también pueden apreciarse características de la escuela tradicional como es el verbalismo, donde la exposición del docente reemplaza otro tipo de experiencias haciendo de la ciencia algo estático, además de que al profesor lo hace mediador entre el alumno y el objeto de estudio (Ezpeleta; 1980).

- Conocimientos Previos: la cual tiene características del aprendizaje significativo, que dice que “la activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura cognoscitiva, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio” (Díaz Barriga; 1993:30). Lo anterior se puede ver ya que el docente busca por medio preguntas que los estudiantes busquen en sus mentes los

conocimientos previos del tema a tratar con el fin de proporcionar “al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento” (Díaz Barriga; 1993:32).

- Obsesión por el Control y el Orden de la Clase: en la que se pueden ver características típicas de la escuela tradicional ya que en ésta se respeta un severo sistema de autoridad; en donde el que tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones del trabajo y el estudiante carece de poder para decidir aspectos del trabajo en el aula (Ezpeleta, 1980). Por tal motivo el docente siente la obsesión por el control y el orden de la clase.

Ya que se han expuesto las categorías pasadas bajo la lupa de la Matriz PPP, se ve que auxilia a que el profesor reconozca, pero aun más, se haga consciente de sus propósitos, intencionalidades y hasta creencias que tiene de su práctica que en muchas ocasiones son implícitas y que dichos propósitos se hagan explícitos, al reconocerlas llegar a cambiarlas, en otras palabras intervenir las acciones que se realizan habiendo hecho el transcurso de implícito a explicito.

La riqueza de esta la Matriz PPP no se queda en lo anteriormente referido sino que va mas allá, ya que el profesor al confrontar el propósito con el producto puede caer en la cuenta de que si su práctica es lo que piensa con el propósito que busca y el producto que se creó en los alumnos. Si el propósito concuerda con el producto el profesor puede estar tranquilo de su práctica, que quede claro que no digo que la practica sea educativa o no solo me refiero a la concordancia del propósito con el producto, sin embargo cuando el propósito queda desfasado del producto no quiere decir que el profesor este mal, sino que tiene áreas de oportunidad para mejorar.

Además, el análisis de la Matriz PPP permite al profesor “cuestionar su práctica sobre aspectos particulares o sobre la actividad en general” (García, 2006; 131). Y ya que el docente se cuestiona sobre aspectos particulares se puede llegar a caracterizar las acciones que lo identifican y lo hacen único.

1.5.3.2 Cuadernos de los Alumnos

Otra herramienta que ayuda al investigador para dar cuenta de su práctica y a la vez a confirmar las categorías, además que ayuda a triangular la información encontrada en la práctica educativa y por ende también con esta se obtienen las características del docente dentro del aula de clase, es la revisión de los cuadernos de los alumnos que son un instrumento de trabajo en un contexto metodológico (Grilles, 2000).

Ahora bien, el análisis de los cuadernos de los alumnos es una evaluación del currículo real, que refleja lo que realmente sucede en clase, ya que en ellos se pone de manifiesto tanto las instrucciones del profesor como las respuestas de los estudiantes (Grilles, 2000).

Por tanto al contar con esta herramienta es difícil no darse cuenta de las categorías que conforman la práctica del docente, ya que al ver plasmadas en los cuadernos de los alumnos lo que han realizado se puede ver reflejada las instrucciones dadas a los mismos e indirectamente también puede verse el modelo didáctico que utiliza el profesor, y dicho sea de paso que los modelos didácticos determinan el uso que se hace de estos cuadernos (Grilles, 2000).

En este caso se recabaron tres cuadernos, el primero es de una alumna que es el mejor promedio de la clase, el segundo cuaderno es de una alumna que su promedio es de la media del salón y el último cuaderno es de un alumno que reprobó el parcial.

Se buscó lo recabado en la clase del 11 de Febrero de 2009, que precisamente concuerda con el registro realizado ese mismo día.

Los resultados de la revisión de los cuadernos de los alumnos se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 15

Cuadernos de los Alumnos

	Cuaderno 1	Cuaderno 2	Cuaderno 3
Asignatura	**Modulo Profesional V**	**Modulo Profesional V**	**Modulo Profesional V**
Componentes del Cuaderno	Dictado, Tareas y/o Tareas	Dictado, Tareas y/o Tareas	Dictado, Tareas y/o Tareas
Contenido (principales tipos de tareas que recogen)	Indagaciones y/o búsqueda de información	Indagaciones y/o búsqueda de información	Indagaciones y/o búsqueda de información
Finalidad	Que los alumnos tenga la información en sus cuadernos y a su vez cuenten con la teoría del tema revisado para luego pasarlo a la práctica	Que los alumnos tenga la información en sus cuadernos y a su vez cuenten con la teoría del tema revisado para luego pasarlo a la práctica	Que los alumnos tenga la información en sus cuadernos y a su vez cuenten con la teoría del tema revisado para luego pasarlo a la práctica
Modelo Educativo o Didáctico del profesor en que ese podría ubicar	Tradicional	Tradicional	Tradicional
Datos para la investigación	Dictar Confeccionar o copiar preguntas	Dictar Confeccionar o copiar preguntas	Dictar Confeccionar o copiar preguntas
Posibles categorías para la investigación	Dictado de Teoría	Dictado de Teoría	Dictado de Teoría

De la anterior tabla se rescata lo siguiente:

- Confirma la categoría de Dictado de Teoría, que también se puede observar en el registro.
- El método utilizado y que salta a la vista al revisar los cuadernos es el tradicional.

Este tipo se caracteriza porque los docentes explican con la intención de que los alumnos se enteren (Grilles, 2000) y donde la función del cuaderno se reduce en dar cuenta del aprendizaje de los alumnos con la realización de actividades en las que se observa, califica la capacidad de memorización y reproducción de los contenidos por los alumnos (Grilles, 2000).

Además se puede observar la reproducción del libro en el cual se basa el profesor y se puede apreciar que la actividad consiste en copiar temas del libro de texto, muchas veces los alumnos no entienden (Grilles, 2000).

Entonces, el tipo de modelo utilizado por el profesor es el tradicional, en el cual se ve reflejado que dicta con lo que se ve que “este tipo de tareas mecánicas y descontextualizadas llevan a la reproducción de contenidos” (Grilles, 2000), además explica y es verbalista por lo que habla en demasía, gusta de tener la atención de los alumnos, quiere tener excesivo control sobre el orden y control de la clase ya que quiere que las actividades se realizan como el profesor quiere.

1.5.4 Cuadro para Caracterización

Esta herramienta para realizar de manera más efectiva la caracterización del profesor que efectúa su propia intervención de la práctica, es realizar una matriz para caracterización en la cual “se localiza lo que se quiere caracterizar” (García, 1997; 59), en otras palabras en esta matriz se podrá observar de golpe las diferentes actividades que lleva a cabo el profesor dentro de su práctica. Por tanto, el objetivo de esta matriz es que “se pueden identificar (acciones y/o intenciones) las que orientan de manera central su quehacer” (García, 1997; 59).

Como toda matriz lleva un proceso de llenado para obtener de ella los resultados óptimos son los que a continuación se enumeran:

1. Numerar los registros
2. Describir las acciones en relación con el evento
3. Agrupar las acciones por categorías
4. Llenar la matriz, primero las categorías en los cuadros señalados por letras y colocar en los cuadros señalados por números la identificación del registro
5. Llenar los cuadros de cruce, con la descripción en caso de estar presente la categoría en el registro
6. A partir del contenido de los cuadros de cruce, identificar regularidades y construir las secuencias. Este es realmente el análisis
7. Caracterizar. Esta es una de las posibilidades de análisis que tiene esta matriz. Este proceso de caracterización se puede construir en distintos

momentos en el desarrollo de la investigación y contrastar su evolución por medio de otra matriz similar" (García, 1997; 59-60).

Entonces es momento pertinente para mostrar el cuadro realizado para efecto de la caracterización:

TABLA 14

Cuadro para Caracterización

Registro / Categoría	Registro No. 1	Registro No. 2	Registro No. 3
Estrategias Didácticas			
Dictado de Teoría	X		X
Explicación del Ejercicio	X	X	
Explicación del Tema Investigado			X
Explicación del Dictado			X
Conocimientos Previos			X
Obsesión por el Control y el Orden de la Clase	X	X	X

Esta matriz debe de reflejar "todos" los registros existentes, y cuando se dice "todos" son en verdad todos, con el objetivo que se tenga mayor certeza de las acciones y que el profesor lleva a cabo en su práctica cotidiana, por tanto esta matriz ayuda "a focalizar la búsqueda de información en los registros" (García, 1997; 60).

Esta Matriz puede resultar a simple vista muy sencilla, sin embargo es el resultado del trabajo consciente elaborado anteriormente porque será integrado con las acciones resultantes del análisis de los registros. Por tanto es necesario señalar que lo "significativo de un evento se puede interpretar por ser frecuente, pero de la misma manera un evento puede ser significativo por su calidad de particular" (García, 1997; 60-61).

A modo de conclusión sobre la utilidad de esta matriz es preciso citar a García que dice: "el contenido de las acciones y la significación que se construye de ellas es

lo que señalara la significatividad de los hechos en relación con las acciones educativas" (García, 1997; 60). Pero esta no es la única herramienta que auxilia a caracterizar la práctica del docente.

Entonces, con lo anterior se pueden inferir las características que son: autoritario, tiene el control sobre las actividades que hace que los alumnos sean pasivos, tiene algunas características del tradicionalismo ya que dicta y además es verbalista, y respecto a esto se describen en la siguiente tabla las características del profesor de cada una de las categorías ya expuestas anteriormente.

TABLA 16

Características

Categorías	Características	Problema
Dictado de Teoría	Para que los alumnos tengan la teoría en sus cuadernos, porque en la biblioteca no existen suficientes libros.	Alumno pasivo y receptivo al dictado.
Explicación del Ejercicio	Explicar las instrucciones del ejercicio para que los estudiantes realicen el ejercicio de manera eficiente y rápida.	El alumno espera que el docente explique y hacer lo que le pide haciendo a un lado las instrucciones.
Explicación del Tema Investigado	Para que los jóvenes puedan unir lo investigado con la realidad y no parezca que es una actividad sin razón de ser.	El alumno puede no investigar ya que el profesor explica el tema.
Explicación del Dictado	Después de dictar el maestro explica el dictado para que los alumnos puedan tener mayor comprensión del escrito en sus cuadernos, porque el docente considera que así pueden aprender mejor.	Alumnos pasivos
Conocimientos Previos	Se sondea los conocimientos previos para que los estudiantes los traigan a la mente y a partir de ellos se puede trazar las sesiones.	No hacerlo con las técnicas adecuadas y que no se logre el propósito de indagar los conocimientos previos
Obsesión por el Control y el Orden de la Clase	El docente piensa que si no tiene un grupo tranquilo y sumiso no hay aprendizaje, por eso busca que los jóvenes estén tranquilos y callados en clases, y así puedan aprender.	Caer en una disciplina tipo militar

CAPÍTULO II

CAMPO PROBLEMÁTICO

La recolecta de información, que se realiza, analiza y se expone en el anterior capitulo, sería totalmente estéril si de ésta no se infieren el problema o los problemas, además de sus causas y los efectos que éstos provocan en la práctica del docente, por tal motivo es de imperiosa necesidad dedicar un espacio para presentar el proceso que se realiza para generar la problematización. En el que se cuestiona el ser y el actuar del docente frente a los contenidos, programas, objetivos, estrategias y abordar los resultados de éstos de una manera crítica y reflexiva.

2.1 Problema

El campo problemático se construye por medio de la problematización por lo que esto último inmediatamente da indicio del tema que se trata, pero ésta sale de la palabra problema y por tanto es necesario abordar algo sobre éste para poder llegar a comprender de mejor manera la problematización, por tanto se tiene que problema “es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión” (Sánchez; 1993: 65).

Por tanto, tenemos que el problema es el motor que mueve la maquinaria para que se indaguen y a la vez se generen conocimientos, es de suma importancia contar con el problema porque será el faro que guie nuestras acciones para lograr los objetivos trazados. El problema se construye, por lo que se expondrá el proceso que se realiza para la formulación del mismo, ya que éste es lo que se “trata de resolver o de averiguar, es lo que busca o explora, es una dificultad; lo

que quiere explicar o cambiar, etc." (Sánchez; 1993: 65), por parte del investigador. Entre las características con las que debe contar el problema están: "claridad, concreción, simplicidad y precisión de contenido, además de viabilidad, interés, utilidad y repercusión social" (Sánchez; 1993: 65).

2.2 Problematización

Debido a que el problema se construye, dicho desarrollo de construcción se llama problematización el cual es un "proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar" (Sánchez; 1993: 65). Así como el problema tiene sus propias características, así mismo la problematización cuenta con las propias, que son las siguientes:

- Un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador
- Un proceso de clarificación del objeto de estudio
- Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación (Sánchez; 1993: 65).

Es importante aclarar que la formulación del problema de investigación no es el que propicia el proceso de generación de conocimientos científicos sino es la problematización la que desencadena el proceso de indagación de conocimientos (Sánchez, 1993). En otras palabras, al terminar la problematización se tendrá como resultado el problema como tal.

Por otra parte, es de vital importancia cuestionarse acerca de los beneficios que el proceso de problematización puede traer a la práctica educativa, la respuesta nos la ofrece Sánchez:

> La problematización debe ser un cuestionamiento del ser y actuar del profesor, donde éste interroga sobre su papel y figura, pregunta, revisa contenidos y métodos, así como instrumentos y procedimientos; controla los resultados y evalúa los mismos. La problematización es revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas (1993:66)

Por tanto, es imprescindible que el docente se cuestione sobre su actuar ante el grupo, los resultados que obtiene, los contenidos, métodos, instrumentos y procedimientos que lleva en su práctica diaria, con el único fin de encontrar su talón de Aquiles para atacar de frente, y de una vez por todas, el problema que se esconde en las intenciones de las propias acciones. Entonces, las formas para problematizar son:

- Se problematiza describiendo prácticas y procesos didácticos
- Se problematiza buscando la causa eficiente de un hecho o fenómeno educativo o […] buscando sus factores explicativos
- Se problematiza preguntándose por el principio organizador oculto que explique la diversidad y multiplicidad de hechos y de procesos educativos
- Se problematiza al formular preguntas, con base en la práctica educativa, a teorías de aprendizaje y a cuerpos de conocimientos adquiridos, así como al formular 'enigmas' o paradigmas científicos de las ciencias de la educación. (Sánchez; 1993: 69)

Hasta el momento se sabe y se ha revisado qué es un problema, qué es problematizar y, por ende, sus características, además del por qué es necesario utilizarlos en la investigación del docente sobre su propia práctica. Por tanto es pertinente realizar el siguiente proceso de la construcción del problema por medio de la problematización.

2.2.1 Procedimiento para Problematizar

El proceso que a continuación se lleva a cabo es el propuesto por Sánchez (1993), que fue expuesto en la revista "Perfiles Educativos", el cual cuenta de seis etapas principales, sin olvidar de sus pertinentes subprocesos. Dicho lo anterior se pasará a exponer el proceso de problematización como construcción del problema del profesor-investigador.

En un primer momento Sánchez, recomienda rescatar las intuiciones originarias, ya que al iniciar todo investigación, por lo general, existen ideas que el docente siente que son necesarias trabajar, además que la intuición dice que en estas ideas puede estar el punto medular del problema, ya que “es conveniente llamar la atención del profesor-investigador para que vuelva sobre ese ‘algo’ que motivó su preocupación, su ansia de estudio” (Sánchez; 1993: 72). Para rescatar estas ideas se realizan una lluvia de ideas que giren en torno a las intuiciones iniciales; en el propio caso se exponen las ideas rescatadas:

TABLA 17

Intuiciones Iniciales

Intuiciones	Consecuencias de las Intuiciones
Planeación poco Funcional	- Improvisación de clase - No existe estructura de la clase - Resultados no comprobables (aprehensión de conocimientos)
Control intenso sobre la clase	- El alumno no puede construir su conocimiento - El docente piensa que en él está contenido todo el conocimiento
Obsesión por la disciplina	- Obsesión por el orden dentro de la clase - Dependencia del Alumno - Pasividad del Alumno

Se puede observar que la falta de planeación de la clase puede traer consigo que las mismas sean improvisadas, ya que no existe una estructura de la misma y por ende los resultados pueden ser muy pobres ya que no se puede comprobar la aprehensión de los mismos, al no tener un momento para la evaluación.

Por otro lado el control intenso sobre la clases, puede causar que el alumno no construya su propio conocimiento y al suceder esto el profesor puede llegar a pensar que el tiene todo el conocimiento y que los alumnos no saben nada. Y por último, la obsesión por la disciplina puede llegar al extremo de tener orden de los alumnos. Para muestra de lo anterior se expone la siguiente viñeta:

> Mo: Muchachos, Carlos, Cristian, pongan a atención con esto, Ana, Paulet, pongan atención con esto, recuerdan cuando es una empresa, cómo se hace hay transposición.
>
> 02-19/05/08-OFMR

Hasta el momento se puede observar que las intuiciones generan ideas de las consecuencias que éstas pueden ocasionar, pero ahora será necesario saber que necesidades y/o carencias provocan en el profesor, para llegar a la raíz del por qué se consideran intuiciones y no otras, por lo que en el siguiente cuadro se presentan las intuiciones y sus necesidades y/o carencias que trasfondo se encuentran en el profesor:

TABLA 18

Intuiciones y Necesidades y/o Carencias

Intuiciones	Necesidades y/o Carencias
Planeación poco Funcional	- Herramientas didácticas y/o pedagógicas para la planeación de las etapas de una clase
Control intenso sobre la clase	- Necesidad de atención de los alumnos con el tema revisado y estrategias que coadyuven a lo anterior.
Obsesión por la disciplina	- Seguridad del docente ante los alumnos y así como estrategias para la autodisciplina

De acuerdo al cuadro presentado anteriormente tenemos que:

- La falta de planeación de la clase, es debida a la falta de de herramientas didácticas y/o pedagógicas que puedan auxiliar para que el alumno pueda aprehender el conocimiento, por tanto al faltar la planeación y con ello la ausencia de herramientas, las clases se tornan monocromáticas e insípidas, es decir, el profesor se dedica a reproducir conocimientos ya que la clase se torna en aguantar el discurso del profesor, ya sea escuchando su voz cuando dicta o cuando pretende explicar lo que se ha apuntado. Otra cosa que se puede ver es la improvisación de la clase, ya que el profesor busca en el libro de base el tema que se presentará y sucede lo que antes se describe.
- El control que el profesor ejerce sobre la clase es hasta cierto punto sofocante ya que exige que le ponga atención, ya sea llamando la atención directamente al alumno (a) o en ciertos momentos preguntándole sobre lo que se ha venido exponiendo por parte del maestro en forma verbal. La

intención del docente es buena sin embargo si la clase estuviera mejor preparada este problema no se daría con una frecuencia más que lo normal.

- En lo que corresponde a la disciplina, el profesor ejerce presión sobre los alumnos a que éstos estén en su lugares y no hable con sus compañeros, debido a que piensa que un grupo ordenado, quieto y callado, es un grupo "bueno", si se logra establecer lo anterior éste siente que se ha logrado su objetivo, pensando que si el grupo estuvo tranquilo y quieto pudo haber aprehendido el conocimiento que trato de transmitir. Todo lo anterior tiene que ver con la seguridad que tiene el docente frente al grupo, en otras palabras cuando el grupo se comporta de forma tranquila su seguridad no se ve afectada, sin embargo si sucede lo contrario si siente perder poder sobre los alumnos.

Se ha expuesto hasta el momento las intuiciones que el profesor tiene acerca de la problemática a la que se puede encontrar, ahora es necesario pasar de las intuiciones a los hechos reales para tal efecto es necesario introducirse a lo que el profesor tiene como educativo de una práctica.

2.2.2 Lo Educativo de una Práctica

Al hablar de lo educativo de una práctica es entrar en un tema un tanto escabroso, pero necesario para la intervención de la práctica del profesor, escabroso porque hasta el momento "la teoría no ha explicado al hecho educativo desde su propia perspectiva. Tampoco la práctica educativa ha sido objeto de suficiente análisis y explicación" (González en Perales Ponce, 2006: 142).

Sin embargo, en lo que respecta a lo anterior Carr dice: "el distanciamiento de comunicación entre teóricos y prácticos sólo se produce porque el lenguaje de la teoría de la educación no es el de la práctica educativa" (citado por González en

Perales Ponce, 2006: 144). Entonces, el sustentar el quehacer educativo resulta un tanto complicado con apoyo de conceptos teóricos, por tanto “la esencia de lo educativo, la identificación y explicación de una acción educativa, no se ha concretado” (González en Perales Ponce, 2006: 142).

Luego de darse cuenta de lo complicado que puede resultar adentrarse en lo educativo, se hablará de los conceptos que se tienen sobre lo educativo, en primer lugar Mialaret citado en Sarramona establece que “una significación de la educación designa el resultado o producto de una acción, mientras otra se refiere al proceso que relaciona a dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio e influencias reciprocas” (citado por González en Perales Ponce, 2006: 145).

Como se puede apreciar en lo anterior la educación es resultado de una acción, por tanto, es de suma importancia saber y darse cuenta de lo que se busca en las acciones realizadas por el profesor y si estas son o no educativas, pero continuemos porque Sarramona nos señala que la educación es:

> Un proceso esencialmente dinámico entre dos personas, que proporciona las metas y ayudas para alcanzar las metas del hombre; partiendo de la aceptación consciente del sujeto; pretende el perfeccionismo del individuo en el medio social; significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana y el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre (citado por González en Perales Ponce, 2006: 145).

Agregar a lo descrito por Sarramona es difícil porque considera todo lo que se espera de la educación, sólo se agregaría a lo ya plasmado que la educación debe de entenderse así como un proceso permanente e inacabado que se realiza a lo largo de toda la vida, sin embargo en la realidad no se da ya que hasta dentro del magisterio existen profesores que piensan que lo saben todo y que no es necesario aprender nada más, si esto sucede en el magisterio es preferible no hablar de lo que piensan los educandos, cuando están en el inicio de aprehender.

Por tanto también es importante que el educando pueda alcanzar las siguientes características, que darán luces de que poco a poco se acercará a lo educativo, son establecidas por Bergevin:

- Lograr cierto grado de felicidad y sentido de la vida
- Comprenderse a sí mismo y comprender sus capacidades, sus limitaciones y sus relaciones con otras personas
- Reconocer y comprender la necesidad de aprender durante toda la vida
- Avanzar en el proceso de maduración espiritual, cultural, física, política y vocacional
- Perseguir la excelencia, ampliando horizontes, identificando mejor los problemas y la manera de resolverlos (citado por González en Perales Ponce, 2006: 146).

Con lo anterior citado, se puede apreciar que lo que se busca en el educando no es nada fácil, por tanto es imprescindible que el profesor busque ser educado (es decir que se capacite), además de que sea consciente de las acciones que realiza dentro de su práctica, porque lo educativo tiende a ser un proceso definido "para la transformación o cambio en los participantes, con metas de orden general en lo social y otras más concretas en lo particular" (González en Perales Ponce, 2006: 146).

Dicho proceso educativo debe y tiene que ser dinámico, ya que los participantes del mismo tienen esa característica, es por tanto que dicho proceso dinámico debe ser "guiado por fines e intenciones que orientan la acción y permiten obtener resultados de formación, desarrollo o perfeccionamiento con cierta perdurabilidad" (González en Perales Ponce, 2006: 146), también a lo anterior se le puede agregar que dicha formación genere en los educandos su formación y desarrollo integral.

Pero cómo conseguir que la educación desarrolle en el educando una formación integral, González (2006) ofrece una serie de cuestionamientos que pueden auxiliar para que el profesor intervenga su práctica y determine qué es lo educativo para él, dichas preguntas se presentan a continuación:

> ¿Para qué se educa? ¿Cómo es la formación que espero lograr en mis educandos? ¿Cuáles son las características de las personas que espero formar? ¿Qué necesita una persona para una vida plena, consciente y satisfactoria, en lo individual y en lo social? ¿Qué transformación espero lograr en el educando a su paso por la escuela y que le sea útil en su vida futura? (González en Perales Ponce, 2006: 147)

Se puede apreciar que estas preguntas pueden auxiliar al docente a delimitar el concepto personal sobre lo educativo, teniendo también en cuenta que lo educativo no es posible que se dé en acciones aisladas y sin una intención definida, además que dichas acciones deben estar concatenadas entre sí con una secuencia lógica y un fin sencillo de detectar. Pero en dichas acciones que se pueden detectar también es posible ver que el contexto del profesor influye en las mismas, ya que la "práctica real en determinada modalidad y nivel educativa es el origen de circunstancias y problemas que la determinan o inciden" (González en Perales Ponce, 2006: 150). En ese mismo tenor, donde el contexto influye González nos refiere:

> Cada educador posee intenciones educativas personales, permeadas por los propósitos y fines generales de la educación que el grupo social correspondiente establece históricamente. De ahí que toda la tarea educativa, instituida socialmente, está mediada por los propósitos personales del educador con respecto a metas de transformación y superación que él mismo intenta con sus educandos y que considera 'buenas' o cercanas al tipo de "bien" que debe proporcionar (González en Perales Ponce, 2006: 153)

Como se puede apreciar no se ha parado de hablar de "intencionalidad" para determinar lo educativo de una acción, ya que dicha intencionalidad permeará en gran medida "el rumbo que cada proceso educativo ha de tomar y por las cuales cada profesor imprime su sello personal a su desarrollo, a pesar de que se utilicen los mismos programas e incluso materiales de apoyo idénticos." (González en Perales Ponce, 2006: 155).

Entonces ya que cada profesor imprime en su práctica su sello personal, sus productos pueden variar ampliamente que pueden ser desde adquisición de métodos de estudio, contenidos y la aplicación de éstos, comunicación para trabajo en equipo, etc. Por lo que el profesor debe de poner énfasis en los resultados que contribuyan al desarrollo y formación del estudiante.

Lo expuesto con anterioridad no sirve de nada si el docente no llega a establecer su propio concepto de lo que le resulta educativo, ya que se ha repasado que cada profesor imprime su sello característico a su práctica, por ende, las acciones que realiza deben estar regidas por el concepto personal de que es educativo.

Entonces se tiene que para el profesor lo educativo está enmarcado en: Pensar y Sentir, y Hacer Pensar y Sentir, aunado al Saber y la Pasión por Comunicarlo (Esteve, 2003). Por tanto, toda acción que no esté encaminada a hacer pensar y sentir en los alumnos la aprehensión del conocimiento no puede ser considerada como educativa y por tanto es necesario buscar qué impide al docente llegar a cumplir fielmente su definición de educativo.

En consecuencia de lo anterior, en primer lugar es necesario saber cuáles son las categorías que se encuentran en la práctica del docente, cabe aclarar que las categorías emanan de los diferentes registros realizados por el profesor y que se presentaron en el capitulo anterior.

El siguiente momento, consiste en poder sacar de las categorías expuestas los diferentes problemas que se pueden inferir con éstas, todo esto con el fin de conocer qué le impide al profesor cumplir fielmente el concepto de lo educativo que tiene en mente. Pero de antes de lo anterior, primero es necesario preguntarse, cómo se puede saber que categorías son educativas y cuáles no, además qué se tiene que hacer con éstas al resultar no educativas.

Por tanto, es pertinente exponer el siguiente cuadro que da más luz acerca de lo que se ha venido desarrollando, además ya que se conoce el concepto personal que el docente tiene acerca de lo que es educativo y que ayuda a saber qué

acciones de las categorías son o no son educativas y en consecuencia de lo anterior cuáles desaparecen, cambian o permanecen:

TABLA 19

Categorías que Cambian, Desaparecen o Permanecen

Categoría	Preguntas Hechas a la Categoría	Cambia/ Desaparece/ Permanece
Explicación Verbalista	- ¿Qué es una explicación? - ¿Qué es la verbalización? - ¿Cómo se lleva a cabo la explicación verbalista? - ¿Para qué se realiza la explicación verbalista? - ¿Cómo reaccionan los alumnos a esta explicación?	Desaparece, ya que se duda de la eficacia que logra la explicación en los alumnos para que éstos hagan suyos los conocimientos expuestos
Dictado	- ¿Qué es dictar? - ¿Cómo se lleva a cabo el dictado de la teoría? - ¿Qué es lo que consigue con el dictado? - ¿Cómo reaccionan los alumnos ante el dictado? - ¿Qué hacen los alumnos con el dictado?	Desaparece, debido a que no hay resultados y reacciones favorables para los alumnos y el profesor en respecto al dictado
Conocimientos Previos	- ¿Qué son los conocimientos previos? - ¿Cómo se pueden recuperar los conocimientos previos? - ¿Qué se pretende con la recuperación de conocimientos previos? - ¿Cómo interactúan los alumnos y el maestro con la recuperación de conocimientos previos?	Permanece, ya que al sondear los conocimientos previos en los alumnos, puedo ver el nivel que tienen ellos del tema. Sin embargo debo de combinar diferentes estrategias para recuperar estos conocimientos
Obsesión por el Control y Orden de la Clase	- ¿Por qué el profesor obsesiona el control y el orden de la clase? - ¿Qué hace que el docente quiera tener todo el orden y el control de la clase? - ¿En qué acciones se refleja la obsesión por el control y orden de la clase?	Cambia, ya que al tener todo el control y el orden sobre la clase, hace que el alumno pueda asfixiarse por tanto obsesión por la disciplina y no deja que el alumno pueda aprehender el conocimiento

Hasta aquí se muestran indirectamente las incongruencias existentes de la práctica del docente en contraste con lo que la teoría o lo que el modelo del sistema de media superior pide al docente que se ha revisado en el capitulo

anterior. Sin embargo con la anterior tabla no nos indica explícitamente los problemas existentes en la práctica del profesor, por tanto las mismas categorías serán pasadas por otra tabla que ayuda a clarificar los problemas, entonces esto se puede evidenciar en lo siguiente:

TABLA 20

Preguntas Iniciales, Cuestionamientos y Problemas

Categoría	Preguntas Iniciales	Cuestionamientos	Problemas
Explicación Verbalista	¿Para qué se realiza la explicación?	¿Qué provoca?	Pasividad de los alumnos
	¿Qué se pretende con la explicación?	¿Permite que los alumnos sean independientes?	No
	¿Cómo se realiza la explicación?	¿Se les permite a los alumnos entiendan las indicaciones?	No
	¿Por qué explicar?	¿Los alumnos puedan reflexionar la teoría?	No
Dictado de Teoría	¿Para qué se dicta?	¿Qué ocasiona?	Alumnos dependientes
	¿Cuál es la intención del dictado?	¿Permite que los alumnos desarrollar competencias de investigación?	No
Obsesión por el Control y Orden de la Clase	¿Qué se pretende con tener el control y orden de la Clase?	¿Qué provoca?	Alumnos Pasivos
	¿Para qué se quiere tener el control y orden?	¿Permite que los alumnos puedan explayarse en clase?	No
	¿Qué ocasiona que exista la obsesión por el control y orden de la clase?	¿Hace que los alumnos desarrollen competencias?	No

Con lo anterior se pueden establecer los diferentes problemas existentes en la práctica educativa del docente que impiden que llegue a cumplir el concepto que tiene sobre lo educativo, dichos problemas que se infieren del anterior cuadro se presentan a continuación:

TABLA 21

Relación entre Problemas

Causa	Problema Central	Consecuencias
Explicación Verbalista	Protagonismo Excesivo del Docente	Alumnos dependientes
Dictado de Teoría		Poco desarrollo de competencias
Obsesión por el Control y Orden de la Clase		Poca participación de los alumnos
		Poca Promoción de Aprendizajes Significativos

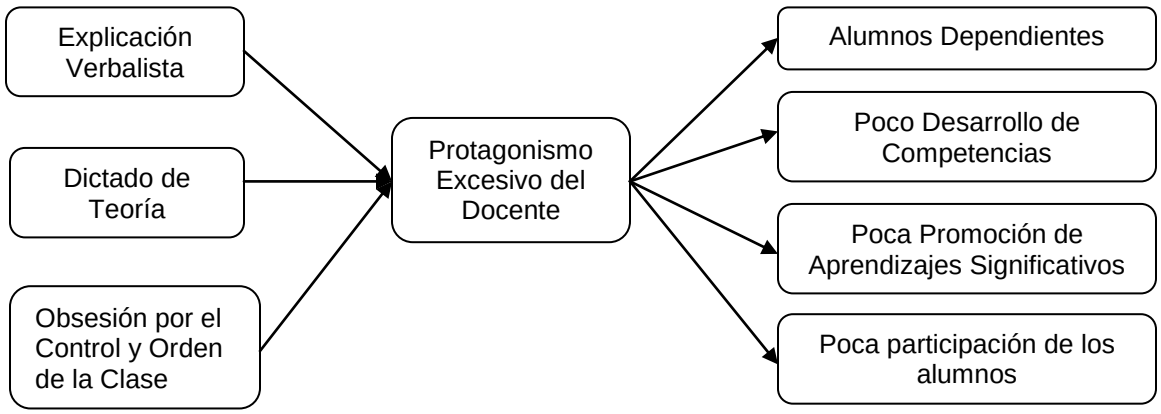
Con los problemas ya establecidos y plasmados Sánchez sugiere que se realice una red para ver con mayor claridad las relaciones que tienen los problemas entre sí.

2.2.3 Red de Problemas

La red de problemas se realiza para establecer las diferentes relaciones existentes entre sí, además el profesor se encuentra en el "umbral del proceso de producción científica, la relación que establece entre los problemas es una 'influencia' en sentido amplio […] y cómo éstos influyen en el bajo rendimiento escolar" (Sánchez; 1993:73). Entonces con los problemas anteriormente expuestos se puede realizar la siguiente red:

FIGURA 1

Red de Problemas



Ya que se han hecho las relaciones se procederá a “enumerar la frecuencia de las relaciones (recibidas y emitidas) entre los problemas” (Sánchez; 1993: 73), se ha de aclarar que la red de problemas difiere de la que hace el autor citado debido a que la propia lógica presentado es a partir de las causas y consecuencias, que se asemeja mucho mas a un árbol de problemas que sugiere Román (1999), como a continuación se presenta en la tabla:

TABLA 22

Concentrado de la Red de Problemas

No.	Problemas	Emite	Recibe
1	Explicación Verbalista	1	0
2	Dictado de Teoría	1	0
3	Obsesión por el Control y Orden de la Clase	1	0
4	Protagonismo Excesivo del Docente	4	3
5	Alumnos Dependientes	0	1
6	Poco Desarrollo de Competencias	0	1
7	Poca Promoción de Aprendizajes Significativos	0	1
8	Poca Participación de los Alumnos	0	1

Paso a seguir, luego de haber establecido las relaciones, es determinar cuál de los problemas enunciados es el central, para lo cual Sánchez establece que para determinar el problema central, será por el que más relaciones haya recibido en el análisis (Sánchez, 1993), sin embargo para este caso difiere a lo que anterior autor establece y se toma el problema que más emisiones tenga, entonces se puede observar que los últimos cuatro problemas reciben una emisión por parte de un problema, por tanto este es nuestro problema central el que más emitió, el cual es: Protagonismo Excesivo del Docente.

La red de problemas presentada anteriormente parece un poco complicada de entender por lo entramado que se encuentran las relaciones, además de que la tabla de emisión y recepción nos presenta el problema que más relaciones recibe, por lo que se tratará de explicitar el problema central y sus situaciones problemáticas. En las que el problema central es el protagonismo excesivo del docente que viene sostenido por sus explicaciones verbalistas, el dictado de teoría

y el control y orden de la clase que quiere tener, por lo que provoca que los alumnos sean dependientes y pasivos, además de no existir promoción de aprendizajes significativos y de competencias.

Ahora que ya se conocen el problema central y cuáles son las causales de éste, se debe de hacer varios registros con el fin de ver en ellos que las características se repiten constantemente y así no dar a falsas interpretaciones el problema central. También es de hacer notar que en la siguiente tabla, que resume los registros donde se puede ver que las características se repiten, se agrega una relatoría realizada por una alumna que efectuó durante el registro cuarto.

TABLA 23

Saturación del Problema

Registro / Categoría	Registro No. 4	Relatoría del Registro No. 4	Registro No. 5	Registro No. 6
Estrategias Didácticas				
Dictado de Teoría		X	X	
Explicación del Ejercicio	X	X	X	X
Explicación del Tema Investigado		X		
Explicación del Dictado		X		X
Conocimientos Previos				
Obsesión por el Control y el Orden de la Clase	X		X	X

Como se puede ver en la anterior tabla las características se repiten en los registros realizados luego de que se obtuvo el problema central. También se puede observar que la única característica que es educativa no se ve en los registros. Además de que la relatoría que la alumna hace del registro cuarto afianza de manera más acertada las características que realiza el docente durante sus clases.

Expuesto lo anterior, se puede apreciar que es hasta cierto punto un intento de planear el problema de investigación, que de hecho es el siguiente paso que

Sánchez (1993) propone para la problematización, que se irá construyendo paso a paso.

2.2.4 Planeación del Problema de Investigación

Lo primero es abrir un espacio de aparición, en el que "se trata de establecer un lugar de surgimiento o espacio de aparición al problema escogido, en donde quede contextuado histórica y geográficamente" (Sánchez; 1993:74), entonces se tiene que el estudio, de acuerdo a los problemas expuestos anteriormente, estará dentro del área didáctica del profesor, que girará en torno al contenido de enseñanza, propósitos explícitos del programa e implícitos del profesor, las estrategias didácticas (que tanta falta hacen), para que se dé la aprehensión del conocimiento, todo lo anterior encerrado en la institución educativa, que a su vez éstos estarán en gran medida influenciados por la sociedad y el tiempo en que se mueven.

El segundo lugar se debe hacer la clasificación del tipo de estudio, ya que "un correcto planteamiento del problema de investigación tiene que dar indicaciones precisas relativas al alcance epistemológico del estudio o investigación que se va a emprender" (Sánchez; 1993:74), para tal efecto se presentan varios tipos como son:

1. Investigaciones o Estudios Descriptivos: estudios históricos y documentales
2. Investigaciones o Estudios Experimentales: búsqueda de constantes […], estudios de correlaciones entre variables
3. Investigaciones o Estudios Explicativos: estudios sencillos de búsqueda de factores explicativos
4. Estudios que buscan el cambio y la transformación
5. Estudios para la toma de decisiones y de apoyo a la institución (Sánchez; 1993:71)

Entonces el estudio estará en los que buscan el cambio y la transformación, ya que el profesor-investigador intenta en el proceso de autoobservación y de registrar sus acciones en el aula, pasando por el análisis de las mismas, el cambio y transformación de la práctica educativa.

A continuación se debe clasificar el tipo de concreción del estudio, que en el caso que se presenta es un nivel microsocial donde el profesor se convierte en el objeto a estudiar, además que es él quien se observa a sí mismo, este paso es conveniente porque “el planteamiento del problema de investigación de una manera u otra tiene que hacer alusión además al grado de concreción en el que se va a realizar el estudio” (Sánchez; 1993:74). El último paso es el planteamiento del problema, claro, habiendo realizado la planeación del problema.

2.2.5 Planteamiento del Problema

Con lo que se ha repasado anteriormente, se puede acercar al planteamiento del problema en que la razón última de la poca reflexión en los alumnos del profesor radica en que piensa que tiene todo el conocimiento de la materia y los alumnos solo tienen que escucharlo para obtenerlo ya digerido, si es permitida la expresión, por otro lado este método verbalista puede ser un método coercitivo que redunda en control y la disciplina y de los alumnos, por lo que este hecho radica en que la disciplina está fuertemente concatenado al sentimiento de seguridad, ya que “es un problema muy unido a nuestros sentimientos de seguridad y a nuestra propia identidad como profesores” (Esteve; 2003:5). Por tanto, el excesivo protagonismo del profesor se debe a que es él el que dirige todas las situaciones y las actividades a realizar en la sesión, entonces esto hace que los alumnos sean pasivos y se tenga poca promoción de aprendizajes significativos.

Entonces, es necesario plantearse una pregunta de investigación, que servirá a modo de faro que guía las embarcaciones en la obscuridad, es decir que guie el propósito general, así como los particulares que se busca al intervenir la práctica docente. ¿Cómo hacer para que el docente deje de lado su protagonismo en el aula de clase y, por tanto, mostrar conductas que haga que los jóvenes adquieran aprendizajes significativos y desarrollen competencias?

Teniendo la pregunta problematizadora, es necesario también hacerse de instrumentos que ayuden a mitigar el problema central y en el mejor de los casos erradicarlo, aunque es más fácil decirlo que hacerlo porque el mejoramiento de la práctica educativa se realiza en aproximaciones sucesivas. Por lo que una de esas aproximaciones tiene que ver con ceder el protagonismo a los alumnos y el docente solo sea un actor de reparto o secundario, debido a que si el docente deja de dictar, deja las explicaciones verbalistas y se quita de la mente el querer controlar la clase y el orden, puede hacer que los alumnos sean los que tengan el protagonismo de la clase y por tanto construyan su conocimiento y éste sea significativo, por tanto, las herramientas a utilizar son: los casos simulados y el aprendizaje por proyectos.

CAPÍTULO III

PROPUESTA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Una vez que se desarrolla la problematización y se establece la pregunta de la misma, es momento pertinente para estructurar la propuesta para el mejoramiento de la práctica del docente, ya que esto es la razón de ser del presente proyecto.

Para tal efecto Román nos dice: “el diseño del proyecto es el proceso de elaboración de la propuesta de trabajo de acuerdo a pautas y procedimientos sistemáticos” (Román; 1999:11). Por tanto el proyecto debe de contener pasos a seguir para lograr el objetivo planteado, no dejando de lado que para esto existen actores involucrados, por lo que:

> Un buen diseño debe identificar a los beneficiarios y actores claves, establecer un diagnostico de la situación problema; definir estrategias posibles para enfrentarlas y la justificación de la estrategia asumida; objetivos del proyecto (generales y específicos); resultados o productos esperados y actividades y recursos mínimos necesarios. (Román; 1999:11)

Como se cita anteriormente, el proyecto debe establecer e identificar con exactitud a los actores protagonistas de la problemática, además de especificar los objetivos, tanto generales como específicos, sin dejar de lado las estrategias que se utilizan para conseguir los objetivos así como los resultados y lo necesario para llevar a cabo dicho proyecto.

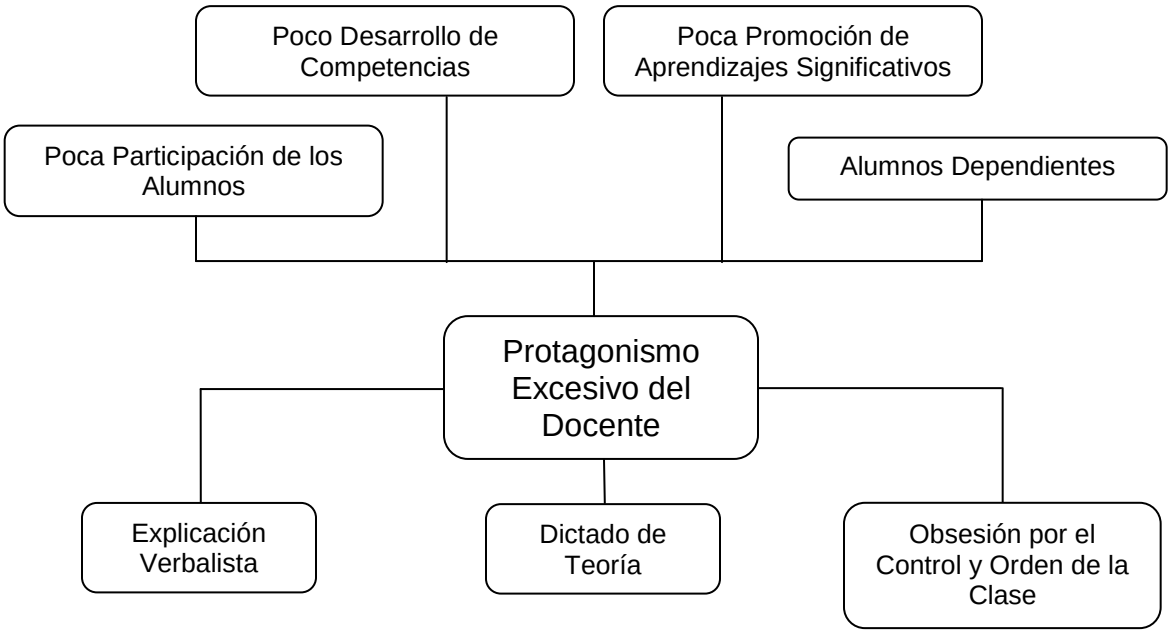
Lo anterior es una vista general de lo que debe de contener un proyecto, pero éste se divide en tres etapas básicas: diseño, implementación y evaluación. La primera se refiere “a la etapa previa a las primeras acciones o actividades del proyecto” (Román; 1999:12). La segunda se refiere a “la ejecución o puesta en marcha de la propuesta del proyecto” (Román; 1999:12). La tercera y última etapa “corresponde

a la etapa de descripción y análisis de los resultados obtenidos de acuerdo a ciertos principios o marcos teóricos para dicho fin" (Román; 1999:12).

Sin embargo, antes de continuar es pertinente retomar la pregunta que lleva al problema central que se establece con antelación, el cual es: ¿Cómo hacer que los alumnos tengan mayor reflexión y mostrar conductas que haga que los jóvenes adquieran aprendizajes significativos y desarrollen competencias? Por lo que de aquí se parte para generar el problema central (cabe decir que ya se ha mencionado con anterioridad) y por ende las causas, por lo que se presenta a continuación una representación de lo anterior:

FIGURA 2

Problema Central y Causas



Como se ve en la figura se deduce que el protagonismo excesivo del docente (que se trata del problema central) es causado porque el profesor basa su práctica educativa en el dictado de teoría, la explicación verbalista y el tener el control y orden de la su clase. Sin embargo, esto no queda en este orden sino que el problema central tiene varias consecuencias que en este caso son la poca

participación de los alumnos además de que éstos son dependientes, también provoca poca promoción de aprendizajes significativos y poco desarrollo de competencias, por ello es necesario hacer un repaso por las aportaciones de autores que han hecho en torno a la misma problemática que presenta el profesor.

3.1 Estado del Arte

Una vez conociendo la problemática central del docente es necesario hacer un breve recorrido por lo que otros teóricos ya han descubierto para ayudar al profesor en la búsqueda de la mejora de su práctica, porque no se trata de descubrir el hilo negro, sino de traer a cuenta lo que otros ya han hecho con investigaciones, debido a que nuestras ideas se nutren de lo que otros dijeron y solo se recuperan (Ramírez Hernández).

Ahora bien, teniendo en cuenta que la problemática del docente es su protagonismo excesivo en el salón de clases, también puede ser llamado magicentrismo donde todo gira en torno al profesor y

> En cuyo modelo estructural los objetivos se presentan de manera tan solo descriptiva y declarativa más dirigidos a la tarea que el profesor debe realizar que a las acciones que el alumno debe ejecutar sin establecimiento o especificación de las habilidades que se deben desarrollar en los educandos, otorgándoles a éstos últimos el papel de entes pasivos en el proceso de enseñanza al cual se le exige la memorización de la información a él transmitida (Alfonso; 2007:4).

En la anterior cita se nota que los objetivos y las tareas están dirigidas exclusivamente al profesor y no así al estudiante, por lo que éste juega un papel meramente pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es un efecto que provoca el problema central antes presentado, además de que el alumno solo debe de memorizar la información que el maestro otorga, que se hace en forma de

> Discurso y la carga de trabajo práctico es mínima sin control del desarrollo de los procesos que subyacen en la adquisición del conocimiento, cualquiera que sea la

> naturaleza de éste, lo que determina que ese componente tan importante de la medición del aprendizaje que es la evaluación este dirigido a poner en evidencia el resultado alcanzado mediante ejercicios evaluativos meramente reproductivos, que no enfatizan, o lo hacen a escala menor, en el análisis y en el razonamiento (Alfonso; 2007:4).

Esto último pone de manifiesto otra de las causas que provoca el problema central del docente, ya que la información que da a sus alumnos es de manera oral que provoca que éstos no analicen ni racionalicen el conocimiento y por tanto están a expensas del maestro. Ya que se habla del alumno y maestro la relación entre estos dos "predomina plenamente la autoridad del segundo, con un aspecto cognoscitivo paternalista: lo que dice el profesor es respetado y cumplido por el alumno, con principios educativos poco flexibles, impositivos y coercitivos" (Alfonso; 2007:4).

Es por ello que resulta necesario enunciar algunas recomendaciones que hacen expertos teóricos para comenzar a mejorar la práctica educativa, por lo que contrario a lo expuesto anteriormente, "el proceso de enseñanza supone la utilización de procedimientos o recursos por parte del profesor, tratando de lograr aprendizajes significativos en sus alumnos. Tales estrategias de enseñanza son diferentes de las que desarrolla el estudiante para favorecer su proceso (Gutiérrez, 2003:24). Es decir que el docente debe de preparar estrategias y materiales que favorezcan el aprendizaje del alumno, es por ello que es necesario:

- Crear una disposición favorable al aprendizaje.
- Estructurar el conocimiento para estructurar su comprensión
- Establecer la secuencia más eficiente para presentar los contenidos que se deben aprender
- Especificar los procedimientos de recompensa y castigo, procurando abandonar las motivaciones extrínsecas a favor de las intrínsecas
- La predisposición favorable al aprendizaje se alcanza cuando este es significativo.
- La motivación es un factor determinante en el aprendizaje, y esta solo proviene del valor que el estudiante le atribuye al propio saber (Gutiérrez, 2003:26).

Lo expresado anteriormente ayuda a que el docente no deje de lado los aprendizajes de contenidos, pero que enfatice en los alumnos el desarrollo de "habilidades generales y específicas que les permitan convertirse en aprendices activos, capaces de acceder y manejar eficazmente diferentes tipos de contenidos curriculares" (Gutiérrez, 2003:24), por lo que el aprendizaje significativo es la mejor opción para auxiliar la mejora de la práctica educativa.

3.2 Cognoscitivismo y Aprendizaje Significativo

Luego de hacer una breve revisión por las investigaciones y las propuestas de algunos autores acerca del protagonismo del docente, es conveniente el aprendizaje significativo para atacar esta problemática presentado en el profesor, por ello se hace un pequeño repaso de los puntos más importantes de esta corriente, pero antes se repasa el Cognoscitivismo, el cual es un cumulo de "corrientes que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos así como de otros procesos o dimensiones relacionados con éstos (memoria, atención, inteligencia, lenguaje, percepción, entre otros)" (Gutiérrez, 2003:19), es por lo anterior que el aprendizaje está centrado en el alumno que aprende, concebido "como un ente procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido" (Gutiérrez, 2003:21). Por lo anterior se desprende el aprendizaje significativo, en el que

> El alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así, su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido (Díaz Barriga; 1993:24).

Por otro lado Ausubel dice que "el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva" (Díaz Barriga; 1993:25). Es por ello que el alumno se

transforma en procesador de información, pero de manera activa, sin caer en el extremo de la mera y simple memorización, ya que el conocimiento es sistemático y organizado.

Entonces para el aprendizaje significativo es importante que se desarrollen las siguientes tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, sucediendo que puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha las exposiciones de los otros.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que *descubrir o inventar* en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Dado que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán en buena parte los contenidos curriculares ya elaborados y definidos.

  En este sentido es que decimos que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor (sobre la cual se ampliarán posteriormente algunas ideas) no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. (Coll; 1990:441; citado en Díaz Barriga)

Ahora bien, para que todo lo anterior pueda lograrse es necesario que las acciones del docente sean “orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumno, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (Díaz Barriga; 1993:31)

Y ya que se toma el tema de competencia es necesario exponer a continuación la teoría sobre competencias. La palabra competencia tiene dos acepciones etimológicas, la primera viene del griego αγον y αγονιστεσ que se "refiere a aquel que está preparado para ganar las competencias" (Frade; 2008:13). La segunda acepción viene del latín competere, esto quiere decir "te compete, eres responsable de hacer algo" (Frade; 2008:13). Entonces, esta última acepción es la que se utiliza en educación, porque la primera tiene que ver más que nada con una contienda donde existe un ganador y un perdedor, porque para el enfoque de competencias esta visión es inadmisible. Por tanto, como ya se dijo antes, la segunda acepción etimológica que viene del latín es la utilizada en educación debido a que "no basta con aprender conocimientos, hay que saber usarlos y aplicarlos con responsabilidad" (Frade; 2008:13).

De lo anterior se puede deducir entonces que una competencia es "una meta terminal que al igual que los objetivos o los propósitos que se establecían antes, define el punto al cual debe llegar el docente en el interior del salón de clase" (Frade; 2008:14), es por ello que "Las competencias se definen en presente, lo cual no ocurre con un objetivo o propósito, que se redactan en futuro, porque la idea es que al término de las actividades los y las alumnas habrán alcanzado la meta" (Frade; 2008:14).

Como se observa hasta el momento las competencias son de vital importancia, además de que exigen trabajar de manera diferente, buscando que en cada sesión los alumnos lleguen a la meta trazada. Además de que cuando se ha optado por trabajar por competencias no se deberá ya utilizar ni objetivos ni propósitos (Frade). Por lo que se tiene que las competencias:

> Poseen un diseño teórico cognitivo-conductual conforme al cual el conocimiento adquirido con habilidades de pensamiento especificas se ponen en juego en la resolución de problemas, los cuales tienen como resultado un desempeño que obedece a las demandas diferenciadas del entorno y buscan crear procesos adaptativos (Frade; 2008:14).

De acuerdo a lo anterior, ya se puede llegar a una definición más concreta sobre competencias y para lo cual se toma la expuesta por la UNESCO: “Conjunto de comportamientos socioafectivos, y habilidades cognoscitivistas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (UNESCO, citado en Frade, 2008:19). En otras palabras: una competencia supone que la persona que la tiene sabe hacer las cosas, pero no mecánicamente sino con conocimiento de causa, con cierta habilidad y destreza que le permite ser, y hacer con los otros. (Frade; 2008). Después de realizar este pequeño recorrido es pertinente continuar con el diseño de la propuesta de intervención.

3.3 Objetivos

Las teorías antes citadas dan orientación hacia donde se pretende llegar, sin embargo es necesario que de las mismas se desprendan estrategias para lograr lo planteado en los objetivos (general y específicos), entonces se ha de comenzar por plantear los objetivos, los cuales son “los cambios esperados en la situación inicial del problema identificado, a través de las actividades y productos/resultados identificados en el proyecto” (Román; 1999:12). Ahora bien, dichos objetivos se dividen en generales y específicos.

El objetivo general es aquel en el que se “enuncia el cambio final que transforma el problema central en una nueva realidad o solución al mismo” (Román; 1999:12). Entonces siguiendo lo anterior se tiene el objetivo general: Lograr que el docente disminuya su excesivo protagonismo sobre las actividades de la clase y así los alumnos participen, dejen de ser pasivos buscando siempre aprendizaje significativo.

Ya que se cuenta con el objetivo general, se deben también establecer objetivos específicos, los cuales “son el medio necesario para lograr el objetivo general.

Aquellos estados que hay que superar para llegar al objetivo general" (Román; 1999:12). Entonces para efectos de la consecución del objetivo antes citado, se cuenta con los siguientes objetivos específicos los cuales se obtienen de los efectos del problema general:

- Fomentar la participación de los alumnos en las clases.
- Fomentar que los alumnos puedan ser independientes en las actividades sobre las clases
- Promover aprendizajes significativos. .
- Generar el desarrollo de competencias.

Además se deben de atender las causas con el fin de que al atender éstas logre cambios en el problema central y por tanto en los efectos que éste ocasiona en estos últimos. Entonces a las causas también se les puede titular puntos de intervención, los cuales se obtienen de los problemas causas:

- No abusar de la explicación verbalista
- Moderar el dictado teoría
- Relajar la obsesión por el control y orden de la clase.

3.4 Estrategias

Habiendo hablado de los objetivos es turno de hablar de las estrategias, pero antes de exponerlas, es necesario establecer que se entiende por estrategia. Román refiere que las estrategias son "el conjunto de criterios y opciones que permiten ordenar e implementar las acciones necesarias para ejecutar los proyectos" (1999:15). Por otro lado, Martinic dice al respecto que las estrategias "son los medio o caminos, que, a juicio de los autores de proyecto, resultan más adecuados y efectivos, para alcanzar los objetivos y los cambios planteados"

(citado en Román; 1995:15). Por tanto se tiene que las estrategias pueden generar una relación directa entre los productos o resultados inmediatos de los proyectos y los objetivos que se esperan hacer en la situación problema.

Entonces las estrategias que se presentan, y que son propiamente de los modelos elegidos, son para el caso del aprendizaje significativo:

> Crear inicialmente la necesidad de resolver un problema, una necesidad, planteada por el profesorado o los propios alumnos, para la que hay que elaborar un plan y obtener un producto; desarrollar el proyecto a partir de un problema preferentemente real, de la vida ordinaria y desde ahí diseñar la organización, búsqueda de medios, realización de cálculos, etc. (Blanchard; 2005:183)

Como se puede observar el conocimiento debe de surgir de una necesidad que sea lo suficientemente interesante para el alumno, y porque no, también para el profesor, para que al abordar el conocimiento en juego se estructure de tal manera que resulte fresco y nuevo para los alumnos, obviamente sin dejar de lado que debe salir de la realidad del joven y que al aprehender el conocimiento, éste debe ser utilizado directamente en su contexto. Por lo que acorde a lo anterior es necesario que las actividades que se han de desarrollar:

> Respondan a un proyecto, experiencia o problema que interese a los alumnos y que englobe diferentes contenidos de forma funcional y no arbitraria, es decir, que los aprendizajes que el niño realiza a través de estos proyectos o experiencias requieran el concurso simultáneo de contenidos de distinto tipo. (Monereo; 1998:130).

Ahora bien, y en el mismo tenor de que los conocimientos deben ser de la realidad en la que se mueve el joven y por lo tanto aplicados en ella, se tiene también con las competencias que con éstas no se trata solamente de aprender y tener conocimientos, sino de saber usarlos y aplicarlos con responsabilidad (Frade, 2008), ya que los jóvenes deben de asumir con responsabilidad su aprendizaje y ellos son los únicos protagonistas de su propio desarrollo cognoscitivo, por lo que el profesor puede apoyar al joven con experiencias que le sean relevantes y para

que aprehenda el conocimiento solo lo que no puede hacer el profesor es aprender por el alumno (Sacristán, 2008).

Como se ve en las competencias el alumno es el protagonista y tiene la responsabilidad de su aprendizaje, sin embargo no se debe de excluir la figura del profesor y es por ello que éste debe:

> Demostrar en su práctica una manera eficaz y honesta de construir y aplicar el conocimiento a las situaciones y problemas reales. Los docentes deben enseñar mediante su testimonio explicito los procesos de construcción y aplicación del conocimiento. Han de manifestarse como expertos en el desarrollo y ejecución de competencias fundamentales en contextos nuevos y ante situaciones inciertas, expertos estratégicos que conocen lo que saben, que conocen lo que falta, que utilizan heurísticos y estrategias de indagación y que dominan los métodos de integración y experimentación del conocimiento ante problemas y situaciones complejas que requieren múltiples miradas y perspectivas críticas y creativas. (Sacristán; 2008:95)

Aquí cabe la pregunta de cómo se puede lograr lo anterior y la respuesta está en la estructuración a conciencia y eficaz de la estrategia centrada en el aprendizaje, que ayuda a establecer de antemano la o las competencias que se pretenden desarrollar en los jóvenes, además de buscar las acciones para que esto se dé en los alumnos, por lo anterior se dice que la secuencia didáctica: “serie de actividades articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracteriza porque tiene un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes” (Frade; 2008:10).

3.4.1 Casos Simulados

La simulación educativa forma parte de una de las metodologías más atractivas para el aprendizaje del estudiante, porque permite desarrollar a través de debates habilidades argumentativas, participativas y propositivas rompiendo con un ambiente rutinario manejado en aula de clase, de igual forma, promueve la

confrontación de ideas por medio de la controversia acerca de muchos problemas sociales, ambientales y tecnológicos, dentro de los cuales están presentes algunos conceptos científicos.

Por lo tanto, los casos simulados consisten en una articulación educativa de controversias públicas con desarrollo tecno-científico con implicaciones sociales y medioambientales. Según Gordillo y Osorio (2005), en la simulación se trata de utilizar una noticia ficticia pero verosímil que permita plantear controversias en el estudiante donde éstos investigan como varios actores sociales influyen en la noticia y las complementan con sus ideas, opiniones e intereses diversos y tiene como base la evaluación constructiva de tecnologías en donde se reconocen los intereses de los estudiantes. Para plantear un caso simulado en el aula de clase se requiere de:

- Compartir la noticia a la cual se le da controversia y presentar con ella los diversos actores sociales (Gordillo y Osorio, 2005).
- Discutir el tema de estudio para mirar las ideas y los conocimientos iniciales de los estudiantes (Gordillo y Osorio, 2005).
- Repartir los actores sociales para que estudien y busquen la razón del comportamiento de cada actor frente al tema. Al mismo tiempo se selecciona un grupo conciliador quien estará encargado de dar el juicio del debate establecido (Gordillo y Osorio, 2005).
- Fuera de la controversia y el debate, se deja un tiempo para el dialogo sobre el juicio emitido por el grupo conciliador (Gordillo y Osorio, 2005).

En los casos simulados el profesor se encarga de buscar la noticia de la cual quiere generar controversia y reparte los actores sociales, por su parte el estudiante debe documentarse desde el actor social al cual representa ampliando sus argumentos, con el fin de producir información que convenza a los demás

actores sociales. Por lo que el fin de los casos simulados es promover en el estudiante:

- Interés, porque es el estudiante el centro, siendo el encargado de elaborar sus informes, exponer sus razones y exponer con argumentos las otras posiciones (Gordillo y Osorio, 2005).
- La identificación de problemas sociales visualizando así posibles soluciones (Gordillo y Osorio, 2005).
- Una alternativa educativa, donde se propicia el aprendizaje social de la participación en las controversias tecno-científicas (Gordillo y Osorio, 2005).
- La pasión propia del juego sin el exceso de prejuicios y de implicaciones personales que supondrían discutir sobre controversias reales, ante las que pueden existir posiciones predefinidas (Gordillo y Osorio, 2005).
- Habilidades de tipo argumentativas de tipo social, es decir, basados en información real y finalmente los argumentos desde la visión tecnológica (Gordillo y Osorio, 2005).

Además, esta metodología permite traer la realidad al salón de clase haciendo posible la reflexión de problemas sociales relevantes y además pensar en soluciones sobre los mismos, y aportes que se pueden hacer desde el contexto educativo a su resolución.

Después de revisar la parte teórica del Caso Simulado, se presenta la forma en la que se utiliza para la mejora de la práctica además de atacar los puntos de intervención que se presentan en el capítulo del Campo Problemático. Pero antes de de entrar de lleno a lo sucedido después de implementar esta propuesta didáctica es necesario dar a conocer la estrategia centrada en el aprendizaje que se utiliza.

TABLA 24

Estrategia Centrada en el Aprendizaje del Caso Simulado

CENTRO DE ESTUDIOS EN AGUAS CONTINENTALES
JOCOTEPEC, JALISCO a 12 de Octubre del 2009

Tema: Atender al cliente para informar las condiciones de otorgamiento de crédito.
Número de Sesiones: 4

Línea de Acción: Caso Simulado

Propósito general para la intervención.
Instrumentar actividades de aprendizaje significativo con la ayuda del caso simulado como estrategia que permita al alumno adquirir los conceptos, habilidades y actitudes para detectar la solvencia de los candidatos al otorgamiento del crédito.

Contenido: Crédito, Solvencia, Interés y Plazos

Propósito particular.
Que los alumnos:
- Distingan los conceptos Crédito, Solvencia, Interés y Plazos.
- Sean participativos y no dependan del docente.
- Mantengan un interés por las exposiciones de sus compañeros.

Que el docente:
- Promueva aprendizajes significativos y Genere el desarrollo de competencias

Organización del trabajo: se conforman cuatro equipos de cinco integrantes (institución financiera) y los restantes intervienen de manera individual, que serán los solicitantes de crédito, ya que todos estos son actores sociales que participan en el caso simulado. Los equipos tendrán que representar una institución de crédito y ofrecer a solicitantes de crédito en una sesión especial para exponer los instrumentos financieros, donde el docente evalúa la exposición y las participaciones de los alumnos, después de la exposición cada equipo y solicitantes de crédito entregan trabajos con conclusiones del caso simulado, para lo cual se apoya en una coevaluación con la ayuda de la rúbrica de evaluación que se muestra al final.

Acciones:
Presentación y Organización de Trabajo
- Formar cuatro equipos de cinco integrantes y los restantes alumnos participaran de forma individual.
- Los equipos investigan sobre los instrumentos financieros de la institución de crédito que les toca. Los alumnos restantes deberán de conocer las necesidades de crédito de su empresa.

Realización del Caso Simulado:
- Exposición de la investigación sobre los instrumentos financieros de las instituciones de crédito.

Evaluación del Aprendizaje:
- Aplicar un instrumento para la coevaluación.

Técnicas y materiales:
- Cañón
- Computadora
- Trabajo por equipos de cinco alumnos

Estrategias de la sesión:
- El trabajo en el aula con el caso simulado

Evaluación.
De los alumnos:
- Los argumentos aportados en el trabajo por escrito.
- La exposición y participación durante el desarrollo del caso simulado.

De la sesión.
- El análisis del auto registro y diario del profesor

La tabla continúa

Resultados esperados.

- Que los alumnos participen activamente en las sesiones del caso simulado.
- Que los alumnos mejoren su aprendizaje en las actividades de enseñanza y desarrolle competencias.
- Que el maestro desarrolle la enseñanza mediante el aprendizaje significativo con la ayuda del caso simulado y este pueda generar el desarrollo de competencias.
- Que el docente modere el dictado de teoría y no abuse de la explicación verbalista.

Rúbrica de Evaluación: *Realización del Informe por Escrito*:

1. La estructura del informe es original, está bien organizada y es oportuna la información	M	R	A	B	E
2. La introducción enmarca bien los contenidos del trabajo y establece de manera precisa sus objetivos	M	R	A	B	E
3. El desarrollo de los planteamientos de la institución representada es adecuada	M	R	A	B	E
4. Las conclusiones resumen los aspectos principales y los argumentos que fundamentan las propuestas de decisión	M	R	A	B	E
5. El informe mantiene la corrección ortográfica y sintáctica	M	R	A	B	E
6. El informe mantiene calidad en su presentación, organización, limpieza y demás aspectos formales	M	R	A	B	E
7. La expresión es original, correcta y adecuada para los contenidos tratados	M	R	A	B	E
8. Se analizan adecuadamente los aspectos conceptuales del tema y se tratan con rigor metodológico la información	M	R	A	B	E
9. Las propuestas de decisión que se defienden están argumentadas correctamente	M	R	A	B	E
10. Hay referencias variadas, pertinentes y bien identificadas; los anexos son oportunos y organizados	M	R	A	B	E

M Mal
R Regular
A Aceptable
B Bueno
E Excelente

De la anterior estrategia centrada en el aprendizaje se pueden ver que los indicadores son los siguientes:

- Que los alumnos participen activamente en las sesiones del caso simulado.

- Que los alumnos mejoren su aprendizaje en las actividades de enseñanza y desarrolle competencias.
- Que el maestro desarrolle la enseñanza mediante el aprendizaje significativo con la ayuda del caso simulado.
- Que el docente modere el dictado de teoría y no abuse de la explicación verbalista.

Además de que existen dos líneas de acción la primera tiene que ver con la metodología empleada, que en este caso es el caso simulado. La segunda es la evaluación, la cual tiene dos tiempos, el primero es mientras los alumnos exponen y el segundo momento es por medio de una coevaluación.

Por otro lado se tiene que los objetivos particulares tienen que ver con el alumno y el docente, los cuales son:

Que los alumnos:

- Distingan los conceptos Crédito, Solvencia, Interés y Plazos.
- Sean participativos y no dependan del docente.
- Mantengan un interés por las exposiciones de sus compañeros.

Que el docente:

- Promueva aprendizajes significativos
- Genere el desarrollo de competencias

Otro dato interesante, pero que no aparece en la estrategia centrada en el aprendizaje, es el cronograma de actividades para llevar a cabo la propuesta de intervención, la cual se presenta a continuación:

TABLA 25

Cronograma de Actividades para el Caso Simulado

Actividad	Fecha Probable	Fecha Real

La tabla continúa

Actividad	Fecha Probable	Fecha Real
Presentación del Caso simulado y formación de los equipos	12 de Octubre de 2009	
Asesoría para dudas	13 de Octubre de 2009	
Realización del Caso Simulado	14 de Octubre de 2009	
Entrega y Coevaluación del trabajo escrito	15 de Octubre de 2009	

Por cómo se presenta la tabla anterior se ve que son cuatro sesiones, pero hay que decir que todas ellas forman parte de un solo tema y por lo tanto están concatenadas entre sí, por lo que es necesario verlas como un todo y no de forma aislada.

3.4.2 Aprendizaje por Proyectos

La otra propuesta para mejorar la práctica educativa es el Aprendizaje por Proyectos, el cual constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

En ella se recomiendan actividades de enseñanzas interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999). Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

El constructivismo mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los jóvenes, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

Más importante aún, los estudiantes encuentran los proyectos divertidos, motivadores y retadores porque desempeñan en ellos un papel activo tanto en las decisiones como en todo el proceso de planeación (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999, Katz, 1994). Por lo que el Aprendizaje por Proyectos tienen los siguientes beneficios:

- Preparar a los estudiantes para los puestos de trabajo. Los muchachos se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinsion et al, 1998).
- Aumentar la motivación, mayor participación en clase y mejor disposición para realizarlas tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).
- Hacer la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados sin conexión con cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).
- Aumentar las habilidades sociales y de comunicación y acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeld, & Underwood, 1997).
- Aumentar la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase, además permite que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques hacia este (Jobs for the future, n.d.).

- Posibilitar una forma práctica, del mundo real, para aprender a usar la Tecnología. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

Luego del sustento teórico que apoya al aprendizaje por proyectos se presenta la estrategia centrada en el aprendizaje:

TABLA 26

Estrategia Centrada en el Aprendizaje del Aprendizaje por Proyectos

CENTRO DE ESTUDIOS EN AGUAS CONTINENTALES JOCOTEPEC, JALISCO a 30 de Noviembre del 2009 Número de Sesiones: 6
Línea de Acción: Aprendizaje por Proyectos
Propósito general para la intervención. Instrumentar actividades de aprendizaje significativo con la ayuda del aprendizaje por proyectos como estrategia que permita al alumno adquirir los conceptos, habilidades y actitudes, y dentro de éistas pueda llegar a reflexionar la responsabilidad de la toma de sus decisiones, para maximizar las utilidades al invertir en la bolsa mexicana de valores.
Contenido: Portafolio de Inversión, Acción, Riesgo, Bolsa Mexicana de Valores y Utilidad.
Propósito particular. Que los alumnos: - Distingan los conceptos: Portafolio de Inversión, Acción y Riesgo. - Sean participativos y no dependan del docente. - Sean independientes en las actividades sobre las clases Que el docente: - Desarrolle competencias - Promueva aprendizajes significativos
Organización del trabajo: se reconocen los conocimientos previos de los alumnos, para luego partir de ellos y construir nuevos conceptos o reafirmar los ya conocidos. Se les reparte a los jóvenes un cheque por cinco millones de pesos para que sean invertidos en cinco instrumentos bursátiles, ya que los hayan elegido tendrán que registrar sus fluctuaciones en un instrumento registro diseñado para tal efecto. Luego de que se hayan acostumbrado a lo anterior podrán comprar y/o vender acciones, para después de algún tiempo razonable los estudiantes expongan por medio de una gráfica sus utilidades/pérdidas además de dar cuenta de las decisiones tomadas.
Acciones: Activación de conocimientos previos. - La pregunta para activar los conocimientos previos. Construcción de conceptos. - La pregunta para la construcción de conceptos. Registro de Movimientos de Acciones - Construcción del instrumento de registro de acciones. - Registro diario de los movimientos de las acciones. Compra-Venta: - Compra o venta de acciones Exposición de resultados del aprendizaje por proyectos. - Por medio de una gráfica dará conclusiones del resultado obtenido.

La tabla continúa

Técnicas y materiales: - Cañón - Computadora - Excel - Internet
Estrategias de la sesión: - El trabajo en el aula con el aprendizaje por proyectos
Evaluación. De los alumnos: - Los argumentos aportados en las conclusiones acerca del resultado obtenido. De la sesión. - El análisis del auto registro y diario del profesor,
Resultados esperados. - Que el alumno pueda ser independiente en las actividades de la clase. - Que el alumno reflexione que la toma de decisiones conlleva una responsabilidad, que en este caso puede ser perder o ganar. - Que el maestro desarrolle la enseñanza mediante el aprendizaje significativo con la ayuda del aprendizaje por proyectos. - Que el docente relaje la obsesión por el control y el orden de la clase.

Por lo que de acuerdo a la anterior estrategia centrada en el aprendizaje se tiene que los puntos indicadores son:

- Que el alumno pueda ser independiente en las actividades de la clase.
- Que el alumno reflexione que la toma de decisiones conlleva una responsabilidad, que en este caso puede ser perder o ganar.
- Que el maestro desarrolle la enseñanza mediante el aprendizaje significativo con la ayuda del aprendizaje por proyectos.
- Que el docente relaje la obsesión por el control y el orden de la clase.

Además de que los propósitos específicos son:

Que los alumnos:

- Distingan los conceptos: Portafolio de Inversión, Acción y Riesgo.
- Sean participativos y no dependan del docente.
- Sean independientes en las actividades sobre las clases

Que el docente:

- Desarrolle competencias
- Promueva aprendizajes significativos

Además se tiene que el cronograma de actividades queda conformado de la siguiente manera:

TABLA 27

Cronograma de Actividades para el Aprendizaje por Proyectos

Actividad	Fecha Probable	Fecha Real
Presentación del aprendizaje por proyectos y el instrumento de registro de acciones	23 de Noviembre de 2009	
Asesoría para dudas	24 de Noviembre de 2009	
Registro de Acciones	Del 24 de Noviembre al 4 de Diciembre de 2009	
Compra y/o venta de acciones	Del 7 al 15 de Diciembre de 2009	
Presentación de Resultados	16 de Diciembre de 2009	

Por otro lado tenemos que las líneas de acción están, de nueva cuenta, en dos vertientes que son la metodológica (el uso del aprendizaje por proyectos) y la evaluación que es formativa, con la ayuda de una rúbrica al final de la propuesta.

Esta propuesta al igual que la anterior tiene que ser vista como un todo y no por sesiones aisladas, debido a que el trabajo del modulo profesional del bachillerato tecnológico es diferente a la forma de trabajar de la educación básica.

CAPÍTULO IV

EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el anterior capitulo se presenta las estrategias didácticas (Caso Simulado y Aprendizaje por Proyectos) para la mejora de la práctica educativa, por tal motivo ahora toca presentar la ejecución, porque de que serviría solo diseñar si no se implementan las estrategias. Después de presentar la puesta en marcha del proyecto de intervención se ofrece la evaluación del mismo.

4.1 Caso Simulado: Primera Feria del Crédito CETAC 2009

Entonces tenemos que el tema abordado por la estrategia centrada en el aprendizaje es: 'Atender al cliente para informar las condiciones de otorgamiento de crédito', el cual es llevado a cabo por medio de un caso simulado que es una de las metodologías más atractivas para el aprendizaje del estudiante, porque permite desarrollar a través de debates habilidades argumentativas, participativas y propositivas rompiendo con un ambiente rutinario manejado en aula de clase, de igual forma, promueve la confrontación de ideas por medio de la controversia acerca de muchos problemas sociales (Gordillo y Osorio, 2005).

El caso simulado consiste en crear una controversia en la cual participan actores sociales, en el caso que contiene la secuencia didáctica está el hecho de que existen diferentes instituciones financieras (actores sociales) que otorgan crédito a, obviamente, solicitantes de crédito (actores sociales), por lo que el grupo fue dividido en actores sociales de la siguiente manera: 10 solicitantes de crédito y 5 instituciones financieras (1 pública y 4 privadas) integradas por equipos de 4 alumnos cada uno.

La implementación de esta propuesta está compuesta por una sesión de presentación e información básica sobre cómo se realiza el caso simulado, seguida de una sesión de asesoramiento docente con los diferentes actores sociales. La siguiente sesión es para la presentación de cómo realizar el caso simulado, donde los jóvenes toman sus respectivos roles que juegan como actores sociales, y por último, una sesión para entregar los productos realizados, además de evaluarlos por medio de una rúbrica y en donde los alumnos califican el trabajo presentado por sus compañeros, haciendo una coevaluación. Por tanto, esta propuesta está integrada por cuatro sesiones dedicando un día para cada una, además de que los indicadores se presentan a continuación:

- Que los alumnos participen activamente en las sesiones del caso simulado.
- Que los alumnos mejoren su aprendizaje en las actividades de enseñanza y desarrolle competencias.
- Que el maestro desarrolle la enseñanza mediante el aprendizaje significativo con la ayuda del caso simulado.
- Que el docente modere el dictado de teoría y no abuse de la explicación verbalista.

Por otro lado se tiene que los objetivos particulares tienen que ver con el alumno y el docente, los cuales son:

Que los alumnos:

- Distingan los conceptos Crédito, Solvencia, Interés y Plazos.
- Sean participativos y no dependan del docente.
- Mantengan un interés por las exposiciones de sus compañeros.

Que el docente:

- Promueva aprendizajes significativos
- Genere el desarrollo de competencias.

Primera Sesión: Presentación del Caso Simulado

La primera sesión se realiza para la presentación y establecer los actores sociales que participan en el caso simulado, además de dar a conocer la forma de trabajo a realizar en las diferentes sesiones programadas, así como de dar a conocer el rol que debe de tener el alumno y cuál ha de ser el del docente. Por tanto en un primer momento se reparte cada uno de los actores sociales y se expone en qué consiste un caso simulado además de las funciones de los actores sociales, como se ejemplifica a continuación:

> Comenzó la sesión haciéndole saber a los alumnos que se utilizará una herramienta llamada Caso Simulado, en dicha técnica el grupo se dividirá en equipos los cuales tomaran el papel de algún actor social involucrado en el tema a desarrollar, en este caso particular el tema es “Otorgamiento de Crédito”, los actores involucrados en este caso son los solicitantes de crédito (10 alumnos), por otra parte también están involucradas las instituciones de crédito, pública y privada, para efectos del caso simulado en particular, los restantes 20 alumnos se dividieron en equipos de cuatro personas y se repartieron las siguientes instituciones de crédito: Banamex, Caja Popular Mexicana, Fojal, HSBC, Santander-Serfin.
>
> DP-12/10/09-OFMR

Por lo que se puede ver en lo rescatado y consignado en el Diario del Profesor, se da a conocer a grosso modo la forma en que se desarrolla un caso simulado a los estudiantes, por lo que en un primer momento para ellos fue algo diferente y que no alcanzaban a entender, porque hasta el momento no habían escuchado sobre dicha técnica, pero conforme se pedía que formaran equipos los jóvenes siguieron las instrucciones, además de que les dio a conocer lo que deberían de hacer los equipos y los alumnos que no estaban integrados en ellos.

Luego de conformarse en equipos se les dio a conocer a los alumnos lo que se tiene que investigar y exponer a sus compañeros, por lo que los estudiantes muestran interés para conocer las indicaciones y saber qué es lo deben de investigar como que tasa de interés manejan las instituciones, montos y plazos del crédito. Además se les pide que tomen en serio el rol que deberán desempeñar en

la clase en las que los equipos expondrán y los demás tendrán que escuchar para elegir la mejor opción de crédito. Lo anterior se puede ver en la siguiente viñeta:

> Al repartir los equipos se les explicó que es lo que deberían de investigar que en este caso fue: tipos de crédito que ofrecen, tasas de interés, montos de crédito y plazos para pago. Les pedí a los alumnos que representarían las instituciones financieras que hicieran preguntas por si no hubieran entendido, además de hacer énfasis en que tomaran de manera responsable el papel que les tocaba desempeñar, que en este caso deberían de exponer la información requerida además de convencer a los solicitantes de crédito de contratar un financiamiento con ellos.
>
> DP-12/10/09-OFMR

Acto seguido se da a conocer el producto resultante de este trabajo, que en este caso además de la exposición también se realiza un trabajo escrito evaluado con ciertas características que son consignadas en una rúbrica al igual que la exposición de los actores sociales que son las instituciones, para muestra de esto se expone lo rescatado por el profesor en su diario:

> Acto seguido, les explique que cada equipo debería presentar un informe escrito, que en el caso de los equipos representantes de las instituciones de crédito deberán de incluir la información de los instrumentos que ofrecen, así como las tasa, plazos y montos, además de argumentar como conclusión porque son la mejor opción para los solicitantes de crédito. Por su parte los solicitantes de crédito deberán plasmar en el reporte escrito qué institución eligen, cual producto que se acople a sus necesidades además del para qué será utilizado y, por último, el por qué elegir a tal o cual institución financiera.
>
> DP-12/10/09-OFMR

Para cerrar la sesión donde se repartieron los actores sociales, así como se dio a conocer los objetivos y productos a entregar al finalizar el caso simulado que se evalúan con la ayuda de una rúbrica, de la misma manera se evalúan la exposición de los equipos y los trabajos escritos que deben entregar. También de dar a conocer el cronograma de actividades para llevarse a cabo, para dar cuenta de lo anterior se toma el texto del diario del profesor:

> Para cerrar la clase, presenté las rúbricas tanto de la exposición y del informe escrito, con la intención de que los jóvenes conocieran los rasgos a evaluar en el caso simulado. Por

> último, les di a conocer el cronograma de actividades para semana de manera oral, siendo el día martes aprovechado para dar asesoría sobre los negocios así como de la información que recopilarían y si es lo requerido. El día miércoles se llevaría a efecto el caso simulado llamado “Primera Feria del Crédito CETAC 2009”.
>
> DP-12/10/09-OFMR

En esta primera sesión los estudiantes se muestran, en un principio, ansiosos porque lo que el profesor pretende es novedoso y nunca antes visto por ellos, pero conforme el docente da instrucciones y organiza el trabajo el ambiente se relaja y los alumnos se muestran más tranquilos, además de que parece que la idea les gusta y esa ansiedad se vuelve positiva para trabajar. Por lo que, se cumple que los jóvenes se interesen en la clase y conforme al cronograma también se cumple lo propuesto para ese día.

Segunda Sesión: Asesoramiento del Docente

Al día siguiente de la repartición de los actores sociales se tuvo asesoría para preparar mejor las exposiciones, por lo que la dinámica consistió en llamar a cada equipo para resolver en corto dudas específicas sobre el actor social que les había tocado. Después de terminar con cada uno de los equipos fue el turno de los solicitantes de crédito se les ayudó a saber cuáles eran sus necesidades de crédito, por lo que se tomó por ejemplo a uno de ellos para poder explicar lo que los demás deberían de hacer, además se resolvieron preguntas o dudas que se tuvieran, esto se realizó con el objetivo que los alumnos pudieran tener una idea más clara de las preguntas y servicios de crédito necesarios, para constatar lo anterior se expone la siguiente viñeta:

> De acuerdo a la planeación de clases de esta semana los alumnos tuvieron la oportunidad de hacerme preguntas en relación al actor que le tocó representar, en primer momento se acercaron los diez alumnos que representaran los solicitantes de crédito, explique algunas cosas de cómo poder saber sobre las necesidades del negocio. Luego se acercaron los equipos que representarían los instituciones de crédito, obviamente un equipo a la vez.

> Además volví hacer hincapié en que se apropiaran de su papel, es decir, que adueñaran del papel del actor que les toco representar.
>
> DP-12/10/09-OFMR

Para el docente resulta muy grato observar durante las actividades de asesoramiento que los alumnos se muestran interesados, motivados por saber y hacer un buen papel con el rol del actor social. Hasta este punto el programa se cumple.

Tercera Sesión: Realización del Caso Simulado

Llegado el día de realizar el caso simulado el docente tenía todos los equipos de apoyo a la exposición listos para llevar el mismo que fue llamado Primera Feria del Crédito CETAC 2009, y precisamente así se inicio la sesión al mismo tiempo que se encendía la grabadora de voz del docente.

Las exposiciones se realizaron en estricto orden alfabético del nombre de la institución de crédito que representan, con el afán de no dar preferencias a ningún equipo en especial, así pues se tuvo la exposición de Banamex, Caja Popular Mexicana, Fojal, HSBC y Santander-Serfin, donde los equipos expusieron sus servicios de crédito para empresas a los actores sociales que eran los solicitantes de crédito. Al finalizar la exposición de cada equipo se dejaba un momento para preguntas y respuestas, resultó agradable ver que varios alumnos que eran solicitantes de crédito formulaban preguntas muy estructuradas a las exposiciones de los servicios financieros y sus beneficios, y en contraparte las respuestas de los estudiantes que representaban las instituciones financieras también fueron muy bien atendidas, por lo que el profesor solo intervino en momentos muy esporádicos para explicar algunos tecnicismos propios del argot financiero que causaban confusión, además de que estaba evaluando con el apoyo de una lista de cotejo la exposición del equipo y la de los solicitantes de crédito. Lo anterior expuesto es reflejado por la siguiente viñeta:

> La sesión la inicié dando la bienvenida a la primera feria del crédito CETAC 2009, se inicio la presentación de la información en orden alfabético, es decir, se inicio con Banamex, Caja Popular Mexicana, Fojal, HSBC y Santander-Serfin. Los jóvenes mostraron interés y reflexión sobre la información expuesta, además de que los alumnos que representaron a los solicitantes de crédito hicieron preguntas a los expositores, y ellos respondieron a cada pregunta además de que tomaron su papel con responsabilidad, tan es así que al finalizar la clase se acercaron a mí el primer equipo que expuso a decirme que se habían sentido en desventaja con los demás equipos porque les había recomendando no exponer sobre las tarjetas de crédito. Note que el grupo se mostró dispuesto con las actividades propuestas, ya que hasta se fueron vestidos de manera formal todos y cada uno de los alumnos.
>
> Durante la exposición de cada grupo el docente evaluaba a los equipos de acuerdo a la rúbrica que desde el principio se estableció. Para finalizar la sesión el profesor solo dio indicaciones de la entrega del trabajo escrito que se entregaría el 16 de octubre.
>
> DP-12/10/09-OFMR

Ya que los estudiantes se estaban marchando el docente se acerca a la grabadora de voz, una vez que se había acabado el caso simulado, se percata que el aparato electrónico de grabación se había quedado sin batería y que solo había conseguido grabar menos de cinco minutos de la clase. Sin embargo a pesar de este inconveniente se puede observar se cumple con el objetivo que se busca al llevar a cabo un caso simulado ya que esta metodología permite traer la realidad al salón de clase haciendo posible la reflexión de problemas sociales relevantes y además pensar en soluciones sobre los mismos, y aportes que se pueden hacer desde el contexto educativo a su resolución (Gordillo y Osorio, 2005).

La realización del caso simulado resultó muy bien, porque lo estudiantes se comportaron a la altura, además de que fueron vestidos formales que hacía que se vieran y sintieran diferentes. El docente mientras exponían evaluaba las exposiciones que resultaron tener muy buena información, éste solo intervino en ocasiones esporádicas para explicar algún tecnicismo que fuera no conocido por los alumnos, porque éstos respondían de muy buena manera a sus compañeros. El profesor se da cuenta que con esta sesión se cumple que los estudiantes se

interesen en la clase y que pase la batuta a éstos, porque el maestro se convierte en un observador y moderador de la clase. Al terminar la exposición del último equipo el docente dio por terminada la primera feria del crédito y aprovecho el momento para recordar a los alumnos que deberían entregar el trabajo escrito que de antemano se había dicho que debería de contener.

Cuarta Sesión: Coevaluación del Trabajo

El docente reúne los trabajos de los alumnos, les da una pequeña revisada y los entrega a los alumnos para que coevalúen a sus compañeros con la ayuda de la rúbrica de evaluación que proporciona el maestro. Esto se realiza con la intención de que sean los estudiantes los que evalúen los trabajos de sus compañeros, ya que todos saben y conocen los lineamientos del caso simulado y lo que debe de contener el trabajo en las conclusiones utilizando argumentos. Lo anterior se observa en la siguiente viñeta:

> La sesión se realizó bajo las siguientes consignas, los alumnos me entregaron sus trabajos en los cuales plasmaron la experiencia vivida con el caso simulado como actor social, además de que plasmaron en su conclusión porque son la mejor opción, en el caso de las instituciones financieras para los solicitantes, y éstos porque eligieron a tal o cual institución para pedir una línea de crédito. Después repartí los trabajos entre los alumnos para que ellos fueran los que evaluaran el trabajo realizado por ellos mismos, ya que todos saben cuáles son los requerimientos del trabajo y que debe de contener. Por tanto, se me hizo pertinente utilizar la coevaluación. Al finalizar de evaluar los trabajos los alumnos me los regresaron para registrar las calificaciones obtenidas.
>
> DP-15/10/09-OFMR

Hasta el momento el docente estaba tranquilo porque se estaba cumpliendo su meta de atacar el excesivo protagonismo de éste, debido a que la sesión fue dirigida por alumnos y él solo era un espectador más pero también en ocasiones fungía como moderador. Además, se puede cuestionar en qué momentos entran en juego y cómo se desarrollan las competencias que se establecen en la

estrategia centrada en el aprendizaje, dichas competencias son: Evalúa y Estructura argumentos de manera clara, coherente y sintética, éstas entran en juego en el momento que los alumnos ya que éstos deben de captar la atención de los solicitantes de crédito y por ende tratar de que escojan sus productos financieros. También los solicitantes de crédito evalúan los argumentos que les dirigen los actores sociales que representan las instituciones financieras, para escoger la mejor opción en los servicios financieros. Todo lo anterior queda plasmado en el trabajo escrito que los alumnos presentan como producto del tema. También es necesario presentar si la propuesta fue realizada de acuerdo al cronograma proyectado:

TABLA 28

Cronograma de Actividades para el Caso Simulado

Actividad	Fecha Probable	Fecha Real
Presentación del Caso simulado y formación de los equipos	12 de Octubre de 2009	12 de Octubre de 2009
Asesoría para dudas	13 de Octubre de 2009	13 de Octubre de 2009
Realización del Caso Simulado	14 de Octubre de 2009	14 de Octubre de 2009
Entrega y Coevaluación del trabajo escrito	15 de Octubre de 2009	15 de Octubre de 2009

Ahora bien, antes de entrar de lleno al análisis de los registros y poder realizar la respectiva categorización y caracterización nueva del docente, es momento pertinente para ilustrar si la propuesta aporta a los objetivos y los indicadores plasmados de antemano en la estrategia centrada en el aprendizaje:

TABLA 29

Comprobación de los Aportes de la Propuesta de Intervención

Objetivo Especifico	Indicadores	¿Qué se observa?

La tabla continúa

Objetivo Especifico	Indicadores	¿Qué se observa?
- Que los alumnos sean participativos y no dependan del docente. - Que los alumnos mantengan un interés por las exposiciones de sus compañeros.	- Que los alumnos participen activamente en las sesiones del caso simulado.	Los estudiantes llevan a cabo la realización del caso simulado, con las exposiciones y el docente solo es moderar y observador dentro de la clase. Se nota que la mayoría de los estudiantes están atentos a las exposiciones, porque luego de éstas realizan preguntas respecto a la información expuesta.
Que el docente: - Promueva aprendizajes significativos - Genere el desarrollo de competencias.	- Que el maestro desarrolle la enseñanza mediante el aprendizaje significativo con la ayuda del caso simulado. - Que el docente modere el dictado de teoría y no abuse de la explicación verbalista.	Con la implementación del caso simulado el docente ha dejado de dictar teoría y también no ha abusado de la explicación verbalista, ya que son los alumnos quienes investigan los conceptos necesarios que se manejan en el caso simulado. Además con las exposiciones se pretende que los jóvenes argumenten enunciados que hagan que los compañeros que juegan el rol de solicitantes de crédito sean convencidos.

Después de revisar las sesiones realizadas con la propuesta para mejora de la práctica, es necesario analizar los registros obtenidos así como se hizo con los registros anteriores que se presentaron en capítulo primero, que describe la forma de procesar los registros, después realizar la segmentación para tener unidades de información manejables, para luego determinar las acciones contenidas en estas unidades de información para que ubicando las acciones comenzar a categorizarlas, y como fase final del proceso obtener la características que presenta el docente después de haber aplicado la propuesta de intervención para la mejora de la práctica educativa. Para ejemplificar lo anterior, además de mostrar la construcción de las categorías que se presentan más adelante se muestran lo siguiente, antes de comenzar es necesario informar que se toma la construcción

de una categoría en específico, por lo que de igual forma se construyen las otras categorías.

En primer lugar se transcribe el registro realizado de la clase, por lo que se muestra la siguiente viñeta:

> Mo: vamos a pasar a otra actividad, para tal efecto necesito que hagan cinco equipos de cuatro, reúnanse en una parte y luego les voy a explicar lo que vamos a hacer. Chicos por favor reúnanse en equipos, tienen que sobrar diez alumnos. Como ustedes saben estoy haciendo nuevas cosas, estoy experimentando. Vamos a llevar algo que se llama Caso Simulado… vamos a simular… Los diez alumnos restantes tomaran el papel de solicitantes de crédito. Los equipos van a ser las instituciones que otorgan crédito, ok? Vamos a simular eso. Ustedes equipos deben de buscar información y deben de convencer a los solicitantes de crédito para que se 'endroguen'. Ok?
>
> Aos: ¡sí!
>
> 07-12/10/09-OFMR

Después de haber transcrito el registro se segmentan éste de manera temática, añadiendo el nombre del segmento, las acciones, la interpretación y el nombre de la categoría, esto se muestra en la siguiente viñeta:

TABLA 30

Categoría Organización del Trabajo

Recorte del Registro en Bruto	Nombre del Segmento	Acciones	Interpretación	Categorización
Mo: vamos a pasar a otra actividad, para tal efecto necesito que hagan cinco equipos de cuatro, reúnanse en una parte y luego les voy a explicar lo que vamos a hacer. Chicos por favor reúnanse en equipos, tienen que sobrar diez alumnos. Como ustedes saben estoy haciendo nuevas cosas, estoy experimentando. Vamos a llevar algo que se llama	Organizar el trabajo	El docente prepara el material que se presenta por el proyecto, así como las formas de evaluar las exposiciones y el trabajo escrito, además de organizar	Se explica la manera de trabajar el tema a tratar con la intención de que el alumno sepa a cada momento lo que tiene qué hacer y qué se espera él.	Organización del Trabajo

La tabla continúa

Recorte del Registro en Bruto	Nombre del Segmento	Acciones	Interpretación	Categorización
Caso Simulado… vamos a simular… Los diez alumnos restantes tomaran el papel de solicitantes de crédito. Los equipos van a ser las instituciones que otorgan crédito, ¿ok? Vamos a simular eso. Ustedes equipos deben de buscar información y deben de convencer a los solicitantes de crédito para que se 'endroguen'. Ok? Aos: ¡sí!		los actores sociales y hacer la programación para la realización del caso simulado, con el afán de que el alumno sepa en todo momento qué es lo que debe de hacer.		

07-12/10/09-OFMR

Para tener más la certeza sobre la categoría que se construye se presentan dos matrices que ayudan a lo anterior. Cabe aclarar que la segunda matriz que se presenta ayuda además para saber si la categoría es o no educativa.

TABLA 31

Matriz qué, cómo y para qué lo hago

Maestro (Mo)	Alumnos (Ao, Aa)	¿Qué Hago?	¿Para Qué lo Hago?	¿Cómo lo Hago?
Mo: vamos a pasar a otra actividad, para tal efecto necesito que hagan cinco equipos de cuatro, reúnanse en una parte y luego les voy a explicar lo que vamos a hacer. Chicos por favor reúnanse en equipos, tienen que sobrar diez alumnos. Como ustedes saben estoy haciendo nuevas cosas, estoy experimentando. Vamos a llevar algo que se llama Caso Simulado… vamos a simular… Los diez alumnos restantes tomaran el papel de solicitantes de crédito. Los equipos van a ser las instituciones que	Aos: ¡sí!	Organizar el trabajo del caso simulado	Para llevar a cabo el caso simulado y que el alumno sepa en todo momento qué es lo que debe de hacer.	Preparando el material que se presenta por el proyecto, así como las formas de evaluar las exposiciones y el trabajo escrito, además de organizar los actores sociales y hacer la programación para la realización del caso simulado,

La tabla continúa

Maestro (Mo)	Alumnos (Ao, Aa)	¿Qué Hago?	¿Para Qué lo Hago?	¿Cómo lo Hago?
otorgan crédito, ¿ok? Vamos a simular eso. Ustedes equipos deben de buscar información y deben de convencer a los solicitantes de crédito para que se 'endroguen'. Ok?				

07-12/10/09-OFMR

TABLA 32

Matriz PPP

Propósito	Proceso		Producto
	Maestro	Alumno	
Organizar el trabajo del Caso Simulado	Mo: vamos a pasar a otra actividad, para tal efecto necesito que hagan cinco equipos de cuatro, reúnanse en una parte y luego les voy a explicar lo que vamos a hacer. Chicos por favor reúnanse en equipos, tienen que sobrar diez alumnos. Como ustedes saben estoy haciendo nuevas cosas, estoy experimentando. Vamos a llevar algo que se llama Caso Simulado… vamos a simular… Los diez alumnos restantes tomaran el papel de solicitantes de crédito. Los equipos van a ser las instituciones que otorgan crédito, ¿ok? Vamos a simular eso. Ustedes equipos deben de buscar información y deben de convencer a los solicitantes de crédito para que se 'endroguen'. Ok?	Aos: ¡sí!	Organizar el trabajo del caso simulado

07-12/10/09-OFMR

Después de presentar el proceso para construir las categorías se exponen las categorías que se encontraron después de implementar el caso simulado, son:

- Organización del Trabajo, en la que se pretende que el alumno tenga una clara visión de lo que deberá de hacer mientras se realiza el caso simulado,

además de que sepan cual es el producto que se espera de al llevar el caso simulado, todo lo anterior es debido a que “el aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica apropiada” (Díaz Barriga; 1993:27). Para evidenciar lo anterior, se presenta la siguiente viñeta:

> Mo: vamos a pasar a otra actividad, para tal efecto necesito que hagan cinco equipos de cuatro, reúnanse en una parte y luego les voy a explicar lo que vamos a hacer. Chicos por favor reúnanse en equipos, tienen que sobrar diez alumnos. Como ustedes saben estoy haciendo nuevas cosas, estoy experimentando. Vamos a llevar algo que se llama Caso Simulado… vamos a simular… Los diez alumnos restantes tomaran el papel de solicitantes de crédito. Los equipos van a ser las instituciones que otorgan crédito, ¿ok? Vamos a simular eso. Ustedes equipos deben de buscar información y deben de convencer a los solicitantes de crédito para que se endroguen, ¿ok?
>
> 07-13/10/09-OFMR

- Evaluación Formativa, el docente presenta los instrumentos con los cuales serán evaluados tanto la exposición como el producto final, por medio de una rúbrica de evaluación, con el afán de entender el funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen (Jorba, 1993), para ello la evaluación se realiza por medio de una coevaluación, la cual consiste en una evaluación mutua de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios (Castro, 2009). Lo anterior puede ser visto en la siguiente viñeta:

  > Después repartí los trabajos entre los alumnos para que ellos fueran los que evaluaran el trabajo realizado por ellos mismos, ya que todos saben cuáles son los requerimientos del trabajo y que debe de contener. Por tanto, se me hizo pertinente utilizar la coevaluación.
  >
  > DP-16/10/09-OFMR

Ahora bien, durante la sesión en la que efectuó el proceso del Caso Simulado, el docente ha pasado a ser un mero asesor para aclarar, ya que el alumno se le está otorgando la batuta para dirigir la clase y que él sea el protagonista en la construcción de la clase así como de su conocimiento. Por tanto a esta

característica se denominara: Asesoramiento Docente, la cual puede verse en la siguiente viñeta.

> De acuerdo a la planeación de clases de esta semana los alumnos tuvieron la oportunidad de hacerme preguntas en relación al actor que le toco representar, en primer momento se acercaron los diez alumnos que representaran los solicitantes de crédito, explique algunas cosas de cómo poder saber sobre las necesidades del negocio. Luego se acercaron los equipos que representarían los instituciones de crédito, obviamente un equipo a la vez. Además volví hacer hincapié en que se apropiaran de su papel, es decir, que adueñaran del papel del actor que les toco representar.
>
> DP-13/10/09-OFMR

Entonces, recapitulando las categorías resultantes de estas primeras sesiones son: Organización del Trabajo, Evaluación Formativa y Asesoramiento Docente. A continuación se presenta la otra propuesta de intervención, por medio del aprendizaje por proyectos.

4.2 Aprendizaje por Proyectos: Compro Barato, Vendo Caro

Antes de pasar a describir dicha propuesta es necesario decir que ésta conlleva un sentido lúdico, debido a que por medio de un hecho ficticio de dar a los jóvenes cinco millones de pesos ellos pueden jugar a ser empresarios e invertir el dinero donde más les convenga, obviamente sin perder el sentido de responsabilidad de que en cualquier momento pueden perderlo todo al tomar malas decisiones o poder ganar mucho dinero al tomar decisiones oportunas.

La primera actividad que se realiza es dar a los alumnos un cheque por la cantidad de cinco millones de pesos para que puedan invertir (de manera ficticia) en cinco instrumentos bursátiles de las empresas que participan activamente en la Bolsa Mexicana de Valores. Después de esto y con la ayuda de preguntas guidas por el docente se construyen algunos conceptos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Luego de tener los conceptos se pasa a organizar la forma de trabajar y

de registrar las acciones con la ayuda de Excel, por lo que se les proporciona a los estudiantes un manual para la construcción del instrumento de registro de las acciones elegidas. Entonces, los estudiantes por un lapso de dos semanas solo registran las fluctuaciones de los instrumentos bursátiles utilizando las tecnologías de la información y comunicación, para luego comenzar a comprar y/o vender acciones de otras empresas y con ello maximizar los recursos que les fueron entregados.

Como actividad final de la propuesta se presentan las gráficas de ganancias/perdidas obtenidas luego de realizar la propuesta didáctica, donde exponen además las conclusiones y justifican sus decisiones. Por lo anterior dicho, se puede observar que esta propuesta esta divida en tres momentos importantes que se exponen a continuación. Pero antes de describir las sesiones es necesario tener en mente cuáles son los indicadores y los propósitos específicos, que se establecen en la estrategia centrada en el aprendizaje para esta estrategia didáctica.

Los indicadores son:

- Que el alumno pueda ser independiente en las actividades de la clase.
- Que el alumno reflexione que la toma de decisiones conlleva una responsabilidad, que en este caso puede ser perder o ganar.
- Que el maestro desarrolle la enseñanza mediante el aprendizaje significativo con la ayuda del aprendizaje por proyectos.
- Que el docente relaje la obsesión por el control y el orden de la clase.

Además de que los propósitos específicos son:

Que los alumnos:

- Distingan los conceptos: Portafolio de Inversión, Acción y Riesgo.
- Sean participativos y no dependan del docente.

- Sean independientes en las actividades sobre las clases

Que el docente:

- Desarrolle competencias
- Promueva aprendizajes significativos.

Primer Sesión:

En la primer sesión, el docente busca rescatar los saberes previos en los alumnos, por lo que el profesor utiliza preguntas con la intención de que los estudiantes externen la imagen que tengan acerca de la bolsa mexicana de valores o lo que han escuchado acerca de ella, al realizar la técnica dicha permite al alumno dar a conocer al resto de la clase lo que conoce sobre el tema, además sirve al profesor para saber desde donde tiene que partir. Lo anterior se puede ver palpable en la siguiente viñeta:

> Mo: haremos un proyecto que llamaremos “Comprar Barato, Vender Caro”, vamos a tratar que ustedes maximicen sus utilidades al invertir en la Bolsa Mexicana de Valores, pero para esto quiero saber qué conceptos o qué es en lo que primero que nos viene a la mente cuando escuchamos Bolsa Mexicana de Valores
> Ao: Dinero
> Mo: dijo Pablo: dinero
> Aa: préstamos… (Los alumnos hablan diciendo las ideas que les vienen a su mente)
> Mo: levantando la mano por favor (se escucha que los estudiantes hablan para participar y hay una alumna con la mano en lo alto) a ver por allá Camila.
> Aa: acciones
> Ao. Riesgo
> Mo: entonces tenemos voy a tratar de poner todo lo que ha dicho (escribo en el pizarrón): acciones, riesgo,
> Aa: …
> Mo: ¿Cómo le podemos llamar de otra forma a eso que dijo Mariana?
> Ao: ganancia
> Mo: ¿Cómo se le llama también a la ganancia?

Aos: utilidad

Mo: (apunto en el pizarrón) ok, si hay utilidad ¿también hay?

Aos: pérdida

08-30/11/09-OFMR

Mientras los jóvenes contestan a las preguntas el profesor apunta las ideas que el alumno da en el pizarrón, para después ser usadas para la construcción de conceptos necesarios para entender un poco más las inversiones y por tanto los instrumentos bursátiles y así también la Bolsa Mexicana de Valores. Además de lo anterior, el profesor aprovecha para apuntar los conceptos que son necesarios que los jóvenes entiendan y que se utilizan para este tema. Ya que se tienen las ideas que expresaron los alumnos sobre el tema en cuestión, el docente aprovecha eso para hacer preguntas con la intención de que los jóvenes puedan construir los conceptos sobre las ideas que ellos mismos dieron, esto se puede ver en la siguiente viñeta:

Mo: ¿Qué otra idea se nos viene a la mente? ¿Han escuchado este término (se escribe en el pizarrón) portafolio de inversiones?

Aos: no

Mo: ¿Qué es un portafolio?

Aa: un maletín

Mo: un maletín, ¿Qué contiene el maletín?

Aos: documentos

Mo: entonces esto lo trasladamos al contexto financiero, ¿el maletín que contiene?

Aa: pues acciones

Mo: entonces podemos decir que un portafolio de inversiones ¿es?

Aos: un conjunto de acciones

08-30/11/09-OFMR

Ahora bien para el desarrollo de la propuesta se utiliza como recurso para registrar los valores diarios de las acciones elegidas el programa Excel, además de que registren sus movimientos de compra y venta diarias, por lo que se expone a los alumnos el instrumento de registro de los movimientos de las acciones diarias, la exposición del instrumento de registro se realiza apoyándose en el pizarrón del

salón, mientras se realiza esto los alumnos toman nota además de que hacen preguntas sobre algunas dudas que surgen en el transcurso de la presentación del instrumento de registro, lo anterior se puede ver en la siguiente viñeta:

> Mo: bueno les repartiré a cada uno un cheque por cinco millones de pesos (se escucha en los jóvenes alegría, ya que los cheques fueron realizados especialmente con los nombres de cada uno de ellos). ¿Qué vamos a hacer con esos cinco millones de pesos? Cada uno de ustedes comprar 5 acciones de empresas que juegan en la Bolsa Mexicana de Valores, ustedes pueden elegir las empresas que quieran y comprar la cantidad de empresas que ustedes deseen. (El profesor expone en el pizarrón la forma registrar las acciones a comprar y, así como, el registro diario de los diferentes instrumentos elegidos en el 'Instrumento para el Registro de Acciones')
>
> 08-30/11/09-OFMR

Para cerrar la sesión y luego de haber dado las instrucciones a los alumnos del trabajo y cuál es el objetivo del proyecto, el docente procede a resolver dudas que resultaron de manera particular, tal cual se muestra en la siguiente viñeta:

> Para finalizar la clase, pregunto que si hay dudas respecto al instrumento de registro de los movimientos de las acciones, por lo que existen algunas preguntas que respondo de manera particular con uno o varios alumnos que tengan la misma duda. Después de lo anterior, les comento a los jóvenes que tienen que gastar los cinco millones en la compra de acciones y que por unas semanas solo registraran cambios en las acciones y luego se les dirá como será la compra-venta de acciones. Además de darles a conocer que el objetivo de este proyecto es maximizar las ganancias y por tanto tener acrecentar su capital que les fue dado.
>
> DP-30/11/09-OFMR

Es interesante ver que los alumnos participan cuando el docente realiza preguntas para guiar a los alumnos tanto para conocer sus saberes previos como para la construcción de conceptos que son necesarios para llevar a cabo el aprendizaje por proyectos. Además de que para los alumnos este proyecto les resulta interesante ya que por medio del juego pueden aprender a tomar decisiones y jugar a obtener ganancias invirtiendo en la bolsa de valores. También se nota que muestran interés en la clase y por tanto participan.

Segunda Sesión: Asesorar en la Construcción del Instrumento de Registro

Los estudiantes reflejan que el proyecto les llama la atención, sin embargo el docente se da cuenta que éstos tienen grandes deficiencias para utilizar el programa Excel por lo que es necesario que el maestro haga un manual de procedimientos para construir el instrumento de registro, para solventar un poco la deficiencias antes dichas. Por lo anterior el profesor dedica algunos días para ayudar en lo particular a algunos jóvenes para la construcción del instrumento de registro de acciones.

Esta sesión no se tenía contemplada, pero el docente al ver la deficiencias en el manejo del Excel y con el afán de no desviar la atención de los estudiantes, o en otras palabras dar clases especiales sobre la utilización de dicho programa, decide crear un manual de procedimientos para que sea utilizado por los alumnos para la construcción del instrumento de registro. Así que utiliza esta sesión para dar información general sobre el manual y la creación del instrumento. Como no se tenía contemplada esta sesión provoca un desfase en la programación presentada en el cronograma de actividades.

Tercera Sesión: Compra/Venta de Acciones

Luego de haber pasado dos semanas de registrar las fluctuaciones de las acciones que eligieron se motiva y se expresa a los estudiantes la forma de vender o comprar acciones con las ganancias obtenidas hasta el momento, por lo que se expone el cambio de forma de trabajo que deben realizar los alumnos, como evidencia en la siguiente viñeta:

> El objetivo de la sesión es dar a conocer a los estudiantes la forma de compra-venta y la tabla que utilizarán para lo anterior, dando a conocer que la venta de acciones hará que se obtengan ganancias que incidirá en el resultado y por tanto nos acercaremos mas al objetivo desde el principio planteado. En primer momento les doy a conocer cómo será la manera de vender las acciones, las cuales pueden ser por partes o el total de acciones que

> desde el inicio compraron. Además de que con el dinero resultante de la venta pueden comprar acciones de otra empresa si así lo desean. Todo lo anterior es para que el estudiante decida y luego pueda dar la justificación del por qué de la venta y de toda esa operación que realizó.
>
> DP-11/12/09-OFMR

Después de hacerles conocer lo anterior a los alumnos también se ilustra, auxiliándose en el pizarrón, el cómo llenar una tabla complementaria para registrar la venta o la compra de acciones para obtener mayores utilidades, obviamente el alumno es el que debe de tomar la decisión sobre la venta o compra de acciones y por tanto debe de justificar el motivo que lo llevo a esta determinación, pero al llevar a cabo la ejemplificación del llenado de la tabla de registro un alumno advierte que la tabla tiene un error, ya que ésta solo consideraba la utilidad de la venta y no la venta total, lo anterior se evidencia en el diario del profesor:

> Dejando claro lo anterior escribo en el pizarrón la tabla que se utilizará para el registro de compra-venta de acciones, sin dejar de lado el registro de movimientos diario, de las acciones que eligieron. Se anota en el pizarrón un ejemplo, sin embargo un alumno advierte que se estaba dejando de lado el total de la venta de las acciones, ya que primero se anotaban el precio de compra original y se contrastaba con el precio de venta (del día de la venta), la diferencia resultante se multiplicaba por el numero de acciones a vender, por tanto el producto de lo anterior daría perdida o utilidad de la venta. Sin embargo, se dejaba de lado el resto de la venta que también puede representar utilidad o pérdida en la operación.
>
> DP-11/12/09-OFMR

Aunque a primera vista el error anterior exhibe al docente, también manifiesta que existen alumnos que están atentos a la clase del maestro y que además han adquirido reflexión, ya que no solo toman como válido lo que el docente presenta sino que lo cuestionan y lo externan, además se pidió a algunos alumnos que auxiliaran para solventar el error, todo lo anterior se evidencia en el diario del profesor:

> Puedo decir que los estudiantes han puesto mayor atención a la clase, ya que se nota que es algo que les gusta saber y que les motiva el hecho de conseguir la mayor utilidad,

> además de que se nota que los jóvenes están interesados porque ya es muy normal que pregunten como quedo la bolsa, además de preguntar de cómo quedó cierto titulo bursátil.
> Antes de finalizar la sesión pedí a todos los alumnos que me ayudaran a tratar de solucionar la observación de su compañero, por lo que tres estudiantes uno de ellos que es de calificaciones de debajo del promedio se acercó y dio algunas ideas valiosas para solucionar lo anterior, por lo que ha tenido mayor disposición a la clase y también se muestra motivado.
> A modo de conclusión, veo que el hecho de que mostré que también puedo fallar y que ellos pueden resolver observaciones de sus compañeros hizo que los estudiantes se muestren con mayor disposición a la clase, ya que observan que pueden solucionar problemas además que son ellos los que construyen y hacen la clase.
>
> DP-11/12/09-OFMR

El error fue solventado con la ayuda de tres estudiantes como se muestra en la anterior viñeta y la tabla se presentó a los alumnos en la clase siguiente, como se observa a continuación:

> Luego de haber solucionado con la ayuda de los mismos alumnos que ofrecieron su ayuda al finalizar la clase anterior, se dio a conocer la tabla para el registro de compra-venta de acciones, dejando claro que ellos tienen la decisión de realizar dichas operaciones o no, pero siempre tienen que fundamentar la razón del porque realizar o no la compra-venta de acciones. Todo lo anterior con el fin de que sea el propio alumno llegue a reflexionar que el tomar o no una decisión puede ser la diferencia entre ganar o perder lo invertido. Por último, los motive a tomar riesgos, ya que la vida misma es para la gente que toma y afronta los retos que ésta genera.
>
> DP-14/12/09-OFMR

Superada la deficiencia para la construcción del instrumento de registro y cuando los alumnos se habían acostumbrado a éste, se les propone realizar venta y/o compra de acciones, siempre y cuando lo consideren pertinente, por lo que de nueva cuenta los alumnos se notan atentos a las instrucciones para realizar estas operaciones y es mucho más evidente cuando uno de ellos se percata que la tabla de registro de estos movimientos tiene un error, además de que son ellos mismos los que se ofrecen para ayudar al profesor a solventar el error. Por otro lado, este error provoca de nueva cuenta que haya un día más de desfase con la

programación planeada de antemano, ya que la presentación de la tabla corregida y aumentada fue al día siguiente.

Cuarta Sesión: Alumnos Dispersos por Actividades Navideñas

Cuando se implementa la propuesta basada en el aprendizaje por proyectos, estuvo cerca de la temporada navideña, por lo que se cruzan las posadas, además de que los alumnos deben de participar en actividades tales como canto de villancicos en inglés, así como concurso de piñatas, además de preparar la posada, por lo que los alumnos se notan que están un tanto dispersos, por lo que el docente les pide que sigan registrando las fluctuaciones de sus acciones, así como las de las compras y/o ventas de otras acciones seleccionadas, esto se puede observar en la siguiente viñeta:

> Debido a que se atraviesan la temporada navideña y con ella las posadas y las vacaciones de esta temporada, les pido a los alumnos que registren los movimientos de las acciones que eligieron, además de que realicen compras o ventas según ellos crean conveniente.
>
> DP-15/12/09-OFMR

Luego de varias sesiones en las que los alumnos se muestran atentos a la clase y al proyecto, el docente nota que están ansiosos y para nada atentos a la clase, ya que los alumnos están presionados por otro docente para que participen en el concurso de villancicos en inglés que año con año se realiza en la institución, además de que deben de participar en el concurso de piñatas y organizar su posada por las fiestas decembrinas que se avecinan, después de ver esto el docente opta por dejar a los alumnos que hagan las actividades antes descritas, posponiendo las actividades del proyecto para regresando de vacaciones. Lo anterior provoca otro desfase más a la ya desfasada programación realizada, sin embargo también queda la experiencia de que la próxima la programación se realice considerando las actividades anteriores, o dejando un colchón de tiempo

para que los alumnos también puedan hacer participar en las actividades de la institución por las fiestas decembrinas.

Quinta Sesión: Regresando de Vacaciones

Al regresar del receso vacacional el docente pide a los alumnos que vayan preparando las presentaciones de los resultados obtenidos luego de llevar a cabo el aprendizaje por proyectos, por lo que además se pacta un cierre para ventas y/o compras de acciones, además para que hagan sus graficas de utilidad o perdidas obtenidas, así como que preparen sus justificaciones sobre las decisiones que los llevaron a conseguir los resultados que exponen. Esto se puede ver en la siguiente viñeta:

> Al regresar del receso vacacional les pido a los alumnos que preparen su trabajo final, en el cual deberán de hacer una gráfica con los resultados obtenidos después de haber registrado las fluctuaciones de las acciones elegidas además de haber realizado compras o ventas de otras acciones. También les recuerdo cual es el objetivo de este trabajo, que es el de maximizar las ganancias, además de que deberán de justificar el por qué de sus decisiones acerca de la compra o venta de acciones. También se pacta la fecha de presentar los resultados obtenidos del aprendizaje por proyectos, la fecha resulto ser el 14 de enero.
>
> DP-11/01/10-OFMR

Tal parece que el descanso hace que los alumnos vuelvan a clases con la intención de continuar con el proyecto y por tanto se muestran atentos a las indicaciones para cerrar la propuesta de intervención, en la que presentaran al resto de la clase sus resultados obtenidos. Por lo que el docente además de dar las indicaciones establece fechas límites para realizar movimientos de las acciones.

Sexta Sesión: Presentación de Resultados

Llegado el día de la presentación de los resultados obtenidos por parte de los alumnos con aprendizaje por proyectos, uno a uno muestran sus trabajos al resto de la clase de la ganancia o pérdida conseguida y la razón por la cual creen que obtuvieron esos resultados. Es necesario decir que la mayoría de los estudiantes logra hacer una buena justificación de sus trabajos, porque desde un principio realizar esta actividad les resulto muy interesante, sin embargo algunos otros no le tomaron la importancia debida, por ende sus trabajos y justificaciones son escuetas e insípidas en comparación con la de los otros. Lo dicho anteriormente se puede observar en la siguiente viñeta:

> La sesión transcurre con la exposición de las gráficas ya sea de utilidad o pérdida por parte de los alumnos, noto que algunos de ellos tomaron muy en serio la justificación acerca de sus decisiones que les hizo obtener utilidad o pérdida, pero también tengo que decir que no todos le tomaron tanta importancia a esto último, sin embargo los que si tomaron en serio el aprendizaje por proyectos se notan que entienden un poco más la responsabilidad y lo importante de tomar decisiones buenas en los momentos importantes.
>
> DP-14/01/10-OFMR

Con la sesión se logra que la mayoría de los alumnos llegan a conclusiones buenas sobre el por qué obtuvieron las resultados que se exponen, en esta sesión el docente solo es observador y en ocasiones cuestiona a los alumnos en puntos en particular.

Luego de describir las sesiones es necesario volver a presentar el cronograma de actividades, pero ahora con las fechas reales con el fin de ver si se cumplen las fechas programadas de antemano.

TABLA 33

Cronograma de Actividades para el Aprendizaje por Proyectos

Actividad	Fecha Probable	Fecha Real
Presentación del aprendizaje por proyectos y el instrumento de registro de acciones	23 de Noviembre de 2009	30 de Noviembre de 2009
Asesoría para dudas	24 de Noviembre de 2009	1 de Diciembre de 2009

La tabla continúa

Actividad	Fecha Probable	Fecha Real
Registro de Acciones	Del 24 de Noviembre al 4 de Diciembre de 2009	1 al 10 de Diciembre de 2009
Compra y/o venta de acciones	Del 7 al 15 de Diciembre de 2009	11 de Diciembre de 2009 al 11 de Enero de 2010 (tomando en cuenta que se atraviesan las vacaciones decembrinas)
Presentación de Resultados	16 de Diciembre de 2009	14 de Enero de 2010

Ahora por otro lado y antes de realizar el análisis de los registros resultantes de esta segunda propuesta de intervención, es necesario reflejar si la estrategia didáctica aporta a los objetivos específicos e indicadores establecidos anteriormente.

TABLA 34

Comprobación de los aportes de la propuesta de intervención

Objetivo Especifico	Indicadores	¿Qué se observa?
- Que los alumnos sean independientes en las actividades sobre las clases.	- Que el alumno pueda ser independiente en las actividades de la clase.	Son los alumnos los que eligen las acciones de las empresas en las que les gustaría invertir sin intervención o recomendación del profesor.
- Que los alumnos sean participativos y no dependan del docente.	- Que el alumno reflexione que la toma de decisiones conlleva una responsabilidad, que en este caso puede ser perder o ganar.	Los alumnos son los que toman las decisiones de comprar y/o vender acciones, en su defecto no realizar estas operaciones y quedarse tal cual estaban, por lo que el docente les pide que sean conscientes que cada decisión trae consecuencias.
Que el docente: **- Desarrolle competencias** **- Promueva aprendizajes significativos**	- Que el maestro desarrolle la enseñanza mediante el aprendizaje significativo con la ayuda del aprendizaje por proyectos. - Que el docente relaje la obsesión por el control y el orden de la clase.	Al hacer que el alumno tome sus propias decisiones sobre sus inversiones, el docente promueve aprendizajes significativos y competencias, además de que estas actividades hacen que el profesor pierda el control y el orden sobre la clase, porque son los alumnos quienes deciden sobre sus inversiones.

Después de hacer el repaso de las sesiones con la propuesta de intervención basada en el Aprendizaje por Proyectos, es momento oportuno para presentar las categorías resultantes, las cuales se construyen de la misma forma en que fueron hechas las categorías de la propuesta anterior y de las cuales se presenta el proceso de construcción.

- La Pregunta para Rescatar Saberes Previos, como su nombre lo indica se busca que por medio de preguntas rescatar los saberes previos, debido a que el "punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos" (Díaz Barriga; 1993:17), por lo que el docente realiza cuestionamientos de manera abierta a los alumnos y las respuestas que éstos den, da una idea más clara desde donde tiene que partir para los estudiantes puedan asimilar conceptos bursátiles. Muestra de esto se ve en la siguiente viñeta:

  Mo: haremos un proyecto que llamaremos "Comprar Barato, Vender Caro", vamos a tratar que ustedes maximicen sus utilidades al invertir en la Bolsa Mexicana de Valores, pero para esto quiero saber qué conceptos o que es en lo que primero que nos viene a la mente cuando escuchamos Bolsa Mexicana de Valores
  Ao: Dinero
  Mo: dijo Pablo: dinero
  Aa: préstamos… (Los alumnos hablan diciendo las ideas que les vienen a su mente)
  Mo: levantando la mano por favor (se escucha que los estudiantes hablan para participar y hay una alumna con la mano en lo alto) a ver por allá Camila.
  Aa: acciones
  Ao. Riesgo
  Mo: entonces tenemos voy a tratar de poner todo lo que ha dicho (escribo en el pizarrón): acciones, riesgo.

  08-30/11/09-OFMR

- La Pregunta para Construir Conceptos, esta categoría está unida con la anterior debido a que se utilizan los conceptos que fueron obtenidos luego de hacer preguntas para de aquí partir y que los alumnos construyan de mejor manera esos conocimientos previos además de que adquieran algunos otros conocimientos, ya que "la activación de los conocimientos y

experiencias previos que posee el aprendiz […], facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio" (Díaz Barriga; 1993:28), por lo que utilizar las ideas que los alumnos vertieron ayuda a la construcción de conceptos en la que el docente utiliza la pregunta para que se dé esto último. En la siguiente viñeta se puede observar lo anterior:

Mo: ¿Qué otra idea se nos viene a la mente? ¿Han escuchado este término (se escribe en el pizarrón) portafolio de inversiones?
Aos: no
Mo: ¿Qué es un portafolio?
Aa: un maletín
Mo: un maletín, ¿Qué contiene el maletín?
Aos: documentos
Mo: entonces esto lo trasladamos al contexto financiero, ¿el maletín que contiene?
Aa: pues acciones
Mo: entonces podemos decir que un portafolio de inversiones ¿es?
Aos: un conjunto de acciones.

08-30/11/09-OFMR

- Asesoramiento Docente, el maestro se pone al servicio de los estudiantes en dudas especificas acerca del trabajo que se está realizando, hay que decir que como el nombre lo dice el profesor solo asesora más nunca hace lo que el alumno debe de hacer o toma decisiones por él, con el afán de que sea el joven el que tome sus propias decisiones, además con la ayuda de preguntas dirigidas el joven mismo encuentre las respuestas a sus dudas. La siguiente viñeta evidencia lo que se ha referido:

Para finalizar la clase, pregunto que si hay dudas respecto al instrumento de registro de los movimientos de las acciones, por lo que existen algunas preguntas que respondo de manera particular con uno o varios alumnos que tengan la misma duda, aunque no soy el que contesta a sus preguntas sino que sean los propios alumnos los que lleguen a contestar su preguntas y disipen sus dudas.

DP-30/11/09-OFMR

Las categorías resultantes después de poner en marcha el Aprendizaje por Proyectos, y a modo de resumen, las categorías resultantes son: La Pregunta para Rescatar Saberes Previos, La Pregunta para Construir Conceptos y Asesoramiento Docente.

Ahora que ya se conocen las categorías que se obtienen luego de aplicar dos tipos propuestas didácticas, es momento oportuno para presentarlas en una tabla, para que sea mucho más grafico verlas.

TABLA 35

Categorías Resultantes de la Propuesta de Intervención

Categorías encontradas en el Caso Simulado	**Categorías encontradas en Aprendizaje por Proyectos**
- Organización del Trabajo - Evaluación Formativa - Asesoramiento Docente	- La Pregunta para Rescatar Saberes Previos - La Pregunta para Construir Conceptos - Asesoramiento Docente

Habiendo conocido las categorías, también es necesario realizar la caracterización del docente, en primer momento se advierte que todas las categorías contienen una intención bien delimitada, sin embargo la intención contiene en sí misma diferentes fines por lo que esto ayuda a establecer de manera más concreta la caracterización de la práctica del docente, por lo que se presenta la siguiente tabla con las categorías y sus características, las cuales están compuestas por el por qué y el para qué.

TABLA 36

Características de las Categorías Resultantes de la Propuesta de Intervención

Categorías	**Características**
Organización del Trabajo	Esta acción se realiza con la intención de que los alumnos sepan bien cuáles serán las actividades a realizar durante el desarrollo de la propuesta de intervención. Es cierto que es una acción que propone el docente pero es el alumno el que debe realizar.

La tabla continúa

Categorías	Características
Evaluación Formativa	Ya que se necesita evaluar al alumno sobre lo adquirido en el proceso de desarrollo de la propuesta didáctica, además de que otorga información para otorgar una calificación al alumno.
Asesoramiento Docente	Se usa con el afán de que el docente sea solo el guía de las actividades además de que éste ayude a los alumnos a resolver sus dudas, pero sin que el maestro dé una respuesta tajante y con ello el alumno busque las respuestas a sus interrogantes.
La Pregunta para Rescatar Saberes Previos	El profesor utiliza las preguntas abiertas para que los alumnos puedan expresar sus ideas sobre el tema en cuestión y con ello el docente tiene la información para saber desde donde comenzar o los conceptos que el estudiante obtenga o reestructure.
La Pregunta para Construir Conceptos	Se utilizan las preguntas de parte del docente a modo de guía para que sean los propios alumnos los que puedan construir los conceptos, porque así los alumnos dejan de estar pasivos, pueden participar en la construcción de los conceptos y ya no están a la espera de lo que el profesor diga.

4.3 Evaluación

Luego de presentar la implementación de la propuesta de intervención y su respectivo análisis, es momento de realizar una evaluación de la propuesta que se implementa, ya que “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar” (Stufflebeam; 1987:175). Ya que la evaluación es “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el merito de un objeto” (Stufflebeam; 1987:17). Nótese el énfasis que se hace sobre el valor de un objeto, habiendo sido pasado por el lente del enjuiciamiento metódico, ordenado, estructurado y sistemático, por tanto el objetivo del valor es determinar el beneficio de lo que está siendo examinado (Stufflebeam; 1987), por lo que tomando en cuenta lo anterior dicho se tiene que:

> Si un estudio no informa de cuán buena es una cosa, no se trata de una evaluación. Pero, inevitablemente, la valoración debe desempeñar un papel. Y si

> sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes, y para tender hacia una mejora, puede ser una fuerza positiva (Stufflebeam; 1987:20).

Por lo anterior referido, la definición y el objeto de la evaluación es:

> El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación , la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la compresión de los fenómenos implicados. Los aspectos clave del objeto que, según la definición, deben ser valorados incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto (los cuales son valorados, respectivamente, mediante la evaluación del contexto, de la entrada, del proceso u del producto). El criterio fundamental que debe ser tenido en cuenta incluye su valor (su respuesta a las necesidades valoradas) y su mérito (su calidad) (Stufflebeam; 1987:183)

Entonces para llevar a cabo dicha evaluación se echa mano del modelo desarrollado por Stufflebeam titulado método CIPP (por sus siglas en inglés), en el que se evalúa el Contexto, Evaluación de Entrada (input), Proceso y Producto, en los que la evaluación sirve de la siguiente manera:

> La evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación del proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones (Stufflebeam; 1987:181)

Por lo tanto, el objetivo de la evaluación CIPP:

> No se concentra demasiado en servir de guía para la realización de un estudio individual, sino más bien en proporcionar unos servicios de evaluación continua para la toma de decisiones de una institución determinada. Su utilización está concebida para promover el desarrollo y ayudar a los directivos y personal responsables de una institución a obtener y utilizar una información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes o, al menos, hacer lo posible con los recursos de que dispongan (Stufflebeam; 1987:190)

Entonces sin más preámbulos se expone la evaluación de cada uno de estas partes en el orden lógico que propone el método CIPP.

4.3.1 Evaluación del Contexto

El objetivo de este tipo de evaluación es que puede “conducir a una decisión acerca de la introducción de algún tipo de cambio en el sistema” (Stufflebeam; 1987:191), recordando que el contexto son todas las variables desde geográficas, físicas o de relación con los docentes u alumnos, que influyen en la práctica del docente. Por tanto, la evaluación del contexto busca como fin el hacer cambios significativos en dichas variables, que obviamente existen algunas que no pueden ser cambiadas por el maestro como los factores geográficos, los programas institucionales, las políticas escolares entre otras. Pero existen otras variables que si pueden ser cambiadas por el maestro como es la práctica que realiza dentro del salón de clase, ya que la evaluación del contexto “puede conducir a una decisión acerca de la introducción de algún tipo de cambio en el sistema” (Stufflebeam; 1987:191), que en todo caso es el cambio que ha generado el profesor en lo que concierne a su práctica educativa.

En el caso particular que se expone, aunque no se describe directamente la forma de ser del profesor, ésta puede ser inferida por las categorías que resultaron del proceso explicado en el primer capítulo, en el que se evidencia que el docente tiene rasgos tradicionalistas aunque existe por lo menos una acción que es educativa, por lo que no todo es malo. Por tanto, el cambio sustancial se refleja en que la acción de dictar teoría ya que no se asoma en ninguna de las sesiones de la propuesta de intervención, pero si aparece la pregunta para construir conceptos, lo anterior se evidencia en la siguiente tabla.

TABLA 37

Registro del antes y después de la propuesta de intervención

Registro antes de la intervención: Dictado de Teoría	**Registro de la propuesta de intervención: La pregunta para construir conceptos**

La tabla continúa

Registro antes de la intervención: Dictado de Teoría	Registro de la propuesta de intervención: La pregunta para construir conceptos
Mo: Enciso b, continuamos, inciso b, la expedición de cheques por pagos menores, repito, la expedición de cheques por pagos menores que a diario se efectuarían sería muy numerosa y por ende, y por ende, aumentaría el trabajo de los empleados, aumentaría el trabajo de los empleados que los elaboran y quienes lo autorizan. 03-11/02/09-OFMR	Mo: ¿Qué es una acción? Aa: es un tanto por ciento de una empresa Mo: es un contrato, en el que comprador de la acción es dueño de una parte de la empresa Mo: de qué depende el número de acciones Aa: depende del número de accionistas Mo: de dónde sale las acciones en el estado financiero Aos: del capital social 08-30/11/2009-OFMR

Además de este cambio que se presenta, existe otro como el uso de estrategias diferentes que a lo que venía realizando el profesor hasta el momento, las cuales surgen después de una intensa búsqueda para que se cumplan y ayuden a los alumnos a tener aprendizajes significativos. Otro beneficio que se adquiere con la ejecución del caso simulado y el aprendizaje por proyectos es que el rol del docente cambia así como el del alumno, ya que en el primero los alumnos son quienes, después de la organización del maestro, participan y son ellos los protagonistas principales de la clase y el docente solo es guía de las actividades además de evaluarlas.

En el caso del aprendizaje por proyectos el rol del alumno toma relevancia importante porque es él quien investiga y elige que hacer con el capital proporcionado lo que más le convenga, además de que es él quien toma las decisiones para maximizar sus utilidades, también las estrategias que se implementan hacen que tengan mayor disposición para realizar las actividades. Ahora en el caso del rol del profesor solo es facilitador de la actividad, por lo que estas características se acercan cada vez más lo que el MEMST establece.

Ahora bien, “la evaluación del contexto es un medio pertinente para defender la eficacia de las propias metas y prioridades” (Stufflebeam; 1987:197), por lo que en este mismo tenor y como se establece en el capitulo primero que refiere que gran parte de los maestros del CETAC cursaron la especialidad, no se ha visto que implementen en sus aulas lo aprendido por la especialización y por ende

innovaciones en sus prácticas docentes, por ello la propuesta del docente resulta ser algo diferente que pretende que los demás docentes puedan apreciar y con ello se animen a buscar experiencias innovadoras que beneficien a los estudiantes.

4.3.2 Evaluación de Entrada

Después de hacer un recorrido por el contexto, toca turno a la evaluación de entrada la cual puede "ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios" (Stufflebeam; 1987:197). Es decir, en este momento del proceso de evaluación se deben de analizar, una vez implementada la propuesta de mejora de la práctica educativa, los programas, estrategias, planes, etc. con los documentos bases o programas establecidos de antemano por lo que es necesario "seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio" (Stufflebeam; 1987:194), ya que "los resultados de la evaluación de entrada pueden ser utilizados para decidir si ha sido hallada una estrategia de solución lo suficientemente prometedora" (Stufflebeam; 1987:191). Por tal motivo se presenta el desarrollo de la propuesta de intervención con la ayuda del Caso Simulado y luego el Aprendizaje por Proyectos, ya que son técnicas que promueven el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias, además de ser experiencias innovadoras.

Por lo que es necesario revisar la literatura más importante así como los programas ejemplares (Stufflebeam; 1987) para confrontarlos con las estrategias planteadas de antemano y las cuales ya fueron implementadas. Entonces para tal efecto es necesario volver a citar el MEMST que está enmarcado en la Reforma Integral de la Educación Medio Superior, para hacer más gráfico la comparación de los programas con lo propuesto por el docente se presenta la siguiente tabla,

que tiene la intención de mostrar como las estrategias didácticas propuestas para la mejora de la práctica educativa, empalma con lo establecido en el MEST y están acorde con éste, para reflejar la evaluación de entrada.

TABLA 38

MEMST vs Propuesta de Intervención de la Práctica Educativa

MEMST	Propuesta de Intervención	Evidencia
Incluye diversas estrategias de aprendizaje e incorpora particularmente los métodos basados en la solución de problemas, el estudio de casos, la simulación, el trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos	Propuesta didáctica realizada por medio de Caso Simulado (Primera feria del crédito CETAC 2009) y Aprendizaje por proyectos (Compro barato, Vendo caro)	Comenzó la sesión haciéndole saber a los alumnos que se utilizará el Caso Simulado, en dicha técnica el grupo se dividirá en equipos los cuales tomaran el papel de algún actor social involucrado en el tema a desarrollar, en este caso particular el tema es “Otorgamiento de Crédito”, los actores involucrados en este caso son los solicitantes de crédito (10 alumnos), por otra parte también están involucradas las instituciones de crédito, pública y privada, que están representadas por los restantes 20 alumnos que se dividieron en equipos de cuatro personas. DP-12/10/09-OFMR Mo: haremos un proyecto que llamaremos “Comprar Barato, Vender Caro”, vamos a tratar que ustedes maximicen sus utilidades al invertir en la Bolsa Mexicana de Valores. 08-30/11/09-OFMR

La tabla continúa

MEMST	Propuesta de Intervención	Evidencia
Hacer un uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, y promover su aplicación responsable dentro y fuera del aula.	Se utiliza en el aprendizaje por proyectos en los siguientes momentos: cuando se construye el instrumento de registro de las acciones, al capturar los movimientos por lo que se revisan paginas especializadas en el tema para obtener las fluctuaciones de las acciones y cuando los estudiantes utilizan el Excel para realizar y presentar la grafica de utilidad/perdida.	El profesor expone en el pizarrón la forma registrar las acciones a comprar y, así como, el registro diario de los diferentes instrumentos elegidos en el 'Instrumento para el Registro de Acciones' 08-30/11/09-OFMR La sesión transcurre con la exposición de las gráficas ya sea de utilidad o pérdida por parte de los alumnos. DP-14/01/10-OFMR
- **Propone situaciones que plantean a los estudiantes la toma de decisiones razonadas y éticas en la solución de problemas de desarrollo personal, académico, profesional y social, y** - **Promueve la práctica constante del análisis de información, de tal manera que el estudiante transita de la identificación de los datos a su comprensión, interpretación y aplicación.**	- La propuesta didáctica por medio del aprendizaje por proyectos, es precisamente para que los jóvenes por medio de un caso ficticio y lúdico tomen decisiones porque éstas pueden provocar obtener mayores ganancias o pérdidas.	La sesión transcurre con la exposición de las gráficas ya sea de utilidad o pérdida por parte de los alumnos, noto que los alumnos tomaron muy en serio la justificación acerca de sus decisiones que les hizo obtener utilidad o pérdida, pero también tengo que decir que no todos le tomaron tanta importancia a esto último, sin embargo los que si tomaron en serio el proyectos notan que entienden un poco más la responsabilidad y lo importante de tomar decisiones buenas en los momentos importantes. DP-14/01/10-OFMR
- **Incorpora un sistema de evaluación que incluye la evaluación externa y la autoevaluación, que permite valorar y orientar académicamente a los actores del proceso educativo y que tiene en consideración el enfoque basado en competencias.**	- Se incorporan a la evaluación de los alumnos las rúbricas y listas de cotejo, además de la coevaluación utilizada en la etapa final del Caso Simulado	Mo: ¿Qué aspectos tomare para evaluarlos? Este es para la presentación del trabajo y este para el reporte escrito (se presenta las listas de cotejo realizadas para la evaluación del trabajo). 07-12/10/09-OFMR

La tabla continúa

MEMST	Propuesta de Intervención	Evidencia
- **Coloca al profesor como facilitador del aprendizaje**	- Hacer lo que el MEMST estipula se establece en los puntos de intervención. - También la categoría titulada Asesoramiento Docente, encontrada dos veces en la propuesta de intervención	- No abusar de la explicación verbalista - Moderar el dictado teoría - Relajar la obsesión por el control y orden de la clase. De acuerdo a la planeación de clases de esta semana los alumnos tuvieron la oportunidad de hacerme preguntas en relación al actor que le tocó representar. DP-12/10/09-OFMR Para finalizar la clase, pregunto que si hay dudas respecto al instrumento de registro de los movimientos de las acciones, por lo que existen algunas preguntas que respondo de manera particular con uno o varios alumnos que tengan la misma duda. DP-30/11/09-OFMR
- **Promueve la participación activa del estudiante y lo sitúa como el actor principal.**	- Se plantea en los objetivos específicos.	- Fomentar la participación de los alumnos en las clases. - Fomentar que los alumnos puedan ser independientes en las actividades sobre las clases.

4.3.3 Evaluación del Proceso

Es momento de repasar la evaluación del proceso, la cual tiene por objetivo "identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información, para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento" (Stufflebeam; 1987:194). La evaluación del proceso toca primordialmente al cómo se efectúan las estrategias didácticas para la mejora de la práctica, además el

hecho del porque en un primer momento realizar un caso simulado y en la otra propuesta de intervención realizar un aprendizaje por proyectos, además de dar cuenta del proceso intermedio después de haber analizado y problematizado la práctica educativa así como el inter entre propuestas didácticas.

Pero antes de exponer lo antes mencionado es necesario decir que la “Evaluación del proceso: es una comprobación de la realización de un plan” (Stufflebeam; 1987:199), que tiene por objetivo primordial “proporcionar un […] informe del programa que realmente se está llevando a cabo, compararlo con lo que se había planificado […] y saber cómo juzgan la calidad del trabajo […] los observadores” (Stufflebeam; 1987:199).

Por lo anterior dicho, entre los observadores se encuentra el evaluador del proceso, que en este caso particular es el maestro que lleva a cabo la observación de la propia práctica así como el análisis de esto último, por tanto el evaluador del proceso

> Puede desarrollar un esquema general de las actividades de recopilación de datos y empezar a llevarse a cabo. El evaluador del proceso puede preparar un breve informe que resuma el plan de recopilación de datos, analice lo que se está aprendiendo y subraye los problemas clave. (Stufflebeam; 1987:200)

Entonces por todo lo anterior repasado, se describe las acciones que se realizan en el proceso realizado y expuesto en los capítulos anteriores además de evaluarlo, teniendo en mente que la evaluación es para poder encontrar mejoras al proceso así como reconocer las acciones que si tienen efectos positivos, porque es cierto que al hacer una confrontación entre el antes y el después de la puesta en marcha de la propuesta de intervención no todo es malo porque hay cosas que si son positivas, y en esa misma medida pasa con la puesta en marcha de la propuesta de mejora ya que no todo es bueno sino que siempre habrá detalles a mejorar y así acercarse cada vez más a la práctica ideal.

Proceso antes de la construcción de la propuesta de Intervención

Es necesario hablar del proceso antes de la intervención para poder tener un punto de referencia que sirve para comparar con el proceso de la puesta en marcha de la propuesta de intervención de la práctica educativa del docente, por lo que se describe a grosso modo porque ya ha sido presentado detalladamente en el capitulo primero.

El proceso de mejora de la práctica docente comienza en el preciso instante en que el docente reconoce la necesidad de seguir estudiando para mejorar el servicio que da a sus alumnos, por tanto este es el punto de partida para la mejora de la práctica educativa.

Después, a esto está el hecho de registrar las clases tal cual pasan en la realidad, para después analizarlas, poder reconocer y delimitar acciones en los registros levantados, además para encontrar dichas acciones fue necesario utilizar técnicas de análisis como la Matriz PPP, que sirve para saber si las acciones son o no educativas, también de poner de manifiesto el desfase o acierto entre el propósito con el producto teniendo en medio el proceso que se realiza para que se den estos resultados. La matriz empírica qué, para qué y cómo lo hago, la cual ayuda a delimitar las acciones para después construir categorías con las acciones, recordando que una acción tiene un intención bien delimitada, por tanto las acciones con intención similares se constituyen en una sola categoría.

Luego de encontrar las categorías es momento de encontrar puntos de consonancia con las teorías psicológicas, filosóficas, pedagógicas o sociales ya existentes. Con lo anterior se quiere decir que se tuvo que fundamentar las categorías en unas de estas corrientes teóricas o en varias de ellas, según sea el caso. Después se realiza la saturación y triangulación de registros con el único fin de que se tenga certezas que las acciones encontradas y conformadas en las categorías se repitan en los siguientes registros, la triangulación se realiza con otra herramienta que permita evidenciar las repetición de las acciones y por tanto

las categorías. Para finalizar este primer proceso fue necesario caracterizar la práctica docente, es decir, describir las características que el profesor muestra durante la clase.

El siguiente paso a seguir es la construcción de la problematización que se aborda con el proceso que Sánchez Puentes (1993) propone, en este proceso se buscan las causas del problema central que el docente presenta en su práctica, además de encontrar los efectos que estos problemas generan. Después de haber encontrado lo anterior es momento de generar los objetivos generales y específicos, que para efectos del primero resulta del problema central y para los segundos resultan de los efectos que producen el problema central generado por determinadas causas, entonces éstas últimas son los puntos de intervención que tienen que ser atacados para mitigar los efectos. Todo lo anterior se tendrá en cuenta para la construcción de la primera parte de la propuesta de intervención.

Proceso previo a la propuesta de intervención

Teniendo en cuenta lo anterior sobre los puntos de intervención se construye la estrategia centrada en el aprendizaje, aquí es importante establecer que los puntos de intervención fuerte a atacar son el dictado y la explicación verbalista, porque pueden resultar más sencillos de poder aminorar sus efectos, sin embargo el del control y obsesión de la clase se hace por un momento a un lado para ser atacado con otra propuesta didáctica.

Dicho lo anterior el docente se dio a la tarea de buscar estrategias didácticas que pudieran redundar en aspectos positivos y que atacaran los puntos de intervención y alcanzarán los objetivos específicos. Otro punto a tomar en cuenta es el hecho que la estrategia también estuviera enmarcada en el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias como es el caso de la argumentación, además de tomar en cuenta que fuera para el área social debido a que la materia de administración es parte de esta área así como el tema a tratar en ese momento,

por tanto el docente se decide por el Caso Simulado porque ya lo había aplicado en otra materia del área social-humanístico teniendo resultados satisfactorios, donde veía que los estudiantes se interesan y participan activamente en el caso simulado presentado.

Proceso del Caso Simulado

En primer momento se explora la parte teórica que fundamente el Caso Simulado, así como el uso de éste en el desarrollo de la clase y los beneficios que conlleva al emplear dicha técnica. Luego se construye la estrategia centrada en el aprendizaje que es lo que en la iniciativa privada se conoce como manual de procedimientos, es decir, ésta describe las acciones que tiene que llevar a cabo el docente para el desarrollo de un tema en especifico. Además se le agregan los puntos a intervenir así como los resultados esperados (objetivos específicos), que se convierten en los indicadores que ayudan a la evaluación del impacto de la propuesta de intervención. Luego de esto se lleva a la práctica y los datos de las sesiones intervenidas son colectados por medio del audio y el diario del profesor, este último tiene un peso más preponderante en esta etapa.

Después sigue el paso de análisis y reflexión sobre los registros obtenidos de la estrategia didáctica propuesta para la mejora de la práctica educativa, siguiendo tal cual los pasos expuestos en el primer capítulo de este trabajo. Por lo que los resultados se muestran a continuación, apoyándose en los indicadores establecidos en la estrategia centrada en el aprendizaje.

TABLA 39

Evaluación del Proceso del Caso Simulado

Indicador	Categoría	Evidencia

La tabla continúa

Indicador	Categoría	Evidencia
Que los alumnos participen activamente en las sesiones del caso simulado.	Organización del Trabajo	De acuerdo a la planeación de clases de esta semana los alumnos tuvieron la oportunidad de hacerme preguntas en relación al actor que le tocó representar. DP-12/10/09-OFMR
Que los alumnos mejoren su aprendizaje en las actividades de enseñanza y desarrolle competencias.	Evaluación Formativa	Después repartí los trabajos entre los alumnos para que ellos fueran los que evaluaran el trabajo realizado por ellos mismos, ya que todos saben cuáles son los requerimientos del trabajo y que debe de contener. Por tanto, se me hizo pertinente utilizar la coevaluación. DP-16/10/09-OFMR
Que el docente modere el dictado de teoría y no abuse de la explicación verbalista.	Asesoramiento Docente	Luego les di a conocer el cronograma de actividades para semana, siendo el día martes aprovechado para dar asesoría sobre los negocios así como de la información que recopilarían. DP-12/10/09-OFMR

Ahora bien, esta primera intervención por medio del Caso Simulado tuvo sus repercusiones positivas en los alumnos, porque se dio el interés por participar, así que éstos fueron los protagonistas de las sesiones, y el docente se limitó a jugar el rol de asesor y organizador de las actividades, así que fue una intervención redonda, como anécdota queda que al final de la implementación del caso simulado los integrantes de un equipo que representó a una institución financiera se acercaron al docente diciendo que se sentía en desventaja porque los otros equipos había presentado información diferente a la de ellos, eso demuestra que los estudiantes se interesaron y tomaron con responsabilidad su papel de actores sociales así como actores activos en la clase.

Por otra parte, teniendo buenos resultados con el Caso Simulado el docente no quiere encasillarse en una sola propuesta didáctica y es por ello que para la siguiente intervención de la práctica opta por un aprendizaje por proyectos, para

poder atacar el punto de intervención que no fue atacado en la anterior propuesta, ya que con el aprendizaje por proyectos el estudiante tiene mayor libertad sobre las acciones que quiere desea realizar y el docente solo se limita a ser su asesor y activar algunos conocimientos necesarios que debe tener de antemano para el buen funcionamiento del aprendizaje por proyectos.

Proceso del Aprendizaje por Proyectos

Al igual que el Caso Simulado, el docente fundamenta la estrategia didáctica a utilizar en la teoría existente hasta el momento que hable del aprendizaje por proyectos, para luego construir la estrategia centrada en el aprendizaje y luego de haberla plasmado en papel llevarla a la práctica en el aula.

Por lo que en un primer momento el docente utiliza las preguntas para rescatar saberes previos, de los cuales parte para la construcción de los conceptos que son necesarios para llevar a buen puerto el aprendizaje por proyectos, así como también que los estudiantes reestructuren algunos otros conceptos que ya tienen.

Luego de esto el maestro expone a los jóvenes el instrumento en el cual deben registrar los movimientos de las acciones que eligieron, que para tal efecto se les reparte un cheque ficticio por cinco millones de pesos. La clase siguiente el docente resolvió dudas sobre dicho instrumento, pero como vio que la construcción de éste en Excel les causaba problemas por los pocos conocimientos de los estudiantes con dicho programa, por tanto el docente topa con el primer obstáculo a vencer y opta por realizar un manual de procedimientos para la construcción del instrumento de registro. Además como parte de las actividades es registrar diario los movimientos de las acciones, se deja un espacio de unas dos semanas para que los alumnos se acostumbren al instrumento.

Después de esto se le motiva a realizar compras-ventas de acciones, para lo cual también se deben registrar en una tabla diferente y con ciertas especificaciones

especiales que la anterior, entonces el docente empieza a construirla con la ayuda de los alumnos en el pizarrón del salón, pero pronto advierte un alumno que la tabla contiene un error, por tanto el maestro reflexiona en cómo poder solucionarlo pero por desgracia en esa clase no fue posible, aunque también hay que decir que varios alumnos se ofrecieron a ayudar a solucionar el problema, sin embargo el profesor dio la clase por terminada llevándose de tarea la corrección de la tabla de registro de compras-ventas, segundo obstáculo que se enfrenta en la propuesta de intervención.

A la siguiente sesión se tiene la tabla corregida tomando en cuenta algunas opiniones de los alumnos que se ofrecieron para corregirla y se pide que consideren comprar o vender acciones. Esto se realiza sin mucha atención de los alumnos porque precisamente estaba el tiempo de preparar la posada grupal, preparar villancicos en inglés y una piñata para participar en el concurso anual que existe dentro de la institución y además de las vacaciones estaban a la vuelta de la esquina.

Al regresar del receso vacacional, el docente pide a los alumnos que hagan el cierre del registro de los movimientos de las acciones así como el cierre de ventas o compras según lo hayan decidido. Además de realizar la gráfica con las ganancias o pérdidas obtenidas en proyecto, por lo que se establece una fecha para la entrega y exposición de las conclusiones sobre los resultados obtenidos.

Luego de haber recuperado las sesiones es momento para analizarlas tal cual se hizo con la propuesta didáctica anterior, por lo que en la siguiente tabla se muestra los indicadores tomados de la estrategia centrada en el aprendizaje y las categorías que abonan a éstos.

TABLA 40

Evaluación del Proceso del Caso Simulado

Indicador	Categoría/Observación	Evidencia

La tabla continúa

Indicador	Categoría/Observación	Evidencia
Que el alumno pueda ser independiente en las actividades de la clase	Se logra a medias ya que es el estudiante el que elige las acciones que más le agraden	Mo: bueno les repartiré a cada uno un cheque por cinco millones de pesos (se escucha en los jóvenes alegría, ya que los cheques fueron realizados especialmente con los nombres de cada uno de ellos). ¿Qué vamos a hacer con esos cinco millones de pesos? Cada uno de ustedes va a comprar 5 acciones de empresas que juegan en la Bolsa Mexicana de Valores, ustedes pueden elegir las empresas que quieran y comprar la cantidad de empresas que ustedes deseen. 08-30/11/09-OFMR
Que el alumno reflexione que la toma de decisiones conlleva una responsabilidad, que en este caso puede ser perder o ganar.	Se pretende que con la estrategia que tiene algo de lúdico el estudiante desarrolle la capacidad de toma de decisiones, además de que sea responsable de éstas.	La sesión transcurre con la exposición de las gráficas ya sea de utilidad o pérdida por parte de los alumnos, noto que los alumnos tomaron muy en serio la justificación acerca de sus decisiones que les hizo obtener utilidad o pérdida, pero también tengo que decir que no todos le tomaron tanta importancia a esto último, sin embargo los que si tomaron en serio el aprendizaje por proyectos se notan que entienden un poco más la responsabilidad y lo importante de tomar decisiones buenas en los momentos importantes. DP-14/01/10-OFMR
Que el docente relegue la Obsesión por el Control y el Orden de la Clase	Asesoramiento Docente	Para finalizar la clase, pregunto que si hay dudas respecto al instrumento de registro de los movimientos de las acciones, por lo que existen algunas preguntas que respondo de manera particular, aunque no soy el que contesta a sus preguntas sino que sean los propios alumnos los que lleguen a contestar sus preguntas y disipen sus dudas. DP-30/11/09-OFMR

Entonces se tiene que la única categoría que se repite es la de Asesoramiento Docente, además de que existen dos nuevas categorías que son la pregunta para rescatar saberes previos y la pregunta para la construcción de conceptos, que aunque no se reflejen en la anterior tabla no quiere decir que no tengan utilidad. Además, como se puede observar en las evidencias existen acciones que atacan directamente a los indicadores que se establecieron desde un principio en la estrategia centrada en el aprendizaje.

Ahora bien, se debe reconocer que en esta propuesta didáctica hubo más problemas que en la anterior estrategia, debido por ejemplo a la falta de conocimiento de los alumnos para usar el programa Excel, así como la falta de visión del docente en lo que concierne al instrumento de registro de compras y ventas de acciones. Por otra parte lo festejos decembrinos que la institución organiza hizo que los alumnos estuvieran muy dispersos y no se concentren en el aprendizaje por proyectos, sin embargo, todos estos obstáculos fueron sorteados de la manera más eficaz en ese momento, siempre y cuando estuvieran en las manos del docente, además de que todo esto deja la experiencia para programar las actividades de manera que no puedan interferir con las actividades que la institución tiene para las fiestas decembrinas. Entonces, haciendo un ejercicio de memoria entre el proceso de análisis preliminar y el proceso de intervención se tienen las siguientes categorías.

TABLA 41

Categorías anteriores y posteriores a la puesta en marcha de la propuesta de intervención

Categorías encontradas antes de la Propuesta de Mejora de la Práctica Educativa	**Categorías encontradas después de la Propuesta de Mejora de la Práctica Educativa**
Estrategias Didácticas - Explicación Verbalista: - Explicación del Ejercicio - Explicación del Tema Investigado - Explicación del Dictado - Dictado de Teoría Conocimientos Previos Obsesión por el Control y el Orden de la Clase	- Organización del trabajo - Evaluación Formativa - La Pregunta para Rescatar Saberes Previos - La Pregunta para Construir Conceptos - Asesoramiento Docente

Del anterior cuadro se puede inferir lo siguiente, a primera vista se observa que existen menos categorías después de aplicar la propuesta de intervención que antes de llevarla a cabo, lo anterior también evidencia el progreso que ha conseguido el docente al categorizar la propia práctica auxiliado por los registros realizados en clases así como el diario del profesor. Además se puede observar que existe una clara intención en las acciones del maestro, acción que no se veía reflejada en las categorías anteriores a la aplicación de la propuesta de intervención.

Otro tópico que se puede deducir es que las categorías han cambiado por completo y esto se debe primordialmente a la búsqueda de una verdadera intencionalidad en las acciones, ya que en las categorías previas a la propuesta para la mejora de la práctica educativa se notan carentes de ésta y parecen que solo se hacen por hacerse.

Ahora bien, se notan cambios sustanciales ya que el dictado de teoría así como la explicación del mismo ya no se asoman en la estrategia de intervención, además en lo que respecta a la obsesión por el control y orden de la clase, ésta se ha relegado ya que el docente se ha percatado que no necesita que los alumnos estén quietos, callados, en su lugar y atentos al maestro para que se dé el aprendizaje, ya que al pasar la batuta al alumno, éste comprende su rol y su papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en lo que respecta a los procesos de construcción de las categorías no se puede hacer un contraste entre ellos y por tanto tampoco se puede evaluar, debido a que dichos procesos se construyeron de manera similar. Sin embargo, lo que sí se puede contrastar son las categorías del antes y el después de la propuesta de intervención, que en la anterior tabla da una idea somera de lo que se pretende mostrar, sin embargo en la siguiente tabla se pretende evidenciar la categoría anterior a la intervención que efectos y problemas se producen, cuál es

la categoría que da respuesta y resulta al poner en marcha la intervención para atacar los efectos o problemas de los primeros.

TABLA 42

Evaluación de los Procesos

Categorías antes del proceso de intervención	Problema o Efecto producido	Categoría de la propuesta de intervención
Estrategias didácticas - Explicación verbalista: - Explicación del ejercicio - Explicación del tema investigado - Explicación del dictado - Dictado de teoría - Obsesión por el control y el orden de la clase	- Poco desarrollo de competencias - Poca promoción de aprendizajes significativos - Alumnos dependientes - Poca participación de los alumnos	- Organización del trabajo - Evaluación formativa - La pregunta para rescatar saberes previos - La pregunta para construir conceptos - Asesoramiento docente
- Conocimientos previos	Esta categoría no produce problema o efectos debido a que es educativa, sin embargo resulta beneficiada con la ayuda de las preguntas.	- La pregunta para rescatar saberes previos

Al haber realizado la evaluación del proceso se tiene que ésta es “una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto, puesto que considerando la realidad de los resultados del programa, se puede desear saber qué actividades se han realizado” (Stufflebeam; 1987:201).

4.3.4 Evaluación del Producto

Después de realizar la evaluación del contexto, la evaluación de entrada y la del proceso es momento de realizar la evaluación del producto de una manera holista, pero antes de la evaluación es pertinente decir que el objetivo principal de la evaluación del producto es “averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir” (Stufflebeam; 1987:201). Que en este caso el docente tiene que establecer el punto y el grado de satisfacción que se obtuvo al emprender el peregrinar por la MEIPE. También la evaluación del producto da cuenta de “los efectos del programa, incluyendo los

efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y los negativos” (Stufflebeam; 1987:201).

Entonces para presentar los resultados de la evaluación por medio “los informes final-de-ciclo pueden resumir los resultados alcanzados e interpretarlos a la luz de las necesidades pre-valoradas […] y los puntos del plan que se han cumplido” (Stufflebeam; 1987:203), que es el que se utiliza para en este caso en especifico, con el fin de ver si el programa puede prolongarse, repetirse, ampliarse y/o modificarse (Stufflebeam; 1987), debido a que nada es perfecto sino que todo es propenso a ser perfectible y más en el ámbito de la educación donde por aproximaciones sucesivas se acerca paso a paso al ideal de la práctica educativa.

Por tanto, el resultado del producto, puede ser calificado como “un éxito o un fracaso según haya satisfecho o no una necesidad previamente diagnosticada del individuo” (Stufflebeam; 1987:202). Entonces es necesario externar que la vivencia del proceso ha sido todo un éxito que comenzó desde el preciso instante en que me decidí entrar a la maestría.

El camino ha sido complicado pero muy fructífero porque en primer lugar mis conocimientos sobre pedagogía y didáctica se han ampliado, debido a que mi formación es hacia el paradigma cuantitativo por el hecho de ser licenciado en administración financiera, y es en este punto donde encontré el primer obstáculo que tuve que sortear para cambiar de paradigma al cualitativo.

Este peregrinar ha traído el conocimiento y análisis de mi práctica dentro del aula de clases, cuáles son las acciones que realizo, además de percatarme que repetía actos de maestros que habían dejado huella en mi educación, entre ellos está el pensar que tener un grupo callado y en silencio es lo ideal para que todos aprendan, sin embargo me he dado cuenta que haciendo que los jóvenes participen la clase se enriquece enormemente, pero aun sigue calando el querer controlar la clase y tener protagonismo dentro de la misma, es por ello que aún

queda abierta para moderar este aspecto, aunque a decir verdad y en comparación de cómo se inicio el proyecto hay un cambio significativo.

Es por lo anterior que el proceso de construcción del problema y la propuesta de intervención, así como la ejecución de ésta fue una verdadera experiencia enriquecedora para mi persona, porque pude en primer momento darme cuenta de cuál era mi problema central, las cusas y los efectos que producían en los alumnos y la clase. Por eso el indagar sobre estrategias que atacaran lo anterior fue vivencia que disfrute verdaderamente debido a que buscaba la mejor estrategia para que los alumnos participaran además de que resultara ser también una experiencia nueva para los alumnos y que por ella pudieran obtener aprendizajes significativos además del desarrollo de las competencias.

En lo que respecta a la ejecución del proyecto de intervención obtuve lecciones para ir mejorando en otros momentos, ya que el caso simulado resulto ser un éxito rotundo por lo que es una estrategia valiosa para que los alumnos se desenvuelvan naturalmente y sean ellos los protagonistas de su aprendizaje, por otro lado el aprendizaje por proyectos también resulto ser llamativo para los alumnos por darle un sentido lúdico a la experiencia de invertir en la bolsa mexicana de valores. Es por lo anterior que puedo decir que disfrute la aplicar estas estrategias y más porque observaba cambios en la clase y en los estudiantes.

Ahora bien, en lo que respecta a las categorías con las que se inició el trabajo y las que aparecieron con la puesta en marcha de la propuesta de intervención, el dictado de teoría no tiene cabida en la nueva forma de trabajar y con ella se fue la explicación de la misma. Acerca del verbalismo se ha disminuido, ya que ha cambiado a que hablar lleve una intención bien definida y no solo hablar por hablar, es decir, necesito hablar para dar instrucciones, corregir, ejemplificar, preguntar, entre otras cosas, solo que ahora no se abusa del verbalismo, porque

las intenciones antes dichas están muy bien definidas y van hacia un objetivo en particular.

Ahora bien, este proceso de la maestría en un principio me generaba serias dudas, porque un servidor tenía que ser observador participante, además de ser juez y parte de mi propia práctica, pero esto se fue clarificando conforme pasaba el tiempo, ya que soy yo y solo yo el que conoce mejor que nadie las intenciones de mis acciones dentro del salón de clases. Por lo que el hecho de ser sincero y honesto para realizar este proceso es un requisito indispensable, porque se puede engañar a las demás personas pero a sí mismo es muy difícil engañarse.

Por otro lado, el largo peregrinar por la maestría ha sido una oportunidad de mejorar, porque estoy convencido de que entre más mejore mi práctica educativa, que es el servicio que doy a mis alumnos, ellos, por tanto, serán mejores y se tendrá una cadena virtuosa para bien de nuestra comunidad, porque en verdad necesitamos cambios verdaderos en nuestra sociedad y mucho más en estos tiempos difíciles.

REFLEXIONES

El proceso que se presenta anteriormente resultó ser interesante, porque fue descubrir nuevas e importantes cosas que ayudan en la mejora de mi práctica, debido a que mi formación es ajena a la labor docente, además de que mi inicio en la educación puede decirse que fue fortuita y me aventaron al ruedo como el borras, es decir la primer asignatura que impartí solo se me dio el programa de los temas y no recibí nada de información de cómo dar una clase o algo al respecto. Por lo que el proceso vivido sirvió para hacer reflexionar y analizar sobre mis acciones dentro del salón de clases.

Pretender tener una etapa que más me haya gustado de todo el proceso es difícil de establecer, porque en realidad disfruté el transcurso del viaje que empezó en el mismo instante en que decidí entrar a esta maestría, aunque sí puedo decir que fue lo que más me gusto de cada etapa de este peregrinar.

En primer lugar me gustó el hecho de revisar las variables que intervienen e influyen en mi práctica de algún u otro modo, porque no reconocer lo que los factores externos e internos al aula de clases es simplemente engañarme. Además de reconocer que mi experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene gran valía para establecer mis características como profesor, ya que repetía y en algunas acciones sigo repitiendo acciones de mis maestros.

Por otro lado me pareció sumamente interesante el registrar mis sesiones de clases, donde siempre buscaba que los registros siempre mostraran la realidad de mi clase y por tanto me evidenciaran tal cual me comporto en el salón, así mismo mis alumnos, ya que no les decía que estaba grabando la clase. En este mismo punto me parecía muy aburrido y cansado transcribir toda la sesión, pero me di cuenta que en casi una hora de grabación había dicho más de dos mil palabras y era yo quien solo hablaba en la clase.

El análisis de los registros en un primer momento me parecía confuso y no le prestaba la importancia debida, aunque sabía que era necesario para iniciar el proceso de mejora de mi práctica, sin embargo con la ayuda de la línea de intervención me dio más pistas sobre lo que debe contener una acción, en realidad comencé a disfrutar el proceso de construcción de las categorías.

Luego de construir las categorías era necesario fundamentarlas en las teorías existentes, sin embargo me costaba realizar esto porque no había entendido la relación entre la teoría, que se nos daba en la línea teórica con las categorías de mi práctica, pero cuando el responsable de esta línea me explicó con detalles pude hacer el vinculo que tiene lo que otros autores dijeron y que características guardaba de mi práctica.

Después de hacer esto y tener todos los elementos para la construcción de mi problemática, que por cierto fue un proceso muy interesante que fue cambiado y reestructurado varias veces porque tenía deficiencias en la metodología utilizada así como el proceso de evaluación, hasta que con la ayuda de la línea de metodología pude estructurar de manera eficiente la problematización así como el proceso de evaluación.

Otra etapa fue la construcción de la estrategia centrada en el aprendizaje, que fue un gran esfuerzo porque investigar y buscar estrategias que aportaran a mitigar mis problemas causas y efectos, además de que éstas fueran innovadoras y atractivas para los alumnos, después de indagar me decidí por implementar el caso simulado y el aprendizaje por proyectos, que trajo resultados muy satisfactorios cuando se implementaron las estrategias seleccionadas, por tanto esta etapa fue una de las que más disfrute porque veía reflejado mi esfuerzo, además de que las clases eran interesantes y diferentes para mis alumnos. Es cierto, también, que en una de las estrategias hubo problemas pero éstos dieron un sabor especial a la estrategia y experiencias para mejorar en futuro.

Otra etapa que disfruté, pero que resultó hasta cierto punto estresante porque los tiempos se venían encima, fue la evaluación, ya que ésta también sufrió varias modificaciones porque de un principio no tenía ni la más mínima idea de cómo realizarla hasta que con la ayuda de la línea metodológica me auxilio con el método CIPP, que entendí muy bien debido a mi formación como administrador porque en muchas ocasiones hablaba de clientes, programas, procesos de producción y productos.

Habiendo terminado la evaluación y por ende todo el proceso, miro el camino andado y no alcanzo a creer que haya podido realizar todo en tiempo en forma, porque además de realizar esta maestría me obligaron a estudiar una especialidad en línea, sin contar que participo en la construcción y seguimiento de un diplomado en línea. Por eso para mí realizar y presentar este trabajo es motivo de celebración y orgullo porque a pesar de todos los compromisos, y vicisitudes que encontré en este caminar tengo la frente en alto por la satisfacción de haber implementado y ver mejoras en mi práctica, independientemente de los resultados que se obtengan con la entrega de esta tesis.

Para finalizar, expongo el texto del doctor Víctor Florencio Ramírez Hernández que refleja perfectamente porque es imprescindible ir a la escuela para aprender.

“Si tuviera un hijo, lo mandaría a la escuela por una sola razón: para que aprendiera a escribir. Para que aprendiera que hay mayúsculas, y que éstas sirven a cualquiera para dar comienzo, para iniciar. También para que aprendiera a poner comas, porque son las que dan ritmo al mundo.

Para que aprendiera a escribir la ‘o’, porque con ella se crean alternativas y se puede pensar las cosas de un modo diferente, distinto. Que aprendiera a escribir la ‘y’, porque con ella se puede pensar en hacer algo juntos y en acompañarse.

Para que aprendiera a poner puntos y seguido, porque con ellos se puede enlazar ideas, y cambiar de ideas hablando de lo mismo. Y que aprendiera los signos de interrogación. Para que los empleara cada mañana, y al amanecer fuera como el

niño que pregunta y se pregunta. También para que aprendiera los signos de admiración y al llegar la noche se durmiera como si fuera un viejo, exclamando: '¡Cuántas cosas he aprendido hoy, cuántas experiencias he tenido!'.

Lo enviaría a la escuela para que aprendiera que hay puntos suspensivos, porque cuando se piensa que se ha concluido hay aún tantas cosas por hacer…

Para que aprendiera que están los dos puntos y con ellos enumerara sus esperanzas, sus sueños, emociones y trabajos.

Si tuviera un hijo, lo enviaría a la escuela por una sola razón: para que aprendiera a escribir 'no' y 'sí'. Para que con ambas pudiera ser libre y expresar 'no' a lo que esclaviza y 'sí' a lo que emancipa. También para que aprendiera a usar las comillas, y reconociera que sus ideas se nutren de lo que otros dijeron y que él sólo recuperó. Lo enviaría a la escuela para que aprendiera a pedir razones con un 'por qué' y a responder por sus actos con un 'porque'.

Si tuviera un hijo, insisto, buscaría que fuera a la escuela por una sola razón: para que aprendiera a escribir, sólo para eso. Para que aprendiera que hay un punto y aparte que marca momentos de la vida.

Y para que aprendiera que todo termina, que todo acaba, que hay un punto final".

BIBLIOGRAFÍA

Básica

Alfonso Sánchez, Ileana R. y González Pérez, Troadio Lino (2007). *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*; Cuba; http://www.monografias.com/trabajos6/tenpe/tenpe.shtml

Bazdresch Parada, Miguel (2000); *Vivir la Educación, Transformar la Práctica*; Textos Educar; Guadalajara.

Blanchard, M. Ma. D. Muzás (2005). *Propuestas Metodológicas para Profesores Reflexivos: Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Editorial Narcea, Madrid.

Blank, W.; *Authentic instruction*. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida (1997). (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)

Bottoms, G., & Webb, L.D.; *Connecting the curriculum to "real life".* Breaking Ranks: Making it happen. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (1998). (ERIC Document Reproduction Service No. ED434413)

Campos Calderón, Helia C., Álvarez Álvarez, Luis E. y Sañuda Guerra, Lya E. (2006); *Semiótica y registro de datos en la investigación cualitativa*; Fondo Editorial Universitario; Guadalajara, Jalisco, México.

Carr, Wilfred (1999); *Una Teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*; Morata; Madrid.

Castro Rubilar, Fancy; Correa Zamora, María Elena y Lira Ramos, Hugo (2009); *Currículo y evaluación, Textos guías*, Universidad Bío Bío, Facultad

de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación. http://zeus.dci.ubiobio.cl/~cidcie/guia/pag/capitulo7.htm.

Challenge 2000 Multimedia Project. *Why do project based learning?* San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Retrieved June 25, 2002, from http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html

Díaz Barriga Arceo, Frida (1993). *Revista Educar*; Año 1 N° 4. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide].* Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research (1998). (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756)

Esteve, José Manuel (2003); *La Aventura de Ser Maestro*; Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos Universidad de Navarra.

Erickson, Frederick (1989); *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, Merlin C., La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación, Tr. Gloria Vitale, Paidós, España. (Paidós Educador, No. 88).

Ezpeleta, Justa (1980); *Modelos Educativos. Notas Para un Cuestionamiento*, publicado en Cuadernos de formación docente Núm. 13, ENEP-ACATLÁN, UNAM.

Fierro, Cecilia (1999); *Transformando la práctica docente: Una Propuesta basada en la investigación-acción*; Paidós; Barcelona.

Frade Rubio, Laura (2008). *Planeación por Competencias*; Inteligencias Educativa; Primera Edición, México.

Galindo Cáceres, Luis Jesús (1997); *Sabor a Ti, Metodología Cualitativa en Investigación Social*; Universidad Veracruzana; 1ª Edición.

García Herrera, Adriana Piedad (2006). *La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente*. En Campechano, Juan et al. En torno a la intervención de la práctica educativa. UNED, Guadalajara, Jal. México.

González, J., Hernández, Z. (2003, mayo). *Paradigmas Emergentes Y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación*. www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.html

Grilles Rodríguez, Jesús Miguel, et col. (2000); *Los Cuadernos de los Alumnos. Una Evaluación del Currículum Real*. España; Diada Editorial, Segunda Edición.

Gordillo, Martin y Osorio, Carlos (2005); Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, n.° 6, vol. 2, Diciembre.

Gutiérrez, Ofelia Ángeles (2003); *Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje*; http://www.uacam.mx/macad.nsf/4a24042bd57e05c980256509003e0809/73c5cc4fbd0792c586256e7f0004a495/$FILE/eymeca1.pdf.

Harwell, S.; *Project-based learning*. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida (1997). (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)

Hessen, Johannes (2006); *Teoría del Conocimiento*; Editorial Época S.A. México.

Jobs for the Future. (n.d.) *Using real-world projects to help students meet high standards in education and the workplace [Issue brief].* Boston, MA: Author, & Atlanta, GA: Southern Regional Education Board. Retrieved July 9, 2002, from http://www.jff.org

Jorba, J. y Sanmarti, N. (1993); *La Función Pedagógica de la Evaluación;* Aula de Innovación Educativa

Kadel, S.; *Students to compile county's oral history. Hood River News;* (1999, November 17). Retrieved July 9, 2002, from http://www.gorgenews.com/Archives/HRarch/HR121.htm

Karlin, M., & Viani, N.; Project-*based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002, from http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/

Katz, L.G.; *The project approach* [ERIC digest]. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (1994). (ERIC Document Reproduction Service No. ED368509)

Latorre, Antonio (2007); *La Investigación-Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*; España; Editorial Graó; Cuarta Edición.

Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica (2004). Primera Edición. Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

Monereo, Carles (coordinador), M. Castelló, M. Clariana, M. Palma, M.L. Pérez (1998). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Editorial Graó, España.

Moursund, D., Bielefeldt, T., & Underwood, S.; *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies.* Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education (1997). Retrieved July 10, 2002, from http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.html

Nieda, Juana y Macedo, Beatriz (1998); *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*; México, D.F.

Perales Ponce, Ruth C. et col (2006); *La Significación de la Práctica Educativa*; Paidós, Primera Edición; México.

Pérez Serrano, G. (1994); *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.

Primer Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación; Ponencia: 'Relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, a partir de casos simulados; Mesa 4: Leonardo Fabio Martínez, Yenny Maritza Villamil y Diana Carolina Peña http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa4/m04p24.pdf

Ramírez Hernández, Víctor Florencio;
http://www.secundariacuautempan.edu.mx/si%20tuviera%20un%20hijo.pdf

Reyes, R.; *Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X (1998). Retrieved July 10, 2002, from http://www.nwrac.org/pub/hot/native.html

Rodríguez Gómez, Gregorio; **Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1999);** *Metodología de la Investigación Cualitativa*; Málaga, España; Editorial: Aljibe; Segunda Edición.

Román C., Marcela (1999). *Guía práctica para el diseño de proyectos sociales*. Argentina CIDE.

Sánchez Puentes, Ricardo (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. No. 61; México.

Sacristán, J. Gimeno (comp.) A.I Pérez Gómez J.B. Martínez J. Torres F. Angulo J. M. Álvarez (2008). *Educar por competencias, ¿Qué hay de Nuevo?* Editorial MORATA Madrid.

Steinberg, Adria. *"Real Work: School-to-Work as High School Reform"* (http://www.addall.com/detail/041591793X.html) Traducción realizada por EDUTEKA de la sección "The six A's of project-based learning", http://www.nwrel.org/scpd/sslc/federal_grantees/cohort3/programs_of_study/binder/day2/community/Project-basedlearning.pdf

Stufflebeam, Daniel L. y Shinkfield, Anthony J. (1987). *Evaluación Sistemática, guía, teórica y práctica*. Barcelona, España; Editorial: Paidós; Primera Edición.

Complementaria

Cerda Gutiérrez, Hugo (2001). *Como Elaborar Proyectos*. Colección Mesa Redonda; Cuarta Edición, Colombia.

García Guadilla, C (1987). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos (1987).

Gutiérrez, Ofelia Ángeles (2003); *Enfoques y Modelos Centrado en el Aprendizaje*; http://www.uacam.mx/macad.nsf/4a24042bd57e05c980256509003e0809/73c5cc4fbd0792c586256e7f0004a495/$FILE/eymeca1.pdf; 30 de Septiembre

Hurtado de Barrera, J. (1998); *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Fundación Sypal (1998).

Levinson, B. (Traducción de H. Yánez) (1991); *Una visión etnográfica de los estudiantes*. Universidad Futura 2(6-7). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Meza, C. L. *Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración* http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol_12_num1/metodologia_de_la_investigacion.htm

Rico Gallegos, Pablo (1997); *Hacia una Práctica Docente Razonada*; México, D.F.; Primera Edición.

Zabala Vidiella, Antoni (2008); *La Práctica Educativa. Como Enseñar*; Editorial GRAÓ; Barcelona.