



Gobierno  
del Estado  
de Michoacán

**SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION  
Y ACTUALIZACION DE DOCENTES**



2008-2012

MICHOACAN

**GOBIERNO DEL ESTADO DE MICHOACÁN DE OCAMPO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 161**

**“EL PENSAMIENTO REFLEXIVO DEL DOCENTE Y  
EL ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE SU PRÁCTICA.  
UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN PARA EL  
DOCENTE DE CEBA”**

## **T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN  
DESARROLLO CURRICULAR**

**PRESENTA  
ROSALINA REYES MENERA**

**ASESORA  
DRA. LETICIA RUBIO PANTOJA**

MORELIA, MICH.

SEPTIEMBRE 2009.

## DICTAMEN DE TESIS DE MAESTRIA PARA OBTENCION DE GRADO

Morelia Mich, a 8 de Septiembre 2009.

**C. ROSALINA REYES MENERA**

**PRESENTE.**

En mi calidad de Director de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional y con base en los dictámenes emitidos por la Comisión Dictaminadora del Trabajo denominado **"EL PENSAMIENTO REFLEXIVO DEL DOCENTE Y EL ANALISIS PEDAGOGICO DE SU PRACTICA, UNA PROPUESTA ALTERNATIVA DE FORMACION PARA EL DOCENTE DE CEBA"**, el cual fue realizado bajo la tutoría de la **DRA. LETICIA RUBIO PANTOJA**, manifiesto a usted que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos al respecto, por lo que se dictamina favorable y se autoriza para realizar los trámites de presentación del examen profesional correspondiente.



**ATENTAMENTE**

**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 161  
MORELIA**

**DIRECTOR**

  
**MTRO. JOSE HERIBERTO ZAPIEN GONZALEZ**

## AGRADECIMIENTO

A la Dra. Leticia Rubio Pantoja

Por su inestimable profesionalismo,  
quien con su apoyo y calidad humana,  
ha hecho posible la producción de este trabajo.

A mis compañeros docentes:

Del Centro de Educación Básica para Adultos  
"Francisco J. Mújica" por su inapreciable colaboración.

## DEDICATORIA

A Santiago,  
Enrique,  
Daniela,  
Paulina y  
Andrey.

Quien con su presencia en mi vida me hacen feliz.



## INDICE

INTRODUCCION.....	3
DELIMITACION DE LA INVESTIGACION.....	9
PREGUNTA DE INVESTIGACION.....	11
PROPOSITOS DE LA INVESTIGACION .....	13
EL ESTADO DEL ARTE.....	14

### CAPITULO I EL PENSAMIENTO DEL DOCENTE

1.1. LOS TIPOS DE PENSAMIENTO QUE TIENE EL DOCENTE Y SU PRACTICA EDUCATIVA.....	21
1.2. EL ROL DEL DOCENTE EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	29
1.3. CARACTERISTICAS DE LOS CENTROS DE EDUCACION BASICA PARA ADULTOS EN EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR.....	30
1.4. EL QUEHACER DEL DOCENTE DE CEBA.....	32
1.5. LA FUNCIÓN DEL DOCENTE EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.....	33

### CAPITULO II EL TRABAJO EN LA ESCUELA

2.1. EL CONCEPTO DE CURRÍCULO Y SU UTILIDAD EN EL AULA.....	37
2.2. EL CURRÍCULO Y EL PENSAMIENTO DOCENTE.....	42
2.3. EL DISEÑO CURRICULAR Y EL PENSAMIENTO DOCENTE.....	49

### CAPITULO III LA INVESTIGACION EDUCATIVA

3.1. LA INVESTIGACION EDUCATIVA DESDE UNA VISION POSITIVISTA.....	62
3.1.1. EL DESAFIO DE LA COMPLEJIDAD PARA CAMBIAR LA MENTALIDAD. RACIONALIDAD CONTRA RACIONALIZACION.....	68
3.2. UNA METODOLOGIA CUALITATIVA PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA.....	73
3.3. LA INVESTIGACIÓN – ACCION.....	76

3.4	LA ETNOGRAFIA EN LA INVESTIGACION.....	79
3.5	EL ESTUDIO DE CASOS EN LA INVESTIGACION.....	82
3.6	LA OBSERVACION PARTICIPANTE.....	84
3.7	LA ENTREVISTA.....	85
3.8	LA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD.....	86
3.9	EL CUESTIONARIO.....	87

#### **CAPITULO IV LA INVESTIGACION EN EL CONTEXTO**

4.1	EL CONTEXTO DONDE SE REALIZO LA INVESTIGACION.....	91
4.2	LA INSERCIÓN AL GRUPO.....	96
4.3	EL DIAGNOSTICO.....	98
4.4	LA PLANEACION.....	101
4.4.1	LA ACCION.....	101
4.4.2	LA REFLEXIÓN.....	108
4.5	LA EVALUACION.....	109

#### **CAPITULO V LOS DATOS**

5.1	ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS.....	113
-----	---	-----

#### **CAPITULO VI LA PROPUESTA**

6.1	LA NECESARIA FORMACION DEL DOCENTE DE CEBA.....	128
6.2	UNA PROPUESTA PARA LA FORMACION REFLEXIVA DEL DOCENTE DE EDUCACION BASICA PARA ADULTOS (CEBA) .....	130
6.3	DISEÑO Y REALIZACIÓN DE UN TALLER DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE DEL CEBA.....	131
6.4	PERFILES DESEABLES DE DESEMPEÑO DEL DOCENTE, TECNICO PEDAGOGICO, SUPERVISOR ESCOLAR DE CEBA.....	137
6.4.1	LAS FUNCIONES DEL DOCENTE DE CEBA.....	138
6.4.2	LAS FUNCIONES DEL TECNICO PEDAGOGICO DE CEBA.....	142
6.4.3	LAS FUNCIONES DE LA SUPERVISION ESCOLAR DE CEBA.....	145
6.4.4	EL ESTUDIANTE DE CEBA.....	149
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	151
	BIBLIOGRAFIA.....	158
	ANEXO.....	165

# **I N T R O D U C C I O N**

## INTRODUCCION

En esta época de grandes cambios en todos los ámbitos de la vida social, cultural y económica, aunado a las aceleradas transformaciones de las sociedades en los contextos nacional y mundial, trasciende de manera significativa en la forma de vida de las personas.

Los centros escolares y sus aulas tienen que llegar a ser espacios en los que los alumnos se sientan estimulados a criticar, a cuestionar todas las informaciones con las que entran en contacto, todas las actitudes y comportamientos de quienes observan y con quienes conviven. En las aulas es necesario recurrir a las experiencias personales para contrastarlas y revisarlas.

Sin embargo, es preciso ser lo suficientemente realista y reconocer que las instituciones académicas no son un paraíso, pero que es posible llegar a convertirlas en espacios interesantes, donde los alumnos acaben sintiéndose optimistas en cuanto a las posibilidades de intervenir y transformar de manera positiva la sociedad en la que viven.

Una de estas realidades es que la participación plena de los adultos en su propia educación presenta diversos problemas, tanto en lo que refiere al desarrollo parcial y total del proceso, como en el aspecto intrínseco de la propia participación.

Esta participación de los sujetos debiera de formar parte de la búsqueda de una respuesta al problema de orientar la educación de adultos con base a sus necesidades reales de aprendizaje. La participación no es un proceso que se de automáticamente en la práctica, en todas las etapas del proceso educativo.

Si bien necesariamente se da en la fase de ejecución – ya que no hay aprendizaje sin la participación del sujeto – suele pasar que en la mayoría de los otros



momentos del proceso los sujetos sean excluidos, por lo tanto las acciones no corresponden plenamente a las necesidades y expectativas de ellos.

Últimamente se han dado tendencias que intentan promover la participación de grupos colegiados para resolver problemas relacionados con y para la mejora de la práctica educativa a fin de superar anteriores fracasos.

Esto no debe ser confundido como la suposición de que el estado es en sí mismo bueno. En realidad se puede argumentar que debido a los conflictos ideológicos, la insuficiencia de recursos, de sus propios intereses y de su estructura interna los gobiernos están organizados para generar fracasos.

Apple (1978) de forma provocativa afirma que uno de los juegos del gobierno es, que si quiere alcanzar la expansión, debe fracasar para alcanzar sus objetivos. El Estado tiene sus propias metas, y su organización de los recursos y no puede salirse de esa organización. Pero para legitimar sus instituciones, programas y su personal deben ser vistos como necesarios.

Algunas de las actuales iniciativas de reforma se explican, en parte por la necesidad de fortalecer las relaciones entre la educación y las necesidades de la economía.

El presente trabajo "El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de CEBA" es el resultado de un proceso de indagación educativa. En el se arguye y se desarrolla la tesis que muestra al trabajo colaborativo como una de las herramientas más eficaces que el colectivo docente del Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA) puede utilizar para prepararse, capacitarse y actualizarse permanentemente, ya que simboliza un proceso de emancipación colectiva de su pensamiento reflexivo. Sustentado en la teoría crítica del pensamiento con un enfoque cualitativo.

Fue necesario comenzar con una introducción a fin de evidenciar la estructura del trabajo, pero al mismo tiempo poner de manifiesto la situación actual por la que

atravesan los Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA) sus carencias, necesidades, aciertos y desaciertos.

Este trabajo se irá consolidando a lo largo de los capítulos siguientes.

En el desarrollo del trabajo se enuncia el título del objeto que se está investigando, se clarifica el contexto de la investigación y la corriente de la teoría crítica del pensamiento desde donde se fundamenta.

En el capítulo I se aborda un marco referencial, esta parte fundamenta el trabajo y será expresiva, se pretende presentar el concepto de pensamiento, los diferentes tipos de pensamiento y qué aportaciones sobre el pensamiento subyacen en algunas investigaciones que se han realizado en diferentes ámbitos educativos de diferentes instituciones.

El capítulo II es el trabajo en la escuela en donde se aborda el concepto del polisémico término de currículum, para terminar con el concepto de Gimeno Sacristán, el pensamiento docente y el currículum destacando ¿qué piensa, cómo piensa, qué quiere cambiar y para qué quiere cambiar?

En capítulo III se aborda La metodología que guiará esta investigación que consiste en el método de la investigación-acción que es de corte cualitativo, cuya fuente de donde se nutre es la teoría crítica, y el pensamiento de la complejidad, siendo sus principales referencias Kemmis, (1988), Elliot, (1990) y Edgar Morin (1994).

En el desarrollo de esta Maestría en la UPN unidad 161 se trabajó con la línea de investigación llamado "El perfeccionamiento docente basado en la investigación colaborativa" de la Dra. Leticia Rubio Pantoja, asesora de la institución, se puso en práctica en el Centro de Educación Básica para Adultos "Francisco J. Mújica" una investigación de corte cualitativo cuya finalidad fue formar un grupo colegiado que se diera a la tarea de resolver problemáticas que se presentaban en el mismo centro y mejorar de alguna manera el quehacer docente.

En el marco de la línea de investigación mencionada se continuó con el método cualitativo (investigación-acción), porque como dice Kemmis, (1988). La investigación-acción es una manera de investigar llevada a cabo por parte de los expertos sobre sus propias prácticas, es decir, esta examina las acciones humanas y sociales que ocurren en el espacio educativo que experimentan los profesores como problemáticas y que pueden ser susceptibles de cambio”.

El capítulo IV llamado la investigación en el contexto es propiamente el desarrollo de la investigación, en ella se describe el contexto y las fases del trabajo investigativo que son: inserción al grupo, diagnóstico y planeación, acción y reflexión, cada una de estas fases ameritó la reflexión de los participantes para la conformación del trabajo colaborativo que consistió en organizar las sesiones e identificar las necesidades más apremiantes; así como la aplicación de instrumentos, la recolección de datos su análisis e interpretación.

En el capítulo V se detalla, analiza e interpretan los datos. Una de las paradojas que caracteriza a la investigación cualitativa es que usualmente son pocas las personas a quienes se estudia y la cantidad de información recabada es mucha: transcripciones de entrevistas, cuestionario, encuestas, observaciones etc. Una vez que se tuvo esa información, el siguiente paso fue darle sentido, interpretarla.

Cuando se dice que se detallan los datos se refiere a que en una comunidad escolar, (contextos sociales) las interacciones, y las opiniones de los participantes son expresados de manera verbal y no numérico, la misma información elaborada por el investigador (docente en este caso) también es expresada por medio de la lengua. El análisis e interpretación de los datos se da mediante una sucesión de transformaciones, sistematizaciones y reflexiones, comprobaciones que se realizan con los datos con el fin de conocer la realidad estudiada. Son datos recogidos de procesos de indagaciones cualitativos.

El VI capítulo contiene el objetivo de este trabajo de tesis que consiste en la propuesta. Una propuesta para la formación reflexiva del docente de Ceba en ella

se destaca la necesaria formación que debe tener el profesor del Centro de Educación Básica para Adultos. Esta formación no consiste solamente en una recolección de habilidades y destrezas para dotar de herramientas conceptuales y prácticas a sus alumnos que les sirva para desarrollarse a plenitud, sino que ha de contemplar el compromiso de su preparación permanentemente para responder a los retos de las necesidades actuales que en materia pedagógica educativa se requiera en el espacio áulico y la comunidad escolar.

Y finalmente se plantea la conveniencia de que los resultados se compartan con los participantes y otros investigadores. En síntesis el análisis de la información busca conducir a una mejor comprensión de la problemática que se eligió.

Por último las conclusiones, la bibliografía, y los anexos ponen fin a este trabajo de tesis.

## **DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.**

El conocimiento se ha convertido en la actualidad en un elemento importante de nuestra sociedad y también de la economía, lo que crea condiciones favorables para que el aprendizaje no se limite a la edad escolar, ni limite una edad cognitiva, sino por el contrario se convierta en un fenómeno permanente y continuo donde las instituciones permitan a los individuos aprehender a reaprehender, en este contexto: El desarrollo de una propuesta de investigación-acción, surge de la necesidad de encontrar alternativas innovadoras a los problemas surgidos en los Centros de educación Básica para Adultos concretamente en el CEBA "Francisco J. Mújica" donde el profesor se siente impotente para motivar a los alumnos a que participen en la construcción de su propio conocimiento.

Los Centros de Educación Básica para Adultos son instituciones necesarias para abatir el rezago educativo de la sociedad, cumplen varias funciones: Ofrecen atención a niños de 10 a 14 años, a jóvenes mayores de 15 años y a personas adultas, en alfabetización, primaria y secundaria, en la modalidad abierta, semiescolarizada y escolarizada.

En la actualidad estos centros tienen serios problemas:

- Funcionan en edificios prestados que de alguna manera limita en el alumno el sentimiento de pertenencia,
- No cuentan con la mínima tecnología acorde a la época actual,
- No tiene un programa propio,
- Los libros con los que cuenta son insuficientes.
- Pero lo más preocupante es que existe mucha deserción y bajo aprovechamiento como es el caso del Centro de Educación Básica para Adultos Francisco J. Mújica.

En ello influyen varios factores. De acuerdo a una investigación realizada, por profesores del mismo centro. El factor predominante es la economía, el 95% de la población de este centro son personas que trabajan, limitando su asistencia al centro cuando tienen que rolar turnos o cuando tienen que cubrir horas extras.

Otro de los factores que inciden en este problema es relacionado con la práctica educativa, de acuerdo a una encuesta realizada a los alumnos, las condiciones en que ésta es desarrollada por sus actores más importantes los docentes y los alumnos, no corresponde con las necesidades de estos últimos, generando apatía en los alumnos por aprender y en los docentes por enseñar.

Por ello surgió la necesidad de realizar una investigación donde los propios profesores sean sujetos investigadores de sus propias prácticas. Esto solo puede ser posible formando colectivos de indagación en los centros educativos en donde los actores más importantes los profesores formen parte activa en un colectivo de indagación, como una opción para su preparación, actualización, y progreso profesional. Dado al carácter de los problemas de este centro, la investigación fue abordada desde el enfoque teórico crítico, con la metodología de la investigación-acción de corte cualitativo, por considerar que es la adecuada para resolver problemas desde la práctica y para la práctica beneficiando a sus propios participantes en este caso los profesores y los alumnos de dicho centro.

La investigación se realizó en el Centro de Educación Básica para Adultos, (CEBA) Francisco J. Mújica. Ubicado en Zirate y Zacán s/n. Col. Lomas de Guayangareo en Morelia, Michoacán. Con la participación del personal de la misma 11 profesores quienes junto con el investigador participante y la asesora externa conformaron el colectivo de indagación.

El objetivo de la propuesta investigativa titulada "El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de Ceba". Surge por la necesidad de conocer las posibilidades que en la práctica se pueden formar intelectualmente al lograr consolidar una permanente del profesor y transformar el pensamiento de éste para mejorar el quehacer docente en su desempeño profesional.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACION.**

El conocimiento no es conocimiento si no se organiza y se pone en relación y en contexto con las informaciones, pues estas son parcelas del saber disperso que muchas veces escapa del control humano, los conocimientos compartimentados no sirven más que para aplicaciones técnicas, y estas solo están reservadas a los expertos.

“El pensamiento que recorta, aísla, permite a los especialistas ser expertos y muy eficientes en sus compartimentos y cooperar eficazmente en los sectores de conocimientos no complejos, especialmente los que conciernen al funcionamiento de las máquinas artificiales; pero la lógica a la que obedecen extiende sobre la sociedad y las relaciones humanas las constricciones y los mecanismos inhumanos de la máquina artificial, y su visión determinista, mecanicista, cuantitativa, formulista, ignora, oculta o disuelve todo lo que es subjetivo, afectivo, libre, creador” Morin, (1994).

Es necesario que el docente enseñe a conocer, separando y uniendo, analizando y sintetizando, partiendo de esto se podrá enseñar a considerar las cosas y las causas, las cosas son entidades atadas esencialmente a su entorno y no pueden ser realmente conocidas si no se insertan en su contexto. Respecto a los seres vivos estos interactúan entre sí y con su medio ambiente y sus comunicaciones forman parte de su formación y de su mismo contexto.

El desarrollo de la habilidad para contextualizar aspira a producir el surgimiento de un pensamiento “ecologizante” en el sentido en que ésta sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento dentro de su relación de inseparabilidad respecto de su ámbito cultural, social, económico, político. Se trata de buscar siempre las relaciones recíprocas entre todo fenómeno y su contexto.

Más que coartar las curiosidades naturales de los alumnos que son propias de toda cognición que se despierta, habría que partir de interrogaciones

fundamentales: ¿Qué es el ser humano? ¿La humanidad? ¿El universo? ¿La existencia?.

Al interrogar al ser humano se descubriría su doble naturaleza biológica y cultural despertando en él la necesidad de conocerse y conocer su entorno, siendo esto la pauta para una cabeza bien alineada más que conocimientos estériles acumulados que es el tipo de enseñanza que priva en la actualidad y que se quiere y se debe transformar. Por lo tanto la pregunta que guiará la investigación es la siguiente:

¿Cómo abordar el complejo pensamiento de los docentes y el análisis pedagógico de su práctica diaria para mejorar su quehacer docente, su formación permanente y el consecuente trabajo diario con los alumnos?.

Sea pues el siguiente trabajo un acercamiento al continuo trabajo docente con la intención de promover la reflexión sobre el trabajo de los profesores en el nivel de CEBA.



## **PROPOSITOS DE LA INVESTIGACION.**

El paradigma de la complejidad convoca a los educadores a transformarse en la vanguardia de una nueva cultura teniendo por horizonte la necesidad de construir una educación contextualizadora que posibilite una civilización planetaria que supere su actual estado de crisis. Ya que la transformación de la educación no requiere solo, más información y conocimiento, sino un esfuerzo inteligente de participación, apertura y diálogo de parte de todos los sectores de la sociedad especialmente de los docentes para que asuman su responsabilidad de ser agentes de cambio.

El objetivo de la propuesta investigativa titulada "El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de CEBA". Se plantea los siguientes propósitos:

- Promover la preparación permanente del profesor del Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA).
- Provocar la transformación el pensamiento de éste para mejorar el quehacer docente en su desempeño profesional.
- Formar grupos colegiados donde de manera conjunta busquen respuestas a los problemas que surgen en la cotidianidad del ámbito educativo.

## EL ESTADO DEL ARTE.

El trabajo que realizan los docentes es eminentemente práctico. Pero, detrás de la práctica debe haber un cuerpo teórico que explique por qué se hacen las cosas así, en que fundamentos se basan para hacerlas. Toda práctica que un individuo realiza responde siempre a una teoría, pero esto no significa que siempre que se hace algo lo haga consciente de cuál es el enfoque teórico que respalda lo que se hace.

Es necesario hacer una exploración sobre el estado de la cuestión en torno a informes de investigación que aborden el pensamiento del docente y sus prácticas educativas dentro de un marco reflexivo. Para tener una visión más amplia y comparar cómo piensan los docentes en otras latitudes. Dentro de este perfil de investigación singular sobresalen algunos trabajos como el titulado: "Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar", de José Fernández González I.B. "Cabrera Pinto". La Laguna, Universidad de la Laguna. Nicolás Elórtgui Escartín I.P.F.P. DE Santa Cruz de Tenerife. En la cual un colectivo de profesores de Primaria, Educación General Básica y Secundaria del área de Ciencias se han permitido aclarar los distintos tipos de profesores. De forma ordenada se establecieron los elementos diferenciadores más significativos y se tomaron unos modelos de comportamiento en tareas de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de explicitar los fundamentos teóricos que hay en cada una de las prácticas que realizan los profesores. De igual manera destaca el trabajo de Ana María Pérez titulado "Los maestros y la reforma educativa" en el se destaca que frente a los cambios que plantea la actual reforma educativa hay dos perspectivas desde donde ver al sector docente que son: Las condiciones objetivas de trabajo y el enfoque subjetivo, resultado de un estudio empírico realizado en escuelas primarias públicas de la ciudad de Corrientes Argentina.

Se dice que al analizar estos dos enfoques se puede comprobar que ni la situación laboral (rigidez de los sistemas educativos, congelación de salarios, falta de posibilidades de hacer carrera, deficiente equipamiento escolar) ni las teorías implícitas en que se fundamenta la práctica docente de los profesores

entrevistados (imagen de la docencia con escasas referencias a la profesionalidad tomando como referencia la vocación y la idea de apostolado, imagen desvalorizada de sí mismo y por lo tanto bajo autoestima, prioridad de lo afectivo sobre lo pedagógico, distancia social entre los horizontes de conducción y las funciones docentes) parecen compatibles con las demandas derivadas de la propuesta de cambio educativo. Otro de los trabajos que tiene mucha importancia por el modelo investigativo de vanguardia es el de Enrique Orellana Etchevers y Luís Bravo Valdivieso publicado en la revista Estudios pedagógicos N° 26 Valdivia 2000 pp. 79 – 89. Titulado “Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesores: Un seguimiento de los alumnos” en la cual el planteamiento medular consiste en el supuesto de que con la participación colaborativa de investigadores y profesores de Jardín de niños se logra una mejor comprensión lectora a la vez un desarrollo integral de los procesos psicolingüísticos. La Dra. Regina Gibaja en su trabajo: “Imagen del rol docente, resalta que le dan más importancia al rol afectivo que debe desempeñar el docente que a los aspectos intelectuales en la actividad escolar

Otro de los trabajos que amerita que el docente en servicio revise es. “Las predisposiciones al pensamiento ajedrecista” de Alejandro Rubén Moretti, bajado de Internet. El cual destaca la importancia de que todo docente, si quiere ser un profesor innovador debe de considerar al pensamiento de la complejidad con el fin de evitar la banalización de prácticas simplificadoras e ingenuas que el profesor de manera irreflexiva adopta. Contrario a esa actitud docente propone una predisposición al pensamiento ajedrecista donde como un ajedrez va religando los conocimientos, está convencido de que solo de esa manera dinámica se puede lograr una buena enseñanza.

Mención especial merece el trabajo de la Dra. Leticia Rubio Pantoja docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161 de Morelia, Michoacán titulado “El perfeccionamiento docente basado en la investigación colaborativa” publicado en el volumen 7 del 2006 de la Revista Colombiana Docencia Universitaria, CEDEDUIS de la Universidad Industrial de Santander. En el que se detalla la investigación realizada en la ciudad de Morelia en el nivel básico en la que se

instaura como debe realizarse el trabajo colaborativo en la práctica y para la práctica, apoyado en el método de la investigación – acción, del cual se deriva el presente perfil de investigación de la UPN que se sigue en este proceso de investigación, en la cual la doctora es la asesora responsable.

La importancia de éste trabajo de investigación radica en que son una fuente de consulta para todos aquellos docentes interesados en realizar investigaciones con esta metodología de la investigación – acción, cuyo fin principal sea la comparación de cómo piensan los docentes en otras latitudes y ésta comparación sea fuente de reflexión para el profesor de CEBA que repercuta en la preparación permanente de éste y transforme su práctica educativa mediante la formación de grupos colaborativos de indagación en la escuela y para la escuela.

# **CAPÍTULO I**

## **EL PENSAMIENTO DEL DOCENTE**

## **CAPITULO 1**

### **EL PENSAMIENTO DEL DOCENTE.**

En este capítulo se destaca la importancia del concepto de pensamiento, y los diferentes tipos de pensamiento. Se considera que es de vital importancia conocer el pensamiento de los docentes porque éste influye de manera decisiva en su propio quehacer. La psicología cognitiva será el referente teórico desde donde se sustente.

El estado de la cuestión sobre esta temática marca que es mucha la bibliografía que señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje-la interacción educativa- no se da en un vacío social, sino que se manifiesta con motivo de prácticas significantes, en el que se hallan involucrados sujetos sociales que responden tanto a situaciones objetivas, como a un conjunto de normas, modelos de comportamiento esperados y sistemas de valores de referencias diferentes, influenciado por la propia historia personal y social, cuyo resultado es el pensamiento en acción.

Dar un concepto de pensamiento resulta delicado es un término polisémico y existe una gran cantidad de aspectos relacionados con él, que en este momento no se pretende abordar. Lo que importa en este apartado es el concepto de pensamiento, los tipos de pensamiento y que piensa el docente de su práctica educativa.

La psicología cognitiva considera al pensamiento como una actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo. También lo define como la capacidad de anticipar las consecuencias de la conducta sin realizarlas. Bloom define al pensamiento como un proceso que enuncia diversas destrezas neurocognitivas (análisis, síntesis, comprensión memoria asociativa.) Para Mead, (1934) El pensamiento: Es un dialogo interno del individuo consigo mismo.

El pensamiento involucra una actividad integral del sistema cognoscente donde intervienen la memoria, atención, procesos de comprensión, aprendizaje, etc. El

pensamiento tiene características específicas, que lo diferencian de otros procesos, como por ejemplo, que no es necesaria la presencia de las cosas para que éstas existan, pero la más importante es su función de resolver problemas y razonar.

Los tipos de pensamiento que servirán para analizar el concepto son los siguientes:

1. razonamiento deductivo. Parte de categorías generales para hacer aseveraciones sobre cuestiones particulares.
2. razonamiento inductivo. Es un proceso que parte de lo particular para llegar a lo general.

Solución de problemas. Consiste en cualquier quehacer que demande procesos de reflexión respectivamente complejos.

Otros tipos de pensamiento a los que se hace referencia y que son utilizados por el docente en su práctica educativa y que le dan vida a la cotidianeidad son los siguientes:

- a) Pensamiento analítico.
- b) Pensamiento de síntesis.
- c) Pensamiento creativo.
- d) Pensamiento sistémico.
- e) Pensamiento interrogativo.
- f) Pensamiento crítico.

Centrando la atención en la figura del docente, y lo que piensa de su práctica educativa se le da un papel importante al contexto social, al mismo tiempo con los procesos de pensamiento del profesor para comprender mejor la situación educativa.

Diversos estudios dan cuenta de que los profesores establecen la clave decisiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela, lo que los docentes piensan creen y hacen configuran el tipo de aprendizaje que se lleva a cabo en las aulas. La manera de enseñar de los maestros no solo es gracias a las estrategias que hayan podido o no aprender. Su manera de enseñar está fundamentada en sus orígenes, su biografía, sus esperanzas, sus sueños, sus oportunidades, aspiraciones o frustraciones, sus teorías implícitas, valores, creencias, recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas.

Para una práctica comprometida también está en juego más que la pedagogía, la instrucción o el método de enseñanza, es el desarrollo de los profesores, su profesionalización, las relaciones con sus compañeros, la motivación, las recompensas y liderazgos en las que trabajan.

La acción profesional de los docentes está establecida al menos parcialmente por teorías subjetivas. Estas teorías subjetivas se definen como un conjunto de conocimientos actuales que se refieren a la percepción que tienen de si mismo y del mundo, disponiendo de un orden de argumentación que aunque implícita puede ser reconstruida paralelamente a la estructura de las teorías científicas consideradas como objetivas.

Pérez y Gimeno (1995) señalan que una manera de entender el pensamiento y actuación del docente es descubrir en la red ideológica de teorías y creencias que establecen la manera como el docente da sentido a su mundo.

Omitir esto y reducir el análisis del problema educativo a una mera cuestión de métodos de enseñanza o a equivocaciones de la población destinataria, implica desconocer la importancia del campo social y las peculiaridades de los actores sociales involucrados. Con insistencia se ha pretendido cuestionar la actuación de los docentes, responsabilizándolos de no impartir una enseñanza innovadora.

Pero nadie quiere advertir desde las autoridades competentes que los docentes trabajan en un campo minado sellado por el desconcierto, el desánimo, y la insatisfacción. Estas condiciones limitan que mejore la calidad de la enseñanza en el ámbito educativo.



Existe una crisis de identidad del profesorado debido a los sentimientos contradictorios acerca del sentido mismo del trabajo que hacen. La confusión y el desconcierto difundido que tienen acerca de los objetivos, contenidos y los métodos utilizados en su práctica, unido a una pobre valoración material y a un escaso reconocimiento social de su trabajo les ha conducido a actuar con violencia en sus manifestaciones tanto verbales como en el desarrollo de marchas y paros que denotan un auténtico conflicto de desvalorización e impotencia que se caracteriza como una crisis de identidad que ha repercutido en su actitud accionaria hacia la práctica educativa.

### **1.1. Los tipos de pensamiento que tiene el docente y su práctica educativa.**

La organización del pensamiento es el almacén intelectual sobre el que conceptualizamos nuestra experiencia. El pensamiento siempre va a responder a un motivo, que puede originarse en el contexto natural, social, cultural o en el sujeto pensante.

Los diferentes tipos de pensamiento que los profesores externan desde la manera en que planean la acción educativa va a estar influenciado por uno u otro dependiendo del concepto o visión de mundo que tengan.

Al accionar la práctica cotidiana el profesor podrá tener algunos de los diferentes tipos de estos pensamientos dependiendo de cuál es el paradigma desde donde se fundamenta.

**Pensamiento Deductivo:** Va de lo general a lo particular. Es un tipo de razonamiento de la que se despega una conclusión a partir de una o varias proposiciones.

**Pensamiento Sistémico:** Es una perspectiva compleja de varios componentes con sus diferentes interrelaciones.

**Pensamiento crítico:** Examina la estructura del razonamiento sobre cuestiones del acontecer cotidiano y éste tiene una doble función analiza y evalúa intentando superar el aspecto inconsciente del estudio de la lógica.

**Pensamiento analítico:** Es un razonamiento donde el todo es separado en partes para su análisis.

**Pensamiento de síntesis:** Es la unión de un todo después de haberse separado en partes.

**Pensamiento inductivo:** Parte de situaciones particulares casos a generales, se basa en la suposición de que si algo es cierto en algunas ocasiones lo será otras veces.

**Pensamiento creativo:** Es un pensamiento que se utiliza en la creación o transformación de algo, implantando innovaciones en lo existente.

Los maestros se ven con frecuencia no valorizados, sumisos y resignados ante la situación profesional poco satisfactoria, asumir esta actitud están utilizando un tipo de pensamiento o varios tipos de pensamiento al mismo tiempo y a través de ellos se manifiestan los docentes, un maestro sin capacidad de iniciativa y casi doblegado frente a los sacrificios que impone el ejercicio profesional tiene un pensamiento inductivo o interrogativo.

Hasta hace unas cuantas décadas ser maestro era un verdadero privilegio había muchas posibilidades de autorrealización, se pertenecía a un ámbito de trabajo respetable. Ahora en cambio el trabajo docente ha sido calificado como un oficio de alto riesgo: es causa de fatiga nerviosa, sobrecarga de tareas, bajo reconocimiento social, bajos salarios, rol ambiguo (no está claro si es administrativo o docente), falta de participación en las decisiones que le conciernen, los puestos directivos que desempeñan no están distribuidos de manera equitativa, individualismo, aislamiento e impotencia y finalmente no es mi culpa.

Las concepciones de cómo ven los profesores un tópico de su docencia evolucionan siguiendo un enmarañado camino de desarrollo sobre lo que se debe y se puede enseñar. Este proceso evolutivo del pensamiento docente se ha

## **SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION Y ACTUALIZACION DE DOCENTES**

puesto de manifiesto en trabajos de distintas escuelas del pensamiento didáctico, en algunos casos de manera explícita (Toulmín 1972).

Se pueden encontrar algunos signos de esa evolución de su pensamiento en el accionar en el sistema educativo español, en los últimos 15 años, en el que ha ido surgiendo variados tipos de profesor adaptándose a las variaciones del entorno educativo. Estos cambios están ligados al aprovechamiento de ciertas ideas referidas a la educación por parte del profesorado. Una vez aceptada una nueva idea el docente se adapta a la nueva situación incorpora la nueva concepción a su práctica profesional y evoluciona.

Esta situación no es privativa solamente de un país, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que ésta es una problemática que atañe al sistema educativo a niveles más amplios. Los profesores del Centro de educación Básica para Adultos también experimentan esa evolución de su pensamiento en el tópic de su docencia. Si el pensamiento es una conversación subjetiva del individuo consigo mismo, y este no se expresa simplemente a través de ellas, al contrario llega y existe por medio de ellas. Se tiene que poner el pensamiento en palabras para que se escuche, Vygotsky, (1934), esto hace precisamente el docente de éste subsistema y el de muchos otros en otros países como el caso que se está poniendo de ejemplo.

Desde el modelo del profesor transmisor del conocimiento que atañe a un pensamiento inductivo (modelo positivista) aun vigente, se producen dos hechos, en la primera mitad de los 80 que originan nuevos tipos de profesor: La consolidación de los Movimientos de Renovación Pedagógica y la experimentación de la primera Reforma, aparece un profesor "autodidacta" que diseña su trabajo a partir de su propia experiencia profesional en el aula, desarrolla su programa sin tener en cuenta influencias externas provenientes de otros campos del conocimiento.

Por otra parte se promueve una explosión de la pedagogía por objetivos que impulsa un trabajo docente con un fuerte mecanismo tecnológico. Para este

profesor “técnico” la plataforma de una enseñanza eficaz está en la planificación y vigilancia de cada variable que pueda afectar el trabajo en el aula.

Por otro lado la corriente del pensamiento empirista, desarrolló un tipo de docente que llamaremos “de descubrimiento” apoyado en la idea de que el alumno es capaz de reelaborar el conocimiento de cada disciplina si se le pone en situación de recrear los momentos fundamentales de cada ciencia y en la concepción de que el desarrollo de los procesos cognitivos más importantes (hipótesis, deducciones, planificaciones, etc.), debe ser autónomo.

Recientemente aparece un nuevo tipo de profesor con una base fuertemente psicológica, en el que la determinación de lo que sucede en la cabeza del alumno y el trabajo sobre sus esquemas mentales constituye la base de un buen aprendizaje.

En teoría nos encontramos con al menos cuatro tipos de profesores diferentes conviviendo en mayor o menor grado en la innovación, en la renovación del sistema educativo, pero en la realidad del aula escolar en mayor medida el profesor de siempre conserva su status predominante.

De esta manera es necesario que ante tantas variantes de la concepción de ¿cómo enseñar?, es interesante ir conceptualizando y caracterizando cada una, así como ir indagando el pensamiento docente que lo sustenta, de esta manera podríamos disponer de un instrumento de análisis de la práctica docente y de fundamentación del desarrollo profesional.

La evolución del pensamiento en el accionar del sistema educativo español  
¿Cómo se enseña en los distintos modelos didácticos?.

	<b>Modelo Transmisor Receptor</b>	<b>Modelo Tecnológico científicista</b>	<b>Modelo Artesano humanista</b>	<b>Modelo Descubrimiento investigativo</b>	<b>Modelo Constructivista reflexivo</b>
OBJETIVOS	Impuestos por un escalón	Muy determinados y detallado en	Implícitos y limitados por el contexto. No son	Marcados por los intereses de los alumnos.	Basados en las ideas previas de los alumnos.

	superior o por técnicos en diseño curricular.	varios rangos por expertos.	controladores del quehacer.		Resultan de un contrato discutido con los alumnos y tienen como fin los procesos, habilidades, actitudes y conocimientos
PROGRAMACION	Basada en contenidos como objetivos cognitivos, reseñados en programas según la distribución lógica de la asignatura.	Basada en objetivos específicos y terminales dirigidos a adquirir conocimientos y capacidades según la lógica y pautas de la disciplina.	Basada en la práctica rutinaria del docente, sin explicitación de objetivos reales. Gobernada por los métodos del docente y por los contenidos de la asignatura. Disciplinar tendente a interdisciplinar.	Basada en pequeñas investigaciones de larga duración. Escasa atención a los contenidos y a la materia disciplinar.	Basada en una planificación negociable, utiliza una planificación curricular abierta como hipótesis de trabajo en construcción y contrastación permanente. Interdisciplinar tendente e integrada.
METODOLOGIA	Magistral, expositiva y demostrativa.	Magistral expositiva y socrática.	Activa, socrática, magistral. Gobernada por los métodos del docente.	Investigación por descubrimiento libre con método de proyectos y/o centros de interés con carácter empirista e inductivo.	Resolución de problemas por investigación. Activa por descubrimiento guiado. Prioridad a los procesos, se atiende más al cómo que al por qué.
ORGANIZACION	Un solo grupo de estudiantes	Un solo grupo de estudiantes.	Un grupo, clase ocasionalmente en pequeños grupos.	Individual o en pequeño grupo.	Grupos variables y pequeños formados de común acuerdo.
COMUNICACION	Exposición verbal y escrita. Clases magistrales del profesor.	Variada (verbal, audiovisual, prensa escrita pero dirigida por el profesor, medios de comunicación, etc.) predomina la lección magistral.	Predominantemente interactiva y espontánea.	Prioritaria la comunicación entre alumnos.	Dirigida por el profesor pero modificada por la interacción con los alumnos. La relación entre alumnos tiene un papel importante.
MEDIOS UTILIZADOS	Pizarra, video.	Pizarra, video. Fichas, ordenador, material específico de la disciplina, pizarra y video.	Flexibilidad y variedad, materiales de diverso origen adaptados a la línea de trabajo establecida.	Material adaptado al trabajo de investigación.	Lugares con material flexible y de elección abierta.

DOCUMENTOS	Libro de texto y apuntes.	Fichas o guías muy programadas para profesores y alumnos. Texto y apuntes adaptados..	Libros manuales y apuntes y documentos diversificados aportados por el profesor y el alumno. Cuaderno del alumno como elemento de trabajo.	Dotación documental genérica con libre acceso a ella de todos los alumnos.	Biblioteca de aula/varios libros. Cuaderno o archivo personal del alumno.
ACTIVIDADES EXPERIENCIAS	Ejercicios de aplicación de teoría resolución de ciertos tipos. Se suele carecer de parte experiment al. Experiencia de apoyo al discurso, como ilustración y con carácter de apoyo técnico.	Resolución de ejercicios en aplicación de la teoría. Prácticas de laboratorio comprobatorias de algunas situaciones de la teoría. Prácticas estructuradas en guiones descriptivos pormenorizados.	Planteamiento de ejercicio y de problemas con resolución. Experiencias intercaladas a la explicación del profesor, dirigidas por él y con cierto toque empirista.	Actividades que sitúan al alumno en situación de rehacer los descubrimientos de la ciencia y reconstruir el conocimiento, bajo la ayuda y el ánimo (pero sin la guía) del profesor.	Planteamiento de problemas abiertos, incluso sin solución. Actividades y experiencias encargadas y guiadas por el profesor, relacionadas con el tema de trabajo. Los alumnos eligen el diseño o lo hacen ellos mismos.

Publicado en: Fernández, J; Elórtgui, N (1986). "Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar". Enseñanza de las ciencias nº 14(3), 331-342.

Los centros escolares pueden abrir o cerrar las oportunidades a los alumnos, lo mismo que enmarcan sus entidades, al mismo tiempo socializan y selecciona. Siempre ha sido así, esta situación ha pasado desapercibida para la mayoría de los profesores; parecen no darse cuenta, o no quieren darse cuenta, lo cierto es que cualquiera que sean los desafíos de estos tiempos, si el docente no se prepara permanentemente para darles respuesta de manera práctica hay pocas esperanzas para un cambio educativo real que haga la diferencia en el aula.

Realmente sería importante que el docente se detuviera un poco para pensar por que realiza su práctica pedagógica de esa manera y no de otra, se esforzaría por prepararse cada día. Ese proceso que se da en el aula donde intervienen una serie de situaciones, es como el pan nuestro de cada día, alimenta la mente pero también al espíritu, tanto de los alumnos como de los profesores, y sin embargo muchos docentes ayunan en ese sentido, porque hace de el trabajo algo rutinario y aburrido no nada más para los alumnos sino hasta para el propio profesor, esto se refleja en los comentarios que se hacen con los propios compañeros del Centro de Educación Básica para adultos, cuando unos a otros se preguntan con cuál grupo les toca trabajar, aburridos comentan, con el más flojo de todos, ni ganas dan de trabajar, ¡si eso dicen los profesores! esas son sus expectativas! ¿qué pasará con los alumnos por esta actitud asumida?.

No se puede transformar la enseñanza si antes no se ha transformado las percepciones de los docentes y viceversa, no se puede transformar el pensamiento si antes no se ha transformado la enseñanza. Existe terrible resistencia al cambio de parte de la mayoría de los actores, estos se instalaron en sus costumbres y sus imperios disciplinares en donde es territorio exclusivo, los de afuera no entran (esa fue una de las reflexiones a las que se llegó con el grupo colaborativo del CEBA Francisco J. Mujica).

El pensamiento de la complejidad argumenta que muchos docentes trabajan de manera aislada y en solitario, muchos de ello están formados según el molde de la especialización, cerrando la posibilidad de un conocimiento que vaya más allá de esta especialización les parece innecesario.

Cualquier práctica que un individuo realiza responde siempre a un supuesto implícito. No existe la posibilidad de hacer ningún tipo de acción sin que tenga su correlación teórica cognitiva que la justifique. Sin embargo, aunque toda práctica conlleva una teoría, esto no significa que siempre que se hace algo se esté consciente de cuál es el encuadre teórico que respalda lo que se hace Porlan

(1991). Esto ocurre con mucha frecuencia en la práctica educativa de muchos docentes.

Por ello cuando se tiene una profesión docente en la que hay que intervenir socialmente por cuanto se interacciona con otras personas (alumnos, compañeros, padres de familia) se está necesariamente influenciado por las concepciones ideológicas personales para juzgar todo el proceso enseñanza/aprendizaje que se realiza aunque sea una ideología primordial y de una práctica inconsciente.

Así, todo modelo en el campo de la enseñanza tiene un componente teórico y uno ideológico, esto conlleva a la pluralidad de modelos, como cualquier otro modelo, los modelos didácticos son una interpretación de la realidad que solo tienen validez en un campo de aplicación determinado cuya interpretación puede ser inexacta fuera de los límites de utilidad.

El modelo es un diseño mediador entre la realidad y el pensamiento, una estructura en torno a la que se organiza el conocimiento y tendrá siempre un carácter provisional y aproximativo a la realidad. Gimeno (1986).

Sería interesante que el profesor antes de planificar se cuestionara ¿cómo debería planificar su enseñanza? El grupo colaborativo del Centro de Educación Francisco J. Mújica en sus reuniones destacó que la gran mayoría de los profesores que ahí trabajan planifican de manera mecánica. Existe cierta normatividad mediante la cual el profesor debe planificar su enseñanza, pero muchos docentes lo desconocen o simplemente no les interesa. En todo caso debería ser aplicable a todo profesor tomando en cuenta una serie de características propias, edad, raza, nivel de enseñanza, especialidad. El grupo colaborativo del Centro de Educación Básica para Adultos considera que precisamente ahí hay un problema, muchos profesores planifican de manera simplificadora cerrada sin apertura a nuevas modificaciones, como si la enseñanza fuera un proceso estático y seguro donde no hay nada que se pueda escapar a tal precisión, cuando la realidad es que existen formas de entender y de



pensar sobre la enseñanza, el currículum, los estudiantes, la escuela, contenidos etc. Y que esta influye en la manera no ya de planificar sino también de pensarla y ponerla en práctica.

## **1.2. El rol del docente en el proceso enseñanza – aprendizaje.**

Erróneamente los diseñadores de currículum han creído que el rol del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje ha sido siempre llevar a la práctica ese currículum diseñado por ellos sin hacerle ninguna modificación y no es así, no precisamente porque el docente se lo proponga, sino porque al desarrollarlo ocurre una serie de situaciones donde el profesor muchas veces ni siquiera se da cuenta de lo que ocurre o por qué ocurre. Existe una cuestión que los diseñadores olvidan, y es que independientemente de lo que estos decidan y diseñen hay ya un currículum funcionando en el aula. Al margen de teóricos, planificadores y evaluadores, los alumnos que asisten a la escuela desarrollan un currículum. ¿Cómo es este, por qué opera y cómo lo hace? es algo que es importante comprender antes de plantear uno nuevo. Lo primero que debe hacer un diseñador de currículum es indagar qué ocurre realmente en el salón de clases, cuáles son las razones para poder conducirlos por los caminos deseados, cuáles son las características de la organización escolar y los riesgos de su modificación pero sobre todo cuáles son las ideas de los profesores sobre qué y cómo enseñar.

El currículo vigente no es neutro, tampoco la propia práctica, gran parte de las innovaciones promovidas son consistentes con los valores dominantes en la sociedad, pretendiendo mejorar el papel asumido de la institución escolar, renovando su función de favorecer la competencia meritocrática para las desigualdades. Por ello es importante la participación del docente como mediador entre el alumno y la cultura, porque en el aula traduce el currículum en función de los significados que atribuye tanto a los contenidos planteados como al conocimiento en general y las actitudes que se organizan en torno a él.

El currículum es también una definición del trabajo de los profesores, el modo en que se organiza y las prácticas sociales que lo rodean, tienen consecuencias positivas o negativas para los profesores. Gimeno Sacristán, (1986) señala el rol que juega el maestro en este proceso, es crucial: la forma como se entiende y se ejerce el papel profesional determina modelos y pautas de actuación que favorecen determinados tipos de relaciones sociales y proporcionan experiencia a los alumnos acerca de valores, jerarquías, etc.

En este contexto conviene recordar que la profesionalidad docente no es un agregado de destrezas, sino que está implicada en un estilo de pensamiento y comportamiento personal. Este es uno de los aspectos que debe ser tomado en cuenta a la hora de considerar cambios en la educación.

### **1.3. Características de los centros de educación básica para adultos en Educación extraescolar.**

Según el modelo de organización y funcionamiento de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA). La Educación Extraescolar en Michoacán, se creó mediante decreto administrativo, emitido por el gobierno en el año de 1984, para apoyar la política nacional de Descentralización Educativa y concentrar en una sola área, los servicios educativos que se brindan a la población adulta, en el marco de la educación permanente.

Estos Centros de educación básica para adultos funcionan en todos los Estado de la República Mexicana, su función es la misma: es decir ofrecer atención a los niños de 10 a 14 años y a los jóvenes mayores de 15 años que no hayan terminado la primaria o secundaria y a las personas adultas en alfabetización primaria o secundaria.

En Michoacán funcionan de la misma manera, existen 92 centros en todo el Estado, ubicados en 40 municipios administrados por 11 supervisores uno por cada zona; cada zona está compuesta por 10 a 15 centros y, cada centro lo

conforman 10 u 11 elementos entre docentes y administrativos a la cabeza está el director.

### **Objetivo.**

Ofrecer atención a niños de 10 a 14 años, a jóvenes mayores de 15 años y a las personas adultas en alfabetización, primaria y secundaria, en las modalidades abierta semiescolarizada y escolarizada.

### **Visión.**

Pretende ser un organismo en constante transformación que debe de responder a los retos de la sociedad contemporánea, en materia de Educación para Adultos y Extraescolar, con capacidad, creatividad, cobertura, solidaridad y participación social, con carácter humano, dinámico, horizontal, flexible, pertinente y permanente.

### **Misión.**

Ofrecer a la población demandante del servicio oportunidades de una educación permanente, que les permita desarrollar armónicamente sus potencialidades humanas garantizando en su contexto, el servicio a niños, jóvenes, adultos en plenitud, que requieran de las modalidades de la educación para adultos y extraescolar.

### **Meta.**

Proporcionar a la población joven y adulta alfabetización, y, la posibilidad de terminar su educación primaria y secundaria a través de actividades curriculares y cocurriculares.

#### **1.4. El quehacer del docente de CEBA.**

No se puede explicar el trabajo de los profesores a partir de una definición que resulte válida para todo maestro, hay tantos estilos y formas de ser profesores, como realidades educativas y escuelas. Por lo tanto no se puede hablar del docente como una categoría aplicable a todo tipo de profesor. Existen tantos perfiles como maestros. Sin embargo si se ponen a buscar, más allá de las diferencias algo que sea común al trabajo del docente, se puede observar que el trabajo que estos realizan está hecho de relaciones. Es decir el mundo particular y único que representa cada alumno y las relaciones al interior de la sociedad que tiene con los demás. Todo esto hace que el trabajo del docente sea muy complejo y determinado por los distintos factores que intervienen en su desempeño. Eso precisamente es el caso del profesor de CEBA. Es un profesor frente a grupo como cualquier otro, pero, su perfil profesional es variado. Según estadísticas de la supervisión escolar de la zona 011 de Morelia, el 70% de los profesores que trabajan en CEBA pertenecen a otros niveles educativos, CEBA no tiene techo financiero propio por lo tanto los recursos con los que trabaja son prestados, entonces determinado perfil no es importante cuando la otra opción no tener el recurso, el 30 % de los profesores restante tiene doble plaza, es decir trabaja en otro centro educativo en la mañana, y en la tarde en CEBA. Esta característica va a influir en su desempeño, los propios comentan que es mayor el compromiso con la escuela en el turno matutino que con la escuelita de CEBA en la tarde.

En reuniones sindicales profesores de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) comentan sentirse desvalorizados por pertenecer a este nivel y por la actitud de rechazo de sus propios compañeros de ramo. Hay poco reconocimiento para este nivel por parte de la autoridad competente, no tienen derecho a carrera magisterial, no son convocados a los cursos de actualización profesional oficial. Los compañeros de ramo de otras instituciones tienen la idea errónea que es más fácil trabajar con alumnos adultos, que el tiempo que el docente de CEBA trabaja es menos que el de los otros niveles (preescolar y primaria) por lo tanto el trabajar en CEBA es de menor prestigio. Por otra parte la actitud asumida por parte de los profesores de CEBA con respecto a su trabajo

ellos mismos la subestiman, cuando hablan de su quehacer menciona algunos que ganan mucho por lo que hacen en la escuelita, que la preparación que tienen no es tan completa como la de un profesor normalista. Claro que esta actitud de parte de algunos profesores puede ser un arma de dos filos, puede ser que asuma su responsabilidad por seguir preparándose permanentemente, o también, es una manera de quitarse el compromiso de hacer de su práctica educativa algo innovador que repercuta en acciones emancipatorias para él y sus alumnos. Cualquiera que sea la actitud que haya asumido el docente de CEBA es necesario que tome conciencia que si no se prepara permanentemente no va a poder hacerle frente a los retos actuales en el ámbito educativo.

### **1.5. La función del docente de CEBA en el proceso enseñanza – aprendizaje.**

Al igual que cualquier otro profesor el docente del Centro de Educación Básica para Adultos tiene funciones muy específicas en el Sistema Educativo Nacional y ha de cumplir con ellas como lo demanda la Ley General de Educación; estas

- Cumplir con las disposiciones contenidas en el reglamento de las condiciones generales del trabajo del personal de la Secretaría de Educación en el Estado, de la presente guía y con las emanadas de la superioridad.
- Atender las actividades durante el tiempo estipulado por su nombramiento.
- Determinar los procedimientos necesarios para el mejor desarrollo educativo.
- Mantener actualizados los registros de asistencia y evaluación de aprovechamientos de los alumnos y presentarlos, a la dirección del plantel, dentro de los plazos que le sean señalados.
- Formular y entregar oportunamente los instrumentos de evaluación del aprendizaje que le sean requeridos, para los efectos correspondientes.
- Mantener en orden y al corriente: Listas de asistencia, y, verificar que el expediente personal de cada estudiante, esté completo y actualizado ante la dirección del plantel.

- Participar en el análisis, elaboración, seguimiento y aplicación de los materiales didácticos.
- Planear sus labores educativas, de modo que su actividad docente cumpla con los fines formativos e informativos previstos en el plan y programa de estudio vigente.
- Aplicar una metodología propia del joven y adulto, que comprenda técnicas y procedimientos que promuevan la participación de los alumnos, en el proceso enseñanza – aprendizaje, como agentes de su propia formación.
- Utilizar en la realización de su trabajo, el material didáctico más adecuado a la población joven y adulta.
- Motivar cada aspecto de su labor educativa con fundamento en los intereses y capacidades de los alumnos, necesidades individuales y colectivas. y otros factores que permitan el desarrollo de su actividad docente.
- Auxiliar a los alumnos en su desarrollo de formación integral.
- Adecuar las tareas educativas a la aptitudes, necesidades de los alumnos, al tiempo previsto para el desarrollo del contenido programático, a la consecución de los objetivos, y a las circunstancias del medio en que se realice el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Organizar el banco de instrumentos de evaluación; diagnóstica, de unidades programáticas y de recuperación por unidades.
- Evaluar el aprendizaje de los alumnos a su cargo, de manera continua y formativa.
- Formular oportunamente los instrumentos de evaluación del aprovechamiento de los alumnos.
- Mantener actualizados los registros de asistencia y evaluación del aprovechamiento de los alumnos.
- Elevar su preparación profesional, asistiendo a los cursos de actualización que para tal efecto convoque la superioridad.
- Formar parte del consejo técnico consultivo de su centro de trabajo, y participar activamente en él desempeñando las comisiones que se le confieren.

Las funciones de los profesores de CEBA en el manual son las de un administrativo técnico, están muy cargadas, ya no se sabe si es administrativo o docente, lo más lamentable es que son tan ideales esas funciones que realmente me pregunto quien elaboró este Manual de Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Básica para Adultos, que pensó que nadie más lo leería, creyendo que con el simple hecho de enunciarlas era suficiente para que se cumpliera que no se tomó la molestia de averiguar si eran factibles de realizar.

El profesor de CEBA en la práctica real solo se concreta a realizar las actividades sugeridas en el libro del alumno (no tiene un programa propio del nivel), no se detiene a pasar lista por que no tiene tiempo para ello (solo dispone de 40 minutos para su clase). Que bueno que todas las funciones que le asigna el manual las llevara realmente a la práctica, pero tiene que escoger entre dar clases o ser administrativo.

De acuerdo a la propuesta: El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación. El perfil del profesor debe ser un individuo crítico reflexivo en preparación permanente, debe entender que para ejercer una práctica contextualizada tiene que estar abierto a los nuevos desafíos de las informaciones, debe tomar conciencia que para ser mejor profesor tiene que reflexionar su práctica de manera cotidiana y poner en práctica los nuevos aprendizajes, para posibilitar en él y sus alumnos aprendizajes emancipatorios y ontocreadores.

# **CAPITULO II**

## **EI TRABAJO EN LA ESCUELA**



## **CAPITULO II.**

### **EL TRABAJO EN LA ESCUELA.**

#### **2.1. El concepto de currículum y su utilidad en el aula.**

El capítulo II llamado el trabajo en la escuela se refiere a la escuela como institución educativa, en este capítulo el eje central será abordar el currículum, su concepto desde el polisémico término, hasta algunas de sus dimensiones más importantes, a la luz de teóricos como Gimeno, (1986) Grundy, (1991), Contreras, (1990) a partir de sus concepciones se argumentan reflexiones desde la práctica educativa por parte del docente de CEBA.

Se supone que la misión de la enseñanza es transmitir no el saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir, al mismo tiempo ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre.

Existe una falta de adecuación cada vez más importante en los conocimientos están fragmentados, acabados, desacordes, encasillados en disciplinas. Y los problemas que se viven en este contexto actual son cada vez más transnacionales, globales y planetarios. Dentro de este tipo de enseñanza estos problemas se vuelven invisibles. De hecho la hiperespecialización (que fragmenta en parcelas), que es lo que caracteriza a la enseñanza en el aula impide ver una realidad total del sujeto que aprende, pero también del profesor que enseña. En este sentido la función del currículum y del profesor son esenciales. Si los problemas están presentes cotidianamente y el profesor tiene que plantearse siempre su tratamiento en su práctica concreta, un currículum no debiera ser un repertorio de actividades a cumplir, sino un espacio en el que el docente experimente sobre los problemas educativos que esa propuesta trata de abordar, al favorecer la interacción entre los problemas que el currículo plantea como campo de indagación y aquellos a los que el profesor se enfrenta cotidianamente.

Así la educación debe favorecer la aptitud natural del espíritu para plantear y resolver los problemas y de paso estimular el pleno empleo de la inteligencia general.

Otro de los propósitos es poner de manifiesto las experiencias y reflexiones que se han dado en el desarrollo de la maestría en educación con campo en desarrollo curricular, pero también las carencias, necesidades, y aspiraciones que debe reunir un docente en la labor de su práctica educativa. Pero para ello el docente debe tener una mente bien formada que sea capaz de organizar los conocimientos y de ese modo evitar su acumulación inútil.

“El currículum, no es un conocimiento, sino una reconstrucción cultural” Grundy (1991). Refiriéndose a ésta concepción Gimeno Sacristán (1986) señala que al ser una práctica tan compleja existen diversas perspectivas, que a su vez seleccionan puntos de vista, enfoques y aspectos parciales y variados con distinta amplitud. (Currículum como guía de experiencia, currículum como conjunto de conocimientos, currículum como programa de actividades planificadas, y currículum como tareas y destrezas a ser dominadas), entre otras.

José Contreras (1990) propone que el currículum debe ser para los profesores una herramienta de trabajo y una herramienta conceptual, es decir currículum como herramienta de trabajo se refiere a esa colección de materiales que se utilizan para dar clase (libros de texto, mapas, diapositivas, material de laboratorio etc.). Pero también un currículum debe de responder a las preguntas qué enseñar, cómo y por qué. De esta manera cuando un docente asume una propuesta curricular de creación propia, ajena, impositiva o libremente debe tener la capacidad de disponer de instrumental con el que operar y también con la capacidad de dar respuestas a preguntas.

A este respecto en pleno desarrollo de la investigación motivo de esta tesis, cada vez que se le preguntaba a los docentes que formaban el grupo colaborativo de indagación ¿cuál era la propuesta para la siguiente reunión? La contestación por parte de la mayoría de los participantes era “actividades que tuvieran la capacidad

de intrigar al alumno y de enseñarle a la vez algo valioso que no fuera aburrido. Todos estos son problemas educativos complejos con los que se enfrentan los profesores en la cotidianidad, pero este problema no es un problema local. Recientemente se asistió a un congreso mundial (Estrategias y Metodologías Educativas en el aula Preescolar 1º y 2º de Primaria) organizado por: La Secretaría de Educación, El gobierno del Estado de Michoacán y AMEI WAECE y realizado los días 22, 23, 24 de Marzo del 2007 en Morelia, Michoacán México. En casi todas las ponencias se manifestaba que la educación enfrenta cada vez más problemas esenciales y globales y que las propuestas alternativas proponen soluciones locales y aisladas, estos paliativos tienen su razón de ser en el orden existente planetario.

En la práctica cotidiana del profesor de CEBA cuando se les pregunta qué es lo que se necesita para hacer de la práctica una enseñanza significativa para los alumnos, un alto porcentaje quisiera encontrar la piedra filosofal que les llevara a plantear la acción de la enseñanza que contenga todas las virtudes mágicas en materia educativas que se le pide a la pedagogía para conseguir que lo que se aprenda en la escuela tenga un valor para los alumnos más allá de las paredes del aula.

Es necesario que todos los involucrados hagan algunas reflexiones al respecto. ¿Participan los profesores y son protagonistas de la construcción cultural de una nueva nación? ¿Cómo ha sido entendido hasta ahora el currículum? ¿Cómo debería de entenderse? ¿Acaso los profesores han sido osados al responder a ese laberinto inextricable del desorden, de ambigüedad y de incertidumbre que caracteriza a la práctica docente como la entiende el pensamiento complejo de Edgar Morin, (1994) en un mundo social y humano que es el de la educación? Pero un pensamiento complejo nunca es completo porque aspira a un pensamiento articulante y multidimensional. Es decir, unir lo desunido por un pensamiento simplificador, mutilante y especializado que es el que impera en la educación en estos tiempos actuales, donde es imposible conocer las partes sin conocer el todo, e igual que conocer el todo sin conocer las partes. Se trata de buscar siempre las relaciones e inter retroacciones entre todo fenómeno y su

contexto, es decir reconocer la unidad en el seno de la diversidad y la diversidad en el seno de la unidad.

Es importante que los docentes en su práctica cotidiana presten mucha atención al pensamiento complejo cuando afirma que se hallan dos tipos de ignorancia: la primera la del que no sabe y quiere aprender y el oscurantismo (más peligroso) de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo, que progresa haciendo luz allí donde antes había oscuridad, ignorando que toda luz también produce como resultado, sombras” Morin, (1994) Esta aseveración le queda como anillo al dedo a muchos docentes, pues esa es la ignorancia más peligrosa que se tiene en la práctica educativa. Acaso ¿no son en gran mayoría consumidores de un currículum “dado” se lleva a la práctica como técnicos, sin reflexionar? O es suficiente con una cabeza bien llena donde el saber este amontonado y no tenga un principio de organización que seleccione y le de coherencia a todo ese conocimiento apilado.

Morin (2002), citando a Montaigne. En su libro “La mente bien ordenada” propone la primera finalidad de la enseñanza y dice: es mejor promover una mente bien ordenada que otra muy llena. Esto quiere decir que es más importante tener una aptitud general para plantear y tratar los problemas, y de tener aperturas organizativas que permitan unir los saberes y darles sentido, que tener un depósito de saberes que no ayuden a resolver los problemas más significativos de la cotidianidad.

Ante esta situación ¿qué actitud debe asumir el docente en la práctica educativa? Esta pregunta debe recordar que la mayoría de las veces que se invita a seminarios de actualización en la zona 011, de CEBA, muchos profesores no quieren asistir y se justifican diciendo que quienes imparten los seminarios no están preparados, y los que si asisten cuando les preguntan, ¿Qué les gustaría que abordaran en los siguientes seminarios? Lo primero que contestan es que quieren aprender algunas estrategias y técnicas que les permita que los alumnos aprendan más fácilmente, esta es una visión reduccionista y simplificadora que choca con la finalidad de la enseñanza. Parafraseando a Morin, (2001) se

debería adoptar mejor esta: La función de toda escuela debería promover en el alumno a reflexionar lo pensado, a desaber lo aprendido y a poner en tela de juicio su propia duda, que es la única manera de empezar a creer en algo.

Posturas de conformismo, de resistencia al cambio, de un conocimiento esotérico (conocimiento especializado) son producto de una formación basada en una racionalidad occidental influenciada por la ciencia cartesiana donde su visión es mutilante y unidimensional de la realidad y de los fenómenos sociales.

Este tipo de preparación ha caracterizado, y sigue predominando en la formación actual de los docentes.

Es necesario que los docentes tengan una formación más acorde a los tiempos actuales. Formación para la transformación de los saberes, para la innovación de las prácticas educativas. "Sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo" Imbernón, (2002).

La transformación de la educación no requiere solo, más información y conocimiento, sino un esfuerzo inteligente de participación, apertura y diálogo de parte de todos los sectores de la sociedad mundial porque no se pueden resolver problemas mundiales (pobreza extrema, crisis ambiental, crisis de sistemas de salud, crisis de gobernabilidad social, desempleo y crisis educativa) con soluciones locales desde un espacio fragmentado y aislado.

El docente debe entender que el currículum no es una serie de respuestas al ¿qué y cómo enseñar? Que una vez decididas el profesor ejecute en clase, por el contrario se entiende que el currículum es una herramienta en manos del profesor, que es él, mediante su continúa búsqueda e investigación va encontrando respuestas a los problemas que este le plantea. El currículum le va a permitir al profesor aprender porque le permite probar las ideas mediante la práctica, y, por lo tanto confiar en su juicio en lugar del de otros.

La función del currículum es doble porque debe educar a los alumnos pero, también educa a los profesores. Para Stenhuose (1984) la educación está

comprometida con la emancipación del individuo, para Edgar Morin (2001) la educación debe estar encaminada a formar sujetos autodidactas es decir libres. Para ello el docente debe ser innovador, una de las primeras acciones que debe de tomar en cuenta un profesor innovador es reflexionar de modo crítico sobre su propia práctica. Entender al currículum como un ámbito donde se dan interacciones humanas, como un lugar de experimentación donde el profesor confronte las ideas del currículum con sus propias ideas, y éste tome conciencia de su pensamiento y de las exigencias y dificultades de la práctica, solo así rompe con la tradición de entender al currículum como algo con lo que se debe cumplir, como un registro de actividades, como un cambio de comportamiento o de resultados de aprendizaje, que es el fin de un currículum prescrito.

## **2.2. El currículum y el pensamiento docente.**

¿Porqué las innovaciones y cambios curriculares siempre están en crisis?,  
¿Son los docentes responsables de que las innovaciones no se lleven a la práctica? O ¿son las propias innovaciones que no corresponden a cambios reales? Estos son algunos de los cuestionamientos que todo profesor debe de reflexionar, acaso lo que unos entienden por innovación (diseñadores), no corresponde con lo que los otros piensan (consumidores), según José Contreras (1990) lo que sucede es que hay conflicto de intereses , para los primeros (diseñadores) su gran preocupación son los fines, un consumidor pasivo, para los segundos (profesores) es más importante el proceso mismo, su actuación, experiencia, como enfrentan los problemas que se presentan en la práctica misma.

Jonhson (1992) señala que las innovaciones no funcionan porque no se toma en cuenta la realidad de quien es usuario del currículum, pero también, como apunta Grundy (1991) no es posible entender el currículum fuera de las experiencias de quienes participan. No se puede aislar el currículum del contexto. Un cambio en la práctica social solamente es posible desde la comprensión de la misma, y no solo desde la visión de quienes lo diseñan.

Realmente cuando el docente se enfrente ante argumentos válidos que le permiten reflexionar sobre su trabajo y todos los problemas que este encierra, se da cuenta de lo complejo que resulta pedirle al pensamiento que desaparezca las brumas y las oscuridades y que clarifique lo real sin llevarlo a la reducción. Esta turbación, confusión, dificultad, incapacidad que se tiene para comprender lo real de las prácticas educativas es lo que Morín ha llamado el pensamiento complejo.

Reflexionando sobre la manera de innovar el currículum desde la práctica misma realmente es todo un reto, que muchos docentes no afrontan y otros pocos sí. Se dice que el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional (muchas dimensiones), pero esto no significa que el conocimiento sea absoluto al contrario implica reconocer que existe un principio inacabado, de incertidumbre. Implica por principio el reconocimiento de los lazos entre las ideas que el pensamiento debe forzosamente distinguir, pero no aislar entre sí. Así el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y reconocer lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Otro de los temas importantes del trabajo en la escuela. Currículum, término polisémico que precisamente por tener distintas concepciones puede ser agrupado en tres apartados fundamentales según Gimeno Sacristán (1999):

1. Currículum como contenido.
2. Currículum como planificación.
3. Currículum como realidad interactiva.

Independientemente de sus variadas concepciones el currículum no solo debe ser una herramienta de trabajo de un oficio, sino también tener la capacidad de dar respuesta a preguntas, por eso se puede hablar del currículum como el problema profesional con el que se encuentran los profesores. Definitivamente lo que todo docente busca, es la manera de realizar la acción de la enseñanza que contenga todos aquellos valores educativos que le pedimos a la labor docente. Esa también debe ser el problema que trate de resolver cualquier propuesta curricular. Un

currículum que siempre busque, encuentre y lleve soluciones prácticas a los problemas educativos que día a día surgen en el aula. ¿Cómo conseguir que los alumnos aprendan y que lo que aprendan lo puedan poner en práctica más allá del aula? Que las actividades despierten en el alumno la curiosidad por descubrir cosas nuevas.

En estos tiempos actuales el trabajo de los docentes y las instituciones educativas es de proporcionar información de una manera accesible a las personas tomando en cuenta su edad, nivel de desarrollo y de sus conocimientos previos, esta función está siendo disputada al mismo tiempo por otros, por ejemplo, las tecnologías de la comunicación: Cadenas de televisión especializadas en divulgación científica (Discovery, Cultura, National Geographic Channel, CD-ROMs, videos, museos), así como una serie de instituciones no formales destinadas a instruir y especializar a las personas. Se debe reconocer que en determinados aprendizajes (de idiomas, de música, de informática etc.) Estas instituciones no formales han tenido mayor prestigio que los centros escolares.

Los procesos de mundialización de los mercados económicos, el desarrollo de nuevas tecnologías junto al debilitamiento de las funciones que tradicionalmente se venían desempeñando son los aspectos que se deben tomar en cuenta para entender qué está pasando con la educación y sus reformas, y no solo eso sino también qué se está promoviendo en las aulas escolares.

Históricamente el currículum técnico es el que ha presidido la enseñanza en el ámbito educativo. Al técnico (profesor) lo único que le ha preocupado es ¿cómo hacer lo que le dicen que haga? El ¿qué hacer ya está prescrito? No es cosa suya, los ¿por qué y para qué son cosas que conocen quienes saben más? La preocupación sobre las reformas y la calidad educativa le resulta compleja, la opción por innovar un currículum práctico crítico le resulta muy difícil, si no imposible, y es que el docente tiene conceptos ajenos a una práctica emancipatoria. No debe de culpársele porque aun en este inicio del siglo XXI todavía, es vigente en gran porcentaje esa manera de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje.



Los docentes ya no creen en los procesos de innovación de la sociedad, primero porque se desconoce como innovar algo de lo que carece y después porque el concepto que cree tener de lo que es innovación choca con el concepto del diseñador; y también porque le ha tocado experimentar que los procesos de innovación de la sociedad solamente consiste en crear y propagar activamente una ideología tecnológica cuyo objetivo es legitimarse a si misma dando la impresión de un cambio real sin embargo es pura ilusión.

En una sociedad de consumo como es la actual, en la que se quiere transformar a las personas en consumidores, es lógico que el currículum escolar tenga que verse afectado. Con semejante cometido es obvio que los discursos educativos oficiales no se insistirá tanto en destrezas para trabajar, porque no se sabe todavía cuales son las que se necesitan para un mundo laboral con transformaciones muy rápidas e imprevisibles, en el que no todos van ha tener un puesto de trabajo seguro. Pero porque ahora el objetivo es preparar para consumir.

Las nuevas condiciones del mercado presionan a los sistemas educativos para formar un sujeto muy individualista, pero tan necesitado que va ha ser capas de aceptar cualquier trabajo, además ser competitivo con los de su mismo equipo. Porque el éxito social, de este tipo de ciudadano se mide por las cantidades de dinero de las que dispone para consumir.

Se dice que el sistema educativo siempre ha estado sometido a presiones por grupos poderosos estos grupos ejercen influencias en los gobiernos y en las sociedades para influir en las líneas de trabajo de los centros escolares. Este artículo es vigente con mayor fuerza ahora, porque los grupúsculos poderosos están imponiendo sus intereses en todos los órdenes.

En el artículo de J. Torres (2001) se dice que a través de la historia se ha dado cuenta que cuando el grupo en el poder tenía un notable peso, la iglesia y los sistemas educativos tendían a reproducir esos ideales. No es cosa del pasado,

ahora eso es precisamente lo que está viviendo las clases subordinadas. Las acciones que se están dando como el combate a la delincuencia en Michoacán, Tijuana, Sinaloa, Atenco Oaxaca y Tamaulipas solo por mencionar algunos, sirve para eso y para legitimar la reproducción de ideologías militaristas y dictatoriales.

La historia humana ha vivido determinaciones sociales y económicas muy fuertes, pero puede ser desviada o apartada por accidentes o acontecimientos lo que quiere decir, es que el futuro no está teledirigido por el progreso histórico. Conocer la historia debe servir para reconocer los caracteres a la vez determinados y aleatorios del destino humano, pero, también para abrirse al futuro.

La sociedad debe prepararse para un mundo incierto y contar con lo inesperado, la incertidumbre que son característica de la complejidad. Lo que si deben saber los docentes es que en la medida que estos no participen en las innovaciones referidos a su propio trabajo, están en el ojo del huracán, deben asumir que estas innovaciones al igual que el propio currículum responden a intereses – sociopolíticos, para un mayor control social. Por ello la participación activa del profesor en este contexto, es esencial para impulsar las innovaciones.

Estas innovaciones están influenciadas por visiones distintas ya que los especialistas son los que están legitimados para diseñar currículos, y quienes tienen que poner en práctica esos diseños viven otra realidad. Los reformadores creen que el docente es un consumidor pasivo, y que son ellos los llamados a reformar a las escuelas. Aunque quisieran que su éxito fuera completo también reformando al docente para que éste responda en un 100% a sus deseos, ese también ha sido su tarea, pero parece que no les ha salido bien, y es que aunque el profesor no tenga una formación para ser crítico al margen de esos diseños, lleva a la realidad de las aulas un currículum mediado por él mismo, que de alguna manera no es congruente con lo que fue diseñado exteriormente, esa es una resistencia que los profesores desconocen sirva para la emancipación propia y la de sus alumnos.

Cuando un profesor recién egresado de la normal se encuentra que lo que aprendió en la escuela no lo preparó para hacerle frente para lo que fue preparado, (ser facilitador del proceso enseñanza aprendizaje) lo primero que piensa es lo que va a hacer con su nueva responsabilidad como docente. Las escuelas formadoras de profesores se encuentran solas y aisladas Imbernón (2002) a causa de los profundos cambios científicos y tecnológicos rápidos en el orden social, económico y cultural. Muchas de las instituciones formadoras de docentes enfrentan un aislamiento institucional con respecto a los problemas sociales y laborales en particular, y a las transformaciones de la cultura y de la vida en general, pero también a la creciente descontextualización de los docentes en el ámbito local y global. Cada sexenio se hace reformas en el ámbito educativo, muchas veces no tienen continuidad cuando termina y comienza otro sexenio.

Los profesores se preocupan por enterarse de que pasa en el contexto educativo. Ante este estado de cosas los profesores deben de hacer conciencia sobre el compromiso como profesionales de la educación y buscar alternativas para mejorar la práctica desde la práctica.

Una de las propuestas de Carr y Kemmis (1988) es formar grupos colectivos de indagación en Investigación-acción. Afirman que este tipo de investigación beneficia al mismo tiempo el desarrollo de destreza, la expansión de la teoría y la resolución de problemas, pero además la Investigación-acción está orientada hacia el cambio colectivo y es un proceso que no puede ser entendido desde prácticas individuales del profesorado. Todo lo contrario demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas. Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Lo más importante de esta metodología es que va a permitir comprender la propia práctica, ¿qué se está haciendo, qué se da por sentado, qué se puede cambiar? según las posibilidades, ¿qué parece necesario transformar? Estas reflexiones ya se están dando en el terreno de los hechos, con la investigación que algunos alumnos de la maestría están llevando a cabo en sus respectivos

centros educativos, no es pura teoría, se está desarrollando en las aulas se está contrastando la teoría con la práctica y está dando muy buenos resultados, aunque falta mucho por hacer.

Una de las misiones del humanista al igual que del profesor es preocuparse por los conocimientos y enseñar. Pero no solo a enseñar los conocimientos sino también a enseñar a aprehender los conocimientos. De ahí que sea necesario un método que sea capaz de ayudar a la estrategia del sujeto más allá de lo programado, en una época de grandes acontecimientos donde los cambios rápidos de perspectivas y los procesos de globalización son tan vertiginosos

Edgar Morín, (1994) afirma que el hombre puede ser en gran medida lo que quiere ser. Se debe tener en cuenta un aspecto importante: que se vive en un mundo donde la incertidumbre no es posible eliminar, y por lo tanto se debe afrontar. No olvidar que la historia es la manifestación fenomenológica de la naturaleza humana. Y el ser humano no nada más es sapiens, sapiens también es sapiens demens.

Para aspirar a ser más humano, en estos tiempos difíciles (carencia de valores) donde la explotación del hombre por el mismo hombre es la realidad cotidiana, la educación, la toma de conciencia, y la responsabilidad son los aspectos que hay que considerar. Aquí la educación es fundamental, lo primero que hay que descartar, es la separación entre las disciplinas, los diferentes departamentos de las instituciones, la propia enseñanza. La incomunicación produce soledad y empobrecimiento en el conocimiento tanto en el de los individuos como en la cultura en general. Ello provoca pobreza alarmante de las capacidades intelectuales, reflejándose en las maneras de enseñar y de aprehender, es uno de los grandes problemas que se vive en el ámbito educativo entre ellos los Centros de Educación Básica para Adultos. El docente de estos centros tienen perfiles tan variados como variadas son las formas de enseñar la práctica docente de manera individual. Es muy importante la formación permanente del docente, esta condición es necesaria para el progreso y mejora del sistema escolar en un contexto de continuos cambios en todos los órdenes.

### **2.3. El diseño curricular y el pensamiento docente.**

J. Contreras (1990) señala, hablar de currículum es abordar un asunto de mucha relevancia porque su aparición obedece a una necesidad de intervenir en la resolución de los problemas y necesidades educativas de un país o una comunidad, por ello se tiene que establecer no solo los conceptos y la forma en que se ha reflexionado sobre el tema, sino también la forma en que se ha pensado, organizado y realizado la intervención, así como analizar lo que esto a supuesto, para la realidad educativa y para la manera propia de entender y pensar sobre la materia. La propia teoría del currículum no es ajena a la mediación, su origen y razón de ser está en la racionalización y en el análisis de las decisiones públicas acerca de qué y cómo enseñar. De esta manera se puede hablar de la interacción entre la teoría y la práctica social del currículum.

El diseño curricular es el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen, y proporcionando un plan para perfeccionar. Este diseño es un instrumento para la práctica educativa, ofrece guías de acción a los responsables directos de la educación escolar, en este caso los docentes.

El diseño curricular es un proyecto abierto y flexible está sujeto a modificaciones y correcciones que le posibilita potenciar un proceso de enriquecimiento progresivo. Este se nutre de cuatro fuentes básicas que son: las que se refieren a las formas culturales cuya asimilación es necesaria para el crecimiento personal del alumno. (Análisis sociológico y antropológico); las que se refieren a los factores y procesos implicados en el crecimiento personal.

La forma cotidiana en que se piensa, organiza y realiza la mediación curricular gira en torno a los conceptos de diseño, desarrollo y evaluación, estas fases no son naturales, no deja de ser otra manera de racionalizar el desarrollo en que ese proyecto se pretende llevar a la acción.

Desde esta visión el diseño se hace con la finalidad de racionalizar el currículum. El desarrollo como una manera de entender la práctica y ejercerla y la evaluación tienden a la racionalidad tecnológica. Esta manera de entender la planificación racional y científica de las acciones humanas se corresponde con una concepción tecnológica Schön, (1993), muestra que el concepto de diseño como aquí se entiende ha pretendido relacionar el método científico a los problemas prácticos, como si las acciones humanas se pudieran sistematizar, definir y organizar en elementos sobre los que tomar decisiones desde afuera. Esta visión reduccionista es criticada desde el pensamiento complejo. Una ciencia donde no hay reflexión y una reflexión puramente teórica no son suficientes. "Ciencia sin consciencia y consciencia sin ciencia son mutiladas y mutilante", nos dice Morin, (1994).

J. Contreras (1990) señala que hablar de diseño y desarrollo no nada más se mira la práctica social del currículum, sino también es una forma de llevar a cabo dicha práctica, ya que conlleva una forma de organizarla, configurarla, entenderla y de llevarla a la práctica, definiendo momentos de decisión y roles sociales.

De la forma como delimite las fases de diseño y desarrollo, así como el concepto que se tenga de cada una de ellas conforma el trabajo que desarrolla el docente en el aula, no ya en su contenido, sino en las propias características profesionales de ese trabajo (Gimeno, 1986).

Independientemente de que el esquema de diseño y desarrollo no sea neutral, lo que realmente importa es que toda presentación del tema de la práctica del currículum y de la conceptualización que la guía elija, el esquema que escoja debe ser crítica con respecto al mismo.

En el desarrollo de este trabajo se dieron muchas reflexiones y una de las muchas fue en torno al concepto de diseño y desarrollo. En las reuniones del colectivo se discutió que se trataba de la elaboración y puesta en práctica de contenidos, objetivos, pero, ni siquiera se aproximaron a pensar la relación que hay entre diseño y desarrollo y la manera de ejercer la práctica docente, mucho menos que guarda estrecha relación con la forma de mirar la práctica social del

currículum. Al igual que el concepto de currículum es polisémico, así también el concepto de diseño del currículum es polisémico.

Algunos de los teóricos ya mencionados dan sus propios conceptos que como dice Gimeno (1986) existen diferencias y semejanzas en cuanto al concepto dependiendo del paradigma desde donde se aborde. Algunas de estas concepciones tienen un corte positivista y tecnológico, según la manera adecuada de planificar la acción requiere del análisis en elementos simples (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) y decidir sobre ellos de forma aislada y ordenada. Este orden correcto y lineal según el cual se toman las decisiones y que coincide con el orden en que se han mencionado: se eligen objetivos, se seleccionan contenidos y luego las actividades y por último la forma de evaluar. Una operación con una técnica precisa, que no es la adecuada para tratar los problemas humanos.

Esta manera de entender el diseño curricular como dice F. Angulo y Blanco, (1994) es restrictivo y antieducativo. Concebir así el diseño corresponde con aquellas corrientes teóricas del currículum que se centran en la racionalización de los procedimientos y en la formulación tecnológica del currículum.

El pensar que pueda existir un proceso de decisión con una técnica precisa que es la idea que subyace al concepto en sí de diseño, adaptable a cualquier proceso educativo. Esta idea es errónea, F. Angulo y Blanco, (1994), porque parte del presupuesto falso de que se puede establecer una técnica correcta de diseñar un currículum al margen de las pretensiones del mismo. Lo que se debe tener son argumentos coherentes para fines curriculares en general, y razones convincentes para las recomendaciones curriculares concretas, en lugar de estrategias para inventarlos, esquematizarlos y realizarlos con éxito,

Gimeno (1986) cita que el modelo tradicional de diseño se nutre sobre una determinada forma de entender la práctica educativa y su previsión. No es una técnica neutral, válida para cualquier concepción educativa, sino una forma de proceder solo válida para una concepción instrumental de la enseñanza que cree

que la práctica educativa debe establecerse a partir de la anticipación de los resultados deseados.

Sin embargo, es lógico pensar que otras concepciones del currículum han desarrollado alguna forma de diseñar y presentar un currículum que no responde a los patrones teóricos y tecnológicos anteriores. Ejemplo Gimeno y Pérez (1995) propone diseñar un currículum que sea el producto de la relación dialéctica entre las dimensiones de concepción, interpretación y acción, en torno a relaciones estructurales, como las que se establecen entre el que conoce y lo que se conoce, entre las acciones y los significados a que éstas dan lugar, entre las personas que participan en tales procesos. Las fases de concepción e interpretación son fundamentalmente comprensivas y valorativas, que dan lugar a responsabilidades educativas. En la fase de la acción sale el currículum como resultado de las actividades que planean profesores y alumnos (que es lo deseable en un currículum emancipatorio).

Desde otra perspectiva ha definido cuatro temáticas como los elementos más importantes a partir de los que tomar las decisiones para elaborar el currículum. Estos son: el alumno, el profesor, el entorno y la materia. Es a través de la definición y adjudicación de roles a cada uno de los cuatro tópicos como se decide el currículum.

Estas concepciones alternativas acerca del diseño no han pretendido ser la alternativa, confrontando o sustituyendo otro modelo para pasar a ser el legítimo. Al contrario, son estas concepciones que se ven a si mismas como problemáticas, críticas y discutibles, preocupadas por inducir a un proceso de cuestionamiento de cualquier verdad absoluta.

El término desarrollo del currículum también enfrenta confusión terminológica, ya que algunos autores, se refieren al proceso de construcción o elaboración del diseño Jhonson, (1992) confundiendo incluso, con el propio diseño, otros lo circunscriben al proceso de puesta en práctica del currículum ya diseñado.



También señala dos tópicos claves en el proceso de planificación del currículum que son: la implicación de las personas y la comunidad social en el proceso y las estrategias operativas de planificación en sí. El primero de estos tópicos plantean a su vez dos tipos de cuestiones: ¿a qué nivel de la comunidad social debe planificarse un currículum?, Y ¿quién debe participar en el proceso de planificación? Ambos niveles dependen de la estructura administrativa y política del sistema educativo de un país y de la política educativa que adopte en general.

Por otra parte el modo de plantearse la elaboración del currículum de cada país depende del grado de participación, y decisión que se le reconozca a los distintos interesados (padres, profesores, alumnos, comunidad etc.).

Diseñar es articular una propuesta refiriéndola a sus pasos prácticos, desde la creatividad. El diseño es transformación. Por definición el diseño implica la explicación y manifestación de un proceso creativo, que produce soluciones asumidas como innovadoras. El diseño es considerado puente entre la intención y la acción, aquí de alguna manera se piensa que el diseño curricular ordena, organiza y hace consolidar la práctica, dándole una forma progresiva al currículum, priorizándolo en diferentes fases, ubicándolo en instancias donde el currículum puede ser definido, decidido y moldeado al gusto y voluntad de quien lo rige, desde un sujeto colectivo: el Estado, el partido, el centro escolar, la institución de que se trate.

Desde esta perspectiva es importante el momento que permite prever el desarrollo, tanto como su realización. Se pretende que las finalidades establecidas conscientemente en la propuesta del currículo, y del proyecto educativo, se puedan materializar. Esto incluye desde luego las condiciones mismas de la enseñanza en el contexto escolar. En este sentido la evaluación, su proceso, sus articulaciones básicas coincidan con el esqueleto del diseño curricular.

Por otro lado hay quienes establecen articulaciones entre la educación, la escuela, el currículo y el desarrollo humano, entendido este "desarrollo humano"

como un proceso de construcción que tiene como su referente básico el sentido que el hombre le da a su mundo, y a sí mismo como hombre y como ente social. Para ello se parte del concepto el cual la educación tiene la responsabilidad de introducir a cada ser humano a un mundo siempre cambiante, es decir un mundo que en sí mismo se transforma.

Para Stenhouse, (1984) el currículum no debe proponerse tener éxito, sino promover el desarrollo del profesor con objeto de que pueda enfrentarse con nuevos problemas. Su idea de currículum como problemático equivale a definirlo como hipotético, esto es, que obliga al profesor a explorar estrategias para resolver los problemas, que le plantea en vez de defenderse de las imposiciones. Por ello Stenhouse (1984) defiende la idea de currículum como investigación, contrario con la de desarrollo del currículum.

Es en este contexto en el que surge el programa teórico y práctico de la investigación en la acción que emprendió Stenhouse (1984) y sus colaboradores. Consistente en la idea de que el currículum es por naturaleza problemático y por lo tanto debe de constituir una herramienta de desarrollo del profesor en donde ellos mismos puedan experimentar tanto las ideas que expresa el currículum como las suyas propias sobre los problemas educativos con los que cotidianamente se enfrentan.

Realmente es una buena propuesta la de Stenhouse (1984) (el profesor como investigador en el aula), ojalá y muchos docentes pusieran en práctica esta postura concretamente los docentes del Centro de educación básica para adultos Francisco J. Mújica (CEBA).

No es posible pensar un currículo, ni establecer su diseño si no se define en su andamio conceptual, sus referentes explícitos. Eso que se pretende diseñar como conjunto de códigos que ordenan la constitución de los sujetos que se está formando.

El diseño curricular no es una propuesta de programación sino un instrumento que facilita y sirve de base a la programación. El carácter abierto del diseño curricular debe complementarse con la preocupación de hacerlo accesible a los docentes facilitando al máximo su uso como herramienta de programación.

El término diseño presenta vastas aplicaciones en los distintos contextos de la actividad del ser humano. Tratándose de un diseño educativo le confiere una importancia capital al docente, puesto que tiene que pensar en qué se espera que provoque un modelo de diseño curricular.

Un proyecto curricular pensado se plasma en un diseño, la palabra diseño del currículum se circunscribe para el proyecto que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudios. El diseño es una representación de ideas, acciones, objetos de modo tal que dicha representación se maneje como guía orientadora a la hora de echar a andar el proyecto curricular.

Así mismo el desarrollo del currículum se refiere a la puesta en práctica del proyecto curricular. La puesta en práctica del currículum sirve para retroalimentar, rectificar, ratificar, de esta forma ajustar progresivamente el currículum oficial al currículum real, pero tratando al mismo tiempo de alcanzar el logro del currículum formal a medida que el diseño se ajusta y modifica. De esta manera se da lo que en el pensamiento de la complejidad se observa la naturaleza dialéctica del currículum pues se descubre la tensión entre equilibrio – desequilibrio en las dimensiones del currículum formal y real.

El diseño curricular es uno de las envolturas de la realidad curricular, pero esta no se da con independencia del currículum formal, sino que es concretada por el enmarañado contexto institucional donde tiene su origen, su desarrollo se basa en gran medida en dicho plan, ya sea perfeccionándolo, rebasándolo u enfrentándolo. Esto conlleva un análisis reflexivo, pues el establecimiento de un currículum es una cuestión de política educativa y dentro de esta perspectiva

caen la toma de decisiones, las formas para hacerlo y los facultados de tal trabajo.

Pérez Gómez (1992) La acción y función del diseño vienen a ubicarse en un punto intermedio entre el universo de las intenciones, ideas y conocimientos y el de las acciones prácticas. Existe una estrecha relación entre el diseño y el desarrollo del currículum, la visión del desarrollo y diseño presume una manera de prestar atención y deliberar sobre la práctica del currículum.

El diseño o proyecto curricular plantea finalidades, ¿por qué y para qué enseñar a enseñar?, proporciona información específica sobre sus intenciones ¿qué enseñar a aprender?, explica maneras de llevar a cabo sus intenciones. ¿Cuándo y cómo enseñar a aprender?, facilita patrones de evaluación, ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? La aplicación del diseño o puesta en práctica y rectificaciones y ratificaciones ¿Qué, cuándo y cómo se está aprendiendo y enseñando?.

Como ya se dijo la visión del diseño y desarrollo supone una manera de observar y pensar la práctica del currículum, y también una manera de llevarla a la práctica. De allí que la visión que se tenga del diseño como de su desarrollo establece en gran medida la práctica del trabajo docente, Contreras (1990).

Pero a todo esto ¿qué piensa el docente del diseño o proyecto curricular y de su desarrollo o aplicación del diseño en su práctica educativa? En el desarrollo de la investigación - acción, que llevó el colectivo de indagación del Centro de Educación Básica para Adultos Francisco J. Mújica cuando se aplicó un instrumento de recogida de datos (Anexo 1 págs. 167 y 168) acerca de lo que pensaban los profesores del diseño y desarrollo del currículum y la forma en que estos operaban su práctica educativa el 90% comentó que si bien es cierto que existen ciertas limitantes en su accionar, la culpa no la tenían solamente ellos pues una serie de factores intervienen para que esta no responda a los intereses y necesidades de los alumnos, siendo los propios alumnos en buena medida uno de esos factores, por que su asistencia a clases es muy irregular, es decir faltan mucho, también argumentan que hay mucha apatía del alumno por aprender,

pero no dijeron que también existe la apatía por parte de los profesores para seguir preparándose continuamente, pues ellos consideran que su práctica educativa no está tan mal. Se justifican diciendo que si los alumnos no quieren asistir a clases que pueden hacer los profesores, dicen que la actitud asumida por los pocos alumnos que se quejaron de ellos (45% de los alumnos según datos del cuestionario aplicado) es de personas flojas, conformistas y contradictoria.

Desde su visión reduccionista y simplificadora le atribuyen toda la culpa a los alumnos. Los docentes argumentan que la población del CEBA es realmente muy difícil, porque tienen muchos problemas familiares, (hogares desintegrados, drogadicción, alcoholismo, violencia familiar) y porque han sido rechazados de otras instituciones educativas faltando mucho a clases teniendo que trabajar. Por lo tanto les es difícil aprender.

Es cierto que de la visión que se tenga tanto del diseño como de su desarrollo se establece en gran medida el trabajo docente. En Teoría y diseño curricular de Martha Casarini (2004) dice que se debe señalar que una concepción fragmentada del diseño y desarrollo del currículum tomada como dos aspectos separados limitan a uno y a otro.

En realidad desde el momento en que el concepto de diseño y posteriormente su desarrollo esté fragmentado, ya no es una práctica innovadora y menos emancipadora que es el fin último que se pretende al formar grupos colectivos de indagación.

Pérez Gómez (1992) señala que la utilidad del diseño está en ayudar a orientar un proyecto que represente un modelo de cómo puede funcionar la realidad antes de ser una perspectiva precisa. Así mismo se tiene que contar con bases teóricas que permita establecer intenciones, condiciones y alternativas que se traduzcan en recomendaciones para pensar en pasos que representaran los resultados deseados. Esta reflexión debiera permitir al docente en general y al de CEBA en particular (Centro de educación básica para adultos) comprender el diseño como una racionalidad que se da para organizar el proceso educativo.

En las reuniones de trabajo que se dieron con el colectivo de investigación acción los docentes manifestaron que pusieron en la práctica algunos de los aprendizajes a los que llegaron con el colectivo de indagación y los resultados que obtuvieron con los alumnos fueron muy raquíticos según los docentes, pero lo que no tomaron en cuenta fue sobre que visión del mundo se apoyaron en el momento de poner en la práctica esos aprendizajes, (cuando se aplicó un cuestionario para saber lo que los docentes pensaban de su práctica educativa la respuesta que se dio fue de corte positivista la manera de transmitir conocimientos, cumpliendo con la encomienda de ser un trabajo profesional que se debe realizar con buenas actitudes, revisando los progresos de los alumnos con los objetivos diarios. De acuerdo a estas respuestas de 3 docentes que contestaron de 10 profesores a quienes les fue aplicado el cuestionario. Se puede decir que es en lo que menos piensan los profesores cuando instrumentan su práctica educativa.

Ellos creen que en la medida en que sean más objetivas las prácticas educativas son más claras y mejor comprendidas por los alumnos, pero si revisamos el paradigma de la complejidad es contradictoria esta visión reduccionista y simplificadora de la realidad por que esta es dividida en campos disciplinares aislados y no dan la posibilidad de conocer diferentes visiones que nos lleve a conocer al hombre y su entorno. Como se puede observar el diseño y desarrollo de un currículum innovador precisa que se acepte su dificultad inherente y no se pretenda simplificar la tarea con la fantasía de que lo simple es lo más adecuado, manejable y deseable en todo proceso educativo.

Desde el paradigma crítico de la racionalidad se considera al diseño, desarrollo y evaluación del currículum como un proceso en el que participan todos los involucrados en el hecho pedagógico, tiene que ser una práctica sustentada en la reflexión, la praxis se constituye a través de una interacción entre el reflexionar y el actuar. “Resulta claro que si el profesor ha de experimentar en el laboratorio de su propia clase habrá que otorgarle más tiempo para planificar y reflexionar” Rubio, L. 2006: 3), razón por la cual en este trabajo se evidencia la necesidad de

formar colectivos de indagación, ya que los problemas educativos son siempre de naturaleza práctica y no se resuelven con el descubrimiento de un nuevo saber sino únicamente se pueden resolver mediante la acción apropiada, en ello el docente tiene un papel relevante y es que solamente mediante la investigación de su propia práctica puede llevar al docente a la contingencia de aproximarse a un análisis reflexivo de su propio trabajo generando con ello una redefinición de su acción.

La evaluación es la tercera fase que se señala dentro de la forma predominante de entender la práctica del currículum. Una vez que se ha diseñado el currículum y se ha puesto en práctica, solo falta evaluar lo que se ha logrado, con el fin de verificar si se ajusta a lo que el diseño estipulaba. Esta era en principio la idea, pero ha sufrido profundas modificaciones, tanto con respecto a lo que se supone que es el objetivo de la evaluación, como por lo que se refiere a los procedimientos con lo que se realiza.

La evaluación del currículum ha estado en sus orígenes muy unida en sus concepciones, a la propia evolución del currículum, cuando surgieron las tendencias eficientistas, la evaluación era una pieza importante en la comprobación de la eficacia, por ello los programas de evaluación se enfocaban fundamentalmente en la valoración del éxito de las previsiones curriculares. Sin embargo las deficiencias que presentaban tales evaluaciones incluso para cumplir las exigencias de los que decidían el currículum, junto con la clara conciencia por parte de los evaluadores de ser un proceso de evaluación social, ha desarrollado una gran capacidad autocrítica y una extensa variedad de posiciones y de escuelas. Sin embargo, en muchas instituciones se sigue usando una evaluación de corte positivista (conducta observable) y todavía más aún ocho de los diez docentes del (CEBA) arriba mencionado lo justifican diciendo que el currículum así la concibe como una medición por lo tanto si el docente cambia su manera de evaluar se contradice con la realidad del ámbito educativo del alumno.

Todas estas tendencias que ahora pueden encontrarse en el campo de la evaluación curricular House, (1994), Pérez Gómez, (1992), representan distintas

formas de enfrentarse a las exigencias cognitivas y valorativa que lleva emparejada la práctica profesional de la valoración de un currículum. Muchas de las posturas que ahora existen han surgido de la crítica y el rechazo a las posturas complacientes con la eficiencia.

Durante mucho tiempo la manera de evaluar era la que se centraba en averiguar las ventajas que obtenían los alumnos, como criterios de valoración de un programa. Otra de las deficiencias que mostraba la evaluación basada en el rendimiento de los alumnos y en la medición en la eficacia del currículum, era que al ajustarse en la comprobación de los resultados, era incapaz de comprender porque se obtenían los resultados que se conseguían. No había información que permitiera entender que había ocurrido en realidad en el proceso de aplicación del currículum.

Cuando de evaluar al currículum se trata sigue existiendo esa paradoja porque ahora si hay información de lo que pasa cuando el currículum es visto como proceso y cuando es visto como resultado y sin embargo en la práctica cotidiana muchos docentes aún siguen evaluando para la eficiencia y eficacia.

Sin embargo a diferencia de los enfoques cuantitativos que se muestran como naturales, limitándose a medir lo que les piden, el enfoque interpretativo pretende ser sensible a las formas concretas que toma el currículum en su desarrollo y el significado que realmente adquiere para quienes participan en él. Por ello, defiende que aunque el fin de la evaluación es tomar decisiones el papel del evaluador es principalmente recabar información, no favorecer una determinada toma de decisiones. El objetivo es dar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea al proyecto.



# **CAPÍTULO III**

## **LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

## **CAPITULO III**

### **La Investigación educativa.**

#### **3.1. La Investigación educativa desde una visión positivista.**

En el presente capítulo se analiza el concepto epistemológico de investigación, la evolución que éste ha tenido, y se destaca la importancia de la vigencia de los conceptos, y cómo surge un nuevo paradigma.

Conceptualizar la palabra investigación es una de las tareas más difíciles, por la gran cantidad de actividades que se pueden entender por investigación. En el sentido más general, la investigación es el proceso de producción de nuevos conocimientos (científicos y no científicos).

La investigación científica es en esencia como cualquier tipo de investigación, solo que más rigurosa, organizada y cuidadosamente llevada a cabo. F.N. Kerlinger (1985) señala que es sistemática, empírica y crítica. Esto aplica tanto a estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos. Que sea sistemática implica que hay una disciplina para hacer investigación científica y que no se dejan los hechos a la casualidad. Que sea empírica demuestra que se recolectan y analizan datos. Que sea crítica quiere decir que se está evaluando y mejorando de manera constante. Puede ser más o menos controlada, más o menos flexible o abierta, más o menos estructurada, en particular bajo el enfoque cualitativo, pero nunca caótica y sin método.

Precisamente por tener la investigación aplicación en un ámbito tan plural, en las actividades dentro del campo de la educación, dejó de tener un significado único. Esta diversidad investigadora en los procesos educativos como toda práctica social indica riqueza de procesos y no estancamiento ni paralizaciones.

Debido a la pluralidad en la investigación se han generado diferentes visiones diferentes corrientes, tendencias y conflictos, donde se problematiza la utilidad de la investigación educativa como mejora de la enseñanza y del cambio social.

No hay acuerdos sobre la función de la investigación, sobre el objeto, el sujeto y el método de la investigación. Existen pues diferentes posturas dependiendo de la perspectiva ontológica, epistemológica e ideológica en la que milita cada investigador. Sin embargo, esas diferentes posturas de investigación educativa coexisten, superando los dos tipos clásicos de investigación básica e investigación aplicada.

Erdas (1987) señala tres tipos de investigación educativa.

- 1.- Investigación científica de carácter prescripto de la educación como de la actualización del profesor, donde los resultados son directrices para el profesor por lo tanto éste será un consumidor pasivo de la investigación.
- 2.- La investigación analítica, que no pretende descubrir leyes sino ampliar la comprensión del docente en la persona y en los valores de la educación.
- 3.- La investigación interpretativa, en la que el docente participa no como objeto de estudio sino como sujeto que interpreta los fenómenos educativos.

Así uno de los objetivos del investigador, en este caso el educador es escoger el camino que cree que le llevará al terreno de los nuevos procesos, la diferencia de esta elección tiene que ver con la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, lo que se pretenda con la investigación y el rol de los sujetos que intervengan.

Debido a la evolución que ha sufrido la sociedad en todos los ámbitos, estos procesos también han repercutido en los procesos del conocimiento, haciendo a un lado verdades absolutas, ideologías, mitos y paradigmas científicos que hasta hace poco eran intocables. Esta situación también ha afectado el terreno educativo generando la necesidad de encontrar formas de enseñanza original y creativa, en este contexto se abre la posibilidad de construir amplios espacios de reflexión y creatividad que posibilitan la construcción del conocimiento científico.

Es necesario que de acuerdo a la nueva situación el terreno educativo tenga que crear nuevas alternativas a la enseñanza de la ciencia y la investigación en los sistemas curriculares, con la finalidad de formar sujetos con una mentalidad abierta y creativa que le facilite vivir en este nuevo mundo. Esto no significa que hay que olvidarse del pasado, para visualizar el futuro es importante conocer el pasado y no a la inversa que son las típicas prácticas tradicionales.

Gracias al razonamiento el hombre ha producido un cuerpo de ideas que ha denominado ciencia que cuando se pone en práctica para mejorar la vida de los sujetos se le llama tecnología.

En la antigüedad clásica imperaba un pensamiento mágico del universo con lo cual rompieron algunos filósofos griegos cuando crearon la posibilidad de que el hombre conociera por medio de la razón, fueron mucho los personajes que participaron en esta nueva manera de concebir el mundo, "la realidad es conocida para el ser humano por medio del pensamiento racional".

A partir de los fundamentos de la filosofía de la ciencia que se desarrolló en los siglos XVIII y XIX Auguste Comte desarrolla la filosofía positivista, los postulados de esta corriente se centran en el dominio absoluto de los hechos observados en la experiencia, en la que las ciencias de la naturaleza son el ideal o la máxima expresión del saber positivo. De ahí que quisieran utilizar el mismo método para enmarcar las ciencias sociales, con los mismos criterios de las ciencias naturales. Los antiguos positivistas consideraban que el conocimiento válido es aquél que podemos establecer basado en la experiencia (conocimiento observable), conceptos reducibles a elementos de la experiencia sensorial, sensaciones, impresiones, recuerdos visuales o auditivos.

Los positivistas modernos ya no conciben a la ciencia como un sistema de conceptos, sino como un sistema de enunciados, por ello solo admiten como científico o legítimo aquellos enunciados que son reducibles a enunciados elementales de experiencias. A partir de estos postulados proponen que el

investigador para realizar su trabajo se desprenda de la ideología, ¡como si se pudiera partir en dos un ente pensante!.

A esta corriente la definen cuatro puntos que son:

- El monismo metodológico. Los objetos abordados por la investigación científica son diversa pero solo se puede entender de una única forma, aquello que se considere una auténtica explicación científica.
- El modelo o canon de las ciencias naturales exactas. La unidad de método, el llamado método positivo tenía un ideal metodológico frente al cual eran confrontados el grado de desarrollo y perfección las demás ciencias.
- La explicación causal como característica de la explicación científica. La ciencia trata de responder la pregunta “porqué” ha sucedido un hecho, es decir responde a las cuestiones de causa o motivos fundamentales.
- El interés dominador del conocimiento positivista, es decir la predicción de los fenómenos. El control y dominio de la naturaleza constituye el objeto de dicho interés.

Los pensadores del Círculo de Viena se dieron a la tarea de elaborar una Enciclopedia para la ciencia unificada y defendieron con ello la idea de que el programa positivista de Comte debía desaparecer. El círculo de Viena es considerado por los historiadores como la primera gran escuela en el mundo de la epistemología y teoría de la ciencia.

A la gran variedad de conocimientos de lo vida cotidiana se puede acceder de distintas maneras, pero siempre que se llame científico a un conocimiento será porque cuenta con una serie de características que lo diferencian de aquel conocimiento al que se puede acceder por otro camino. La visión positivista del método científico consiste en caracterizar al conocimiento científico como una verdad irrefutable. Supone que el conocimiento es producto del método científico

lo cual garantiza su veracidad. Estos enfoques metodológicos se sustentan en planteamientos sugeridos por la epistemología empírica, y posteriormente por el positivismo y el neopositivismo. El método es hipotético deductivo, considera que la investigación científica inicia a partir de "hipótesis".

Para que la investigación llegara a formularse desde una visión teórica crítica tuvo que pasar por una serie de procesos, desde una postura positivista, un método positivista, contadas sus características, un falsacionismo Poperiano representante del racionalismo crítico, que por su rechazo a los del Circulo, por sus distanciamientos del positivismo lógico, por sus críticas a la inducción como método cognoscitivo y por su intento de recuperar el método científico pudiera ser considerado positivista disidente.

El cambio revolucionario de las teorías científicas nace con Kuhn (1987), al analizar la historia de las ciencias, encontró, que a lo largo del desarrollo de las diferentes disciplinas científicas ha habido una serie de ciclos históricos. El esquema como avanza una ciencia se puede entender de la siguiente manera: presciencia-ciencia normal-crisis-revolución-ciencia revolucionaria-nueva ciencia normal-nueva crisis y así seguiría el proceso. La ciencia normal considera Kuhn, (1987) es la actividad encaminada a resolver problemas prácticos según las reglas de un paradigma, sin cuestionar sus fundamentos.

Es obvio que la realidad siempre resulta superior al pensamiento, cuando los problemas se acumulan sin solución aparece una situación de crisis, con esto se inicia otro tipo de soluciones, apareciendo otros paradigmas alternativos que cuestionen al existente y se vuelve a producir una revolución científica, al producirse ese cambio de paradigma se dan cambios en todos los procesos de investigación científica, y se modifica nuevamente la forma de ver la realidad. Para Kuhn, (1987) el cambio científico de paradigmas no está gobernado por reglas racionales del pensamiento científico, es más bien un proceso histórico.

Toulmin (1972) habla de los procesos evolutivos del conocimiento. Su planteamiento medular consiste en entender lo que llama "población de conceptos en desarrollo".

La pregunta que se debe hacer según Toulmin, (1972) es ¿en qué ocasiones y porque procesos y procedimientos un conjunto básico de conceptos colectivos llega a desplazar a otros?, ¿por qué otros modos de pensamiento en ciertos campos permanecen sin cambio durante mucho tiempo?, mientras que otros a veces cambian rápidamente en otros campos?, ¿cuáles son los papeles, de ese desarrollo conceptual, de los procedimientos racionales por un lado, y por el otro, los procesos causales?, Toulmin (1972) parte del supuesto de que la evolución de los conceptos es similar a las de las especies, con base en las competencias de las distintas variantes, dentro de un conjunto poblacional dado.

Cuando ya existe una historia y un desarrollo de las disciplinas, estas siempre están relacionadas con un conjunto de problemas específicos no resueltos. La necesidad de resolverlos genera una serie de exigencias teóricas y prácticas a los científicos y a las poblaciones conceptuales que sustentan. Tal condición se convierte en un mecanismo de presión selectiva sobre las variantes conceptuales relativas a tales problemas. Ante tal situación, habrá la aceptación de variantes innovadoras y el rechazo de las variantes aceptadas, o la aceptación sin cambios a la adaptación de las existentes.

Los desarrollos se producen por medio de cambios pequeños en periodos cortos, que general transformaciones lentas de las poblaciones conceptuales, u ocasionalmente con grandes cambios que provocan modificaciones relativamente rápidas de las poblaciones conceptuales. Cada disciplina específica ha tenido sus objetivos que han determinado sus estructuras y métodos propios. El núcleo central de su desarrollo histórico ha sido producido por medio del progresivo refinamiento y clarificación de sus objetivos y fines.

El desarrollo de la ciencia es la historia de las diferentes rupturas y la superación de los errores y reconsideraciones que acercan el pensamiento humano a un conocimiento cada vez más preciso de la humanidad.

La revolución científica no entraña, ningún progreso humano, aunque todo avance científico sea humano. Morín (1984) luchó contra el pensamiento racionalizador absoluto mutilante reduccionista y mecánico. En su afán de encontrar respuesta a las múltiples dimensiones de los fenómenos sociales, estudió el problema de la complejidad, que consiste en la incapacidad para conseguir claridad y orden a nuestras ideas y conocimientos.

### **3.1.1. El desafío de la complejidad para cambiar la mentalidad.**

#### **La racionalidad contra la racionalización.**

En estos tiempos actuales el hombre ha adquirido conocimientos sin precedentes sobre el mundo físico, biológico, psicológico y sociológico. Sin embargo Morin (1984) advierte que la ignorancia y la ceguera florecen a la par que los conocimientos, y que ante esta situación los sujetos deben de tomar conciencia que la ignorancia está ligada al desarrollo de la ciencia y al uso degradado de la razón. Este progreso ciego e incontrolable del conocimiento, es la amenaza más grave que enfrenta la humanidad y resulta de la manera mutilante en que se organiza el conocimiento y de la aplicación tecnológica a todos los ámbitos de la vida. Se necesita un conocimiento cuya explicación no sea amputación y cuya acción no sea manipulación que es lo que caracteriza una enseñanza fundamentada solamente en la técnica. Todos estos oscurantismos y extravíos resultan de la forma de organizar el conocimiento incapaz de reconocer lo existente. Estos principios mutilan el conocimiento y desfiguran lo real.

Este pensamiento científico se rige por el paradigma de la simplificación (disyunción, reducción y abstracción). Ha alcanzado grandes progresos del conocimiento científico, pero, también ha privado a la ciencia la posibilidad de conocerse y de reflexionar sobre si misma, por que solo considera realidades a las fórmulas y a las ecuaciones que gobiernan a los sujetos cuantificados. Las



pasiones del ser humano no son cuantificables y por lo tanto no puede concebir el lazo inseparable entre el observador y lo observado (contexto).

Así el conocimiento es cada vez menos hecho para reflexionar sobre si mismo y para ser discutido por el hombre, al contrario éste cada vez es más hecho para ser engranado en las menciones informacionales y manipulado por ideologías dominantes. Esta mágica ignorancia ha sido también ignorada por los sabios ya que estos no controlan científicamente y en la práctica las consecuencias y naturaleza de sus descubrimientos. Así las dificultades humanas quedan libradas al oscurantismo autorizado y a las doctrinas totalitarias que ha conducido en todos los tiempos a la humanidad al salvajismo.

Morín (1984) propone a esa visión racionalizadora, formalizadora e hiperespecializada que mutila, reduce, separa, simplifica, desarticula, y unidimensionaliza (reduce al objeto a una sola característica o aspecto) al conocimiento. Un nuevo pensamiento del orden superior que debe emerger, y se fundamente en la creatividad y racionalidad, (creativo y crítico) para sensibilizar a los profesores de su pertinencia. Este pensamiento es el pensamiento de la complejidad, y se caracteriza por ser rico en recursos metacognitivos, autocorrectivos y todos aquellos tipos de pensamiento que conllevan reflexión, sobre su metodología y el contenido que abordan. Por lo tanto si se quiere que la educación sea más crítica, creativa y consciente de sus propios procedimientos el docente debe prepararse permanentemente e incorporar este pensamiento en todas las disciplinas; ya que se afirma que los problemas de la escuela tienen mucho que ver de la escasez de los conocimientos que los alumnos adquieren y de las reflexiones escasas y poco creativas que realizan.

En la práctica educativa el pensamiento de la complejidad empieza por hacer patente que el pensamiento oculta los hechos que molestan el punto de vista propio sobre las cosas, y se mostraría como esta visión de las cosas, depende menos de la información que de la manera en que se estructura el modo de pensar (enseñar). El espacio áulico debería ser el lugar del aprendizaje de lo que debe ser, la verdadera cultura y la que establece el diálogo entre la cultura de las

humanidad y la cultura científica no solo por medio de la reflexión y los conocimientos que ya tiene el alumnos sino también, por que la escuela debe ser un ámbito de experimentación.

Existen tres aperturas o principios en el pensamiento de la complejidad que pueden ayudar a pensar en un conocimiento con el que se reflexione y se intente conocerse a si mismo: el dialógico, recursividad organizacional y el hologramático.

A continuación se escribe cada uno de los principios:

1. El Dialógico considera a la dualidad en el seno de la unidad, se dice que integra dos términos a la vez complementarios y opuestos, como el orden y el desorden, la presencia de uno imposibilita la existencia del otro y sin embargo en ciertas situaciones se ayudan y producen la organización y la complejidad
2. La Recursividad organizacional es un proceso en el cual los productores y los efectos son al mismo tiempo causas y efectos, la idea recursiva es un pensamiento que rompe con la idea lineal de causa efecto, producto – productor, es un ciclo en si mismo autoconstitutivo, autoorganizador y autoprodutor, ejemplo; el ser humano produce a la sociedad y este es a su vez producido por ella.
3. El hologramático. Va más allá del reduccionismo que no ve más que las partes, y el holismo que no ve más que el todo; es la idea formulada por Pascal, Morin (1984) no puede concebir al todo sin concebir a las partes y no puede concebir a las partes del todo sin concebir al todo. Desde el campo biológico cada célula de nuestro cuerpo contiene la totalidad de la información genética de ese organismo.

Estos tres principios están unidos íntimamente y cada uno interactúa en cada proceso con los otros dos.

La relación del individuo y la sociedad es compleja, por que esta forma parte de una cultura y una sociedad y percibe mediante su socialización que está influenciada por un mundo construido por una cultura dominante. "El hombre se parece más a su época que a su padre" Marc Bloch, (citado por García Perea, 2006: 117).

¿Cuál es la relación entre el constructivismo y el pensamiento de la complejidad?: Ambos coinciden en que los saberes son construidos de forma activa reflexiva y crítica por el sujeto cognoscente y que este no puede separarse del objeto. Estas perspectivas asumen que existe una realidad social y cultural construida históricamente por los seres humanos; es una realidad en constante cambio que está abierta a nuevas modificaciones y por lo tanto es un proceso inacabado que se construye y reconstruye permanentemente.

En lo que a investigaciones se refiere ha habido un gran desarrollo en los procesos cognitivos y en psicología genética, así como en los enfoques interdisciplinarios del conocimiento que han permitido el crecimiento del constructivismo en las ciencias humanas. Al mismo tiempo la complejidad reconoce y respeta la diversidad de puntos de vista que se convierte en una pluralidad de modelos interpretativos siendo el constructivismo uno de ellos.

La perspectiva constructivista postula que el conocimiento es construido activamente por el sujeto cognoscente generado procesos continuos de transformación, permitiendo adquirir conocimientos mediante el razonamiento y la reflexión. Parte de esos saberes se dan mediante modos explicativos, acepta la existencia de una realidad social y natural de esos saberes, se dan mediante maneras interpretativas explicativas. El supuesto que se asume es que la realidad que se desea estudiar no habla por si misma, es mediante el proceso investigativo que se interroga a los objetos de la realidad a partir de una serie de consideraciones teóricas.

El modelo reflexivo de la práctica educativa, Lipman (2001) la escuela lejos de fomentar un pensamiento creativo, reflexivo y crítico en el niño acaba por matar

su curiosidad, es un ambiente descontextualizado de su entorno, en la escuela impera una estructura en el que todo es normativo y evidente. La escuela mata las expectativas del niño el ambiente raramente es apasionante o retador, esa cotidianidad sin sobresaltos lo vuelve apático. La escuela les da pocos incentivos intelectuales, el poco interés que despierta en ellos acaba por hacerlos conformistas esto se traduce en un bajo aprovechamiento. La acción acabada de los docente no responde a los intereses de los alumnos, no es que los profesores no quieran hacer bien su trabajo, simplemente no saben como hacerlo lo limita su formación, pero muchas veces tampoco se preguntan realmente, ¿qué les pasa a sus alumnos?, ¿Y que les pasa a los maestros? ¿Por qué actúan como tal?, una práctica tradicionalista no deja espacio para la reflexión y en esa medida los aprendizajes son el resultado de una enseñanza institucionalizada y limitada por la tradición y la cotidianidad sin sobresaltos.

Ante esta situación el pensamiento de lo complejo propone:

- Que las normativas institucionales de la ciencia no asfixien, sino que admitan desarrollar sus características aventureras.
- Que los investigadores (docentes) sean capacitados para autoinvestigarse y que la ciencia esté apta para autoestudiarse.
- Que se estimule a los procesos que permitan que la revolución científica actual realice el cambio de las estructuras del pensamiento.

Dentro del contexto educativo el docente tiene la responsabilidad de elegir entre dos paradigmas totalmente opuestos. El paradigma de una práctica tradicionalista y el paradigma de una práctica crítica. El primero supone la educación como transmisión de conocimientos, de los que saben a los que no saben. La segunda concibe a la educación como el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y buen juicio sobre los problemas surgidos de la práctica, en la práctica y para la práctica.

Con ello queda claro que el paradigma reflexivo - activo – reflexivo, del pensamiento de la complejidad implica el cuestionamiento y una apertura

interdisciplinaria y pluridisciplinaria de la educación, en todo el proceso. Contrariamente a lo que sucede en el paradigma de una práctica tradicional.

### **3.2. Una Metodología cualitativa para la investigación educativa.**

El conocimiento es muy importante en la época actual es una de las diversas formas que tiene los hombres de conocer la realidad que los rodea o recabar información sobre el entorno. La investigación es la manera más importante de dar respuestas a muchas interrogantes, pero también presenta cierto grado de dificultad para aquellos que no están preparados.

Hacer una tesis es realizar una investigación para lo cual es necesario enfrentar un campo problemático. Eso es una realidad que debe enfrentar un investigador cada vez que realiza un trabajo de investigación en este caso (el docente investigador) debe convertirse en un "experto investigador".

El tema dice Lipman (2001) es la primera decisión que se debe asumir, para el autor de este trabajo resultó la tarea más difícil. Toda indagación debe de responder a una necesidad del sujeto que la realiza. Y para lograrlo se tienen que dar ciertos pasos. Umberto Eco (1983) informa de los pasos de una investigación:

1. Localizar un tema concreto.
2. Recopilar documentos sobre dicho tema.
3. Poner en orden dichos documentos.
4. Volver a examinar el tema partiendo de cero a la luz de los documentos.
5. Dar una forma armónica a todas las reflexiones.
6. Hacerlo de modo que quien lo lea comprenda lo que se quiere decir.

Hacer una tesis significa investigar y aprender a poner orden en las propias ideas y a ordenar los datos. La investigación es una estrategia para conocer y para actuar que permite a los seres humanos mejores adaptaciones, y, por lo tanto mejorar las posibilidades de intervenir en la realidad social.

Una propuesta de investigación debe estar fundamentada en un proceso en espiral las fases del procedimiento son sistemáticas, es necesario tener en cuenta que el proceso no es lineal, sino una espiral retroactiva. Estas etapas suponen realizar las tareas siguientes:

- Plantearse un tema.
- Estructurar un problema por medio de la formulación de preguntas.
- Formular un planteamiento del problema.
- Plantear objetivos a lograr por medio del trabajo de investigación.
- Estructurar un marco teórico.
- Implementar una metodología, con sus correspondientes técnicas para recabar información.
- Realizar un trabajo de campo con las técnicas e instrumentos pensados.
- Recabar y analizar los resultados.
- Obtener conclusiones.

Lipman (2001) aclara la manera en que se debe de abordar la investigación, desde el proceso en espiral de la investigación y cada una de las etapas que la conforman.

Imbernón (2002) Propone que es urgente la necesidad de formar a los docentes en investigación educativa, ya que la investigación es una herramienta de trabajo para lograr un mejor desempeño en la práctica profesional del docente.

Cualquiera que sea la forma de participación (usuario, aplicador o investigador) requiere que se incorpore como propósito la formación para la investigación en todas las etapas escolares del estudiante, y que no los asusten con el perfil de habilidades en investigación, ya que aunque es deseable no es requisito indispensable para que se pueda llevar a la práctica la investigación como una actividad de formación en los alumnos y los profesores.

Si bien el concepto de paradigma (Kuhn, 1987) admite pluralidad de significados y diferentes usos, se refiere a un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo "compartida" por un grupo de profesores que implica una metodología

determinada en este caso el paradigma crítico del pensamiento con un enfoque cualitativo.

Esta es la metodología desde donde fue abordada la investigación-acción por el grupo colectivo de indagación del CEBA "Francisco J. Mújica". La perspectiva crítica considera que los problemas parten de situaciones reales, y tienen por objeto transformar esa realidad, buscando el mejoramiento de los individuos implicados en ello, en este caso los docentes y los alumnos. Este paradigma investigativo se puede definir como dialéctico, se va generando a través del diálogo y consenso del grupo investigador, que se va reorganizando con el tiempo convirtiéndose en un proceso en espiral.

Una investigación de corte cualitativo tiene significados diferentes a cada momento. Denzin y Lincoln, (1994) subraya que es multimetódica en el enfoque, involucra un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio; es decir: Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, en el terreno de los hechos pretendiendo explicar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas involucradas. Este tipo de investigación implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales: entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la cotidianidad y las situaciones problemáticas en la vida de las personas.

Algunas de las características que señalan estos autores sobre la investigación cualitativa son las siguientes:

**Es inductiva.** Parten de los datos y no recogiendo datos.

**Es total concreto y holístico.**

- Son sensibles a los resultados que ellos mismos causan sobre las personas que son objetos de su estudio.
- Se investiga en el entorno del mundo real.
- Se construye y reconstruye continuamente el modelo del proceso que se estudia.

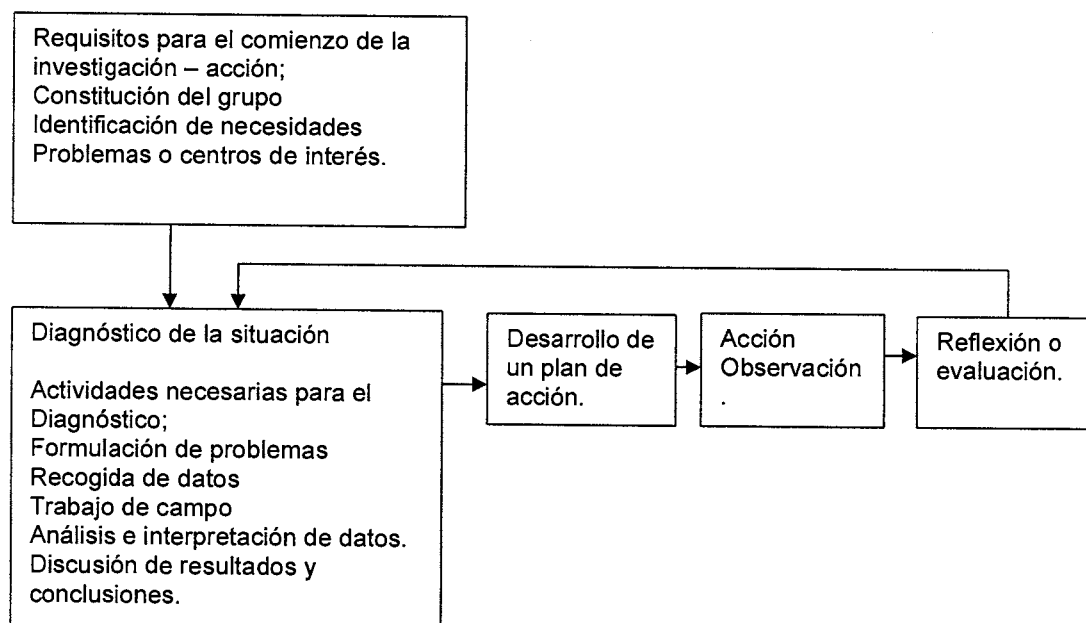
- Nada se da por sobre entendido.
- Se busca la comprensión de las perspectivas de otras personas.
- Son humanistas, todos los contextos y personas son importantes.
- Se insiste en la validez interna.

### 3.3. La investigación - acción.

La investigación – acción tiene su principio en los trabajos de Lewis, (1973), en la actualidad es utilizado desde diferentes orientaciones y perspectivas. Elliot es el principal representante de la investigación – acción desde un enfoque interpretativo; esta interpreta lo que pasa desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

De manera general se puede decir que la investigación – acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral de ciclo sucesivos que incluye diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación. El proceso de investigación-acción es descrito con matizaciones diferentes según autores variando en su complejidad (Lewin, (1973) Kemmis, y Mac Taggart, (1988) Elliot, (1990) La figura siguiente nos muestra sus principales fases.

Estas son las principales fases.



Proceso de investigación – acción (Tomado de Colas Bravo, 1994: 297).



No hay un término único en la Investigación-acción. No obstante se da una serie de rasgos comunes en los que la mayoría de los autores coinciden. La investigación-acción es una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella. La investigación-acción cree entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, que permite entender la función docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan en el campo educativo.

Lo más importante en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el docente hace de su práctica y su capacidad para que cada persona, reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. (Proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados).

Elliot (1990) precisa a la investigación-acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. Kemmis, (1988). Expresa su auténtico valor cuando se lleva a la práctica. La investigación-acción es una forma de investigación realizada por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas. La investigación-acción es una forma de indagación reflexiva, colectiva, emprendida en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar, (Kemmis y McTaggart, 1988).

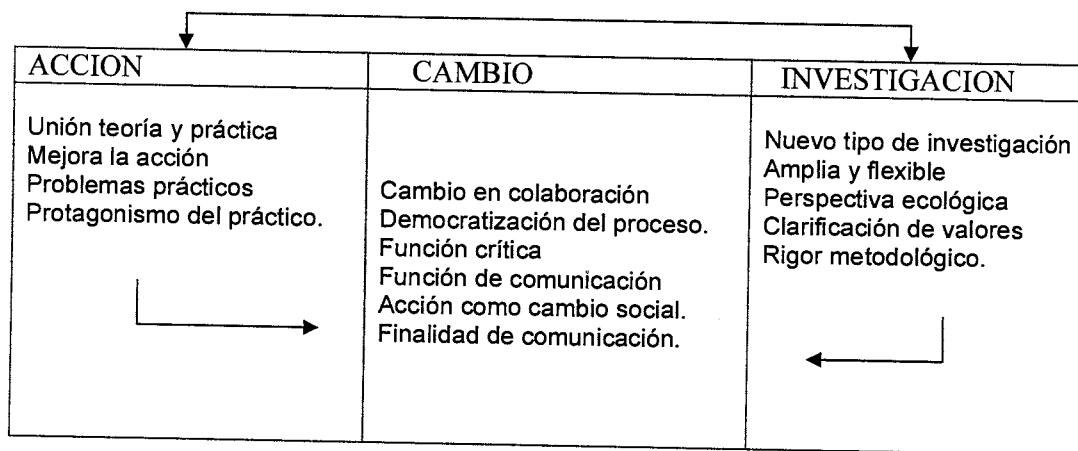
La investigación-acción. Señala Kemmis y MacTaggart (1988). Se exterioriza como una metodología orientada hacia el cambio educativo, y se identifica por ser un proceso que se construye desde y para la práctica. Pretende mejorar la práctica a través de su comprensión y transformación. Solicita la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas. Demanda una actuación grupal por la que los implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación. Involucra la realización de análisis crítico de los contextos. Se conforma como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Kemmis y McTaggart (1988) enfatizan que en la investigación-acción, la mejora de la educación requiere de un cambio y de aprender a partir de las consecuencias de los cambios y la planificación, acción, y que la reflexión nos permite dar una justificación razonada de la labor educativa de los profesores ante otras personas porque se muestran las pruebas que se han obtenido y la reflexión crítica que se ha dado, ayudando a tener una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que se hace.

La investigación no se puede reducir al aula porque la práctica docente tampoco se puede limitar a ella. Por ello investigar permite cambiar la forma de entender la práctica docente investigando: qué se da por sentado?, qué se cuestiona?, qué les parece a los profesores natural o inevitable o por encima de sus posibilidades o responsabilidades?, qué les parece problemático o necesario transformar en lo que se sienten comprometidos?. Esta es la manera en que los docentes pueden reconstruir su conocimiento profesional de la práctica sus problemas y necesidades.

La investigación-acción no puede ser un trabajo individual, al contrario tiene que ser un trabajo colectivo, pues cualquier tarea de investigación necesita un contexto social de intercambio, discusión y contrastación, (dialógico) con otras voces y con otros conocimientos.

La investigación-acción es un proceso que sigue una evolución sistemática y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que este actúa. Pérez Serrano esquematiza los rasgos que definen la investigación – acción.



Rasgos que definen la investigación – acción, (Pérez Serrano 1994: 75).

Algunas de las ventajas de realizar investigación-acción son las siguientes: aumenta la autoestima profesional, disminuye el aislamiento profesional, refuerza la motivación profesional, pero sobre todo promueve la creación de un colectivo de indagación que permite que los participantes colaboren investigando y se forme un profesional reflexivo. Para Carr y Kemmis, (1988) el investigador en la acción es un crítico emancipativo cuya meta es participar en la transformación social por la acción implicándose en transformar el presente para producir un futuro diferente.

### 3.4. La etnografía en la investigación.

Existe un debate en torno a que no están definidas las características propias de la etnografía. Para algunos investigadores lo primordial es la búsqueda del conocimiento cultural; otros, que lo más importante de la etnografía es la investigación detallada de patrones de interacción social. Algunas veces a la etnografía se le define como principalmente descriptiva, otras veces como narrativas orales.

Ha sido la etnografía la más utilizada por los científicos sociales entre los modelos más habituales de investigación. La etnografía, Goetz, J. P; Lecompte, M. D. (1988) ha sido entendida como un método de investigación donde la acción

principal es conocer el modo de vida de una comunidad concreta, (una familia, escuela, una clase, un claustro de profesores). Por medio de esta se persigue la reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales. La manera como vive y se organiza socialmente un grupo en este caso el investigado pero también la etnografía se refiere al producto del proceso de una investigación: retrato del modo de vida de una unidad social.

La actividad primordial del etnógrafo es delimitar en una unidad social cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer testimonios evidentes acerca de ellos. A la etnografía desde la dimensión práctica se le considera como una forma de indagación social que se identifica por los rasgos siguientes:

- Un fuerte significado en la búsqueda de la naturaleza de un fenómeno social preciso.
- Una predisposición a trabajar con informes no dispuestos.
- Se investigan pocos casos pero con profundidad.
- La observación de informes que involucra la interpretación de los significados y funciones de los actos humanos, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales.

Para que se dé una buena etnografía educativa es necesario la observación directa, no importa que técnicas sean utilizadas, lo importante es que el etnógrafo permanezca una y otra vez donde la acción tenga lugar, de tal forma que su figura altere lo menos posible tal acción.

Existen variaciones en cuanto a la duración de una investigación etnográfica, la antropología considera como tiempo acertado de un año para realizar un estudio de un fenómeno o una unidad social compleja. Para el caso de un salón de clases se considera que son suficientes tres meses, aunque se aconseja realizar observaciones más prolongadas y durante tiempo sucesivo.

También se considera como requisito para una buena etnografía recoger una gran cantidad de datos registrados, de esta manera la función del etnógrafo es determinante, ya que su misión es recoger todo tipo de información de campo o por medio de la tecnología disponible ya sea grabaciones, videos, películas

fotografías, audio, documentos, artefactos o cualquier objeto que esté relacionado con el objeto de estudio.

La etnográfica educativa debe de tomar en cuenta el carácter evolutivo del estudio de esta. Al principio el etnógrafo debe iniciar en el campo con un marco de referencia que le permita alcanzar con una gran profundidad el fenómeno objeto de estudio, de la misma manera en ese mismo inicio no debe trabajar con hipótesis específicas, sino estar abierto a la mayor cantidad posible de relaciones, sin olvidar también la utilización de instrumentos que le sean necesarios y deban emplearse, de igual manera un trabajo etnográfico debe utilizar la cuantificación cuando sea necesaria sin olvidar el objeto de estudio, un holismo selectivo y la contextualización.

Criterios propuestos para una buena etnografía son los que señalan Spindler y Spindler (1992).

- Las observaciones contextualizadas en contexto inmediato y lejano.
- Las hipótesis emerjan en el escenario seleccionado para el estudio.
- La observación sea extendida y reiterativa.
- La fenomenológica estudia los significados desde el punto de vista de los participantes.
- El conocimiento cultural descubierto por los participantes sociales establezca la guía y comunicación social considerada.
- Los instrumentos, códigos, esquemas, cuestionarios, agenda de entrevistas deberían forjarse en el campo de acción como resultado de la observación.
- Siempre está presente una perspectiva comparativa transcultural.
- Parta del conocimiento cultural que afecta a la conducta y la comunicación en cualquier escenario concreto que se esté estudiando.
- Que el investigador etnográfico no predetermine las respuestas de su entrevistado.
- La utilización de cualquier aparato que permita la recogida de datos inmediatos y confiables de lo observado.

- La importancia de la presencia del etnógrafo y su interacción personal y social.

### **3.5. El estudio de casos en la investigación.**

Stenhuose, (1990) considera el estudio de casos como un método que involucra la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, la exposición de un informe o una presentación del caso.

Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. El único requisito es que tenga algún límite físico o social que le de identidad, en el ámbito educativo un alumno, un profesor, una clase, una aula, una escuela, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, estos pueden ser casos potenciales objetos de estudio.

En el estudio de casos existen varias visiones, concepciones, y clasificaciones de unos y otros autores. Algunos consideran al estudio de casos como un método de investigación, Merrian, (1988), lo considera como una estrategia de investigación.

Merrian, (1988) presenta sus características más importantes: es particularista, descriptivo, heurístico, e inductivo. Su carácter particularista se determina por que el estudio de casos se centra en una situación, suceso, programa, o fenómeno concreto. Es un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida cotidiana. Así como existen una variedad de criterios que se consideran al presentar los estudios de casos, también se da la misma situación cuando se trata de clasificaciones de los mismos.

Guba y Lincoln, (1981) realizan una clasificación tomando en cuenta los propósitos que se persiga con la investigación, (ejemplo, hacer una crónica) así se desarrolla el estudio de caso, el investigador parte del propósito elegido,

realiza determinadas acciones (construir) de las que se desprenden ciertos resultados (historias). Finalmente a nivel evaluativo, las acciones del investigador (deliberar) se traducen en los productos correspondiente (evidencia).

Bogdan Biklen, (1982) distingue entre el estudio de caso único y el estudio de casos múltiples. Stake, (1994) diferencia entre estudios de caso intrínseco, instrumental y colectivo. En el primero lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión del caso concreto, en el segundo este se examina para profundizar un tema o afinar una teoría, este tipo de casos es secundario, juega un papel de apoyo facilitando nuestra comprensión de algo. El tercero estudio de caso colectivo se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general, no se trata del estudio de un solo caso concreto, sino en un determinado números de casos conjuntamente.

Los diseños de caso único son aquellos que agrupan su análisis en un único caso, y se fundamenta su uso en la medida en que este caso único tenga un carácter crítico, es decir que el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, desde esta perspectiva el estudio de caso único puede contribuir al conocimiento y a una construcción teórica.

En el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Un ejemplo es el estudio de las innovaciones educativas que se producen en distintos ámbitos. Cuando se elige uno u otro estudio de caso (único o múltiple) se puede implicar más de una unidad de análisis. El objetivo del estudio de caso se fundamenta en el razonamiento inductivo. Las generalidades, conceptos o hipótesis nacen a partir de la indagación minuciosa de los datos. El estudio de casos facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando y su ejecución por parte del investigador educativo puede ser muy provechosa en el ámbito educativo.

### **3.6. La Observación participante.**

Desde la existencia en la tierra del ser humano, la observación ha sido la piedra angular del conocimiento. La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce.

La observación es un instrumento importante para acceder a aquellos sujetos que tienen dificultades para externar y articular verbalmente sus explicaciones, sentimientos o creencias. La observación es un proceso sistemático por el que el observador recoge por si mismo información relacionada con el problema motivo de la observación.

Siendo la observación un instrumento de recogida de datos constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema, este problema es el que le da sentido a la observación y es el que determina aspectos tales como qué se observa, quien es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos provenientes de la observación o qué utilidad se les da a los datos.

Su carácter deliberado y sistemático y el estar guiado por una razón, son los elementos que la diferencian de otras prácticas cotidianas de observación. La observación a la que se refiere este trabajo, supone una aproximación sensible a ciertos hechos sociales determinados por la existencia de un problema y un plan sistemático de recogida, análisis e interpretación de los datos observados.

En resumen la observación es una forma de recogida de datos que nos facilita un perfil de la realidad de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un perfil selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta razón que nos preocupa.

Tradicionalmente se ha hablado desde el paradigma cuantitativo de dos tipos de observación: la no participante y la participante. La ilusión positivista de que el



investigador podía separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la cualitativa.

**La observación participante.** Es una de las formas más utilizadas en la investigación cualitativa y uno de los elementos más importantes en este tipo de investigación. La sola presencia de la observación participante en un estudio le da status de cualitativo. La diferencia de una observación no participante y una observación participante es la naturaleza de la participación a ella asociada lo que la distingue y caracteriza.

Se puede considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una participación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación admite participar en la vida social y compartir las actividades esenciales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. La observación participante involucra, el dominio de una serie de habilidades sociales a las que deben sumarse las propias de cualquier investigador, esto no es tan sencillo, requiere un cierto aprendizaje que permita al investigador desempeñar una doble función observador y participante. Este esfuerzo se compensa, el observador participante puede acercarse en un sentido más profundo y esencial a las personas y comunidades estudiadas.

Este acercamiento que sitúa al investigador en el papel de los participantes, permite conseguir percepciones de la realidad estudiada que no podría haber logrado sin involucrarse en ella de manera práctica, que nadie le cuente al investigador lo que ha sucedido, él estaba ahí y formó parte de aquello.

### **3.7. La entrevista.**

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistado, informantes) para conseguir datos sobre un problema determinado. Supone, la existencia de dos personas y la

posibilidad de interacción verbal. Acorde al proyecto, profesional con que se utiliza la entrevista ésta puede cumplir con algunas de estas funciones:

- Conseguir información de individuos o grupos.
- Influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), o ejercer un efecto terapéutico.

En el proceso de la entrevista se debe considerar aspectos relativos a la relación entrevistador-entrevistado, la formulación de las preguntas, la recogida y el registro de las respuestas o la finalización del contacto entrevistador-entrevistado.

Con el análisis e interpretación de los resultados, el entrevistador sistematiza, ordena, relaciona y extrae conclusiones relativas al problema estudiado. Las referencias poco elaboradas recogidas en una fase anterior son transformadas en información valiosa sobre el problema estudiado, o bien en claves que conducen a la modificación de ciertas conductas o actitudes de los sujetos entrevistados. En el proceso de análisis e interpretación de los resultados, se debe distinguir casos diferentes que afecta a las diferentes modalidades de entrevistas.

Las diferentes tipos de entrevistas que pueden utilizarse en la investigación cualitativa. Entrevista estructurada y no estructurada o en profundidad, entrevista de grupo etc.

### **3.8. La entrevista en profundidad.**

En la entrevista en profundidad el entrevistador quiere obtener información sobre determinado problema y a partir de él construye una lista de temas, en relación con lo que se focaliza en la entrevista, permaneciendo esta a la libre ponderación del entrevistador, quien podrá averiguar razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc. pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano.

Esta modalidad de entrevista es opuesta a la estructurada. Lo que el entrevistador quiere con ella no es contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros.

Este tipo de entrevistas tiene su origen en planteamientos sociológicos y antropológicos, por ello es importante llegar a tener el conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo social. La entrevista es uno de los medios para llegar al conocimiento, las creencias, los rituales, las costumbres, la vida de esa cultura, logrando datos en el lenguaje propio de las personas.

El entrevistador requiere de cierta experiencia, habilidad y tacto para saber buscar aquello que quiere ser conocido; dirigir progresivamente el interrogatorio hacia cuestiones cada vez más precisas (algunas veces se necesitan más entrevistas para ello) y ayudar a que el entrevistado se exprese y explique pero sin llegar a sugerir sus respuestas. A este tipo de entrevistas también se le puede llamar entrevista informal, por que se realiza de diversas maneras y en diversos espacios informales, es abierta y obviamente el entrevistador es flexible. Es posible entender la entrevista en profundidad como una sucesión de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al entrevistado a comprometerse como tal.

### **3.9. El cuestionario.**

No puede decirse que los cuestionarios sean una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa. El cuestionario se define como una forma de encuesta cuya característica es la ausencia del encuestador. Sin embargo el cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa. Para ello es preciso que en su elaboración y administración se respeten ciertos requerimientos primordiales.

El cuestionario se crea como una técnica más, no es la única, ni la más importante en el desarrollo del proceso de acopiada de datos. El cuestionario es una forma de indagación de ideas y opiniones generales sobre algún aspecto de

la realidad; supone un interrogatorio, en que las preguntas constituidas se hacen siempre en el mismo orden y se expresan con los mismos términos. Esta técnica se ejecuta sobre la base de un formulario anticipadamente preparado y rigurosamente ordenado.

Generalmente existe una gran variedad de cuestionarios, lo que se busca con ellos es sondear opiniones, y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados. También se utiliza cuando no se cuenta con mucho tiempo para entrevistar a varios sujetos y se desea conseguir el mismo tipo de respuestas de cada uno de ellos para establecer relaciones entre las respuestas de unos y otros.

En el grupo colectivo de indagación se realizaron diversos cuestionarios para precisamente establecer relaciones entre las respuestas de unos y otros docentes y también con el fin de disminuir los efectos del entrevistador por que ocho de los diez docentes encuestados no estaban dispuestos a que se les entrevistara de manera individual, ni tampoco querían dar una explicación complementaria, ni entablar una relación de tu a tu. De los diez docentes a quienes se les encuestó solamente tres entregaron el cuestionario, los otros siete dijeron que después lo entregaban, cosa que no hicieron.

En lo que se refiere a la contestación y posterior retorno del cuestionario por parte de los encuestados, Fox (1980) afirma que es necesario seguir un proceso que se desarrolla en cuatro fases:

1. Limitar la extensión del cuestionario para que los encuestados dediquen poco tiempo a contestarlo.
2. Organizar las respuestas para que se reduzca a lo mínimo que tenga que escribir el encuestado.

3. Escribir de manera clara y precisa la introducción para que los encuestados conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se entere de que es para un propósito positivo.

4. La forma que adopta un cuestionario se debe entender como una concreción de los supuestos, creencias o modelos utilizados para explicar una determinada realidad. Las preguntas que conforman en este tipo de cuestionario reflejan lo que se piensa, acerca del problema que se está investigando.

El análisis de los datos del cuestionario admite que la información se comparta con los participantes en la investigación. Este requerimiento es muy importante para el colectivo de indagación, ya que en el proceso de la investigación acción se aplicaron varios cuestionarios tanto a los alumnos como a los profesores y cada vez los docentes y los alumnos se mostraban impacientes por conocer las respuestas que se daban a los cuestionarios, pero también es importantes conocer las respuestas de los involucrados con los involucrados por que permite reformular acciones en la práctica educativa.

### **Tipos de cuestionarios.**

La programación de un cuestionario involucra diseñar un conjunto de razones que admitan concretar las ideas, creencias o supuestos del encuestador en relación con el problema estudiado. Por ello toda programación inicia a partir de la propia reflexión del encuestador sobre el problema a estudiar. El encuestador se hace una serie de preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propios pensamientos, hipótesis explicativas, esas explicaciones del problema pueden establecer la base para elaborar un diseño conceptual que exponga las relaciones (causalidad, inclusividad, etc.) entre los diferentes componentes implicados en el problema.

# **CAPITULO IV**

## **LA INVESTIGACION EN EL CONTEXTO**

## **CAPITULO IV**

### **La investigación en el contexto.**

#### **4.1. El contexto donde se realizó la investigación.**

Al hablar del contexto de la investigación se refiere al ámbito donde se realizó ésta, en este caso el contexto es la escuela Francisco J. Mújica que fue donde se formó el grupo colaborativo de indagación y fue donde se llevó a cabo la investigación con la participación de los docentes del mismo.

Cuando se realiza una investigación es necesario conocer el contexto en el cual está inmerso. De ahí la necesidad de vincular el contexto donde se realizó la investigación del colectivo de indagación del centros de educación básica para adultos Francisco J. Mújica. El penetrar en la vida económica, política social, cultural de de esta comunidad es importante porque posibilita una aproximación al ámbito educativo de sus habitantes.

Anclada a esta hermosa ciudad colonial llamada Morelia, antigua Valladolid, se encuentra la colonia Lomas de Guayangareo lugar en la cual el grupo colectivo de indagación llevó a cabo la investigación: "El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de CEBA", la colonia cuenta con todos los servicios urbanos pavimentación, alumbrado, drenaje, y agua potable, aunque esta última presenta problemas de escasez en ciertas temporadas.

Las viviendas están construidas de tabique y cemento, poseen los espacios indispensables como son. Cocina, comedor, baño y de dos a tres recamaras según el nivel socioeconómico de la familia. En el espacio geográfico mencionado existen pocas fuentes de empleos entre ellos, talleres, comercios abarrotes, ferreteras, farmacias, tiendas de ropa, frutas y verduras, para cubrir las necesidades mínimas. Por lo que la mayoría de las personas que trabajan tienen que salir a diferentes lugares de la ciudad, el transporte no es ningún problema,

es una de esas colonias que está bastante comunicada, ya que cuenta con servicio colectivo y de fácil acceso.

El porcentaje mayoritario de la población económicamente activa se dedica a variadas actividades, así lo demuestran las diferentes profesiones tales como: Doctores, Ingenieros, Profesores, Contadores entre otros, además de dedicarse al sector público o particular. También existen personas que desarrollan otras actividades u oficio: albañiles, técnicos, obreros, y empleadas domésticas; la gran mayoría de la población asalariada está mal remunerada. Estos bajos salarios repercuten en el logro de una vida más plena, entre ellos la educación y la salud.

Una de las preocupaciones de los habitantes de la colonia Lomas de Guayangareo es la educación de sus hijos, la cual tratan de solucionar, mandando a sus hijos a la escuela, llámese jardín de niños, o primaria y secundaria. En lo que respecta a los niveles medio superior y superior son pocas las personas que tienen acceso a este debido a la situación económica tan difícil.

En lo que se refiere a la salud, algunos padres de familia tratan de proteger a sus hijos de las enfermedades, vacunándolos, cuidando los alimentos que comen y abrigándolos en las épocas de frío. Las enfermedades más comunes son: las respiratorias en el invierno y las gastrointestinales en tiempos de calor.

La colonia mencionada cuenta con un Centro de Salud atiende bajo una cuota módica a todas aquellas familias de bajos recursos que no tiene adscripción a servicios médicos como el IMSS o el ISSSTE. Existe también una institución llamada Centro del trabajador, su función es capacitar a las personas para que se desempeñen en algún oficio.

La cultura siendo un proceso tanto individual como colectivo de creación y recreación, determina la manera de organizar, percibir e interpretar el mundo, y tiene una función primordial en el entorno donde se ubica la escuela primaria "Francisco J. Mújica", porque en el coexisten diversas instituciones y niveles



como: un Jardín de niños, otra escuela primaria y la Facultad de Farmacobiología, Medicina y Veterinaria y Zootecnia. La colonia Lomas de Guayangareo cuenta con espacios apropiados para practicar varios deportes y actividades recreativas, pues en ella se ubica el Estadio Venustiano Carranza y un centro social que sirve para diferentes usos. También la comunidad de Lomas de Guayangareo cuenta con un templo, que alimenta la espiritualidad de los habitantes, pues participan en ceremonias religiosas, las más tradicionales son las del patrono de la colonia, y las navideñas que al mismo tiempo sirven para reafirmar los lazos familiares.

En el ámbito de la organización político social, la colonia cuenta con un encargado del orden, un jefe de manzana, donde ambos fungen como enlace entre la comunidad y las autoridades municipales, cuando se trata de alguna gestión en beneficio de la comunidad, el más claro es la reciente construcción de una cancha de básquet vol. financiada por el municipio, los padres de familia y los docentes de la escuela Francisco J. Mújica.

#### **Peculiaridades de la escuela.**

El Centro de Educación Francisco J. Mújica se encuentra ubicado en las calles Zirate y Zacán s/n. en la colonia Lomas de Guayangareo de la ciudad de Morelia, Michoacán, espacio que pertenece a la zona urbana y se localiza al noreste de la ciudad colinda con las siguientes colonias Lomas de Hidalgo Fovissste Acueducto, Eréndira, Enrique Ramírez y la Vasco de Quiroga. El Centro de educación Básica para Adultos Francisco. J. Mújica funciona en el turno nocturno (no cuenta con edificio propio) con clave 16DBA0040W de la zona escolar 011. Está integrada de la siguiente manera:

La supervisión escolar está a cargo de la Profesora Ma. Concepción Ortiz Banda y el Director del centro mencionado es el Profesor Rafael Cesar A Vargas H. El personal docente está conformado por 12 elementos, 1 Director técnico, 2 profesoras de Primaria, 7 profesores de secundaria, 1 secretaria y 1 intendente. El horario de entrada es de 6:30 a 9:30 p.m. y la totalidad de la población en términos reales es de 76 alumnos aunque la inscripción inicial es de 112. La

población escolar proviene de la misma comunidad y las colonias circunvecinas. El nivel socioeconómico al que pertenecen es variado aunque la gran mayoría pertenece a un nivel bajo, con muchos problemas, pues provienen de entornos difíciles; desintegración familiar, alcoholismo, drogadicción prostitución y maltrato entre otros.

Son mínimos los requisitos para inscribirse a estos centros educativos, si se toma en cuenta que las inscripciones están siempre abiertas. Como son personas adultas la mayoría de los alumnos que acuden a estos centros, muchos de ellos no traen boletas de grados anteriores, se les aplica un examen de diagnóstico para ubicarlos en el grado correspondiente.

Los alumnos del Centro de educación Básica para Adultos. (CEBA), Francisco J. Mújica son totalmente heterogéneos. En primaria las edades promedio son de 10 años en adelante y los de la secundaria de 15 años en adelante. En los grupos de primaria asisten niños, adultos, personas mayores y de la tercera edad. Los alumnos de la secundaria como ya se dijo son heterogéneos, pero las personas mayores no pasan de 40 años.

Los docentes que laboran en este (CEBA) tienen diferentes perfiles, las 2 profesoras de primaria son normalistas tituladas, 2 profesores de secundaria son Ingenieros, uno es Biólogo, otro es Sacerdote, una Psicóloga y los restantes son Licenciados en el nivel medio. Aunque los perfiles son variados y la situación laboral de los docentes no es muy buena por que el 99% de los profesores trabajan doble turno y lo que ganan apenas les alcanza, esto les genera conflictos familiares repercutiendo en su accionar en el aula. Sin embargo hay evidencias de que los alumnos que de ahí egresan encuentran acogida en diferentes escuelas del medio superior y en los 28 años que tiene funcionando este centro educativo (CEBA), muchos de sus ex alumnos han llegado a terminar una carrera profesional.

Lo que se refiere a la cuestión Psicopedagógica el personal docente se reúne un día cuando se inicia el ciclo escolar para organizarse y realizar la planeación

anual de los contenidos de las diferentes asignaturas para el trabajo en el grupo. Lo referente al currículum de CEBA no hay. Cada uno de los profesores selecciona los contenidos del libro del alumno que considera son los más importantes para su formación y en ellos se basa. En el plan anual de desarrollo del ciclo escolar se programan reuniones periódicas para intercambiar información acerca de los problemas con los que se van enfrentando tanto del aprendizaje del alumno como de la propia actuación de los profesores y tomar providencias, pero ya en el transcurso del ciclo escolar no se acuerdan por lo tanto solo se reúnen cuando es muy necesario. La justificación es que si se suspenden clases los alumnos se van, ya que en este subsistema hay mucha deserción escolar.

Este Centro educativo está conformado por 7 grupos, dos de primaria y 5 de secundaria. De los grupos de primaria, el primero de ellos está integrado por 15 alumnos el 60% son alumnos con capacidades diferentes cuyas edades fluctúan entre los 16 y 25 años, el 30% son alumnos mayores de 50 años. El 2º grupo de primaria tiene 11 alumnos y está dividido en introductorio, (1º y 2º año) primera parte (3º y 4º año) segunda parte y (5º y 6º año) tercera parte. En secundaria hay 5 grupos 2 primeros, 2 segundos y un tercero, el 1º "A" tiene 10 alumnos, el 1º "B" 11 alumnos, el 2º "A" tiene 15 alumnos y el 2º "B" tiene 8 alumnos y finalmente el 3º único tiene 15 alumnos. La Secretaría de Educación en el Estado les asigna 3 periodos para certificar cada grado. Si no cumplen en el periodo estipulado por ésta con la documentación requerida, los alumnos no pueden ser promovidos al siguiente grado, para que el alumno pueda pasar de un grado a otro es necesario haber cursado por lo menos 6 meses en ese grado y escuela.

En lo que respecta a las condiciones materiales del Centro educativo éste cuenta con 13 aulas, tres direcciones una para cada turno, patio de recreo, cancha deportiva, un salón de computación, un espacio para rincón de lecturas, pero, el Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA) Solo tiene permiso de los otros turnos para utilizar siete aulas y nada más ¿Cómo se realiza la práctica cotidiana del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula? Variada, como tipos de profesores hay, sin embargo según algunas encuestas realizadas en el trabajo de

investigación de esta tesis, los alumnos piensan que los docentes deben de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje de otra manera, pues consideran que necesitan más explicaciones a la hora en que ellos cuestionan a los docentes cuando tienen algunas dudas que no son resueltas por algunos de los profesores.

El profesor ha de adecuarse a las diferentes formas de diálogo y ha de preocuparse para que se de las condiciones para que este ocurra, quien educa también aprende. El docente evoluciona en el proceso de enseñar, en la relación que se establece entre el profesor y el alumno. "Quien forma se forma y se reforma al formar y quien está formado se forma y forma al ser formado", Paulo Freire (1979). De esta manera enseñar no es trasladar conocimientos, ni contenidos, formar es la acción por la cual un sujeto creador proporciona forma a un cuerpo indeciso y acomodado. No hay docencia sin conciencia.

#### **4.2. La inserción al grupo.**

Los procesos en el campo educativo como toda práctica social disponen de muchas maneras de conocer la vida de las personas, pero también de acercarse a ellas. Esa forma diferente de ver los procesos educativos lleva a diferentes procesos de investigación, uno de ellos es la investigación educativa. El objetivo de la investigación en el ámbito educativo, es que ofrezca un conocimiento más amplio y profundo sobre aspectos del fenómeno educativo y que pueda ofrecer algunos resultados que faciliten las decisiones de los gestores y de los educadores. Precisamente ese fue el objetivo de la investigación que se hizo con el colectivo de indagación que se realizó en el Centro de Educación Básica para Adultos "Francisco J. Mújica", para reflexionar acerca de cómo piensa el docente de su práctica educativa, que es propiamente el objeto de la investigación, poder determinar, revisar y resignificar, el objeto de investigación y organizarlo para darle una identificación propia que consiga unir el conocimiento práctico con el teórico para que cobre sentido la explicación y la comprensión de la realidad que se quiere conocer.

El desarrollo del proceso investigativo se puso en marcha a partir de la inserción al grupo, esta no fue fácil, pero tampoco difícil. No fue fácil por que como comentaron los compañeros, ni idea tenían de lo que es un colectivo de indagación, pero también porque diez de los once profesores que laboran en este centro educativo argumentaban que trabajan en otros lugares y no disponen de tiempo para participar en otro trabajo, (como si los docentes que se preparan les sobrara el tiempo). Por otra parte, ya se había comentado con tres compañeros de la necesidad de formar un grupo colectivo de indagación en este Centro Francisco. J. Mújica (CEBA) y ellos estuvieron de acuerdo en participar. Así que tomando en cuenta eso, lo primero que se hizo fue platicar con el director de la escuela para comentarle de la necesidad de formar en dicho centro un grupo colectivo de indagación para mejorar la práctica educativa desde y para la práctica. La Dra. Leticia Rubio Pantoja, Coordinadora y profesora de la Maestría en Educación con campo en Desarrollo Curricular y asesora de esta tesis le explicó al director de este centro educativo las bondades de formar grupos colectivos de indagación en las escuelas ya que los participantes se preparan permanentemente mejorando su desempeño profesional que por ende repercute en las propias prácticas educativas.

El director del CEBA contestó que de su parte no había ninguna objeción, que estaba de acuerdo, es más, se mostró complacido, debido a los problemas de deserción por los que atraviesa el CEBA, dijo que él hablaría con los profesores para que participaran, pero, que se le diera tiempo, que él avisaba. Se regresó en ocho días, ya con el visto bueno del director, la doctora Leticia Rubio Pantoja creadora del Proyecto de investigación “El perfeccionamiento docente basado en la investigación colaborativa”, del que se deriva el presente proyecto de investigación se reunieron con el personal docente del Centro de Educación Básica para Adultos Francisco J. Mújica. Se les presentó el proyecto se les pidió su cooperación para que con su participación se formara el colectivo de indagación, se les explicaron las bondades de este tipo de investigación (investigación – acción) para el perfeccionamiento docente y la práctica educativa. En esta ocasión seis de los once profesores dijeron que nunca habían hecho algo parecido pero que estaban dispuestos a participar, dos no dijeron nada y los otros

tres restantes comentaron que creían que era más de lo mismo y que era perder el tiempo, pero que nada perdían con ver de que se trataba.

Al inicio del proceso de investigación no todos los docentes estaban de acuerdo en participar, algunos resentían la imposición del director, fue con él con quien primero se platicó acerca del proyecto. Otros consideraban que no era necesario participar en procesos de investigación, por que ellos estaban realizando bien su práctica educativa, y uno más argumentó que era mucho trabajo y que no tenía tiempo para investigar. Sin embargo se les presentó el proyecto, se dio explicación de las dudas que tenían y se acordó que la siguiente reunión decidían si participaban o no los indecisos. En la siguiente reunión todos asistieron, esto sirvió para que los indecisos tomaran su decisión, finalmente fue la de participar, (al principio de manera no comprometida) por lo tanto se procedió a organizar el trabajo.

Una de las primeras dificultades con que se encontró el colectivo es que desconocían que era lo que tenían que hacer ya como colectivo de investigación, para aclarar sus dudas se contó con el apoyo de la asesora de la investigación, la Dra. Leticia Rubio Pantoja. La primera fase consistió en conformarse en un colectivo de investigación-acción, organizar y planear las sesiones, el horario y las fases que tendría la investigación acción en su desarrollo que son: Diagnóstico, Planeación, Acción, la reflexión y la Evaluación.

#### **4.3. El diagnóstico.**

Es un proceso de información – reflexión, de reconocimiento de la situación inicial. En este caso, el diagnóstico fue de lo que vive y experimenta el profesor de CEBA en el ámbito escolar. Consistió en una reunión dirigida a identificar, aclarar y compartir posibles problemas susceptibles de investigación. Para facilitar este análisis, los profesores aportaron datos en forma de cortos relatos descriptivos sobre los problemas de la escuela, también se exploró la necesidad de elaborar un instrumento de recogida de datos, su análisis e interpretación. Iniciando un proceso indagativo de investigación-acción cuyo propósito es y sigue siendo: que

los profesores formen grupos colaborativos y participen en procesos de investigación-acción, para mejorar la práctica y transformarla.

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: El observador participante ameritaba conocer lo que pensaban los profesores de su práctica educativa al inicio de la investigación, así que se elaboró un instrumento de recogida de datos, que consistió en un cuestionario y se los aplicó a los profesores del centro educativo mencionado. (Anexo 1 Pág.167). Los resultados de este cuestionario aplicado a los profesores fue decepcionante, de los diez profesores (uno se jubiló) solamente tres contestaron y entregaron el cuestionario, los restantes dijeron que se lo llevaban a su casa para contestarlo allá, se les dijo que lo contestaran ahí en la escuela y simplemente se encogieron de hombros y no hicieron caso.

La siguiente acción que se realizó fue conocer lo que pensaban los alumnos del (CEBA) del trabajo de los docentes, los profesores argumentaban que había tantos problemas en el Centro de Educación Básica para Adultos que no sabían por donde comenzar y conociendo lo que los alumnos opinaban de ellos sobre la manera en que trabajaban podía arrojar luz sobre cuál problemática comenzar a investigar, así se hizo. (Anexo 1 Pág. 168) En la siguiente sesión el profesor conoció los resultados vertido por los alumnos al cuestionario aplicado. Su reacción fue defensiva diciendo que las respuestas de los alumnos eran contradictorias (no confiables) pues en algunas preguntas su respuesta era que todo estaba bien y en otras eran totalmente opuestas.

En la reflexión que se dio se les preguntó a los profesores que ante todas esas respuestas de los alumnos, (contradictorias según ellos) que proponían. Hubo muchas propuestas de parte de los profesores, estas son algunas de ellas: El profesor Cesar, que los docentes adopten un cambio de actitud en su práctica educativa, la profesora Olga, hacer un listado de los aspectos con los que los alumnos no están de acuerdo, la profesora Virginia, explicar nuevamente cuando el alumno lo solicita, el profesor Edgardo promover en los alumnos el hábito del estudio, la profesora Lupita hacer algo para que los alumnos se tomen en cuenta

a sí mismo y a los docentes, diseñar un nuevo cuestionario con preguntas más duras para los alumnos, ejemplo. ¿A qué vienes a la escuela? Finalmente todos estuvieron de acuerdo en que se elaborara otro instrumento de recogida de datos y se les cuestionara a los alumnos sobre sus preferencias, por otra parte que los profesores hicieran un auto diagnóstico sobre su actuación en el aula.

Tuvieron que pasar cuatro semanas para que el colectivo de indagación se volviera a reunir, los docentes habían pedido tiempo para hacer su diagnóstico. Después de transcurrido ese tiempo el colectivo realizó su reunión y resulta que todos llegaron con las manos vacías, pues no hicieron el auto diagnóstico, ni tampoco se elaboró el cuestionario que se pretendía aplicar a los alumnos para preguntarle más específicamente sobre sus preferencias. En esta nueva reunión se propuso, ahora si, elaborar un cuestionario para aplicárselo a los alumnos pero, las preguntas estarían dirigidas a lo que pensaba el alumno específicamente de cada uno de sus profesores de cada asignatura, y la manera de conducir su clase, y qué le sugería para que respondiera a sus necesidades. (Anexo 1 pp. 170).

Si los resultados del primer cuestionario aplicado a los alumnos dejaron sorprendidos a los docentes, los resultados del segundo cuestionario fueron todavía más desconcertantes y no les gustó a los profesores, el 80% de los alumnos contestó que la manera como el docente abordaba el proceso enseñanza – aprendizaje era insuficiente su actuación y les recomendaron que la práctica educativa la hicieran de otra manera, con otras estrategias por que la rutina los aburría.

Esto fue una sorpresa para los docentes por la formación profesional que se tiene se cree que los profesores son los que saben, los que enseñan, pero que los alumnos sugieran nuevas maneras de realizar la práctica docente, en donde piensan son diestros es imposible.



Los profesores argumentan que hay poco margen para que el docente actúe y cambie esa situación, ellos no pueden cambiar los contenidos, los alumnos faltan mucho y no les gusta estudiar, así que, ya no saben que actitud asumir.

Al final después de haber sacado su malestar, vino la calma unos a otros se consolaban diciendo que realmente era difícil darles a todos gusto, pero que sí, ellos tenían culpa por no prepararse permanentemente, que de ahora en adelante procurarían hacerlo y propusieron analizar algún material que les proporcionara algunas ideas de cómo mejorar su práctica educativa, el asesor externo les recomendó los tres estilos de hacer escuela el técnico, el práctico y el crítico.

#### **4.4. La planeación.**

Es el ciclo de reflexión-acción se expresan en acuerdos en el grupo y se organizan las ideas, en este caso se diseñan las acciones del colectivo, elaboración de cronogramas, análisis de contenidos, las actividades para el colectivo investigación. En el caso del colectivo de indagación del Centro de educación básica para adultos, como los maestros desconocían esta metodología ellos pedían sugerencias al investigador participante de ese modo se enriquecía la interacción.

##### **4.4.1. La acción.**

En la investigación – acción la observación recae principalmente en la acción. ésta debe ser informada, comprometida e intencionada, es propiamente la puesta en práctica de las acciones acordadas por todos los participantes en las reuniones de trabajo colectivo, que consistió en que todos los participantes buscarían bibliografía que les dieran elementos sobre una práctica educativa innovadora que les aproximara a interiorizar la teoría con la práctica, les posibilitara aprender y prepararse permanente e incidir en la transformación de sus propias prácticas educativas.

La actuación que tuvo el colectivo de indagación en este sentido al principio fue tibia, no llevaron materiales de lectura, solo tres de los diez participantes se

comprometían a buscar materiales para el crecimiento del grupo, los restantes solo participaban cuando se trataba de comparar la teoría con la práctica o de hacer aportaciones desde su propia visión de mundo. Aun así, lo que se aprendían lo trataban de llevar a la práctica, aunque no estaban satisfechos con los resultados, claro que esto hacía más interesante el trabajo por que precisamente esa es una de las características de esta metodología, estar abierta a los cambios.

La educación y los procesos de formación no solo son interpretables sino que deben provocar un cambio social. Este enfoque de investigación recibe diferentes nombres, enfoque crítico, socio crítico, dialéctico, reconstructivo, posestructural, democrático, orientado a la acción, hacia la praxis.

Grundy (1991) juzga que esta orientación es incompatible con la perspectiva técnica (la cuantitativa o empírico – analítica), pero compatible con la práctica (la interpretativa), la diferencia consiste en la forma de percibir y actuar en el contexto. Habermas (1987) ofrece una fundamentación epistemológica acerca de cómo se construye y se puede conocer el mundo social y esto conlleva ciertas exigencia en lo metodológico.

Posesionarse de un enfoque crítico exige pensar la investigación educativa y la de los procesos de formación como un hecho cooperativo, donde todos los participantes contenidos en una determinada situación se involucran activamente en el proceso de investigación. Pero este proceso no termina con la apropiación del problema, el enfoque crítico investiga comprender para cambiar, para transformar.

La transformación de las prácticas educativas compartiéndolas entre todos los que intervienen en los procesos de transformación social en este caso los docentes en busca de la emancipación que es la finalidad de este enfoque. Contrario a los propósitos básicos de la investigación cuantitativa quien considera a la figura del profesor como un sujeto estático reproductor, y mecanicista de las investigaciones de otros. Pero que sin embargo tiene mucho arraigo en la

actualidad. De ahí la necesidad de formar grupos colectivos de indagación en las escuelas para que el docente realice prácticas reflexivas.

El cronograma no es otra cosa que el calendario donde se describen los pasos y tiempo que le va a llevar implementar la acción. En este caso es la descripción de las reuniones que tuvo el colectivo del Centro de Educación Básica para Adultos, en el se describen la fecha de cada reunión, el objetivo, las actividades a realizar y observaciones.

#### CRONOGRAMA DE LAS REUNIONES DEL COLECTIVO DE CEBA.

FECHA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
16 – 11 – 06	Hacer un diagnóstico del pensamiento del docente.	Aplicación de un instrumento de recogida de datos para conocer el pensamiento del docente y de su práctica educativa.	De los once profesores solo tres entregaron el cuestionario con las respuestas y los demás accedieron a contestar en una entrevista informal.
23 – 11- 06	Conocer como se trabaja la metodología de la investigación – acción.	Se analizaron materiales de la metodología cualitativa Investigación – acción.	Ocho de los once profesores estaban atentos, los otros tres no les preocupaba
04 – 12 - 06	Conocer lo que los alumnos piensan de los profesores.	Se aplicó un cuestionario a los alumnos del Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA)	De 95 que están inscritos solamente contestaron 55 alumnos ese día.
19 – 01 - 07	Conocer las respuestas de los alumnos del cuestionario aplicado.	Se les dio a conocer lo que lo los alumnos pensaban de los docentes.	Los profesores no aceptaron como válida la respuesta de los alumnos.
31 – 01 - 07	Reflexionar acerca de la manera como abordan la práctica educativa.	Se analizaron las respuestas de los alumnos al cuestionario aplicado sobre la manera de conducir el proceso enseñanza – aprendizaje.	Están decepcionados de los alumnos.
13 – 03 - 07	Analizar lecturas de modelos curriculares.	Después de la lectura se reflexionó dentro de cuál modelo el docente de CEBA desempeña su labor docente.	Dos profesores se retiran antes de la salida, eso inquieta a los demás.

21 - 03 - 07	Antecedentes de los planes y programas de 1993.	Se hicieron comparaciones de la evolución que ha sufrido el currículum a lo largo de la historia.	Hubo mucha interacción de los participantes, nos fuimos muy tarde.
18 - 04 - 07	Análisis de modelos pedagógicos de la enseñanza.	A petición del grupo colaborativo la Dra. Leticia Rubio Pantoja les presentó y explico los diferentes Modelos pedagógicos de la enseñanza.	Los participantes estaban muy atentos a las explicaciones del asesor externo.
21 - 06 - 07	Revisión de lo alcanzado.	Se hizo una reflexión por parte de los docentes de los logros alcanzados en términos de qué pusieron en práctica de lo aprehendido y cual fue el resultado.	Hubo mucha incertidumbre sobre la manera adecuada de conducir el proceso enseñanza - aprendizaje.
22 - 06 - 07	Evaluación del colectivo de indagación.	Se hicieron muchas reflexiones acerca del trabajo y la participación del grupo colectivo. Al final se hicieron propuestas de trabajo para poner en práctica en el aula por parte de los profesores y concluyeron pidiendo que se continuara con el trabajo colaborativo.	También el titular de esta tesis realizó una evaluación a los participantes del grupo colectivo para conocer, lo que pensaban de su participación en este trabajo. Ahora si todos los profesores entregaron los cuestionarios y las respuestas que dieron sobre su participación y lo aprehendido como un colectivo de indagación fue burbujeante, todos estaban muy contentos de haber participado en esta primera etapa.

Para registrar la información, el observador participante utiliza registros abiertos De tipo narrativo descriptivo que contienen descripciones detalladas y extensas de los fenómenos observados con motivo de explicar los procesos en desarrollo, e identificar pautas de conducta en ámbitos específicos.

En este caso, el investigador participante registró información en un diario de campo, estas notas de campo deben ser descriptivas, deben fecharse, indicar el lugar de la observación, quienes estaban presentes, el ambiente físico, que ocurrió, deben ser detalladas. Deben incluir aspectos tales como: lo que dicen las

personas implicadas narraciones de las vivencias, percepciones y sentimientos, reflexiones e interpretaciones y lo más importante de lo que ha ocurrido, aporta información de gran utilidad para la investigación.

El diario de campo como registro, es una recapitulación de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, y a mejorar su práctica educativa. Debido a que el diario de campo recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido en la investigación, aporta información útil para la investigación y para el investigador. Contiene información registrada en vivo por el investigador y tienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural (descripciones de las reuniones del colectivo) son de vital importancia para quien realiza la investigación, porque son datos percibidos directamente por el investigador participante donde infieren una serie de situaciones ricas (sentimiento, creencias,) que cuando no son percibidas en el terreno de los hechos no se pueden imaginar con todos sus matices, pero, además estas son necesarias para la reflexión, la toma de decisiones y la elaboración de la propuesta.

El siguiente cuadro es un ejemplo claro del registro de un diario de campo del investigador en este caso, son los datos obtenidos en las diferentes acciones e interacciones que el colectivo de indagación del Centro de Educación Francisco J. Mújica registró a lo largo del trabajo investigativo "El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de CEBA".

Nº DE SESIÓN	FECHA	PROPOSITO	ACTIVIDADES	PROPUESTAS
1º	16-11-06	Organizar el colectivo de indagación del Centro de Educación Básica para Adultos.	Se aplicó un instrumento de recogida de datos para conocer el pensamiento del profesor sobre su práctica educativa.	Ninguna porque apenas contestó el cuestionario, (no todos).
2º	23-11-06	Clarificación de los roles que debían asumir cada uno de los	Le pidieron al investigador externo que les explicara ¿qué era lo que los participantes tenían que	Identificar la problemática a investigar.

		participantes.	hacer en esta investigación?  Se analizaron diversos materiales acerca de la investigación-acción.	Conocer lo que pensaban los alumnos de la actuación de sus profesores.
3°	04-12-06	Analizar las respuestas que dieron los alumnos al cuestionario aplicado.	Se dio a conocer lo que los alumnos pensaban de la práctica educativa de los profesores  Los profesores reflexionaron acerca de la respuesta de los alumnos.	Hacer un listado de lo que no están de acuerdo los alumnos.  Promover en los alumnos hábitos de estudio.  Modificar la manera de enseñar.  Volver a cuestionarlos con preguntas más concretas sobre la práctica educativa del profesor.  Hacer un auto diagnóstico por parte de los docentes de CEBA.
4°	19-01-07	Dar a conocer el autodiagnóstico de los profesores del colectivo de indagación del Centro de Educación Básica para Adultos.	Los profesores comentaron que no habían hecho nada de su diagnóstico, el cuestionario tampoco se aplicó a los alumnos. Los docentes no estaban seguros de qué hacer en esta etapa de la investigación.	Se volvió a proponer la aplicación de un cuestionario donde se les preguntara a los alumnos que pensaban específicamente de cada uno de sus profesores.
5°	31-01-07	Se les dio a conocer lo que los alumnos opinaban de la actuación de los profesores sobre la práctica educativa.	Los profesores conocieron que el 80% de los alumnos opinaba que no les gustaba la manera en que los profesores conducían el proceso enseñanza-aprendizaje.	Los alumnos recomendaron que los profesores enfocaran la práctica docente de otra manera.  Los profesores recomendaron no dar crédito a lo que decían los alumnos porque ellos no podían saber más que los propios profesores
6°	13-03-07	Analizar la lectura de Modelos Curriculares.	Se hizo una reflexión acerca de la lectura y se llegó a la conclusión que estaban de acuerdo con la lectura el docente debe transformar la práctica educativa, pero para ellos era algo como buenos deseos, por que no sabían	Analizar la educación Aristotélica, esto pensando en buscar nuevas rutas para una mejor enseñanza-aprendizaje.

			cómo hacerlo, por que tenían muchas limitantes incluyendo a los propios alumnos.	
7°	21-03-07	Analizar los antecedentes de planes y programas de 1993.	Se hizo una comparación de los planes y programas de 1993 para encontrar cambios que haya tenido a lo largo de su vigencia y reflexionar sobre ello.	Todos los profesores concluyeron que esos planes aún son vigentes y que no ha cambiado en lo sustancial. No se hicieron propuestas por que no hubo tiempo.
8°	18-04-07	Análisis de los modelos pedagógicos de la enseñanza.	Que los profesores ubicaran su práctica educativa dentro de alguno de los modelos pedagógicos presentados por el investigador externo y reflexionaran.  Después del análisis de la lectura hubo mucha participación de los profesores, pero, sigue siendo desde una visión tradicionalista, pues no reconocen su propia participación.	Seguir analizando materiales que les den una pista para mejorar su rol docente.
9°	21-06-07	Realizar una valoración de todo lo hecho por parte del colectivo de indagación hasta ese momento.	Se hizo una valoración de lo aprehendido hasta ese momento, llegando a la conclusión que apenas era el inicio y que faltaba todavía mucho por hacer.  Los profesores estuvieron enfocados en evaluar su actuación en el salón de clase durante este periodo (cuando se estaba realizando la investigación en colectivo).	Los profesores hicieron una serie de propuestas para mejorar la práctica educativa: Se debe pensar en los alumnos al realizar el proceso enseñanza-aprendizaje.  Respetar los acuerdos a que se llega con los alumnos. Revisar su actuación docente.
10°	22-06-07	Evaluación del desarrollo de la investigación.	Se hizo un balance de los logros alcanzados hasta ese momento, los profesores concluyeron que todavía faltaba mucho por hacer, pero que estaban dispuestos a seguir trabajando.	Al término del ciclo escolar los profesores llegaron a una serie de acuerdos que se tradujeron en propuestas.  Seguir trabajando en colegiado.  Tener reuniones periódicas para analizar las problemáticas

				<p>surgidas al interior del Centro educativo.</p> <p>Estar más atento a las necesidades de los alumnos.</p> <p>Exigirles más participación a los alumnos.</p> <p>Participar más activamente en el grupo colegiado.</p>
--	--	--	--	--

#### 4.4.2. La reflexión.

La reflexión en la investigación es la fase con la que se cierra el ciclo en espiral de la investigación – acción y da paso a la elaboración del informe y posiblemente el replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral auto reflexiva. Debido a que la reflexión no es una etapa aislada en el tiempo, ni que esta ocurre al final de la investigación, sino que es un quehacer que se realiza mientras persiste la investigación esta reflexión es de vital importancia.

Es el momento de pensar en que hacer con los datos: ¿cómo se va a interpretar la información?, algunos investigadores piensan que han fracasado si los resultados no han sido lo que ellos esperaban o los problemas no han sido solucionados. Esto no es así, se debe distinguir entre la acción que no siempre alcanza sus objetivos, y la investigación – acción que puede demostrar el significado de una práctica para que otros aprendan de ella.

La reflexión o análisis de datos se entiende como el conjunto de trabajos – recopilación, reducción, representación, validación, e interpretación- con el objetivo de extraer significados notables, certezas en relación con los resultados del plan de acción. La reflexión permite investigar en el significado del contexto estudiado y alcanzar cierta reflexión sobre la misma; es decir implica una transformación conceptual de la información y un modo de formularla que hace posible recogerla y comunicarla



#### 4.5. La evaluación.

Este es el cuarto momento del ciclo de reflexión-acción-reflexión, y es la evaluación de la acción, es decir el alcance del proceso del trabajo colaborativo que se realizó en las sesiones de reflexión-acción entre los participantes y la aplicación de instrumentos para la recogida de información de las mejoras de las acciones de los docentes en las aulas con los alumnos, para pasar a organizar la información en categorías que surgieron de los análisis de los registros de los datos del diario de campo. Esta evaluación de la acción permitió elaborar el informe de los avances del proceso de investigación, pero también abrió la puerta a nuevas reflexiones y acciones emergentes.

Las evaluaciones que realizó el colectivo de indagación, del trabajo colegiado de ellos mismos no los dejó satisfechos pero, abrió la posibilidad de seguir participando en colectivo, por que como señalaron si bien es cierto que no se lograron resultados espectaculares si se dieron algunos cambios positivos tanto en los docentes como en los propios alumnos. Los profesores dejaron la rutina pusieron en práctica lo que aprendían, implementaron estrategias donde fueran los propios alumnos quienes se organizaran para investigar sobre los contenidos programados, o sobre algún tema de interés propuesto, al escenificarlo e interactuar con los otros se generaba un ambiente diferente.

Ellos comentaban que se sentían contentos porque aprendían con gusto, esto les dio ánimo a los profesores para tomar en cuenta más la participación de todos y un nuevo cambio de actitud.

En la evaluación que hizo el colectivo de indagación. Todas las preguntas estaban enfocadas a su propia participación y sus beneficios. De las doce preguntas (anexo 1 pág.167.) Que se hicieron, de los diez participantes, solamente uno contestó, que el haber participado en el grupo colectivo de indagación, no le había cambiado su concepción de lo que es la práctica educativa. Los otros nueve consideran que el haber participado en este colectivo de indagación fue: saludable, positivo, les permitió ser participativo pero, también colaborativo, les generó el compromiso de seguir preparándose, buscar nuevos

métodos y estrategias para transformar la práctica educativa, les hizo reflexionar que la preparación permanente no tiene límites, que es muy necesario interactuar con los demás para compartir las experiencias. Pero sobre todo que lo que se aprendió se puso en práctica en el aula y les hizo comprender que no es fácil ver resultados positivos de la noche a la mañana, que es todo un proceso pero que además el conocimiento no es algo acabado.

La situación vivida con el colectivo de indagación del CEBA Francisco J. Mújica concuerda con lo que dice Kemmis, (1988) en el desarrollo de un proceso de investigación-acción requiere de la participación de grupos colaborativos, esto constituye un acto democrático y permite a los docentes participar en la determinación de su propia labor, esta facilita el esfuerzo de los profesores para organizarse en comunidades de investigación dedicadas a experiencias emancipadoras para ellos mismos y sus alumnos. Promueve la autorreflexión, esto le permite al docente que profundice en la comprensión de su práctica educativa y esté abierto a las opiniones diversas que surgen de los integrantes del colectivo de indagación.

Para realizar un proceso de investigación-acción involucra disposición para participar activamente en la resolución de problemas surgidos de la práctica y para la práctica, y es mediante el diálogo y los consensos que se orienta sobre las decisiones colectivas para solucionarlos. Por ello la investigación-acción ha de realizarse con la participación de los sujetos estudiados, ya que esta es un proceso sistemático de aprendizaje, es un proceso orientado a dar forma a nuestra acción y desarrollarla de tal manera que nuestra acción educativa se convierta en una praxis (acción críticamente informada y comprometida).

La evaluación que realizó el colectivo de indagación de su propia participación en la investigación solo fueron reflexiones de los participantes referidos a lo que aprehendieron y lo que pusieron en práctica en el aula comparando los resultados entre todos los participantes. Pero el observador participante necesitaba conocer cuál fue el alcance de esta investigación; si los participantes modificaron su

concepción de su trabajo en el aula, o se quedaron igual y aplicó un cuestionario.

Los resultados fueron muy buenos, todos los participantes del colectivo de indagación contestaron que fue muy provechosa su participación porque habían aprehendido mucho y que aunque lo que pusieron en práctica no había dado los resultados esperados eso no los desanimaba, lamentablemente una de las limitantes que siempre se presentó en cada sesión fue la falta de tiempo, pero que querían seguir participando porque estaban conscientes de que para lograr una transformación real de su trabajo era necesario un proceso de preparación permanente.

# **CAPITULO V**

## **LOS DATOS**

## **CAPITULO V**

### **Los datos.**

#### **5.1. Análisis e interpretación de datos.**

En este capítulo como su nombre lo indica, se hizo un análisis detallado de los datos generados por el grupo colaborativo en la investigación, estos son importantes para la toma de decisiones, porque a partir de ellos se pueden instrumentar nuevas propuestas para transformar la práctica educativa.

Los investigadores que hacen investigación cualitativa consideran datos entendidos como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada que el investigador recoge a lo largo de su proceso de investigación y que tiene un contenido explicativo y útil para los objetivos perseguidos en la misma. Sin embargo, estos datos que proporcionan los acontecimientos o fenómenos no pueden ser aprehendidos por el investigador de forma pasiva, es decir, el investigador no toma directamente las realidades que ante él se presentan, sino que se da un proceso de conocimiento de las mismas, identificando los elementos que las componen y usualmente enunciando propuestas narrativas que tratan de describirlas. Tanto el modo en que se focaliza su percepción como el modo en que se da cuenta de ella, implican un referente teórico y conceptual que condicionan el modo de interpretar lo que sucede ante sus ojos.

En este trabajo el referente teórico es la teoría de la racionalidad crítica, la Metodología la investigación – acción. Es una investigación de corte cualitativo, la actitud asumida por el grupo colaborativo, junto con la participación del observador participante, ha sido rica, porque al formar parte de esta experiencia ha cambiado totalmente la forma de conceptualizar y realizar la práctica educativa en solitario, para pasar a realizarla en colaboración.

La naturaleza de los datos manejados en la investigación vendrá condicionada por las técnicas e instrumentos utilizados para recogerlos y por los presupuestos

teóricos metodológicos según los cuales se desarrolla el proceso de investigación. En la investigación cualitativa se acostumbra utilizar la entrevista, la observación, las preguntas abiertas presentadas mediante cuestionarios, los diarios de campo, el tipo de datos recogido vienen expresados de manera verbal y no mediante valores numéricos. En realidad, los contextos sociales, las interacciones, las opiniones expresadas por los participantes, la información que emiten se apoya en códigos verbales, se refiere a que es un trabajo cualitativo donde la participación de los propios involucrados está llena de descripciones e interacciones y los datos que arroja son interpretativos descriptivos verbales no numéricas. También la información elaborada por el investigador se expresa a través del lenguaje, por lo tanto, la mayor parte de los datos que son recogidos en el proceso de investigaciones cualitativas son expresados en forma de textos.

Los datos son material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las ordenaciones oportunas que le lleven a estructurar esta información de manera coherente y significativa.

El análisis de datos es una serie de maniobras, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan con los datos con el fin de extraer Significado importante en relación a un problema de investigación. Analizar datos supone examinar metódicamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo, Bunge, (1985). Resumiendo, todo análisis persigue lograr un mayor conocimiento de la realidad estudiada y en la medida de lo posible progresar mediante su descripción y comprensión hacia la producción de modelos conceptuales explicativos. Muchas veces el análisis es concebido como un proceso intuitivo, flexible orientado, a encontrar sentido a los datos sin que sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos.

Los datos de estas columnas (preguntas, qué dice el maestro de su práctica, qué dice el alumno de la práctica del docente) es el análisis de los primeros datos que

arrojó la investigación. En ella se describe lo que el maestro dice de su práctica y lo que alumno opina de ella.

PREGUNTAS	QUE OPINA EL MAESTRO SOBRE LA PRACTICA QUE DESARROLLA	QUE OPINA EL ALUMNO DE LA PRACTICA DEL DOCENTE
1. Está formado para desempeñar ese puesto.	El profesor dice que si está preparado para desempeñar ese puesto.	El maestro no sabe trabajar con las necesidades de los alumnos (adolescente adulto) del Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA)
2. Que sabe mucho de su materia y la enseña muy bien	El considera que es un buen maestro	No, el maestro no sabe enseñar aunque sepa mucho
3. Cree que lo que enseña le sirve a sus alumnos	El cree que si, todo lo que les enseña a los alumnos le sirve para su vida cotidiana	La mayoría de las veces lo que les enseña no le sirve para resolver problemas de la vida cotidiana.
4. Considera que la práctica educativa la realiza bien	El dice que el alumno aprehende, por lo tanto enseña bien	El alumno dice que no es suficiente como realiza su práctica educativa, por que él no entiende y si le pregunta se enoja el profesor.
5. Cree que es necesario seguir Preparándose	No tanto por que él ya está preparado	El alumno dice que si le hace falta prepararse por que hace su clase muy aburrida
6. Considera el profesor que aprehende de sus alumnos	Dice que no lo cree, por que él es el que sabe, si aprehende algo es de muy pocos alumnos.	Son muy pocos los alumnos que creen que el profesor aprehende algo de ellos, solo los que saben de computación, e ingles pero la mayoría comentan que ellos no tienen nada que enseñarle a los docentes.
7. Considera que desempeña bien su rol	El él considera que si desempeña bien su rol pues para eso fue formado	Los alumnos consideran que solo la profesora de Ética, el profesor de Matemáticas y el profesor de Ingles son buenos maestros
8. Considera que motiva a sus alumnos para que aprehendan	Si los motiva por que les explica que es importante que ellos presten atención para que aprehendan	Los alumnos comenta que algunos profesores si los motivan por que les cuentan chistes cuando están dando clases
9. Considera importante enseñar a sus alumnos a que aprehendan.	Si lo considera importante, es su trabajo y para eso le pagan	Los alumnos dice que el profesor no los toma en serio, pues son pocos los que se preparan por que muchos solamente les dictan cuando dan clases
10. Cree que es importante la evaluación y lo hace bien.	Si la considera importante y también cree que la hace bien, los exámenes que aplica son fáciles	Los alumnos dicen que la mayoría de los profesores les hacen exámenes con preguntas muy difíciles porque no las entienden y casi todos reprueban y él los regaña diciendo que son unos burros.
11. Considera importante la relación maestro alumno,	Si es importante pero, en estos centros, no hay tiempo para oír los problemas de los alumnos	Los alumnos opinan que casi con todos los profesores se llevan bien pero, que hay un profesor que es muy grosero con las alumnas
12. Le gustaría	Cree que sería interesante	Dicen los alumnos que aunque

conocer otras maneras de enseñar	compartir con otros la manera de enseñar aunque no considera que de su clase mal, él cree que su práctica educativa la ejerce con profesionalidad.	algunos de los profesores dan bien su clase no todos lo hacen y sería bueno que la dieran mejor.
----------------------------------	--	--

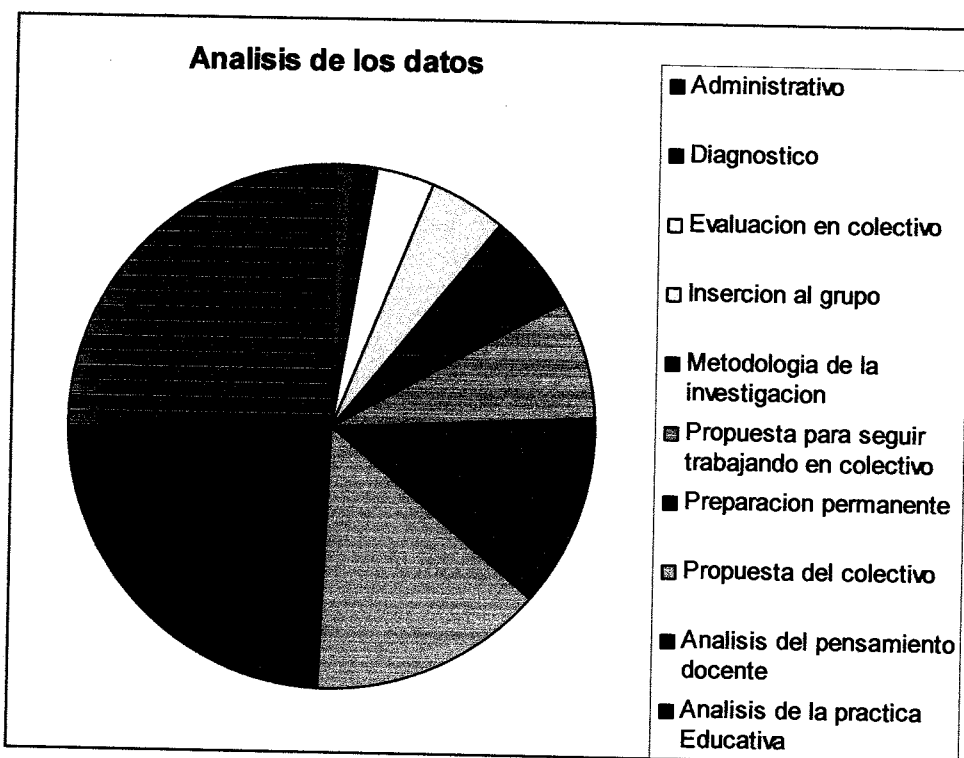
Cuestionario aplicado el (31-01-07) a los profesores y alumnos para comparar y conocer lo que los docentes piensan de su propia práctica educativa y lo que opinan los alumnos de ella.

Una vez que la información se ha categorizado y catalogado, es el momento de mostrar los datos y ubicarlos de un modo ordenado. Disponer la información es organizarla mediante algún formato especial, puede ser una representación gráfica, un diagrama o una matriz. En el caso del colectivo de indagación que se formó con los profesores del Centro de educación Básica para Adultos el formato que se utilizó para organizar la información fue una gráfica por considerar que era lo adecuado para disponer la información recabada.

La siguiente gráfica muestra las categorías más importantes que fueron encontradas durante el desarrollo de la propuesta investigativa, pertenecen al sistema de categorías mixto de corte cualitativo. Las categorías se obtuvieron del análisis de los datos registrados en el diario de campo y fueron fruto del análisis que se hizo de las reuniones de trabajo del grupo colectivo de indagación del Centro de educación básica para adultos (CEBA). Producto de la observación persistente del investigado (titular de la tesis) quien observaba y registraba lo que veía y oía.

Estos resultados nos dieron la posibilidad de evaluar el desarrollo de la propuesta investigativa, pero al mismo tiempo esta evaluación posibilitó la reflexión y diseño de una propuesta alternativa para la formación reflexiva del docente del Centro de educación básica para adultos (CEBA).





Las categorías aquí presentadas surgieron de la interpretación del desarrollo de cada una de las sesiones de trabajo del grupo colaborativo de indagación del proyecto de investigación: El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de CEBA.

Las categorías hacen referencia a situaciones, contextos, actividades, comportamientos opiniones, perspectivas, procesos. Las categorías tienen particularidades o propiedades que son aspectos significativos y pueden ser causas, condiciones, consecuencias, tipos.

La clasificación permite elaborar el sistema de categorías que constituye el esquema organizador de las concepciones presentes en la información analizada. Viene a ser la proyección de significados que reconstruye la información para describir una realidad reconocible.

A la hora de categorizar es delimitar el sistema de categorías que hay que usar; inductivas (a posteriori), deductivas (o priori), o mixtas. Las a priori vienen predeterminadas ya sea por el marco teórico o por categorías usadas en estudios previos. Las categorías a posteriori surgen a medida que se explora la información siguiendo un procedimiento inductivo.

En la práctica para catalogar se puede recurrir a procedimientos mixtos, a un proceso inductivo deductivo. Por lo general, se parte de categorías abiertas definidas o priori y a partir de las mismas se van haciendo modificaciones y ampliaciones que permitan ajustar el sistema al análisis.

El sistema de categorías cualitativo no es tan rígido como el tradicional, (no necesariamente tienen que seguir ciertos pasos rigurosos) que debe cumplir una serie de condiciones: exhaustividad, exclusión mutua, un único criterio clasificatorio. En el análisis cualitativo las categorías no necesariamente deben cumplir dichas condiciones. Las categorías deben ser relevantes con relación al estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

Las categorías obtenidas de las sesiones de trabajo del grupo colaborativo de indagación del Centro de educación básica para adultos Francisco J. Mújica, se recogieron durante el transcurso del desarrollo de la propuesta, las cuales fueron obtenidas mediante el análisis registrado en el diario de campo, su función fue jerarquizar las ideas para describir las sesiones de trabajo del grupo colaborativo y sobre todo evaluar el desarrollo de la propuesta.

Son las siguientes:

- |  |   |
|--|---|
| 1. Administrativo =                                | 1 |
| 2. Diagnóstico =                                   | 1 |
| 3. Evaluación en colectivo =                       | 3 |
| 4. Inserción al grupo =                            | 4 |
| 5. Metodología de la investigación =               | 5 |
| 6. Propuesta para seguir trabajando en colectivo = | 6 |

7. Preparación permanente =	10
8. Propuestas del colectivo =	12
9. Análisis del pensamiento del docente =	20
10. Análisis de la práctica educativa =	21

Estas categorías obtenidas en el proceso del desarrollo de la propuesta “El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de CEBA. Estudio de caso.” es producto de los distintos ejes de análisis que los profesores del colectivo de indagación del Centro de Educación Básica para Adultos Francisco J. Mújica evidenciaron como una problemática emergente a transformar, en ellas se han reflejado los aciertos y desaciertos del trabajo docente. Cada una de estas categorías representa para ellos una guía al trabajo que desarrollan en el ámbito educativo y que deben ser motivo de apertura a otras concepciones epistemológicas de la práctica educativa.

### **Análisis e interpretación de los datos.**

Las categorías y los comentarios de los profesores vertidos en este trabajo, son producto del diario de campo, del registro de las sesiones de trabajo del grupo colaborativo

La categoría que más frecuencia tuvo es la del **análisis de la práctica educativa** pues los docentes recurrían con frecuencia al análisis de lo que hacen con los alumnos, poniendo de manifiesto en sus comentarios la concepción que subyace a su propia formación. Por ejemplo:

Para la profesora “Lupita” el problema de la enseñanza es la metodología, y los alumnos que son flojos, por lo tanto se debe buscar una metodología más adecuada, para que el alumno sienta que la enseñanza que da el profesor no es tan aburrida y quiera trabajar”.

La postura de esta profesora refleja claramente una concepción tradicionalista que concuerda con la perspectiva **academicista** del currículum, que considera a la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos que implica

entrega de la cultura acumulada, el docente un especialista en alguna disciplina que maneja ciertos contenidos que debe transmitir. El profesor es el portador del conocimiento y el único seleccionador y organizador, y el alumno: un adquiriente de datos que debe interiorizar, el legado cultural de la humanidad”.

Contraria a esta postura la profesora Olga “considera que no es la metodología el problema sino la actitud del docente. Se realiza una discusión entre los docentes señalando que se debe de distinguir entre metodología y estrategias”.

Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta en *Educación en la era planetaria* (2001) “El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante” incompatible a la idea de método de la filosofía de Descartes, quien en toda su obra insiste en la necesidad de proceder en toda investigación, a partir de certezas establecidas de una manera ordenada y no por azar. El pensamiento de la complejidad juzga que entendido método de esta manera, es en realidad un programa aplicado a un entorno y a una sociedad vista como algo insignificante y determinista. Reconoce que es posible partir de un conjunto de normas incuestionables y permanentes que se pueden alcanzar de forma mecánica. Sin embargo el pensamiento complejo postula que la realidad cambia y se transforma, entonces una concepción de método como programa es insuficiente, por que ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco y, en cambio es necesaria la presencia de un sujeto (docente) pensante y estratega.

Otra de las categorías que con más frecuencia se repitió es **análisis del pensamiento del docente**, por ejemplo: “Edgardo aclara que los docentes no son investigadores y cree que lo que se propone es una cosa y otra lo que se está haciendo. Comenta que a él no le preocupa que los muchachos estén o no estén ahí. El propone que la investigación debe ser técnica al principio, que hay carencia y lo valioso es la experiencia de cada profesor”.

Pérez y Gimeno (1995) señalan que una manera de entender el pensamiento y desempeño del docente es descubrir en el tejido ideológico de teorías y creencias que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo.

**Propuestas del colectivo**, fue otra de las categorías que también se repitió en las sesiones del trabajo del colectivo de indagación no con la misma frecuencia que las anteriores pero no por eso menos importante, ejemplo de esta propuesta es: "Elaborar un cuestionario dirigido a los alumnos con preguntas relacionadas en la forma en que los docentes conducen el proceso enseñanza aprendizaje y los resultados se dieron a conocer en la siguiente sesión".

Por cierto que los resultados vertidos por los alumnos no les gustaron nada a los profesores del Centro de Educación Básica para Adultos.

"Cuando los profesores conocieron las respuestas que los alumnos habían dado al cuestionario, su reacción fue defensiva argumentando que eran contradictorias, pues en algunas preguntas las respuestas eran que todo estaba bien y en otras era contradictoria la postura del alumno".

En la reflexión que se hizo se cuestionó al colectivo que ante todas esas respuestas de los alumnos ¿cuál era su propuesta? Se hicieron varias. Pero la que predominó fue: "El profesor Cesar que los profesores adopten un cambio de actitud".

José Contreras (1990): "Se podría decir que el currículum constituye la herramienta de trabajo de los profesores. Al decir esto no me refiero solo al aspecto puramente material del currículum, a esa colección de objetos que utilizamos para dar clases, ya sean los libros de texto en los que normalmente nos apoyamos para pautar las actividades y contenidos o cualquier otro artilugio, como mapas, diapositivas, materiales de laboratorio. Cuando hablo del currículum como herramienta de trabajo me refiero, y sobre todo, a lo que tiene de herramienta conceptual. Un currículum supone siempre, de forma explícita o tácita, una respuesta a las preguntas qué enseñar, cómo y por qué. Cuando un profesor asume una propuesta curricular, ya sea de buen grado o no, o de creación propia o ajena, está asumiendo una forma de responder a las exigencias de su trabajo, es decir la forma de resolver lo que debe hacer en la clase con sus alumnos".

Otra de las categorías registradas en las sesiones de trabajo del colectivo de indagación es: **La preparación permanente de los profesores de Ceba**

“El profesor Rafael director del Centro de Educación Básica para Adultos, opina que es necesaria la preparación permanente de los docentes porque una de las problemáticas que enfrentan en esta institución es la deserción de los alumnos y una manera de resolverla es preparándose”.

AA. VV (2001) “El cambio educativo de la enseñanza solo puede darse si el docente se implica en la reflexión sobre su práctica. Si el proceso investigador se dirige a la transformación educativa de la práctica, el procedimiento no es generar conocimientos para que sea aplicado sino modelos de reflexión que pongan en conexión lo que se averigua de la realidad con un significado valorativo”.

Las categorías registradas en el diario de campo tienen gran importancia por que permiten que el colectivo identifique los efectos y carencias de su práctica educativa. Así la categoría, **propuesta para seguir trabajando en colectivo** registrada en el diario de campo posibilita que trascienda la formación del colectivo de indagación y con ella su propia preparación.

Kincheloe, J. L. (2001) “La investigación por la acción crítica constituye el acto democrático por excelencia, ya que permite al profesorado participar en la determinación de las condiciones de su propia labor” “La investigación por la acción crítica facilita el esfuerzo del profesorado para organizarse en comunidades de investigación dedicadas a experiencias emancipatorias para si y sus alumnos”.

No podía faltar la categoría **metodología de la investigación** obtenida en las sesiones de trabajo del colectivo.

“Cuando se formó el colectivo de indagación en el Centro de Educación Básica para Adultos Francisco J. Mújica; la primera justificación que pusieron algunos profesores para no participar fue que no sabían nada de esta metodología”.

J. Elliott (1990) y Kemmis (1988) “En casi todas las experiencias la investigación – acción se ha abordado en modelos metodológicos a partir de la conocida espiral de Lewis los grandes momentos de la espiral son: La exploración y análisis de la experiencia, el diagnóstico de la situación problemática, la planificación del

proyecto, la realización del proyecto, la presentación y análisis de resultados, y la interpretación, conclusión y toma de decisiones”.

Otra de las categorías registradas en el diario de campo del colectivo es la **inserción al grupo**; “ya en la práctica esta categoría no representó mucho problema”.

Elliot (1990) el proceso de inserción es difícil y delicado y requiere de gran habilidad por parte del equipo de investigadores, quienes tendrán que obtener la mayor cantidad posible de informaciones respecto a la comunidad”.

Otra categoría registrada en el diario de campo fue la **evaluación en colectivo**. Esta sesión fue la última del ciclo escolar, el colectivo se reunió en el mismo lugar y a la hora acostumbrada 8: 15 de la noche, era más bien una convivencia pero se aprovechó la ocasión y la velada se tornó reunión de evaluación de la actuación del docente en el desarrollo de la investigación.

“Esta evaluación que los docentes hicieron de su actuación no los dejó muy conformes porque según ellos su participación no fue muy decisiva, pero, comentaron que era el principio y como no habían participado en una investigación de esta naturaleza, era lógico la manera en que participaron”.

“Se hicieron muchos comentarios recomendaciones y propuestas, producto de todo lo que se había vivido en cada una de las sesiones, algunas que ya se habían vertido con anterioridad y otras que salieron después de la reflexión, estas son algunas:

- Que se continúe con el trabajo colegiado.
- Que los docentes se reúnan cada mes para analizar los diferentes problemas que se den en el Centro de trabajo, y de manera colectiva tratar de resolverlos”.

Elliot (1990) la investigación – acción es fundamentalmente dialéctica, para efectos didácticos esta etapa se presenta como posterior a la de ejecución, pero en general hay simultaneidad entre las distintas etapas, pues constantemente se están evaluando los planes y las ejecuciones y haciendo las correcciones necesarias. Sin embargo al finalizar algunas de las fases comprendidas en el proceso de ejecución, es necesario detenerse a evaluar los resultados, analizar

los éxitos y los fracasos y, en consecuencia, rectificar el rumbo y corregir los planes o establecer nuevas metas”.

Las categorías han sido descritas según el porcentaje obtenido en la gráfica, es por eso que esta categoría **diagnóstico**, siendo la primera cuando se realiza una investigación, ahora ocupa el penúltimo lugar, eso significa que ese lugar ocupó en la gráfica, no por que no sea importante sino por que es la etapa en la cual se identificará el problema, se recogerán y procesarán todas las informaciones referentes a él.

Por último está la categoría **administrativa** esta categoría siempre tiene que estar presente puesto que en todo proyecto educativo se tiene que cumplir con este requisito administrativo al inicio y término de un ciclo escolar.

Después de describir cada una de las categorías registradas en el diario de campo del colectivo de indagación del Centro de Educación Básica para adultos. Concluiremos en el siguiente apartado en donde plantearemos una propuesta alternativa para desarrollar: “El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de CEBA”.



# **CAPITULO VI**

## **LA PROPUESTA**

## **CAPITULO VI**

### **LA PROPUESTA.**

En este capítulo lo principal es fundamentar la importancia que tiene el diseño curricular en el ámbito educativo, para ello es necesario partir del propio concepto, porque este marcará la direccionalidad de la práctica educativa.

En un primer acercamiento al concepto de diseño nos encontramos con que se indica la confección de un bosquejo, croquis, esbozo o proyecto que represente una idea, una acción o sucesión de acciones que sirva de guía para concretar la actividad de producirlo efectivamente, Gimeno Sacristán, (1986).

La acción de diseñar el currículum se refiere al proceso de concebirlo, proporcionarle forma y ajustarlo a las particularidades de los niveles escolares. Se necesita tomar en cuenta desde la declaración de finalidades hasta la práctica para planificar los contenidos y las actividades con cierto orden para que haya unión entre intenciones y acciones. Diseñar es algo muy importante porque a través del diseño es como se transforma el currículum mismo. Esto compete a los profesores, pero, no solo a ellos, ni tampoco solamente al funcionamiento de los sistemas educativos.

El currículum no debe ser obra de un interés exclusivamente académico, si no de una preocupación social y política por tratar y resolver las necesidades y problemas educativos de un país. Los problemas curriculares se resuelven no mediante el uso de la teoría sino mediante la práctica. Las teorías del currículum, de la enseñanza y del aprendizaje no pueden decir por si solas qué y cómo enseñar, por que estas cuestiones surgen en situaciones concretas llenas de detalles particulares y específicos de tiempo, lugar, e individuos y acontecimientos.

La importancia y utilidad del Diseño Curricular en CEBA es que el docente entienda que el currículum no es una respuesta al qué y cómo enseñar, que una

vez resuelta el profesor adopta en clase; todo lo contrario el currículum es un instrumento en manos del profesor, que él mediante su continua búsqueda e indagación es quien va encontrando respuestas a los problemas prácticos que éste le plantea. El currículum es el medio mediante el cual el docente aprehende, porque le permite experimentar las ideas mediante la práctica y por lo tanto confiar en su juicio en vez del de otros, Stenhouse, (1984). Puede orientar, incluso el trabajo docente al interior de un colectivo si se precisa la actividad a realizar mediante un diseño.

En definitiva lo que el currículum intenta es traducir las ideas educativas en acciones educativas y esto representa siempre problemas, por ello se propone entender los currículos como formas problemáticas, acopiadas por unas ideas e intenciones educativas que los profesores pueden experimentar en clase, pero lo que se experimenta no son solo los procedimientos (como hace el enfoque tecnológico, para examinar si alcanza o no los fines propuestos), sino también las ideas que las gobiernan).

Así como la capacidad de entendimiento y ética de interpretación de las ideas en principios de actuación Elliot, (1983). Los fines educativos no son beneficios cuantificables de un proceso educativo, sino condiciones efectuadas en, y organizadas por, el proceso mismo. Los conceptos de los fines educativos representan ideales, valores y principios que se dan en la manera en que los docentes ponen en contacto a los alumnos con el contenido de la educación y no a los resultados personales del proceso.

El currículum debe tener un doble sentido pedagógico: debe educar a los alumnos, pero también a los profesores. Para Stenhouse (1984) los currículos establecen los medios a través de los cuales los docentes despliegan sus propios pensamientos y aprehenden a trasladarlos a la práctica, este proceso le permite al profesor revisarlo continuamente a la luz de sus propios juicios, es decir estar abierto a la deliberación, de ahí la importancia de que el docente de CEBA interiorice y reflexione que la escuela continúa siendo uno de los ámbitos más

importantes para la formación de los alumnos y los profesores, pero, también un lugar privilegiado para la socialización de las personas jóvenes adultas.

### **6.1. La necesaria formación del docente de CEBA.**

Como ya se dijo antes, el CEBA no tiene un currículum propio, los profesores seleccionan los contenidos de cada una de las unidades del libro del alumno que ellos consideran más importantes y las van desarrollando en el ciclo de un grado a otro que es de seis meses como mínimo.

Hablar de formación es referirse a un campo problemático, muy olvidado. Existen diversas interpretaciones del término formación, la incertidumbre apremiante del concepto se vuelve preocupante, no es posible restringir o reducir al concepto a una o muchas interpretaciones sobre todo si son institucionales. Son importantes las distintas acepciones del concepto, porque ayuda a comprender infinitos y enmarañados horizontes. Sobre todo entender las causas por las cuales el concepto "formación" es reducido a una tarea social de transmisión de conocimientos y saberes, y cómo ésta a su vez es restringida al ámbito de las instituciones educativas. La formación está presente en la vida cotidiana de cualquier ser humano, una gracia, natural va más allá de cualquier institución social destinado a reglamentarla o a institucionalizarla sin embargo muchos no logran reconocerla, ni disfrutar "su cantar silencioso" García D. (2006) es ignorado.

Se ha encontrado en la obra de Michel citado por García Perea (2006) la siguiente expresión "la formación convierte a los hombres en hermeneutas" esto significa según García Perea (2006) que el hombre es un peregrino que en su largo caminar logra comprender la vida y al mismo tiempo entreteje muchos rumbos e interacciones en su deambular, de esta manera (hermeneuta) reflexiona la trascendencia y el acontecer de la vida suya como de los otros; las vivencias y los juegos son nuevamente recordados, reflexionados en el interés de conocerse a si mismo y explicar su existencia a los otros, esa es la formación.

Ma. Dolores García Perea en su libro "Formación" aclara que existen algunas maneras de entender lo que es formación desde diferentes autores, referidas desde un determinado entorno social. La suya: formación "es entendida como en conjunto de posibilidades del ser", Hegel, formación "es la capacidad de poder pensar los puntos de vista de los demás", Ibáñez, formación es entendida como "plenitud humana", Honoré "porvenir del hombre", Horkheimer, cultura por el lado de su apropiación subjetiva" März, "realización de su verdadero ser- hombre", Foucault, "conocimiento y cuidado de uno mismo", Ferry, "trabajo libremente imaginado, deseado y perseguido".

García Perea (2006) parafraseando a Gadamer dice. El individuo no es por naturaleza lo que debe ser, demanda procesos y experiencias formativas que lo conduzcan a reconocer que en aquello que considera extraño está lo propio. Esto quiere decir que es a través de la formación que pueda destacar su origen natural y acceder a un renacimiento, este le va a proporcionar lenguaje, costumbre, tradición, cultura, es decir le va a dar la posibilidad de ser. La formación no se da por que otro te la imponga, amerita todo un proceso que se da en el trabajo que realiza el ser con la ayuda del otro. Por lo tanto la formación está por encima de una colección de habilidades y destrezas, no está reducida a una mera formación teórica.

En la formación, García Perea, (2006), los seres humanos se adaptan por entero aquello en lo cual y a través de lo cual se forman. Nada se esfuma en la formación sino que todo se guarda, se presenta en el instante que sea solicitado por él. Según García Perea (2006) citando a Gadamer formación es conformar una nueva naturaleza la cual privilegia el saber, el conocimiento, y reconocimiento del ser humano hermanado con el entorno del conocimiento.

Así la formación como conocimiento que explica la presencia humana, no se exterioriza aislada de otros conceptos, al contrario está íntimamente vinculada con otras nociones como: juicios, sentido común, gusto tradición. Interpretando a Ferry la formación se da en el trabajo que el ser humano realiza por él mismo o con el apoyo que le brindan los otros.

Se debe reconocer que al analizar el concepto de formación ha sido toda una revelación, y si se está totalmente de acuerdo con lo que dice García Perea (2006) interpretando a Gadamer. Las instituciones formadoras han convencido y siguen convenciendo de que formación es capacitar para transmitir conocimientos en un determinado ámbito educativo, sin embargo con la lectura del libro sobre formación de Ma. Guadalupe García Perea (2006) se ha reconsiderado, que realmente no se ha reflexionado sobre lo que implica formación desde el “poder – ser” y “poder – hacer”. Lo mismo sucede con otros profesores, a los participantes del colectivo de indagación cuando se les preguntó si estaban capacitados para ser docentes, contestaron que para eso fueron formados, bueno ahora tienen que hacer surgir ese segundo nacimiento y esto solo puede ser si se responsabilizan de su propia formación y abandona su mundo particular para interactuar consigo mismo y con los otros.

## **6.2. Una propuesta para la formación reflexiva del docente del Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA).**

Reconociendo que solo mediante la preparación continua y permanente del profesor de CEBA es posible enseñar con la búsqueda de nuevas alternativas donde poner a prueba ciertas estrategias que se verán productivas en el mismo caminar dialógico, ya que no existe ninguna verdad absoluta para el conocimiento, ni para la enseñanza. Siendo congruente con esta visión se presenta a continuación el siguiente Taller de formación docente para los profesores de los centros de educación básica para adultos (CEBA) que está organizado conforme a la siguiente estructura: El contexto concreto y amplio del taller. El primero alude a los Centros de educación básica para adultos; el segundo trata sobre la necesaria formación permanente del docente mediante la formación de grupos colaborativos de indagación para responder a las exigencias de los mismo, para ello se ha comenzado con una introducción en donde resalta la descontextualización por la que atraviesan.

### **6.3 DISEÑO Y REALIZACIÓN DE UN TALLER DE FORMACION PERMANENTE DEL DOCENTE DE CEBA.**

#### **INTRODUCCIÓN.**

Los objetivos generales de la Educación Básica para Adultos es proporcionar los medios necesarios para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes a la educación básica. Los CEBA atienden la demanda de jóvenes y adultos con rezago en educación básica, que ha partir de las políticas de gobierno propuestas guían la actividad educativa hacia la formación integral del individuo en el marco de la convivencia social y, particularmente, hacia la educación para la vida y el trabajo.

En la actualidad el 90% de los CEBA laboran en el turno nocturno, 3.5 horas por jornada diaria, cinco días a la semana. Atienden los servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria.

Estadísticas. En el ciclo escolar 2006/2007 se atendió una población de:

Alfabetizados. 1873.

Primaria. 4829.

Secundaria. 7935.

A quienes son alfabetizados se les otorga una constancia en primaria, en secundaria se extiende un certificado de terminación de estudios, estos documentos tiene validez oficial ya que son expedidos por la Secretaría de Educación en el Estado, con ellos pueden continuar sus estudios en escuelas de educación media superior.

Requisitos para ser aceptados: solo deseos de aprender a leer y escribir. Los problemas que genera en la organización y acción de la enseñanza en los CEBA se originan en la dinámica social y profesional tanto de los alumnos como de los profesores. Los primeros por la singularidad de sus condiciones demandan un servicio semiescolarizado, intensivo, acelerado e individualizado. Los segundos se resisten a prepararse permanentemente para responder a las

necesidades de los destinatarios de estos servicios. Por ello es necesario una renovación y fortalecimiento en los modelos tanto de atención y en cuanto a la preparación permanentes de los docentes, metodologías de enseñanza aprendizaje y modelos de evaluación.

Los Centros de educación básica para adultos son instituciones educativas creadas para abatir el rezago educativo en la entidad pero, que sin embargo sus destinatarios demandan una educación de calidad en estos tiempos donde los conocimientos cambian rápidamente, por ello es necesaria la preparación permanente de los docentes, con la finalidad de que responda a las necesidades de los sujetos que apprehenden.

Motivo por el cual se ha diseñado un taller de formación docente que posibilite espacios donde los profesores del Centro de Educación Básica para Adultos puedan reflexionar e innovar acciones en colectivo acerca de su trabajo docente, ya que es una necesidad que ellos mismos han externados en las reuniones del colectivo docente. El taller para la formación constituye un área donde los profesores de los CEBA, investiguen acerca de los por qué y para qué de sus decisiones relativas a sus prácticas educativas.

Antes de desarrollar las actividades del taller se hace una breve síntesis de lo que dice Irene Gaskins y Tborne Elliot (1999) en: *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, esto nos dará entendimiento de la temática a abordar.

Las estrategias se fundamentan en la premisa de que los alumnos aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente en la organización y búsqueda de información, que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimiento dado por el docente. Su participación activa resulta una mayor comprensión del contenido estudiado como en el mejoramiento de la habilidad de pensar.

El aprendizaje activo implica muchos esfuerzos de los participantes; cuando se produce hay un cambio perdurable. Por ello aprender es un proceso, pero, también un producto. El proceso mental usado en el aprendizaje es el pensamiento. El pensamiento se ve afectado por disposiciones, conocimientos y



el uso de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas. El pensamiento depende de los procesos mentales básicos de atención, observación y discriminación. Estos procesos han sido llamados habilidades tácticas y estrategias por diversos investigadores Gaskin y Elliot (1999) utiliza la palabra estrategia para aludir a pensamientos y conductas que influyen en la manera en que el individuo procesa la información.

No existe una única estrategia didáctica para la multiplicidad de situación de aprendizaje. La misma dependerá del contexto en la cual se desarrolle la clase, el contenido que se quiera enseñar y el propósito docente. Hay dos categorías de estrategias la cognitiva y la metacognitiva; la primera ayuda al alumno a lograr las fines de su empresa cognitiva (hacer avances), la segunda les brinda información sobre el avance hacia sus metas. (Para controlarlos).

Las estrategias didácticas son aquellas que utiliza el docente para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que observan la interacción de los alumnos con determinados contenidos y fueron utilizadas en el diseño y aplicación del taller como fuente de información para el docente. Toda estrategia didáctica tiene determinados elementos generales que son: Planificación, organización, programación. ¿Qué se espera lograr?, objetivo. ¿Qué se pretende alcanzar?.

Las estrategias pedagógicas deben proporcionar a los estudiantes motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y, debe tomar en cuenta algunos principios. Debe considerar las características de los alumnos (estilos cognitivos y de aprendizaje), tomar en cuenta las motivaciones e intereses de los alumnos, utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo. Realizar una evaluación del aprendizaje.

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que se formula para cumplir una meta de enseñanza. Las estrategias de enseñanza se definen en una serie de actividades de aprendizaje dirigidas a los alumnos y adaptadas a sus

características, recursos, contenidos, y objetos de estudio; las más importantes estrategias de aprendizaje son:

1. Estrategias de ensayo.
2. Estrategias de elaboración.
3. Estrategias de organización.
4. Estrategias de control de la comprensión.
5. Estrategias de planificación.
6. Estrategias de regulación.
7. Estrategias de evaluación y
8. Estrategias de apoyo o afectivas.

Así el docente deberá tener un conjunto de estrategias didácticas para ser utilizadas según lo requiera la situación. No es posible alcanzar resultados positivos si se trabaja cotidianamente empeñado en cumplir un programa a ciegas. Por ello es necesario que el docente se prepare permanentemente y haga de la práctica educativa un camino inacabado.

El presente taller se organizó para y con los profesores del Centro de Educación Básica para Adultos. Se pretende que la duración sea de una semana antes del ciclo escolar, pero también que se lleve a cabo un día de cada mes durante todo el ciclo escolar.

El eje central que orienta el trabajo de este taller en la formación permanente del docente es como aprender y rediseñar estrategias cognitivas para ponerlas en acción en los Centros de Educación Básica para Adultos. En el encuentro académico de este taller se pretende facilitar que los participantes compartan experiencias, indaguen, reflexionen y se aproximen a esas nuevas maneras de abordar el proceso enseñanza – aprendizaje mediante el trabajo conjunto.

## PROPÓSITO GENERAL:

Que el docente reflexione sobre su actuar docente con lo que le permita analizar, conceptualizar, identificar, aprender, y rediseñar estrategias cognitivas con miras al mejoramiento profesional y al enriquecimiento del proceso enseñanza – aprendizaje de los Centros de Educación Básica para Adultos.

## PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:

- 1.-Reflexionar sobre la manera de pensar y actuar en el desarrollo de la práctica docente.
2. Reconsiderar el papel que debe desarrollar el docente para mejorar su práctica educativa, analizando una variedad de estrategias cognitivas y su utilidad en el proceso enseñanza – aprendizaje.
- 3.- Discutir las concepciones de enseñanza- aprendizaje que subyacen en la práctica educativa y su relación con la teoría desde donde se fundamenta.

## DISEÑO DE LOS OBJETIVOS Y ACTIVIDADES QUE SE PRETENDEN REALIZAR EN EL TALLER.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	DURACION	EVALUACION
De la actividad Examinar e identificar las nociones e ideas de estrategias cognitivas que subyacen en la práctica educativa de los docentes de CEBA.	Realizar encuentros y jornadas de formación de los profesores desde el paradigma de la teoría crítica con miras a la innovación y al mejoramiento de la práctica docente.	Mesas redondas y debate sobre el concepto que tiene el docente de estrategias cognitivas. Utiliza el docente estrategias, que tipo de estrategias pone en práctica en el proceso enseñanza - aprendizaje.	4 horas	Interpretativa Interacción entre los participantes Sacar conclusiones.

<p>Analizar las concepciones de estrategias cognitivas. Destacando la importancia en la práctica educativa de los profesores de CEBA.</p>	<p>Que el colectivo indague, analice y reflexione sobre la lectura de</p> <p>Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. De Irene Gaskins y Tborne Elliot.</p>	<p>Encuentro de discusión de los docentes en las que se analicen en colectivo sobre la importancia de las estrategias en el espacio áulico.</p>	<p>4 horas.</p>	<p>Reflexionar, interactuar y diseñar un ejemplo de estrategia..</p>
<p>Fomentar en los profesores de CEBA el uso de estrategias cognitivas para propiciar la innovación de prácticas alternativas.</p>	<p>Que el colectivo forme equipos y basados en la lectura anterior indague, que tipo de estrategias son necesarias para los alumnos de CEBA.</p>	<p>Que el colectivo forme una mesa redonda y exponga las ideas principales a las que arribaron sobre el uso de las estrategias en la escuela.</p>	<p>4 horas.</p>	<p>Reflexionar y hacer propuestas.</p>
<p>Reconstruir la práctica educativa mediante el trabajo colaborativo teniendo como objetivo principal la transformación de una práctica tradicional por una emancipatoria.</p>	<p>Realizar un diagnóstico acerca de la situación que priva en el CEBA.</p>	<p>Que los docentes participantes del taller realicen autoevaluaciones para la toma de nuevas decisiones.</p>	<p>4 horas.</p>	<p>Reflexión Acción Reflexión.</p>

#### **6.4 Perfiles deseables de desempeño del docente, Técnico Pedagógico, Supervisor escolar de CEBA.**

La educación Básica para adultos, servicios que se proporcionan en los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), no es un sistema terminal ni ocupacional, sino que busca que los alumnos que egresan de sus servicios, se inscriban y continúen los estudios de nivel medio superior

Actualmente la educación de los adultos se inscribe en el ámbito de la desigualdad, el rezago y la inequidad social. Atiende a la población que por sus actividades socioeconómicas es considerada como adulta y que por diversas razones particulares, no concluyó de manera escolarizada y regular su educación básica y que requiere de aprendizajes para la vida y el trabajo. En Michoacán, la demanda de educación para los adultos se atiende a partir de los diferentes niveles de gobierno, y a través de otras instituciones y programas.

Corresponde a la Dirección de Educación Extraescolar de la Subsecretaría de Educación Básica, atender a la población demandante. Proporcionando los servicios de Educación Básica para Adultos, Capacitación para el Trabajo, Educación para la Salud y el Medio Ambiente, y promover el Desarrollo Comunitario a través de Misiones Culturales.

La Educación Básica para Adultos, servicios que se proporcionan en los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) no es una educación Terminal ni ocupacional, sino que busca que los alumnos que egresan de sus servicios, se inscriban y continúen los estudios de nivel medio superior.

Los CEBA atienden la demanda de jóvenes y adultos con rezago en educación básica que, a partir de las políticas de gobierno propuestas guían la actividad educativa hacia la formación integral del individuo en el marco de la convivencia social y, particularmente, hacia la educación para la vida y el trabajo.

Como se puede ver en el Modelo de Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Básica para Adultos se encuentra de manera general la

función de estos Centros, sin embargo el perfil de egreso deseado para los alumnos de dicho subsistema no se le da la importancia debida ya que solo se hace mención en la función de los centros. En el CEBA Francisco J. Mújica los docentes no conocen este manual, ya en la práctica ni las autoridades competentes ni los docentes le dan importancia a este perfil del alumno.

#### **6.4.1. Las funciones del docente de CEBA.**

La realidad personal de los profesores está conformada por sus modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias, conocimiento práctico, (González y Escudero, 1987).

De acuerdo con Gimeno Sacristán, (1986) en esa trayectoria se identifican tres estilos de realizar la práctica educativa, el técnico, el práctico y el crítico, en los cuales el profesor del Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA) puede identificarse.

##### **Estilo Técnico.**

Al técnico le preocupa el cómo: cómo hacer lo que le dicen que haga, el qué hacer no le interesa, no es cosa suya, le viene dado, por qué y para qué son algo que conocen quienes saben más, él no. Esto le queda como anillo al dedo a algunos profesores de CEBA, en el actual contexto de las reformas lo ignoran casi todo y tampoco les interesa saber, en el desarrollo de la investigación que se realizó por el grupo colectivo de indagación se les aplicó algunos cuestionarios para saber lo que pensaban de su práctica educativa y dos profesores contestaron que ellos tenían su propio concepto y que en realidad nadie los iba a hacer cambiar. El debate sobre el estado actual de la educación (que estamos en los últimos lugares) les resulta difícil opinar por temor a equivocarse (el modelo por competencias) al fin no conoce en que consiste, es más de lo mismo, rechaza cualquier propuesta de reforma por que dice que no lo toman en cuenta, pero si lo toman se justifica diciendo que es pérdida de tiempo.

El técnico es, por lo tanto, muy subordinado y asume sin cuestionar su condición. Reproduce sin saberlo la división entre lo intelectual y lo manual, (diseñador y reproductor) el docente se reconoce como un “mandado” hay cierta resignación, pero también cierto alivio, no es su responsabilidad, que hagan bien las cosas los otros. El técnico es muy individualista, para él su obligación es la enseñanza en el aula y allí él es el amo y señor, que nadie le venga a decir de afuera del salón (padres de familia u otro maestro) como debe dar su clase, o cómo debe comportarse con los alumnos, (comunicación e interacción con los alumnos) porque eso él sabe hacerlo mejor que cualquiera, ya que tiene un método: seguir lo que dice el libro de texto. Mientras siga al pie de la letra este, todo está bien, aunque dicen que tiene flexibilidad no cambia nada porque desde su perspectiva todo está bien no cree saber más él que quien diseñó el currículum. O como diría un profesor de (CEBA): “si el docente innova ya no va a corresponder con lo que vive el alumno en su vida cotidiana y lo que aprende en la escuela”.

En la pirámide social unos están llamados a ser patrones y otros trabajadores, de la mala suerte de los asalariados él no tiene la culpa por que hasta él (profesor) que tiene preparación es un asalariado, pero claro su status es otro, si no que le pregunten cuando tiene que evaluar, tiene la gran responsabilidad de seleccionar a los mejores, solo aquellos que han dado el nivel, para ello se vale de una serie de herramientas sobre todo matemáticos que legitimen la objetividad de su decisión. Una decisión unipersonal: Desconoce que ser subjetivo no supone ser arbitrario y, por supuesto que medir no es evaluar. Sin embargo en la actualidad eso es lo que se practica en muchas instituciones, en varios niveles y por parte de muchos profesores. El técnico se identifica por la rigidez de sus esquemas cognitivos. Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1995) son profesores con estructuras rígidas pobres y poco diferenciadas, que se resisten al cambio, por que no están acostumbrados a trabajar en equipo, no saben o no quieren por que sienten miedo a los cambios de lo desconocido, es incapaz de cambiar sus hábitos y sus seguridades, ve en peligro derechos y privilegios adquiridos.

En la descripción que se ha hecho del profesor técnico reproduce fielmente la actitud de muchos docentes no nada más de Ceba, sino también de otros niveles,

llámese primaria, secundaria o medio superior y superior tanto en instituciones públicas como privadas.

### **Estilo práctico.**

Al profesor práctico le interesa no solo el cómo sino también el qué y, sobre todo los porqués y para qué. El hacer por hacer de manera irreflexiva lo intenta evitar. El profesor práctico acepta que tiene un gran compromiso en el proceso del desarrollo del currículum, este tipo de docente sabe que de él depende, tanto para bien o para mal, si quiere, o si no quiere, él va a participar en el currículum: Lo va a filtrar y determinar en función de las condiciones en las que se desenvuelve su labor y en función también de lo que él sabe y cree acerca de la enseñanza.

El profesor práctico está firmemente convencido de que la calidad de la enseñanza se resuelve en lo que ocurre en las aulas, en las tareas y actividades de enseñanza que propone y en los aprendizajes que con ellas promueve en sus alumnos. Comprende también que para saber enseñar, no es suficiente con saber la asignatura que imparte, que la acción mecánica de mera transmisión de contenidos, con ser importante no es lo más importante (sobre todo en estos tiempos actuales caracterizada por los rápidos cambios en el conocimiento), sabe que existen muchas otras situaciones que hay que tomar en cuenta sobre todo debe preocuparse no sólo de lo que se va a aprender sino también de la manera de cómo se va a aprender. Sabe que de él depende que los alumnos aprendan a aprehender, participar en el desarrollo de la emancipación de sus alumnos y procurar que todos lo logren. El práctico en este sentido no regatea esfuerzos personales para producir un proceso de interacción y comunicación individual con los alumnos.

El práctico asume que tiene una gran responsabilidad para con su práctica educativa, el suyo piensa es un trabajo que requiere tomar decisiones razonables en ámbitos complicados e inciertos, por eso cuando se refiere a la actividad que él y sus compañeros desarrollan, suele hablar de la profesión docente. El práctico reflexiona acerca del docente que una reforma curricular requiere y aunque



desconoce totalmente si es capaz de hacerlo y de hacerlo bien. Toma conciencia de que toda reforma educativa, toda propuesta curricular, de nada vale si no es asumida por él (el docente), esto le ha animado a mantener un tipo de relación no jerárquica ni con los administradores, ni con los expertos. El práctico está dispuesto a colaborar, pero, no a dejar que le manejen. El profesor práctico sabe que para poder cumplir con su papel, el de ser un agente facilitador de conocimientos emancipatorios debe hacer un esfuerzo personal por actualizarse científica y didácticamente, además debe aprender a trabajar de manera colaborativa.

Esta postura del práctico es la antítesis del profesor positivista que es el tipo de enseñanza que aún predomina en la actualidad, en donde el profesor no se da cabal cuenta de que existen otras maneras de realizar el proceso enseñanza aprendizaje sin reducirlo a visiones parciales de la realidad, existen muchos motivos para esta actitud, pero creo que la que predomina es que no existe un verdadero compromiso con nuestro trabajo.

Se dice que los prácticos hacen del salón de clase un laboratorio donde experimentar su propia práctica, desde esta concepción el trabajo del desarrollo del currículo es vista por el docente como un proyecto de investigación – acción. Desde esta visión el compromiso del profesor debe ser aumentar y mantener la calidad del currículo, asegurándose que los docentes tengan el compromiso y el apoyo para controlar y evaluar lo que están haciendo.

### **Estilo crítico.**

Los centros y los profesores que emprenden el desarrollo del currículum desde la racionalidad crítica asumen al igual que el práctico que es su compromiso la mejora de la enseñanza que desarrollan, que las decisiones curriculares que deben afrontar, les crea conflictos en el momento de reflexionar para decidir el qué, como, cuando, pero sobre todo los porqués y para qué en el desarrollo del currículum; que es algo diferente a aceptar los mandatos de la administración.

La diferencia de los críticos es que estos tienen conciencia de las limitaciones que la estructura impone al desarrollo de todo lo anterior. Por lo tanto los profesores se deben esforzar por descubrir cuáles son las condiciones institucionales que dificultarán o facilitarán su trabajo, cuáles son los límites y cuáles las posibilidades de su acción. Pero sobre todo comprender que existe la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica, pero también sobre las condiciones y circunstancias en que trabajan. En resumen entender que solo formando comunidades colaborativas y democráticas, dedicadas a reflexionar sobre sí mismas y comprometidas se pueden transformar las prácticas en una educación de calidad y liberadora.

#### **6.4. 2. Las funciones del Técnico Pedagógico del CEBA.**

De acuerdo con el Modelo de Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) el auxiliar Técnico Pedagógico son las personas encargadas de participar en investigaciones técnico– pedagógicas necesarias para actualizar, adecuar, promover, aplicar y evaluar los proyectos de apoyo a la educación básica para jóvenes y adultos, acordes con las necesidades de los alumnos, profesores y a la realidad social.

- En el objetivo específico del Técnico Pedagógico de la supervisión escolar, será capaz de detectar las causas de la problemática que inciden en la educación de los jóvenes y adultos.
- Detectará las necesidades de actualización y/o capacitación en materia de educación para jóvenes y adultos.
- Identificará los principales problemas concentrándolos para su estudio y análisis.
- Propondrá alternativas de solución enfocadas en la investigación educativa.
- Promoverá eventos socio-culturales que refuercen los proyectos de apoyo educativo.
- Participará en el análisis, promoción y evaluación de los proyectos de apoyo educativo.

La metodología que utilizará el Técnico Pedagógico, según el Modelo de organización y funcionamiento de los Centros de Educación Básica para adultos serán: los seminarios, foros, orientaciones, conferencias, reuniones académicas, entrevistas, observaciones, intercambios, visitas, informes, exposición y socialización de resultados.

- El técnico Pedagógico apoyará al Supervisor escolar en la Planeación, realización y evaluación de seminarios de actualización técnico pedagógico.
- Participar en la integración del Consejo Técnico Consultivo de Zona
- Concentrar los diagnósticos de los problemas que inciden en el proceso enseñanza – aprendizaje, a través de proyectos de investigación educativa.
- Promover eventos socio-culturales que fortalezcan el intercambio y beneficien en las relaciones socio-afectivas del personal de la zona escolar.
- Conocer el material didáctico proporcionado por la SEP y coordinar con directivos y docentes la adecuación al campo de la educación de jóvenes y adultos.
- Elaborar en coordinación con la supervisión escolar, los directivos y docentes, las baterías de exámenes bimestrales y finales para los niveles de primaria y secundaria en base al programa de estudio.
- Apoyar al supervisor escolar en el diseño, operación y evaluación de guías de estudio para docentes y alumnos en los niveles de primaria y secundaria que tengan como objetivo elevar la calidad de jóvenes y adultos.

En materia de planeación el Técnico Pedagógico calendarizará las actividades a realizar conforme el calendario oficial y al programa anual de operación de la supervisión.

- Apoyar y participar en las actividades programadas dentro del Plan Anual de Trabajo, apoyados en el Manual de Operación de la Supervisión y proponer alternativas para reforzar los objetivos.

- Concentrar y evaluar el seguimiento de las actividades propuestas en el Proyecto Anual de Trabajo y del Manual de Operación de la Supervisión
- Analizar el índice y magnitud de los problemas que inciden en el proceso educativo: ausentismo, deserción, reprobación, bajo rendimiento, etc. Concentrar las causas y proponer alternativas de solución.

En materia de recursos humanos:

- concentrar las necesidades de actualización y/o capacitación y desarrollo del personal que labora en la zona escolar.

En materia de recursos materiales:

- Colaborar y promover con la supervisión en la integración del bando de materiales didácticos.
- Adquirir paquetes de libros para primaria y secundaria.
- Elaborar en el transcurso de cada ciclo escolar guías de estudio, cuadernillos de ejercicios para docentes y alumnos, adecuados a las necesidades actuales.
- Participar, coordinar y realizar todas las actividades educativas que el supervisor le indique.

En materia de organización escolar, auxiliar a los consejos técnicos consultivos de la zona escolar, en la planeación, implementación y evaluación de las actividades que coadyuvan para elevar la calidad de la educación. Analizar y proponer técnicas y métodos para la organización y funcionamiento de los centros de la zona escolar.

Analizando las funciones del técnico pedagógico de CEBA, más bien parece un ilustrado mágico. Podemos los docentes de estos centros, darnos cuenta que sus funciones parecen promesas de político por que sus discursos están plagados de buenas intenciones, pero, hasta allí llega, prometer no empobrece.

A los profesores de los Centros (CEBA) nos gustaría que, las promesas discursivas sean menos y que respondan a la realidad de estos centros y

realmente se lleven a la práctica, de todas esas funciones que dice que realizan los técnicos pedagógicos no se traducen en acciones concretas en los centros. La función de este departamento sería estar a la vanguardia de los nuevos saberes, prepararse continuamente para instrumentar acciones que posibiliten que el docente en servicio ejerza su práctica educativa de una manera más acorde a las necesidades contextuales.

#### **6.4.3. Las funciones de la Supervisión escolar de CEBA.**

La supervisión escolar de CEBA es el medio que sirve para operar el funcionamiento de los servicios educativos que se otorgan en el conjunto de planteles ubicados dentro de un área geográfica determinada; tiene como propósito asegurar que las acciones se desarrollen conforme a las normas, lineamientos, planes y programas de estudio aprobados: a través de acciones de enlace, promoción, orientación asesoría, verificación y evaluación.

Sus objetivos: garantizar y verificar que el funcionamiento del servicio educativo se desarrolle conforme a las normas, lineamientos y criterios establecidos por la Secretaría de Educación en el Estado. Asegurar en su ámbito de competencia el logro de los objetivos establecidos para el servicio de educación extraescolar. Informar los resultados de la aplicación de las normas establecidas por la propia Secretaría en materia de Educación Extraescolar.

La Supervisión escolar cuenta con las siguientes características: Es integral, sistemática, permanente, crítica, flexible; cada una de estas características las está conceptualizando desde el paradigma positivista; ejemplo. Es crítica por que al verificar el cumplimiento de normas, los lineamientos planes y programas de estudio debe detectar los aciertos y deficiencias del proceso educativo y proporcionar las alternativas de solución.

Las funciones generales de la supervisión escolar son:

- Promover, asesorar y supervisar el desarrollo de la tarea educativa en su jurisdicción y aplicar las medidas que procedan dentro del ámbito de su competencia para garantizar su funcionamiento.

- Recopilar y analizar la información sobre las necesidades de ampliación, sustitución, creación y ubicación de escuelas de la zona a su cargo.
- Cumplir las funciones y actividades que se establecen en la presente guía de funciones y en su caso en el Manual de Operaciones del Sistema de Educación Extraescolar en el Estado, en la parte relativa al supervisor de zona.
- Integrar un concentrado de las carencias del personal docente y/o administrativo, de libros de texto y auxiliares didácticos.
- Presentar a la instancia correspondiente el programa anual de actividades de la zona a su cargo.
- Recopilar, analizar y validar la información estadística generada por los planteles de la zona a su cargo, elaborando el concentrado respectivo
- La supervisión escolar también es el conducto mediante el cual se comunican los centros a su cargo y la dirección de educación extraescolar. Es su tarea también: Fomentar la realización de acciones comunes de la escuela, con las instituciones cívicas y sociales que apoyan el desarrollo del proceso educativo y de la comunidad.
- Proporciona criterios específicos para favorecer la realización de las funciones asignadas a los planteles.
- Proporciona a los directores de los planteles escolares alternativas de solución a problemas surgidos en el desarrollo del trabajo escolar.
- Confirma el cumplimiento de las acciones, normas, disposiciones y programas de actividades establecidos.
- Emite juicios de valoración en relación a los elementos, las acciones y resultados del proceso educativo.

En materia de planeación, la supervisión escolar:

- recibe, analiza, autoriza, el programa operativo anual de cada CEBA que pertenecen a la zona, y los turna a la autoridad inmediata superior.
- Elabora su propio programa operativo anual y lo turna a la autoridad inmediata superior.

- Promueve y organiza el levantamiento el levantamiento del censo escolar en su área correspondiente.
- Detecta con el consejo técnico de la zona y el auxiliar técnico de la supervisión las necesidades de capacitación y actualización pedagógica.
- Promueve y organiza reuniones técnico – pedagógicas para la interpretación y manejo de los programas y guías de estudio.
- Supervisa que el proceso enseñanza – aprendizaje se desarrolle vinculando la teoría con la práctica.
- Autoriza las estrategias o sugerencias que le presenten los directores de los centros para mejorar la aplicación, de programas y guías de estudio de cada grado.
- Supervisa que en el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje, se apliquen los métodos las técnicas y los procedimientos didácticos que permitan el logro de los objetivos del plan y los programas de estudio vigente.
- Orienta a los directores para que supervisen que los maestros de grupo utilicen en el proceso enseñanza – aprendizaje, materiales existentes en el medio.
- Orienta y supervisa al personal para que los procedimientos de evaluación se ajusten a los dispuestos en el acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública.
- En materia de recursos humanos la supervisión escolar:
- Formula las propuestas sobre la asignación del personal a las escuelas.
- Elabora el registro del personal de la zona a su cargo y actualiza, conforme a los movimientos que se efectúen durante el periodo escolar.
- Concentrar las necesidades de capacitación, actualización y desarrollo del personal de los centros de la zona a su cargo y planear el programa de acciones para atenderlas.
- Expedir los créditos escalafonarios a los directores de los centros a su cargo.

- Conceder permisos económicos hasta por tres días al personal directivo de los centros escolares conforme al reglamento de las condiciones de trabajo del personal de la Secretaría de Educación en el Estado.

En materia de control escolar:

- solicita a la instancia correspondiente los documentos y demás material necesario para la operación de los procedimientos de inscripción, acreditación y certificación.
- Vigila que en los centros de trabajo de la zona a su cargo se desarrollen las actividades de inscripción, acreditación y certificación, conforme a los procedimientos establecidos en cada caso.
- Recibir del departamento de registro y certificación los paquetes y certificados, a efectos de distribuirlos entre los directores correspondientes, para su entrega a los alumnos.

Haciendo una breve reflexión del Manual de Organización y Funcionamiento de los centros de Educación Básica para Adultos; donde se concentran las funciones del Supervisor escolar, del Auxiliar Técnico Pedagógico, y del Docente, se puede apreciar una serie de situaciones de las funciones de ambos; por el número de funciones que le atribuyen al Supervisor más bien parece un capataz comprometido con la eficiencia y eficacia de la producción de una empresa privada.

Realmente las funciones y responsabilidades de la supervisión escolar de los CEBA son muchas, más bien parecen las obligaciones de un cacique a sus jornaleros y no las de un supervisor a los profesores, es comprensible si se toma en cuenta que el currículum educativo es visto desde el enfoque tecnológico es decir llevarlo a la práctica con eficiencia y eficacia de los profesores para los alumnos, y estos a su vez deben desempeñarse en su trabajo de la misma manera (eficiencia y eficacia).

En la práctica real la responsabilidad de la supervisión escolar se basa en la supervisión y administración ya sea mediante la visita, entrevista o reuniones con



los profesores y directivos en tiempos a veces cortos o largos según las necesidades de la supervisión o de los directores.

#### **6.4.4. El estudiante de CEBA.**

Se considera que todo proyecto oficial de cada país y las instituciones cuentan con su propio proyecto educativo institucional. Actualmente la educación de los adultos se inscribe en el ámbito de la desigualdad, el rezago y la inequidad social. Atiende a la población que por sus actividades socioeconómicas es considerada como adulta y que por diversas razones particulares, no concluyó de manera escolarizada y regular su educación básica y que requiere de aprendizajes para la vida y el trabajo. En Michoacán, la demanda de educación para los adultos se atiende a partir de los diferentes niveles de gobierno, y a través de otras instituciones y programas.

Corresponde a la Dirección de Educación Extraescolar de la Subsecretaría de Educación Básica, atender a la población demandante. Proporcionando los servicios de Educación Básica para Adultos, Capacitación para el Trabajo, Educación para la Salud y el Medio Ambiente, y promover el Desarrollo Comunitario a través de Misiones Culturales.

La Educación Básica para Adultos, servicios que se proporcionan en los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) no es una educación Terminal ni ocupacional, sino que busca que los alumnos que egresan de sus servicios, se inscriban y continúen los estudios de nivel medio superior.

Los CEBA atienden la demanda de jóvenes y adultos con rezago en educación básica que, a partir de las políticas de gobierno propuestas guían la actividad educativa hacia la formación integral del individuo en el marco de la convivencia social y, particularmente, hacia la educación para la vida y el trabajo.

Como se puede ver en el Modelo de Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Básica para Adultos se encuentra de manera general la

función de estos Centros, sin embargo el perfil de egreso deseado para los alumnos de dicho subsistema no se le da la importancia debida ya que solo se hace mención en la función de los centros. En el CEBA Francisco J. Mújica los docentes no conocen este manual, ya en la práctica ni las autoridades competentes ni los docentes le dan importancia a este perfil del alumno.

De acuerdo a la propuesta de investigación titulada: "El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el CEBA", el perfil del alumno de CEBA, tendrá que ser un sujeto crítico reflexivo, activo, capaz, para participar en la construcción de su propio aprendizaje convirtiéndose un sujeto libre y creador para que se integre en la sociedad de la que forma parte.

**CONCLUSIONES**  
**Y**  
**RECOMENDACIONES**

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Cuando se transita por un camino incierto se hace larga la travesía, sin embargo, en ese avanzar se van descubriendo cosas nuevas impensables. Ahora, mirando hacia atrás, este peregrinaje se a tomado solo un instante, y viene a la mente lo difícil que parecía comenzar este trabajo de tesis; que aun ahora, al término de esta etapa de preparación, sigue siendo difícil la tarea, pero, como dice el pensamiento de la complejidad “caminante no hay camino se hace camino al andar”, en el andar se hace.

Sin embargo, es un alivio decir que con este apartado se concluye el presente trabajo de tesis, no la formación del cualquier docente, porque ésta es un proceso inacabado, o como dice García Perea (2006), hablar de formación, es considerar en una nueva actuación, donde el discurso tenga correspondencia con los actos de quienes hablan.

Este pequeño tramo del camino que se ha vuelto a recorrer la reflexión ha hecho la diferencia por que ha permitido reconceptualizar el trabajo docente, situación que ha posibilitado hacer algunas recomendaciones:

- Hacer tesis realmente es todo un desafío, quien las realiza no siempre tiene los conocimientos claros de cómo hacerla, implica disposición, apertura, compromiso consigo mismo, mucha información bibliográfica  
Pero sobre todo la orientación del asesor de tesis, que en este caso es primordial. Por ello si tienes que enfrentar este desafío hazlo ya.
- Si realmente se quiere transformar el ámbito educativo, el profesor y los alumnos están llamados a participar de manera decidida en esa transformación viendo al currículum como un espacio donde poner en práctica innovaciones de la reflexión áulica y estar abierto a los nuevos desafíos.

- La mejor manera de realizar prácticas pedagógicas innovadoras es escoger el marco curricular que sirva de instrumento emancipatorio para fundamentar las bases de una acción más autónoma.
- Si se quiere ser un profesor innovador se debe analizar al currículum no solo como una herramienta de trabajo, sino también como un instrumento conceptual que al ponerlo en práctica tenga la capacidad de dar respuesta a preguntas en el ámbito educativo.
- El trabajo colaborativo es una de las herramientas más eficaces que el profesor en servicio de CEBA puede utilizar para realizar prácticas emancipatorias.
- La metodología de la investigación – acción es una forma de conocer lo que piensan los profesores (prácticos) sobre sus propias prácticas, ya que analiza las acciones humanas y sociales que se dan en el contexto educativo.
- Es imperativo promover el desarrollo de la indagación educativa lo que le permitirá al profesor, sobre todo de CEBA realizar prácticas oportunas en beneficio de los educandos.
- El profesor del Centro de Educación Básica para Adultos debe de entender que, el propósito de la investigación por medio de la acción no es la de producir datos y teorías mejores sobre la educación, sino en generar un saber meta teórico apoyado por la reflexión y basado en un contexto socio histórico.
- El profesor de CEBA debe estar abierto a una preparación permanente para mejorar su práctica educativa y ser un agente de cambio para sus alumnos.

- La investigación – acción – crítica es una metodología cuyo propósito en las escuelas es analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores (problemáticas y contingentes) susceptibles de cambio que deben los profesores de CEBA poner en práctica.
- En una práctica innovadora es importante el pensamiento del docente, conocer y pensar no es llegar a una verdad absoluta, por lo tanto esta debe ser una de las premisas del educador en su hacer cotidiano.
- Es necesario que en el currículum escolar se contemple a la investigación como una acción a realizar en las actividades que día a día realizan los alumnos en las aulas.
- La investigación hoy en día no es una necesidad, es una exigencia emergente si se quiere estar insertos en el mundo actual. Pero si se trata de la investigación educativa es todavía más preocupante que no se contemple como una actividad que se debe de establecer en el currículum escolar desde la más tierna edad, aunque más bien debería de decir hacerla oficial y fomentarla por que el ser curioso e investigativo es una de las cualidades de los niños a esa edad, y es la escuela quien mata esa condición al ser sometidos a una enseñanza tradicionalista, donde se supone que el ser investigativo es una “cualidad de expertos”, es decir, no cualquiera puede hacer investigación solo los investigadores expertos.
- Por ello una de las recomendaciones es que la investigación educativa forme parte del currículo oficial actual, no como una actividad compensatoria de relleno, rígida, acabada y fragmentada, sino con una visión de una educación contextualizada.
- Que las autoridades correspondientes organicen oficialmente el trabajo colaborativo para incorporarlo a las actividades cotidianas de los profesores frente a grupo.

- Que desde los centros formadores se estimule a los procesos que permitan que los nuevos conocimientos en marcha realicen las transformaciones de las estructuras de pensamiento de los involucrados en el ámbito educativo.
- Es muy necesario que en los centros educativos se formen grupos colaborativos de indagación de sus propias prácticas para transformarlas.
- Cuando se presentó el proyecto para conformar el grupo colaborativo, de indagación en el Centro de educación para adultos Francisco J. Mújica, hubo mucha resistencia a participar por parte del 80% de los docentes; ellos argumentaban que no tenían tiempo, que no sabían nada acerca de investigar, que eso solo está reservado a los expertos y que los docentes tienen otras funciones, y la investigación no era una de ellas. Sin embargo se les convenció de que participaran y aunque su participación no era muy activa al principio, poco a poco se fueron integrando al trabajo colectivo. Cuando se realizaban las reuniones de reflexión y propuestas del grupo colaborativo la actitud entusiasmada de los que se resistían era contradictoria con lo que decían; es decir les gustaba estar inmersos en este tipo de trabajo aunque lo negaran. Al final en las respuestas que emitieron cuando se aplicó un cuestionario para conocer lo que pensaban de su participación en la investigación realizada "El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de CEBA"(Anexo pp. fue que se siguiera trabajando como grupo colaborativo este les había proporcionado muchas herramientas con las que antes no contaban, también les dio la posibilidad de poner en práctica algunas estrategias y aunque los alumnos no respondieron como ellos querían si mejoró la actitud tanto de los alumnos como la de los profesores.
- También es urgente que el docente se prepare permanentemente para que pueda cumplir con ese rol, pues no puede dar lo que no tiene, es decir que se responsabilicen de su propia formación pero, que asuman un

compromiso consigo mismo para que realmente participen colaborando en la resolución de problemas desde la práctica y para la práctica.

- El formar colectivos de indagación le va a permitir al docente construir prácticas emancipatorias para transformar y transformarse. Esto solo es posible cuando el conocimiento es contextualizado, que interese y tenga sentido respondiendo a las interrogantes de las futuras generaciones.
- El docente de CEBA comprenda que formando comunidades colaborativas y democráticas, dedicadas a reflexionar sobre si mismas y comprometidas, se pueden transformar las prácticas en una educación de calidad y liberadora.
- El profesor de CEBA debe de prepararse para un mundo incierto que es contrario a resignarse a un escepticismo generalizado pensamiento que caracteriza a muchos docentes de este subsistema.
- Que las autoridades correspondientes, el departamento pedagógico y los profesores de CEBA se esfuercen por poner en práctica las actividades viables asignadas en el manual de funcionamiento del departamento de educación extraescolar.
- Desde el paradigma de la complejidad la tarea de todo educador debe ser la de proporcionar una cultura a los alumnos que permita distinguir, contextualizar, globalizar, enfrentarse con los problemas multidimensionales globales y fundamentales que caracterizan el mundo de hoy.
- Reformar el pensamiento del docente debe de ser el eje principal de las reformas educativas, por que reformar las instituciones pedagógicas posibilita lo primero y reformar lo primero posibilita lo segundo.



- Reformas en el ámbito educativo van y vienen y sin embargo ninguna de estas reformas podrá ser sustantiva mientras los docentes no tengan poder de participación en ellas.
- Una de las tareas más importantes que debe tener el profesor, especialmente el de CEBA, es considerar su trabajo como una actividad muy importante, vincular la teoría pedagógica y la práctica educativa con los problemas sociales más vastos (contextualizar) solo entonces este podrá ser libre.
- Lo más importante que todo educador debe comprender es algo que decía Platón, citado por Morin, (1994) y que no está indicado en ningún manual. El Eros de la enseñanza; el eros, que es a la vez deseo, placer y amor, de transmitir, amor por el conocimiento y por los alumnos.

# **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA.

- AA. VV, *Manual de la educación*. España, Cridimar. 2001.
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres: 1982.
- BUNGE, M. *La investigación científica*. Barcelona: Ariel. 1985.
- APPLE M. W. *Educación y poder*. Barcelona Paidós 1978.
- BACHELARD, GASTON *La formación del espíritu científico, Contribución a un Psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Siglo XXI Editores, 1979, México.
- BERNSTEIN. J. *Beyond Objectivism and Relativism. Science Hermeneutics and Praxis*. Oxford. Basil Blackwell. 1983.
- BORDIEU, PIERRE, *El campo científico*, Buenos Aires Argentina, 1976.
- CARR, W, KEMMIS, S, *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción y la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca. 1988.
- CASARINI, R. *Teoría y diseño curricular*. México. Edición 2004.
- COLAS, P. *La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación*. Bordón, 1994.
- CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal, Madrid. 1994.
- DENZIN, N. K. E Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, C A, 1994.

- ECO, UMBERTO, *Cómo se hace una tesis, Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1983.
- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid, España, Morata, 1983
- ELLIOT, J. *La investigación acción en educación*. Madrid, Morata. 1990.
- ERDAS. E. *La investigación y formación del profesorado*. Revista de Educación. 1987.
- ESCUADERO, J. M. *La investigación – acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias*, Revista de Innovación e Investigación Educativa. 1987.
- FELIX ANGULO, J. *¿A que llamamos currículum?* En Félix Angulo, y Blanco N. *Teoría y desarrollo del currículum*, Aljibe, Málaga. 1994.
- FREIRE. P. *La educación como práctica de la libertad*. México 1979.
- FOX, D. *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA. 1980.
- GARCIA PEREA, .D. *Formación; concepto vitalizado por Gadamer*. México 2006.
- GASKINS. I y ELLIOT. T. *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Paidós. Buenos Aires Argentina. 1999.
- GIMENO, J. *Formación de los profesores e innovación curricular*. Cuadernos de pedagogía, n. 139, 84-89. 1986.
- GIMENO Sacristán, *La educación que tenemos, la educación que queremos*, en IMBERNON, F. (coord.): *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona Grao, 1999.

- GIMENO Sacristán J. y PEREZ Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata Madrid. 1995.
- GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales*, Paidós Barcelona. 1990.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata. 1991.
- GOETZ, J.P; LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata Madrid. 1988.
- GUBA, E.G. *LINC Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco. 1981.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus. 1987.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- HIDALGO, GUZMAN JUAN LUIS, *Investigación Educativa, Una Estrategia Constructivista*. México, 1992.
- HOUSE, E.R. *Evaluación ética y poder*. Madrid. Morata. 1994.
- IMBERNON, F. (Coordinador) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, Grao. 2002.
- JONHSON, H. *Currículum y Educación*. Barcelona, México, Buenos Aires. Paidós. 1992.

- KEMMIS, S. *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata. 1988.
- KEMMIS, S. & Mc TAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona. 1988.
- KERLINGER, F.N. *Investigación del comportamiento*. México. 1985.
- KINCHELOE, J.L. *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona octaedro. 2001.
- KUHN, T.S. *La estructura de las revoluciones científicas* México 1987.
- LIPMAN, M, *Pensamiento complejo, y educación, Proyecto didáctico*, Madrid, España, 2001.
- LEWIN, K. *La teoría del campo en la vida social*. Paidos, Buenos Aires.1973.
- M. DETIENNE y J. P. Vernant, *Las artimañas de la inteligencia*, Madrid, Taurus, 1988.
- MARTINEZ, MIGUELES, M, *El paradigma emergente*, Buenos Aires 1993.
- MEAD, GEORGE. *Espíritu, Persona y Sociedad*. Barcelona: Paidós, 1999.
- MERRIAN, S. *Case study research in education*. San Francisco. Jossey Bass. 1988.
- MORIN EDGAR, *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994.
- MORIN, EDGAR. *La mente bien ordenada*. Seix Barral, Barcelona. 2002

- MORIN EDGAR, EMILIO ROGER CIURANA, RAUL D. MOTTA. *Educación en la era planetaria*. Gedisa Barcelona España. 2001.
- MORIN, E *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona / Buenos Aires / México Paidós. Pp. 17 – 23 y 113 – 127. 2001.
- PEREZ, GOMEZ Á, I. *Enseñanza para la comprensión*. Madrid Morata, 1992.
- PEREZ SERRANO, G: *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes. Madrid la Muralla, 1994.
- PORLAN, R. MARTÍÍN, J. *El diario del profesor*. Sevilla Diada Editora. 1991.
- RUBIO PANTOJA, L. *El perfeccionamiento docente basado en la investigación colaborativa*. Revista Docencia Universitaria. Publicaciones UIS: Bucaramanga. Vol. Noviembre. 2006.
- RUBIO PANTOJA, L. *Escuela pública y democracia*. Ethos Educativo 38, Morelia, Michoacán México. 2007.
- SACRISTAN, Gimeno, J. y A. Pérez Gómez. *Comprender y Transformar la enseñanza* Madrid, Morata, 1995.
- SCHÖN, D.A. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid Paidós. 1993.
- SPLINDER, G; SPLINDER, L. *Culture process and athnography*, en Lecomte M. Y otros (eds): *The handbook of qualitative research in education*. California Academic Press, pp. 53-92. 1992.
- STAKE, R. E. Case Studies. En N. K. Denzin e Y. s. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, C.A. 1994.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.1984.

STENHOUSE, L. *Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educativa y evaluación*. En J.B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada Universidad de Granada. PP. 69-85. 1990.

TADEU DA SILVA, T. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona octaedro. 2001.

TORRES, J. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata pp. 186-214. 2001.

TOULMIN, S. *La filosofía de las ciencias*. Buenos Aires. Miracle. 1972.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1934.



# **ANEXOS**

## **ANEXOS.**

Los anexos están compuestos por todo aquellos materiales que el grupo colectivo de indagación utilizó para llevar a cabo la investigación titulada “El pensamiento reflexivo del docente y el análisis pedagógico de su práctica. Una propuesta alternativa de formación para el docente de CEBA” y son: cuestionarios aplicados a los profesores, para conocer lo que pensaban de su práctica educativa, cuestionarios aplicados a los alumnos para saber que pensaban de sus profesores referente a la manera en que dan su clase, el diario de campos donde se registro cada una de las sesiones del grupo colectivo de indagación y algunas fotografías del contexto donde se desarrolló la investigación.

CUESTIONARIO

Contestado por los profesores del grupo colectivo de indagación del Centro de educación básica para adultos Francisco J. Mújica.

¿Cómo defines tu práctica educativa?

---

¿Te gusta lo que haces, por qué?

---

¿Qué es lo más importante para ti en tu rol de docente?

---

¿Crees que lo que haces para enseñar a tus alumnos es suficiente?

---

¿Consideras que tus alumnos aprenden de la misma forma?

---

¿Estas satisfecho con los resultados obtenidos en tu práctica educativa?

---

¿Te gustaría conocer otras formas de enseñanza?

---

¿Crees que es importante y necesario la interacción entre el docente y sus alumnos, por qué?

---

¿Consideras que en el proceso enseñanza aprendizaje solo aprenden tus alumnos?

---

---

## CUESTIONARIO

Este cuestionario se aplicó a los alumnos del Centro de Educación Básica para Adultos Francisco J. Mújica para conocer que opinaban sobre la manera en que el profesor de CEBA desarrolla su práctica educativa

¿Te gusta cómo te enseñan tus profesores?

---

---

¿Crees que los profesores deben ser más claros cuando dan su clase?

---

---

¿Lo que los tus maestros te enseñan te sirve para tu vida cotidiana?

---

---

¿Estás contento con la actitud de tus profesores?

---

---

¿Te gusta la motivación que recibes de tus maestros cuando dan clases?

---

---

¿Cómo consideras que es tu relación con tus profesores?

---

---

¿Si pudieras cambiar algo en tus profesores que cambiarías?

---

---

¿Consideras importante que tus maestros te pregunten como trabajar en el salón de clase?

---

---

¿Cómo te gustaría que te trataran tus maestros?

---

---

¿Qué es lo que más admiras de tus maestros?

---

---

### CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS

Con el fin de responder mejor a tus necesidades educativas, te invitamos a que conteste estas preguntas acerca de tus maestros.

¿Qué piensas de tu maestro de Inglés, porqué?

---

---

¿Qué le sugieres para que te guste más su clase?

---

---

¿Qué piensas de tu maestro de Español, porqué?

---

---

¿Qué le sugieres para que te guste más su clase?

---

---

¿Qué piensas de tu maestro de Matemáticas, porqué?

---

---

¿Qué le sugieres para que te guste más su clase?

---

---

¿Qué piensas de tu maestra de Cívica y Ética, porqué?

---

---

¿Qué le sugieres para que te guste más su clase?

---

---

¿Qué piensas de tu maestro de Química, porqué?

---

---

¿Qué le sugieres para que te guste más su clase?

---

---

¿Qué piensas de tu maestra de Historia, porqué?

---

---

¿Qué le sugieres para que te guste más su clase?

---

---

¿Qué piensas de tu maestro de Biología, porque?

---

---

---

¿Qué le sugieres para que te guste más su clase?

---

---

---

¿Qué piensas de tu maestro de Física, porqué?

---

---

---

¿Qué le sugieres para que te guste más su clase?

---

---

---

¿Qué piensas de tu maestra de Geografía, porque?

---

---

---

¿Qué le sugieres para que te guste más su clase?

---

---

---

---

## Anexo 2

La siguiente tabla muestra las respuestas que dieron los alumnos del Centro de Educación Básica para Adultos Francisco J. Mújica al cuestionario que se les aplicó, para conocer que pensaban de la actuación de los profesores con respecto a la práctica docente

### ANALISIS DE DATOS

PREGUNTA	RESPUESTA	ANALISIS
1.- ¿Te gusta cómo te enseñan tus maestros?, ¿por qué?	<p>Algo porque me gustaría que me explicaran más y no se la pasaran jugando</p> <p>Si me explican las cosas y los trabajos.</p> <p>Si me gusta, si por que explican bien.</p> <p>Si me gusta cómo me explican la clase.</p> <p>Si me gusta porque son muy capaces.</p> <p>Si me gusta explican muy bien.</p> <p>Si nos gusta porque explican muy bien las clases que nos ponen.</p> <p>Si.</p> <p>Si por que explican muy bien.</p> <p>Si todos menos la nueva maestra de historia, porque nos pide trabajos que tenemos que gastar y algunos no trabajamos.</p> <p>Si por que están muy preparados.</p> <p>Si por que todos tienen un excelente nivel, el que no lo tiene en dado caso sería yo, pero voy a mejorar.</p> <p>Algunos por que unos explican bien, y otros no saben explicar, no se dan a entender.</p> <p>Si por que, si entiendo a todo lo que dicen.</p> <p>Si por que son personas preparadas y con experiencia.</p>	<p>Ante esta pregunta la respuesta de la mayoría de los alumnos fue:</p> <p>Que están muy contentos con la manera en que los profesores les dan clases, las opiniones vertidas por ello utilizan expresiones tales como, si me gusta, explican bien, están preparados, son tolerantes, pacientes y nos apoyan.</p> <p>Solo el 2 % de los alumnos encuestados han contestado que no podían decir lo mismo de todos los docentes, porque consideraban que a algunos profesores les hace falta más claridad en sus explicaciones. Y que fueran más comprensivos en sus exigencias, sobre todo cuando piden muchos trabajos en internet, olvidando que muchos alumnos no cuentan con recursos para hacerlo.</p>



	<p>Si me gusta como enseñan porque lo enseñan sin presionarte.</p> <p>Si porque son tolerantes y muy pacientes.</p> <p>Si pero la maestra de historia no porque es muy exigente.</p> <p>Me gusta la mayoría, pero algunos no, porque siento como que si nosotros fuéramos a pasar el tiempo, y, no es ese mi caso.</p> <p>Si por que como explican me quedan las cosas claras.</p> <p>Regular.</p> <p>Si me siento sin presión.</p> <p>Si por que prestan más atención a los alumnos.</p> <p>Si porque me enseñan las cosas más claras.</p> <p>Explican bien los temas cuando uno no entiende le ayudan.</p> <p>Si por que lo hacen con gran paciencia, intelecto y de una manera que hacen sentir bien a cualquiera.</p> <p>Algunos si y algunos no.</p> <p>Si por que nos apoyan cuando tenemos problemas.</p> <p>Si por que te explican bien, algunos, no todos explican bien.</p> <p>Si porque saben explicar muy bien en las cosas que no entiendo a la hora de dar clases.</p> <p>Si son muy claros, y se preocupan por explicar lo que no entiendo.</p> <p>Explican muy bien aprende uno mejor la clase.</p> <p>Algunos si, y, otros no, algunos considero que les hace falta conocimiento, lo pedagógico para enseñar</p>	
--	---	--

<p>2.- ¿Crees que los profesores deben ser más claros cuando dan sus clases?</p>	<p>mejor, les hace falta que nos enseñen a ser analíticos.          Si nos tienen paciencia.          Si me gusta porque son personas profesionales, sobre todo agradables y muy pacientes.          Si porque me explican mejor la clase y así entiendo mejor.          Algunos, no se puede generalizar, algunos dan clases congruentes, otros se saltan de un tema escolar a su vida familiar, sabiendo que solo tenemos poco tiempo.          Si se explican bien y si no supiste nada te explican mejor.          Si me explican una o dos veces para que entienda.          Si por que enseñan con mucha claridad.          Si por sus ejemplos son muy entendibles y muy provechosos.          Si.          Si por que dan la clase lo más rápido que pueden, pero bien especificado.          Si porque son muy buenos los maestros saben mucho.          Si por que nos explican de una manera entendible y son muy buenas personas.          Interactuamos entre los alumnos, estamos activos y aprendemos más.          Si porque son muy simpáticos y me gusta como da cada uno su materia.          Si porque sabe explicar la clase.          Si porque su forma de enseñar es muy agradable.          Si porque son muy buena</p>	<p>Con la respuesta a esta pregunta sucedió todo lo contrario que con la primera, el 75 % de los alumnos, contestaron de manera afirmativa. Es decir requieren que los profesores les expliquen de otra manera las clases, pues consideran que no es suficiente la forma como lo hacen. Algunos argumentan que no entienden muy bien cuando los docentes les explican la clase, otros más dicen que se quedan con dudas, por ello consideran que para comprender mejor lo que les enseñan los profesores,</p>
--	--	---

	<p>onda.          Porque nos explican bien, nos ayuda con la materia a tener todo al corriente.          Porque me ponen más atención y me explican mejor las cosas como yo las puedo entender.          Porque nos saben comprender, y si me gusta como nos enseñan.          Si por que tienen buen modo y una gran paciencia para enseñar.</p> <p>Claro deben ser más claros y directos con los alumnos.          Si          No, porque si le entendemos.          Si un poco más.          Yo entiende muy bien todo lo que me enseñan.          Si          Yes          No          Pues yo pienso que no más bien es estar atento a lo que nos dicen.          Lo son pero nosotros somos los que no ponemos atención.          Si por que algunas veces no se entiende cuando explican.          De hecho si son bastante claros, pero a las personas a las que les imparten la clase no lo son, nosotros deberíamos cambiar y ver esto como una última oportunidad y echarle más ganas.          Si, y que explique mejor.          Yo creo que está bien.          Algunos si porque a veces no les entiendo.          No, así está bien o tal vez</p>	<p>amerita una explicación más clara y precisa.</p>
--	---	---

<p>3.- Lo que los maestros te enseñan ¿te sirve para tu vida cotidiana?</p>	<p>en algunos porque no explican con claridad.  Ya lo son.  Un poco.  Si y que se amplié más el tema.  No, así como explican nos dejan las cosas claras.  No  No, siento que es suficiente.  En algunas cosas.  Si porque a veces no les entendemos.  En algunos temas.  No.  Si por que algunos no explican claramente.  Si  Si deben ser más claros al explicar las clases.  Pues a mí me parece que no porque mientras les entendamos.  No, son suficientemente claros.  No porque todos estamos acostumbrados a oír la clase, y si la dan más clara no entenderíamos nada.  Lo son.  Si porque hay algunas veces que yo no entiendo, y creo que yo necesito que me expliquen varias veces.  Si porque a veces algunos se quedan con dudas.  Cuando no lo son, que son en pocas ocasiones, les pedimos que nos expliquen y siempre lo hacen con gusto, hasta que logramos entender.  No porque nos explican bien.  No más bien no tan claros, se enfocan mucho en cosas no tan importantes, según ellos para entender mejor.</p>	<p>Solamente el 1% de los alumnos contestó de manera negativa a esta pregunta. Dos más dijeron, que no todas las cosas que les enseñaban sus profesores les servían para su vida cotidiana. El resto de los alumnos encuestados, opinaron que lo que sus profesores les enseñan ha sido muy importante, les ha permitido reflexionar y aprender el significado de muchas cosas, han aprendido más cuando confrontan ideas con sus compañeros, a mejorar su autoestima, a conseguir trabajo, a enseñar a sus hijos. Pero lo más importante, que todo lo</p>
---	---	--

<p>4.- ¿Estas contento con la actitud de tus profesores?</p>	<p>En algunas ocasiones, rara vez cuando deben ser más claros.  A veces.  Si para entender mejor.  En algunas ocasiones sí.  No para mí, todo respecto a la forma de dar las clases está perfecto.  Hay algunos maestros que no explican bien.  Yo creo que es una buena forma de enseñar.  Así está bien.  Poquito.  Si  A veces porque a veces no entendemos.  Ellos dan bien la clase y siempre han sido claros.  Si porque a veces no se explican bien.  Yo les entiendo bien algunas cosas, y las que no, les pregunto y me explican.  Si  Si porque a veces no llega uno a entender lo que explican.</p> <p>Sí, eso sí me ha ayudado mucho.  Si  Si  Si para seguir adelante y enseñar a mis hijos.  Claro que sí.  Si  Yes  Si  Si por que nos enseñan cosas que si nos sirve para seguir adelante.  Si  Si y más la de civismo.  Si en diversas situaciones, como por ejemplo hay una plática acerca de historia o</p>	<p>aprendido ha influido para mejorar su vida cotidiana.</p>
--	--	--

	<p>de alguna otra materia, podemos dar nuestro punto de vista y nos ayuda a socializar.</p> <p>Si y de todos modos nos serviría para otras cosas.</p> <p>Si por que nos enseña lo que pasa allá afuera.</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Si y mucho.</p> <p>Si hay veces que sirve para muchas cosas indispensables.</p> <p>Si</p> <p>Si porque hay cosas que no conocemos y cuando ya los maestros nos explican, ya sabemos que son, y a que se deben las cosas.</p> <p>Si.</p> <p>A lo mejor por algo lo dicen.</p> <p>Si</p> <p>Si porque es fácil conseguir trabajo.</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Algunas cosas.</p> <p>Si en algunas cosas que no se que decía o se me traban las cosas.</p> <p>Si</p> <p>Si por que algún día voy a recordar cuando mis maestros me daban clases.</p> <p>Claro que si todo nos sirve sabiéndolo aplicar a la vida cotidiana.</p> <p>Si porque hay cosas que yo ignoraba, y ahora que las se puedo compartirlas, con los demás.</p> <p>Si porque a veces me hace reflexionar.</p> <p>Claro porque todo lo que ellos nos enseñan es para mejorar nuestra manera</p>	<p>El 90% de los alumnos cuestionados contestaron que si estaban de acuerdo con la actitud de los docentes, aunque se debe resaltar que les hizo falta entusiasmo, si se compara con la respuesta que dieron a la pregunta anterior. El 10% que contesto que no estaban contentos aclaro que no con todos; porque hay algunos que son ojetes, otros manifestaron les daba igual u otro más ni siguiera contestó.</p> <p>Aunque fue mayor el número de alumnos que contestaron de manera afirmativa que si estaban contentos con la actitud de sus profesores. Se nota en sus respuestas cierta impotencia hacia la actitud de los profesores. Por lo</p>
--	---	--

<p>5.- ¿Te gusta la motivación que recibes de tus maestros en cada clase?</p>	<p>de vida donde quiera que estemos.          Algunas cosas.          La neta no en lo más mínimo.          Si          Si porque aprendo más en una sociedad y en cada clase.          Si y mucho porque podemos comprender muchas cosas y saber lo que significan.          Si para el futuro de cada uno.          Si          Si aquí he aprendido muchas cosas que ignoraba, sobre todo a escribir mejor.          Si me sirve para el futuro de un trabajo.          Si por que nos enseñan a querer la vida y a nuestro planeta.          Si          Si          Puede que sí.          Si por que lo aplicó todos los días.          Algo.          Si porque si no, no vamos a saber cuando nos pregunten de algo.          Si mucho, por muy poco que sea. No todos los día, pero al menos ya puedo hablar mejor sobre las cosas, sin el mismo temor a equivocarme.          Si nos sirve para nuestra vida.          Si me sirve para explicar en mi casa.</p> <p>No estoy contento, que es diferente, deben explicar.          Si</p>	<p>tanto es conveniente que el docente revise su práctica educativa.</p>
---	--	--

<p>6.- ¿Cómo consideras que</p>	<p>Si  Si por que todos me tratan bien, y son muy educados y atentos.  Si estoy contento y a gusto.  Si  Yes.  Si  Si, y en especial con la maestra Olga.  Con todos.  Si porque son muy buena gente.  Si son muy buenos.  Si menos el de Química.  Si por que para vivir bien con nuestra vida.  Si  Si  Si fascinada  Si son chidos y buena gente.  Si  Regular.  Me da igual.  Si  Si  Si  Si  Si perfectamente.  Son buenos profesores me explica bien.  Si se portan bien.  Si  Si porque no son estrictos y porque a veces si, necesitamos que nos den mano firme.  Si  Con algunos porque hay otros con los que no estoy de acuerdo con su actitud.  Si por que tienen autoestima.  Mucho son personas muy valiosas, amables y sobre todo son mis amigos, los aprecios mucho, ellos nos dan confianza y apoyo.</p>	<p>La respuesta a esta pregunta han sido parecida a la de las otras, el 85% contesta que si es adecuada la motivación, que recibe de sus profesores, que esta les ha permitido reflexionar acerca de la importancia no solo de terminar la secundaria; si no también les ha motivado a seguir preparándose.  El 13% ha contestado que les hace falta a los docentes motivarlos más en algunas clases, el 2% opina que algunos docentes son amargados que deben de dejar sus problemas fuera de la escuela. Ante esta respuesta el profesor debe de analizar su práctica reflexionar y buscar alternativas.</p>
---------------------------------	---	--



<p>es tu relación con tus profesores?</p>	<p>Si  No de todos, algunos son &amp;%.  Si  Si, por que nunca me han faltado al respeto y aprendo de ellos.  Si  Si son serviciales y con mucha disponibilidad se servicio siempre.  Si  Si para mi están bien, son amables y aguantan con paciencia cuando uno está platicando.  Si tienen mucha experiencia al dar clases.  Si por que su actitud con nosotros es de amigos.  Muy contenta.  SI  Si  Si  Si  Si porque son comprensivos.  Si porque me tratan con respeto al igual que yo a ellos.  Si  Si porque son muy positivos y esa forma nos estimula a seguir adelante.</p> <p>Si en algunas clases si.  Que son amables.  Si  Si por que nos tienen paciencia y calma.  Es muy bueno para mí.  Si  Si  Si  Si por que nos motivan para seguir siendo mejores cada día.</p>	
---	--	--

<p>7.- Si pudieras cambiar algo en tus profesores, ¿qué cambiarías?</p>	<p>Si más la maestra de civismo.  Si porque son muy buena onda.  Si de hecho me ayuda bastante y sé que debo mejorar en algunos aspectos.  En algunos porque algunos son bien amargados.  Si porque así nos enseña cómo vivir.  Si por que los necesito como persona.  Si porque así te animas más.  Si  Si más el de matemáticas, me encanta como da clases.  En algunos siento que les hace falta buscar estrategias para que todos los del grupo entendamos igual.  Si  Si  Si  Si  Si  No de todos.  Si  No  Si  Algunos maestros.  Si  Si  Si  No contestó  Si porque eso me da más ganas de seguir estudiando, y a mí me agrada que me traten así  Si por que nos explican bien, sin que nos quedemos con dudas.  Si porque son interesantes los temas y se esfuerzan para que logremos entender y aprehender,</p>	<p>El 90% de los alumnos cuestionados, contestó que es buena la relación que tienen con sus profesores. Ellos opinan que el ser respetuosos mutuamente implica una buena relación, y que al mismo tiempo también la libertad que tienen con los docentes, significa que son importantes para ellos. El 10% restante tienen opiniones diferentes, algunos dicen tener unas buenas relaciones, pero solo con ciertos profesores, no todos, y otra parte de ese porcentaje dice lo mismo pero son otros los profesores. Y solo el 2% de ese 10% dice tener malas relaciones con algunos profesores.</p>
---	--	--

	<p>gracias maestros.  Si  Si en la mayoría.  Si  Si porque me mantiene a seguir estudiando.  Si  Algunos maestros sus enseñanzas son a través de algunos ejemplos agradables.  Si  Si me gusta porque a mí ya me motivaron, para seguir estudiando más que la secundaria.  Si motivan mucho dan buena explicación.  Si por que nos levantan el ánimo para no desanimarnos seguir viniendo a la escuela.  Si  Si  Si  Si  Si  Si porque a veces nos suben el ánimo.  Si, y así entiendo mejor algunas cosas que no tenía muy claras.  Si estoy contento.  Si porque con ello demostramos que si podemos realizar cualquier tarea que sea.</p> <p>Buena  Bien  Buena  Si es buena.  Muy buena, agradable.  Muy buena maestra nos explica bien.  Excelente  Buena  Yo pienso que buena.</p>	<p>Las respuestas a esta pregunta se caracteriza, por que el 50% si quiere cambiar algo en sus profesores. Casi todos ellos están pidiendo que los profesores cambien desde el mal carácter hasta, la misma actitud para la práctica educativa. Que no haya preferencias, y que</p>
--	--	---

<p>8.- ¿Consideras importante que tus maestros te pregunten cómo trabajar en el salón de clase?</p>	<p>Buena y muy respetuosa.  Es muy buena con todos menos con la de historia, que cambie su actitud.  Buena, al menos eso yo pienso no sé cómo me consideren.  No sé yo digo que regular.  Yo creo que bien porque juegan ellos.  Buena  Buena porque no te presionan.  Excelente.  Bien porque uno puede confiar.  Es buena, me gusta esa relación nos dan mucha confianza para acercarnos a ellos.  Más o menos.  Mala  Buena  Buena.  Amable relacionada.  Bien  Buena.  Mala  Buena  No platico mucho con ellos.  Por mi parte yo, algunas ocasiones.  Si me paso de la raya pero, creo que va muy bien.  Amistosa y respetuosa.  Normal, yo no soy grosero ni respondón.  De respeto mutuo y bueno, todos son muy comprensivos.  Con algunos buena, pero con otros no tan buena.  Buena porque nunca nos faltan al respeto.  Muy buena, me simpatizan todos, y es sana y respetuosa mi relación con cada uno de ellos.</p>	<p>sean parejos con todos, y más exigentes, también opinan que revisen las maneras de hablar, y evaluar, piden más tiempo para la clases y que no dejen trabajos en internet.  El otro 50% opina que ellos no quieren cambiar nada en sus profesores, porque consideran que así están bien.</p>
---	--	---

<p>9.- ¿Cómo te gustaría que te trataran tus maestros?</p>	<p>Buena.  Mala.  Buena.  Buena, no son tan amargados son alegres y simpáticos.  Buena.  Que son muy respetuosos con todos nosotros.  Buena  Del alumnos si  De alumno a maestro, pero estoy seguro que también brindan amistad de amigo.  Buena por que comentamos muchas cosas.  Buena nos llevamos bien porque nos dan libertad y nos entienden.  Buena.  Muy buena.  Casi con todos buena.  Buena  Bien.  Es buena, a veces nos llevamos bien platicamos bien.  Me la llevo bien con todos.  Bien.  Bueno, eso creo.</p> <p>Su gusto por estar jugando.  No contesto.  Que siempre sea así como es.  Nada.  Nada porque todo lo veo correcto.  Nada.  Ser más sonrientes.  Que siempre sea así.  Nada más al profesor José Luis por su forma como se expresa.  Que nos dieran más tiempo.  Fueran más comprensivos</p>	<p>En las respuestas a esta pregunta, los alumnos responden, que para ellos es muy importante que los maestros los tomen en cuenta, en la manera en que se baya a trabajar en el salón. Ellos consideran que sería muy rico porque ellos se responsabilizarán de su propio conocimiento. Eso sería para ellos motivo de alegría y mayor rendimiento ya que se les toma en cuenta. Otros alumnos piensan que son los docentes los que deben decidir, porque ellos son los que conocen de pedagogía y tienen su propio plan. Consideran que si les preguntan a los alumnos, ellos no van a</p>
--	--	--

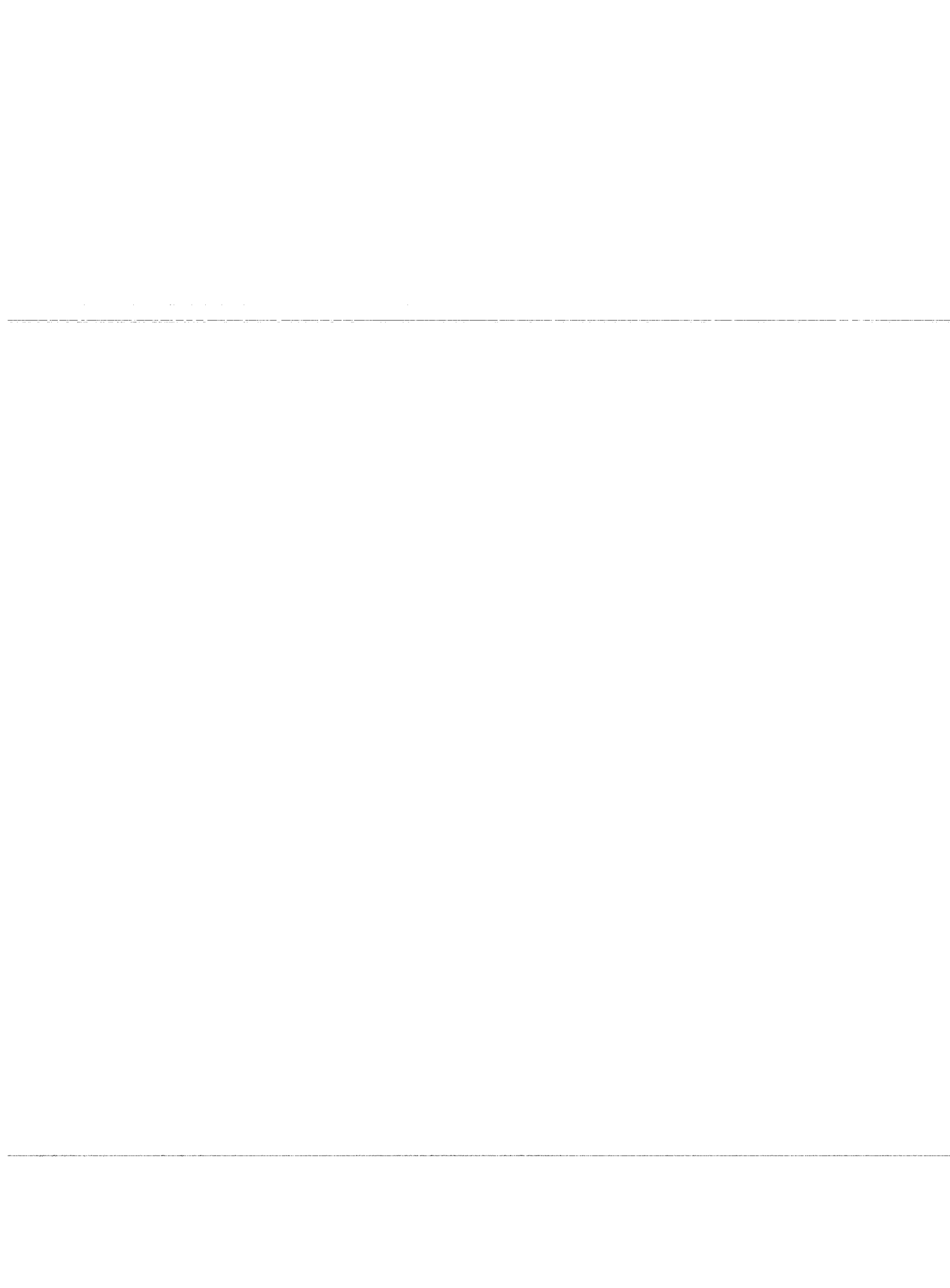
	<p>con los alumnos.  Nada están muy bien así.  Su forma de explicar y su forma de ser que no sean tan amargados.  Nada porque así me sirven más.  Nada porque todos son buenísima onda.  Nada.  Que no nos dejen trabajos de internet.  Que la maestra de historia cambie un poco su actitud.  Que no sean tan considerados y que sean parejos con todos, me gusta que me exijan.  No cambiaría nada.  Nada.  Mis calificaciones.  Nada.  Los regaños de la maestra Olga.  Su forma de ser.  Nada.  Nada.  Con algunos su actitud.  Nada son buenos maestros.  Nada, las materias que nos da cada profesor.  Nada me agrada como son.  Que los viernes nos dieran educación física.  Que cuando los alumnos no ponen el empeño para realizar los trabajos, y no leen, no le den las respuestas al contrario, les exijan de una manera que no lo sientan tan radical.  Que me crean cuando yo les digo algo, que no me digan indirectas.  No cambiaría nada todo me gusta de mis profesores.  Creo que nada todo lo que hacen me agrada.  Nada.</p>	<p>querer hacer nada.  El 1% dice que muchas de las dinámicas que se utilizan en clase son absurdas, por que se tiene diferentes formas de aprehender.</p>
--	--	--

<p>10.- ¿Qué es lo que más admiras de tus maestros?</p>	<p>La manera de trabajar en la clase.  Muchas dinámicas son absurdas.  Nada.  Nada.  Que pudieran tener más tiempo, para que nos dieran más tiempo de clase.  El tiempo de cada clase.  Nada.  No tengo nada que cambiar yo estoy conforme con su modo de enseñar.  Nada, todo está bien.  Nada me parece que están bien así como son.  Nada.  Nada.  El carácter del maestro de biología.  Nada.  No contestó.  El carácter.  Nada todo está bien.  Cambiaría de ideas para mejorar en mi persona y en grupo.</p> <p>Si aunque no esté bien especificada la pregunta.  Si  Claro.  Si porque así me doy cuenta cómo voy y estudio más.  Lo considero muy adecuado porque es parte del trabajo.  Si  Si  Si  Si  Pues a veces porque ellos traen su propia guía.  Si  Si para que pongamos más entusiasmo trabajando como nos gusta.</p>	<p>La respuesta a esta pregunta, es la única donde parece que se pusieron de acuerdo los alumnos para decir que quieren que los traten bien, con amabilidad, respeto, paciencia, confianza y les tengan credibilidad e igualdad para todos. Solamente el 1% menciona que no le gusta que lo traten con leperadas.</p>
---	--	---

	<p>Si porque así sabemos cómo vamos a trabajar y como nos va a evaluar.</p> <p>Si porque así está bien.</p> <p>Si para no hacer la clase tan aburrida, para que trabajemos todos y no esté el Prof. hable y hable.</p> <p>Si por que te explican si no entiendes y hasta estando uno se pasa a la siguiente.</p> <p>Si</p> <p>Si, o solamente dejar que hagamos las cosas como uno considere bien.</p> <p>Si pero ellos deben de considerar su plan o proyecto para su enseñanza, ya que son los que saben de pedagogía.</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>Pues si.</p> <p>Si porque así estaríamos más cómodos.</p> <p>No porque no me gusta trabajar en equipo.</p> <p>Si</p> <p>Si</p> <p>No</p> <p>Si</p> <p>Si por que comprenden.</p> <p>Si porque así se acomoda más.</p> <p>Si</p> <p>Si, así sé si voy mal o regular.</p> <p>Si pero considero que la mayoría de mis compañeros optarían por el método más cómodo, en el que menos trabajaran y eso no nos ayudaría para nuestro aprendizaje.</p> <p>Si por que debemos ponernos de acuerdo y todos trabajar en armonía.</p> <p>Si es para un bien.</p>	
--	---	--



	<p>Si porque me toman en cuenta,  Si porque así saben cómo queremos trabajar.  Si mucho.  Si  Si porque me motivan a seguir aprendiendo.  Si para aprender más sobre lo que nos están explicando y enseñando.  Si es muy importante que los profesores se preocupen por sus alumnos.  Si  Si porque somos un grupo y todos tenemos diferentes formas de pensar.  Si porque así trabajamos todos bien.  Si porque si algo no nos parece lo cambian para que haya armonía en el salón.  Si por que nos toman en cuenta y nos ponemos de acuerdo.  Si  A veces.  Si porque así nos entendemos mejor.  Si  Bien porque a veces no nos gusta.  Si para que sepan cómo hacernos entender mejor las clases.  No me moleta se me pregunte como trabajo en clase.  Si de ese modo nos esforzaremos para estudiar para sacar mejor provecho.</p> <p>Que no fueran tan léperos con las alumnas.  Bien con atención.  Bien</p>	<p>Las respuestas a esta última pregunta es un cóctel de alabanza al trabajo y al docente, pareciera que están compitiendo, en enumerar las virtudes que quisieran que todo docente tuviera. Su ánimo, paciencia, bondad, profesionalismo, disposición, cooperación, amor responsabilidad, dedicación, sabiduría, tolerancia, apoyo y comprensión. Estos son los valores que los alumnos del Centro de de educación Básica para Adultos Francisco. J. Mújica han encontrado en sus profesores.</p>
--	--	--



	<p>Con amabilidad, con gentileza. Normal, como a todos con respeto. Con respeto credibilidad. Que haya respeto entre los dos. Igual que como lo hacen. Igual. No contesto. Como ahora me tratan sin obscenidades. Pues bien. Con mucho respeto, y claro yo también. Como lo han hecho hasta ahora. Bien para yo tratarlos bien. Con respeto y nada más Con un poquito de paciencia. Nada más con respeto siempre y cuando lo merezca. Así como lo hacen. Igual que siempre. Más o menos. Con respeto y confianza. Bien. Con respeto. Igual, a mí me tratan bien, pero cuando hago algo mal o malo me llaman la atención, o me dicen cómo hacerlo mejor. Muy bien. Con igualdad para todos.</p> <p>Admiro su paciencia. Cómo me trata. Que me está enseñando. Que nos dedican su tiempo para que aprendamos más. Su habilidad de trabajo. Que enseñan muy bien. Que son aplicados.</p>	
--	---	--

	<p>         Todo.          Su paciencia.          Su cooperación.          No contestó.          Que están muy preparados.          Que son responsables,          trabajadores, no sé, son          muy buenos y como dije          tienen un buen nivel.          Su sabiduría, menos el de          química.          No contestó.          Su preparación y su tiempo          que dedican a darnos clase.          Que son pacientes y muy          claros para dar su clase.          Que son chidos y          comprensivos casi todos.          Que son muy amables.          Su manera de explicar y          tolerancia.          Todo su esfuerzo.          Su valor          Su forma de dar la clase.          SU forma de prepararse          para dar las clases.          Que se comportan bien con          uno.          Su gran valor y paciencia,          soportan a algunos          alumnos que son          helamientos.          Su trabajo.          La motivación que nos dan.          Que no se enojan y te          enseñan bien.          Que siempre nos ayudan en          lo que no podemos realizar.          Toda su paciencia.          Su paciencia que tiene para          nosotros que somos tan          traviesos y groseros.          Que nos tengan paciencia,          que nos suban la          autoestima.          No contestó.          Su paciencia y su amor por          nosotros.          La paciencia que nos       </p>	
--	---	--

	<p>tienen.  El buen gusto de vestir de la maestra Olga.  Son buenos, no son tan amargados.  Que nos motivan a seguir aprendiendo y que nos explican muy bien.  No contestó.  Su atención y dedicación.  Todo.  La paciencia que nos tienen.  Te enseñan muchas cosas y se dan tiempo para nosotros.  La motivación que nos dan para ser alguien en la vida.  Qué estudian su materia y me gusta su buen carácter.  Su forma de ser.  La capacidad que tienen para dar la clase.  No sé porque no los conozco bien.  Su ánimo.  El apoyo que nos dan.  Que son buena onda y me ayudan a que las clases me sean más fáciles y divertidas.  Que saben entender cuando llegamos tarde.  Su gran paciencia.</p>	
--	--	--

## ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO APLICADO A Los ALUMNOS DEL CEBA "FRANCISCO J. MÚGICA"

### ANÁLISIS DE LA PREGUNTA. No. 1

¿Te gusta cómo te enseñan tus maestros, porqué?

Ante esta pregunta la respuesta de la mayoría de los alumnos, manifestaron que están muy contentos con la manera en que los profesores les dan clases, las opiniones vertidas por ellos utilizan expresiones tales como: ¡si me gusta, explican bien, son capaces, están preparados, son tolerantes y pacientes y nos apoyan! Otro sector de alumnos menciona que de las asignaturas que tiene mayor dificultad para aprender los contenidos que les enseñan por la complejidad que ellas tienen y aunado a la poca comunicación con sus maestros son: Biología, Química e Historia. No así con el resto de las asignaturas que son consideradas por los alumnos más ligeras en contenido y de carácter más práctico (Cívica y ética, Matemáticas). De las demás asignaturas no se hace mención (inglés, español, Geografía y Física)

Solo una mínima parte de los alumnos encuestados, ante la misma pregunta han contestado; que no podían decir lo mismo de todos los docentes, porque consideraban que algunos profesores les hacen falta más claridad en sus explicaciones. Y que fueran un poco más comprensivos en sus exigencias, sobre todo cuando piden trabajos de Internet olvidando que muchos alumnos no cuentan con los recursos para hacerlo.

### ANÁLISIS DE LA PREGUNTA No. 2

¿Crees que los profesores deben ser más claros cuando dan su clase?

Con la respuesta a esta pregunta sucedió todo lo contrario que con la primera, más de la mitad de los alumnos contestaron de manera afirmativa, es decir requieren que los profesores les expliquen de otra manera las clases, pues consideran que no es suficiente la forma como lo hacen. Algunos argumentan que no entienden muy bien cuando los docentes les explican la clase, otros más dicen que se quedan con dudas, por ello consideran que para comprender mejor lo que les enseñan ameritan una explicación más clara y precisa.

### ANÁLISIS DE LA PREGUNTA No. 3

¿Lo que los maestros te enseñan te sirve para tu vida cotidiana?

Solamente un alumno contestó de manera negativa a esta pregunta, dos más dijeron que

No todas las cosas de las que les enseñaban sus profesores les servía en su vida cotidiana, por lo tanto los 52 restante de los encuestados opinaron que lo que sus profesores les enseñan ha sido muy importante, les ha permitido reflexionar, aprender el significado de muchas cosas, han aprendido más cuando confrontan

ideas con sus compañeros, a mejorar su autoestima, a conseguir trabajo, a enseñar a sus hijos, pero lo más importante ha sido que todo lo aprendido ha influido para mejorar su vida cotidiana.

#### ANALISIS DE LA PREGUNTA No. 4

¿Estás contenta con la actitud de tus profesores?

La mayoría de los alumnos contestaron afirmativamente que si estaban contentos con la actitud de los docentes, aunque debo resaltar que les hizo falta entusiasmo si lo comparamos con la respuesta a la pregunta anterior. Entre los que contestaron que no estaban contentos, aclara que no con todos, porque hay algunos que son ojetes, hubo, otros apáticos manifestaron les daba igual, uno ni siquiera contestó.

Las respuestas a esta pregunta nos da la sensación de que los alumnos se sienten impotentes ante la actitud de los docentes lo que quiere decir es que se debe revisar la actitud asumida por cada uno de los profesores.

#### ANALISIS DE LA PREGUNTA No. 5

¿Te gusta la motivación que recibes de tus maestros en cada clase?

Las respuestas a estas preguntas han sido parecidas a la de las otras, la mayoría contesta que si es adecuada la motivación, que esta les ha permitido no solo reflexionar acerca de la importancia de terminar la secundaria sino también les ha levantado el ánimo a seguir preparándose.

Otros contestan que les falta a los docentes motivarlos más en algunas clases, y uno que otro dice que algunos maestros son amargados que deben dejar sus problemas fuera de la escuela. Ante esta respuesta se debe reflexionar y buscar alternativas.

#### ANALISIS DE LA PREGUNTA No. 6

¿Cómo consideras que es tu relación con tus profesores?

Casi todos los alumnos consideran que tienen una buena relación con sus profesores, algunos opinan, que el ser respetuosos mutuamente implica una buena relación, otros mencionan que la libertad es importante para una buena relación, y algunos otros no están tan seguros. Pero también hay los que opinan que tienen una mala relación con algunos maestros. Y son pocos los que opinan que es mala su relación con todos los profesores.

#### ANALISIS DE LA PREGUNTA No. 7

¿Si pudieras cambiar algo en tus profesores qué cambiarías?

Las respuestas a esta pregunta se caracteriza porque la mitad de los alumnos si quieren cambiar algo en sus profesores, casi todos ellos están pidiendo que los profesores cambien su mal carácter, pocos que los docentes sean parejos con todos y más exigentes, también opinan que revisen la manera de evaluar, piden más tiempo para las clases, que cuiden su manera de hablar, y que no dejen trabajos en Internet.

Aunque la mitad no quiere cambiar nada de sus profesores porque considera que así están bien, la otra mitad hace énfasis en que los docentes deben cambiar de actitud y ser más agradables, sonrientes.

#### ANALISIS DE LA PREGUNTA No. 8

¿Consideras importante que tus maestros te preguntan cómo trabajar en el salón de clase?

En las respuestas a esta pregunta los alumnos responden que para ellos es muy importante que los profesores los tomen en cuenta en la manera en que se va a trabajar en el salón, ellos consideran que sería más rico porque ellos se responsabilizan también de su propio conocimiento, y eso sería para ellos motivo de armonía y mayor rendimiento ya que se les toma en cuenta. Otros piensan que son los docentes los que deben decidir, porque ellos son los que conocen de pedagogía y tienen su propio plan, consideran que si les preguntan a los alumnos ellos no van a querer hacer nada. Bueno hay uno que dice que muchas de las dinámicas que se utilizan en clases son absurdas, porque se tienen diferentes formas de aprender.

#### ANALISIS DE LA PREGUNTA No. 9

¿Cómo te gustaría que te trataran tus maestros?

Bueno, es la única pregunta en la cual se pusieron de acuerdo todos, porque todos contestaron que quieren que los traten con respeto, con paciencia, amabilidad, confianza credibilidad e igualdad para todos. Sin embargo consideran que así son tratados muchos. Solo uno dice que no sean léperos con las alumnas

#### ANALISIS DE LA PREGUNTA NO.

¿Qué es lo que más admiras de tus maestros?

Las respuestas a esta última pregunta es un cóctel de alabanzas al trabajo docente, pareciera que estaban compitiendo en enumerar las virtudes que quisieran que todos los docentes tuvieran, su ánimo, bondad y profesionalismo



# **SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION Y APRENDIZAJE DE ADULTOS**

## **AGRADECIMIENTO**

A la Dra. Leticia Rubio Pantoja:

Por su inestimable profesionalismo,  
quien con su apoyo y calidad humana,  
ha hecho posible la producción de este trabajo.

A mis compañeros docentes:

Del Centro de Educación Básica para Adultos  
"Francisco J. Mújica"  
por su inapreciable colaboración.

## **DEDICATORIA**

A Santiago,  
Enrique,  
Daniela,  
Paulina y  
Andrey.

Quien con su presencia en mi vida me hacen feliz.