



**GOBIERNO DEL ESTADO DE MICHOACÁN**  
**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 161**

**“EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA DE LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN  
EL COLEGIO DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA EN EL ESTADO DE  
MICHOACÁN, PLANTEL ZACAPU CLAVE 086”**

**TESIS**

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

**PRESENTA**

**LIC. JOSÉ JUVENTINO SANDOVAL BEDOLLA**

**ASESOR**

**M.P. JOSÉ HERIBERTO ZAPIEN GONZÁLEZ**

**MORELIA, MICH., DICIEMBRE DE 2013.**



Gobierno del Estado  
de Michoacán de Ocampo

Dependencia Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 161  
Oficina DIRECCIÓN  
No. de Oficio 737/13  
Asunto: DICTAMEN

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN**

Morelia, Mich., 08 de octubre del 2013.

C. JOSÉ JUVENTINO SANDOVAL BEDOLLA  
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo: "EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA DE LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL COLEGIO DE EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA EN EL ESTADO DE MICHOACÁN, PLANTEL ZACAPU CLAVE 086", opción: Tesis, a propuesta del(a) asesor(a) Profr. J. Heriberto Zapién González, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución, de acuerdo a los dictámenes emitidos por los lectores asignados.

Por lo anterior se Dictamina favorable su trabajo y se le autoriza presentar su Examen Profesional a la Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular.

**Atentamente**  
**"Educar para Transformar"**

**Dr. Francisco Guzmán Marín**  
**Presidente de la Comisión de Titulación**



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA NACIONAL  
Unidad 161  
Morelia  
Depto Titulación

FGM/fdl\*gbg

Al contestar este oficio, citense los datos contenidos en el cuadro del ángulo superior derecho



# **AGRADECIMIENTOS**

*A MI ESPOSA, POR SU APOYO Y PACIENCIA.*

*A NUESTROS HIJOS, POR SER NUESTRO PILAR DE INCENTIVOS Y DE AMOR.*

*A MI PADRE, POR SU APOYO MORAL PARA MI SUPERACIÓN.*

*Y MUY ESPECIALMENTE A MI AMIGO Y ASESOR, EL MAESTRO HERIBERTO  
ZAPIEN, POR EL APOYO Y LA ORIENTACIÓN QUE ME HA BRINDADO EN EL  
DESARROLLO DE ESTA TESIS.*

EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA DE LA  
AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE.  
EN EL COLEGIO DE EDUCACIÓN  
PROFESIONAL TÉCNICA EN EL ESTADO DE  
MICHOACÁN, PLANTEL ZACAPU CLAVE 086

MORELIA, MICH., NOVIEMBRE DE 2011.

# INDICE

## AGRADECIMIENTOS

## CONTRAPORTADA

INTRODUCCION.....7

PROPÓSITOS ..... 10

JUSTIFICACIÓN ..... 11

## CAPITULO I

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA..... 14

1.1.- Acerca del proceso..... 14

1.2.- Diseño..... 15

1.2.1.- Planteamiento del objeto de estudio: ..... 16

1.3.- Investigación teórica ..... 18

1.3.1.- Sustentos teóricos de la Investigación Etnográfica Postpositivismo. .. 18

1.4.- Aportaciones teóricas ..... 23

1.5.- Enfoque del Método. .... 25

1.6.- Motivos de la selección de la metodología etnográfica. .... 28

1.7.- El método etnográfico y su multidisciplinariedad..... 28

1.8.- Ventajas y limitantes del método Etnográfico. .... 28

1.8.1.- Elaboración de técnicas e instrumentos de trabajo de campo. .... 30

1.8.2.- Recolección y descripción de la información (trabajo de campo).....30

1.8.3.- Categorización y análisis de contenidos.....31

1.8.4.- Interpretación y teorización..... 32

1.9.- Elaboración del informe..... 35

## CAPITULO II

EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA ..... 37

2.1.- Estándares generales vs. Estándares específicos..... 38

2.2.- Estándares de evaluación de informes de investigación etnográfica ..... 42

2.3.- Procedimientos para garantizar la validez.....63

2.4.- Evolución del concepto de validez.....69

2.5.- Limitaciones de los estándares de evaluación.....	79
2.6.- Recapitulación .....	79

**CAPITULO III**

**LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA Y SU FUNDAMENTO**

<b>CURRICULAR.....</b>	<b>82</b>
3.1.- La Didáctica critica y las unidades didácticas.....	82
3.2.- Consideraciones teóricas. Modelo sistemático del aula.....	86
3.3.- Características de la unidad didáctica.....	88
3.4.- Elementos de un diseño sistemático interactivo que se interrelacionan..	90
3.5.- Esquema procedimental en el diseño de unidades didácticas. ....	97
3.6.- Otros conceptos de unidad didáctica.....	98
3.7.- Diseño de unidad didáctica como proceso de reflexión.....	98
3.8.- Aspectos a considerar en el diseño y análisis de una unidad didáctica....	99
3.9.- Consideración de las aportaciones de los alumnos.....	101
3.10.- Guía orientativa para el diseño de unidades didácticas experimentales.....	102
3.11.- La investigación en la escuela y las unidades didácticas. ....	108
3.12.- Investigación como metodología.....	110
3.13.- Metodología y contenidos curriculares .....	111
3.14.- La evaluación .....	114
3.15.- El docente y la investigación.....	118
3.16.- Unidades didácticas y diseño curricular.....	119
3.17.- Modelo de nuestra unidad didáctica.....	123

**CAPITULO IV**

**UNA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA EN CONALEP ZACAPU CON LA UNIDAD**

<b>DIDÁCTICA “AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE” .....</b>	<b>128</b>
4.1.- Primer momento: formalización de la confrontación.....	128
4.2.- Segundo momento: problematización.....	136
4.3.- Planeación de acciones. ....	139

<b>4.4.- Investigación en libro, dibujo e investigación en sus casas .....</b>	<b>143</b>
<b>4.5.- Investigación en libros.....</b>	<b>151</b>
<b>4.5.1.- investigación en libros II.....</b>	<b>153</b>
<b>4.6.- Socialización de sus dibujos y la observacion del video .....</b>	<b>153</b>
<b>4.7.- Modelado y elaboración de maqueta .....</b>	<b>159</b>
<b>4.8.- Platica a padres de familia de la autogestion del aprendizaje.....</b>	<b>162</b>
<b>4.9.- Elaboración del periódico mural .....</b>	<b>162</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>163</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>171</b>

## INTRODUCCIÓN

En el capítulo I se informa sobre la metodología de la investigación, donde se contemplan los supuestos teóricos metodológicos: la forma de conocer la realidad subjetiva y objetiva de manera crítica y se pudo llevar a la práctica, con la sistematización de los datos y la información recabada de la realidad permitiéndonos llegar a nuevas concepciones.

Se analizaron cada uno de los pasos a seguir y su aplicación para el logro de los objetivos propuestos, dicho capítulo contiene temas como: diseño, elaboración de técnicas e instrumentos de investigación, trabajo de campo, categorización y análisis de la información, teorización y elaboración de informe. También aquí se hace mención del período en que se elaboraron los instrumentos de trabajo de campo, el período de aplicación, de análisis de instrumentos, de teorización y el de elaboración del informe. Así mismo se presentaron también los logros y dificultades encontradas en el desarrollo del trabajo. El número de personas, los recursos empleados y los tipos de instrumentos diseñados y empleados así como la forma en que se llevó a cabo la categorización y teorización.

Después de haber expuesto el proceso y resultados vividos durante el proyecto, cabe mencionar la satisfacción y lo grato que nos ha sido el llevar a efecto este trabajo, gracias a la participación de los estudiantes del primer semestre de CONALEP Zacapu de la materia Autogestión del Aprendizaje. La intención al investigar fue aplicar una estrategia de trabajo en el CONALEP, para esto se partió de una temática: desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, con la finalidad de obtener información en temas de interés del alumno relacionados con sus metas de aprendizaje, considerando diversas fuentes: personales, de información bibliográfica, audiovisuales, de la realidad natural y social, de objetos y procesos tecnológicos y de informaciones diversas.



Una vez decidida la forma de trabajar con los alumnos y la temática, se buscó la forma de investigar los conocimientos, los saberes y sus interrelaciones y el método me permitió conocer la interpretación de los alumnos acerca del tema.

Al trabajar con los alumnos la autogestión del aprendizaje, se adentraron al conocimiento de la realidad, a través de una forma activa implicada por la unidad didáctica, esto me llevó a entender más el pensamiento del alumno, la forma de trabajo con él y así lograr alcanzar las metas propuestas en el presente trabajo.

En el capítulo II se hizo un análisis acucioso de lo que constituye el trabajo por Unidades Didácticas, ya que creí que era una modalidad alternativa de trabajo que poseía muchas bondades, pues toma en cuenta la libertad del alumno y docente, sus intereses y aptitudes, así como el espacio y los elementos que intervienen en el aula, durante el proceso de aprendizaje. Por ser también una forma de organizar y estructurar contenidos, actividades y tiempo, a partir de una temática, teniendo siempre presentes nuestros objetivos y nuestras finalidades. La unidad didáctica la definimos como una unidad de trabajo referida a un proceso de enseñanza aprendizaje, articulado y complejo. En este capítulo se reflexiona sobre las implicaciones que tiene una alternativa de trabajo como esta. Incluimos temas como:

- Consideraciones teóricas y características de la unidad didáctica
- Los elementos de la unidad didáctica
- Esquema y diseño de la unidad didáctica
- Aspectos a considerar en su diseño
- Aprendizaje constructivista
- La investigación y las unidades didácticas
- Las unidades didácticas y el diseño curricular.

En el trabajo por unidades didácticas se debe considerar la temática a trabajar, en este caso ya se había determinado cual sería el tema a investigar: Desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo.

En el capítulo III presento la experiencia vivida en el desarrollo de la unidad didáctica de autogestión del aprendizaje, incluye los momentos:

- Formalización de la confrontación.
- Rescate de saberes.
- Problematización.
- Planeación de acciones.
- Investigación de libros e internet.

Contamos que se sabía poco acerca del tema o que tenían conceptualizaciones erróneas del mismo, pero con trabajos se logro en el grupo de contabilidad, el interés y espontaneo acercamiento. Resultaron interesantes en la autogestión del aprendizaje para optar por la metodología conveniente para el logro de nuestros objetivos propuestos.

## PROPÓSITOS

1. Explica los procesos didácticos metodológicos desarrollados en el primer semestre del bachillerato de CONALEP Zacapu con la unidad didáctica la autogestión del aprendizaje.
2. Describe y comprende los procesos de construcción del conocimiento en el alumno acerca del aprendizaje autónomo en el nivel del primer semestre con el trabajo de la unidad didáctica.
3. Sensibiliza a los alumnos para tener una cultura diferente.
4. Conoce y difunde la investigación realizada.

## JUSTIFICACIÓN

Consideramos interesante aportar un trabajo de tesis a conocer la realidad escolar, el módulo de autogestión del aprendizaje se imparte en el primer semestre de las carreras profesional técnico y profesional técnico bachiller. Está diseñado con el propósito de desarrollar en el alumno habilidades que le permiten aprender de manera autónoma, a través de la utilización de estrategias de aprendizaje que le permitan movilizar diversos saberes socioculturales, científicos y tecnológicos, a lo largo de la vida.

La interrelación que existe entre el módulo de autogestión del aprendizaje con los otros módulos del primer semestre y con los de la carrera, consiste en que las estrategias para auto regular el proceso de aprendizaje que promueve este módulo se aplicarán a los distintos contenidos de la formación básica profesional y/o propedéutica, con el fin de facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje de la formación profesional técnica.

El módulo está integrado por tres unidades de aprendizaje que forman las competencias relativas en el desarrollo de la autonomía y auto motivación del alumno en situaciones de aprendizaje cooperativo y colaborativo, y la autorregulación del proceso de aprendizaje, utilizando las estrategias más eficaces para el logro de los objetivos y tareas de aprendizaje.

Además estas competencias se complementan con la incorporación de otras competencias básicas, las profesionales y genéricas que refuerzan la formación tecnológica y científica, y fortalecen la formación integral de los educandos que los prepara para comprender los procesos productivos en los que está involucrado para enriquecerlos, transformarlos, resolver problemas, ejercer la toma de decisiones y desempeñarse en diferentes ambientes laborales, con una actitud creadora, crítica, responsable y propositiva; de la misma manera fomenta el trabajo en equipo, el

desarrollo pleno de su potencial en los ámbitos profesional y personal y la convivencia de manera armónica con el medio ambiente y la sociedad.

La tarea del docente tendrá que diversificarse a fin de coadyuvar a que sus alumnos desarrollen las competencias propuestas en el módulo, realizando funciones tanto del facilitador del aprendizaje como del preceptor y que consistirán en la guía y acompañamiento de los alumnos durante su proceso de formación académica y personal y en la definición de estrategias de participación que permitan incorporar a su familia en un esquema de corresponsabilidad que coadyuve a su desarrollo integral; por tal motivo deberá destinar tiempo dentro de cada unidad para brindar este apoyo a la labor educativa de acuerdo al programa.

## **CAPITULO I**

# **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA**

## **CAPITULO I**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA**

#### **1.1.- Acerca del proceso.**

Escogimos desde un inicio el método etnográfico, por ser de corte cualitativo y que no se queda solo en el plano descriptivo de los hechos, sino que va a la interpretación de lo que acontece en el CONALEP al trabajar la unidad didáctica con el tema de autogestión del aprendizaje.

Iniciamos el proceso rescatando algunos autores como C. Geertz, Emerich Ernesto, Wittrock Mervin, Goetz y Lecompte, Elsie Rockwell, Ma. Antonia Candela, Maria Bertely; quienes nos aportaron elementos acerca de la investigación etnográfica, permitiéndonos conocer los sustentos de dicha metodología, para escoger así el autor que respondió a nuestras inquietudes, siendo el central Miguel Martínez M. por el apoyo de su Manual Teórico-práctico de etnografía en Educación (1994) ya que nos guiaba paso a paso como ir llevando el proceso de investigación de manera clara. Fue así que se analizó el manual del autor, señalando las conceptualizaciones significativas y centrales, procediendo a hacer el diseño de la investigación.

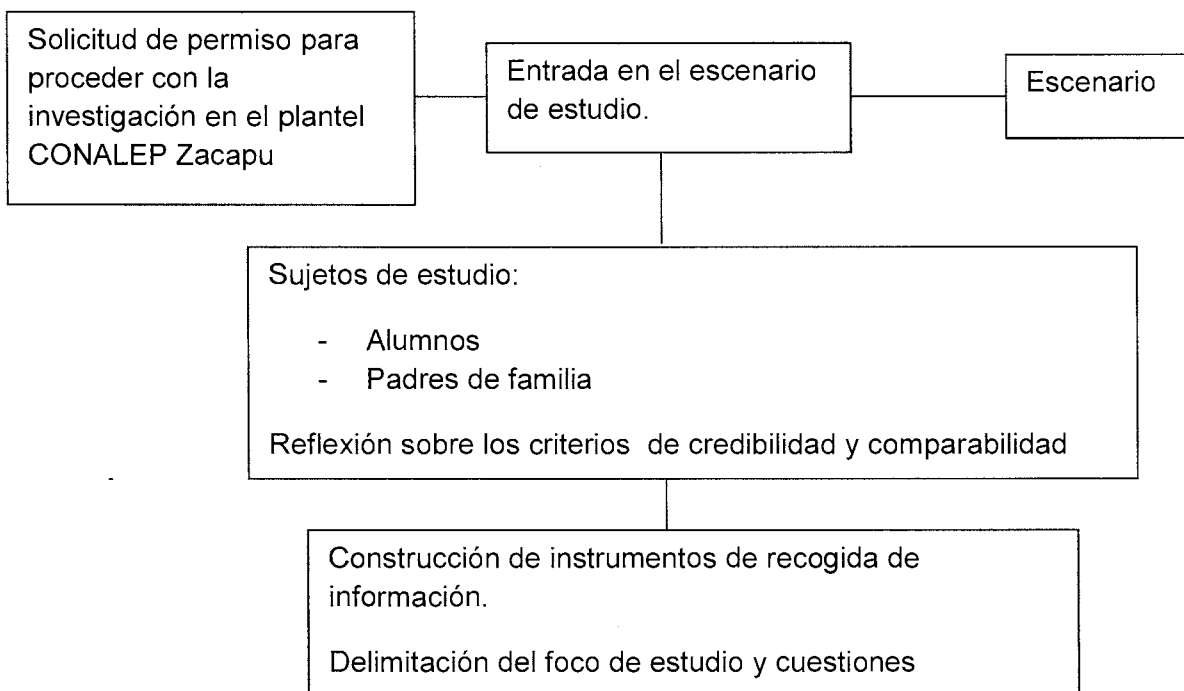
Cada una de las etapas del proyecto fue realizada, teniendo siempre presente la firme convicción de conocer e interpretar una realidad inmediata.

La orientación epistemológica explícita condujo al planteamiento de propósitos y objetivos, así como limitantes a caracterizar la situación actual de lo que se conoce acerca de la materia de autogestión del aprendizaje, una vez que se inició al trabajo con la unidad didáctica. Además nos condujo a considerar la relevancia de la investigación, al conocer los saberes y aprendizajes de los alumnos, a través de una alternativa metodológica opcional.

## 1.2.- Diseño.

Entendemos por “diseño” la elaboración detallada de los pasos a seguir en el proceso de la investigación. Ahora bien en toda investigación etnográfica, el diseño se va construyendo a lo largo de la misma. Es lo que se denomina “diseño de enfoque progresivo”. Esto quiere decir que se va haciendo a medida que avanza la investigación, nos dice Pérez, Gloria (1999)

A continuación mostramos un diagrama de flujo mostrando el diseño de nuestra investigación basado en lo descrito anteriormente por la autora:





### **1.2.1.- Planteamiento del objeto de estudio.**

Los conocimientos de los alumnos en el trabajo por unidades con el tema de: desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo.

#### **a) Propósitos:**

- Se explicarán los procesos didáctico-metodológicos desarrollados en CONALEP con el módulo de la autogestión del aprendizaje.
- Se escribirán y comprenderán los procesos de construcción del conocimiento en el alumno y docentes acerca del desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo con la metodología por unidades didácticas.
- Se dará a conocer y difundirá el trabajo realizado a personas interesadas en el nivel del primer semestre de la materia Autogestión del Aprendizaje.

#### **b) INVESTIGACIÓN TEÓRICA: Septiembre-Diciembre de 2010**

- Método de investigación etnográfica enfoque y diseño.
- Unidades Didácticas
- La autogestión del aprendizaje.

#### **c) ELABORACIÓN DE TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECABACION DE LA INFORMACION DE CAMPO. Septiembre de 2012.**

#### **INSTRUMENTOS:**

30 cuestionarios para el rescate de saberes de alumnos.

10 cuestionarios para docentes acerca de la autogestión del aprendizaje.

#### **TECNICAS Y PROCEDIMIENTOS:**

Observación, lluvia de ideas, asambleas, mesas redondas.

Exposición empleada en los momentos de rescate de saberes y problematización de la unidad didáctica.

d) RECURSOS:

Video Y T.V., Grabadora, Cassettes, Diarios De Campo, Hojas, Lápices, Plumones E Internet.

e) PERSONAL NECESARIO:

1 responsable de la investigación, 30 estudiantes, un director y 3 docentes.

f) RECOLECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACION

- Rescate de saberes por medio de cuestionarios a alumnos y docentes.
- Asambleas para problematización.
- Asambleas para planeación de acciones acerca del tema.
- Realización de actividades planeadas.
- Socialización de la investigación de los alumnos.
- Modelado y elaboración de maqueta.
- Documental a docentes. Investigación en libros.
- Elaboración del periódico mural y actividad de cierre.

#### g) CATEGORIZACION Y ANALISIS DE CONTENIDOS.

Se emplearon instrumentos de categorización interpretando lo encontrado al subrayar las categorías. Se estructuró y ordenó lo vivenciado en la experiencia.

#### h) INTERPRETACION Y TEORIZACIÓN.

Con base en la experiencia se trianguló con la teoría de unidades didácticas, de la autogestión del aprendizaje y lo referente al método de investigación etnográfica.

#### i) ELABORACION DEL INFORME

Redacción de las relaciones teórico-prácticas y metodológicas en el desarrollo de la metodología etnográfica con la Unidad Didáctica de la autogestión del aprendizaje.

### **1.3.- Investigación teórica.**

Nos dimos a la tarea de investigar y recabar material teórico acerca de la materia de autogestión del aprendizaje y la unidad didáctica, en instituciones educativas como en el Centro Universitario del Valle de Zacapu, CONALEP en el estado de Michoacán y bibliotecas públicas. La teoría fue parte fundamental en la investigación ya que ella nos dio las bases para entender nuestro actuar en el grupo al investigar, entendimos además cómo se iba a trabajar en la unidad, cómo estaría atento con las conceptualizaciones que se iban a dar en los participantes y tuvimos que considerar la concepción y el criterio de un investigador dentro de un marco dinámico. Todo ello basándome en una sistematización de la información teórica que me llevó al logro de nuestros propósitos investigativos.

#### **1.3.1.- Sustentos teóricos de la investigación etnográfica postpositivismo.**

El diccionario nos dice que la palabra etnográfica viene de grafé que significa descripción y ethnos grupo de personas habituadas a vivir juntas, esto quiere decir que la etnografía puede explicar la conducta individual o de un grupo en forma adecuada, ya que dicho enfoque apoya las tradiciones, roles, valores del contexto en que se vive y que se van internalizando poco a poco.

La investigación etnográfica al ser interpretativa y cualitativa no deja de lado los significados inmediatos y locales de las acciones desde el punto de vista de los actores, de ahí su carácter interpretativo de la realidad. La etnografía se sustenta en el pos positivismo y éste tiene como antecedente el empirismo.

Los empiristas basaban el conocimiento en la verificación, solo admitían el método experimental. Por lo que al respecto pienso que el resultado de una investigación no puede ser el mismo al de la otra investigación similar así como lo hacían los empiristas, pues la realidad está en constante cambio y a ésta le incide el contexto, el observador y también el objeto de estudio.

Surgieron nuevas maneras de conceptualizar la realidad, partiendo de afirmar que la naturaleza tiene un grupo de entes no observables alejados de la experiencia sensorial y que no necesariamente el objeto de estudio tiene que ser observable. Estas conceptualizaciones dieron origen al pos positivismo, orientación en la que se fundamenta la metodología etnográfica.

El paradigma pos positivista es un sistema de ideas y la diferencia con el empirismo, es su teoría del conocimiento. Para el pos positivismo el conocimiento es el resultado de una interacción y diálogo entre el conocedor y el objeto conocido, en donde tienen voces múltiples interlocutores, como los factores biológicos, los psicológicos y sobre todo los culturales. Todos ellos influyen en la conceptualización o categorización que se haga del objeto. Lo que se considera como conocimiento o lo que se estima como verdadero, se basa en un consenso y éste se da en un contexto social históricamente determinado, nos dice Martínez, Miguel (1994).

Entre las bondades del postpositivismo están el medir los significados que son observables y pueden ser actitudes, procesos y conductas. La investigación cualitativa etnográfica presenta ideas centrales de la epistemología pos positivista, sobre la realidad y nuestro conocimiento de ella. Al señalar el paradigma científico positivista, adoptado por el método de investigación etnográfica, nos orientó para tener presente que en el proceso de conocer, no se capta la realidad como un espejo, sino que en el conocer importa el sujeto, quien construye la percepción, construye el objeto conocido, lo que percibe y su significado, depende del sujeto que conoce, depende de sus experiencias, valores, actitudes, ideales y necesidades.

Recurrí también a la hermenéutica, la cual nos dice que para que el hombre se realice, no debe solo intuir los objetos, sino comprender los objetos y como sujetos comprendemos que tenemos un ser de los otros y un ser en general. La hermenéutica investiga en un campo problemático de la realidad, ubicado en el pasado o en el presente. En este caso al investigar, tuve el acceso directo al grupo del primer semestre del CONALEP que era el que me interesaba interpretar y comprender, por las finalidades investigativas.

Como herramienta de la etnografía se recurrió a la hermenéutica al tener una versión descriptiva, un primer acercamiento al grupo donde encontramos cosas que fueron cambiando con el desarrollo de la investigación, hasta llegar a elaborar explicaciones más detalladas, pormenorizadas y explicativas. Fuimos interpretando de acuerdo a nuestras intenciones y de acuerdo al contexto. No fuimos hasta una hermenéutica crítica pues no llegamos a una comprensión crítica del contexto y de las condiciones históricas, previamente interpretadas, ni busqué las conexiones contextuales que incidieron en la realidad, en ese momento temporal.

Al trabajar con el método etnográfico me di cuenta que el fin inmediato no fue la toma de conciencia plena de que vivimos y actuamos en la realidad que investigamos porque no nos reconocemos parte de ella misma. Igual que la hermenéutica crítica, la dialéctica crítica supone una concepción de la realidad y conocimiento de la

misma, diferente a la del pos positivismo, el sujeto que investiga forma parte de la realidad que investiga.

El postpositivismo parte de la afirmación de que el conocimiento es una interacción entre el sujeto y el objeto, al cual se le influyen factores internos y externos. Su paradigma se apoya en la teoría de la racionalidad, tratando de entender las ideas sobre la naturaleza de la realidad y sobre la naturaleza de nuestro conocimiento de ella. Considero esta afirmación porque nos estamos basando en una realidad que vivimos docentes y alumnos y que está en constante movimiento, esta interacción permite incidir en ella y a la vez incide en nosotros.

La realidad que estuve trabajando nos indicó que no hay verdad absoluta, que los conocimientos construidos pueden ser superados por posteriores estudios. Ello nos indica que la ciencia no alberga ningún absoluto, ni verdad final alguna.

“En este diálogo entre el sujeto y el objeto tienen voz múltiples interlocutores como los factores biológicos, los psicológicos y sobre todo los culturales, todos ellos influyen en la conceptualización y categorización que se haga del objeto, lo que se considera como conocimiento o lo que se estima verdadero, se basa en un consenso y éste se da en un contexto social e históricamente determinado”. (Martínez 1994),

## FENOMENOLOGÍA

El método etnográfico cuenta con una gran carga filosófica, epistemológica y teórica, se introdujo en la investigación social con la sociología fenomenológica, que a la vez se basa en la filosofía subjetivista de la primera mitad del siglo XX.

## FILOSOFÍAS SUBJETIVISTAS:

- El intuicionismo Bergsoniano.
- El pragmatismo estadounidense.
- La fenomenología Husserliana.
- El existencialismo Heideggeriano.

Para Henri Bergson el mundo no se reducía a conceptos, sino para conocer el mundo en constante movimiento el hombre lo hace por medio de la intuición que equivale a comprender la vida en su movimiento creador, este pensamiento de Bergson coincide en particular con Williams James y su filosofía pragmatista estadounidense, que dice que las cosas solo tienen valor si son útiles.

Otro autor filosófico fue Husserl, quien siguió a Dilthey y quien argumentaba que las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, no podían ser estudiadas con el mismo método, ya que las ciencias naturales las rige la causalidad y las ciencias del espíritu, la motivación que mueve a sus autores, para lo cual se requiere una ciencia que describa las esencias más puras y radicales, esto es la ciencia de la conciencia que es un ideal universal e intemporal.

Otra concepción fenomenológica fue la de Heidegger y su fenomenología existencial, donde afirma que la esencia del hombre, es la existencia que va construyendo cada día con las circunstancias que le rodean, todos estos actores coinciden con la existencia humana, de cómo el hombre percibe y concibe su ser en el mundo, su existencia, son por lo tanto filosofías subjetivistas, al afirmar que si existe la realidad exterior, pero queda supeditada a la realidad primera del individuo, quien la organiza, la interioriza y practica intelectualmente.

“En síntesis, la sociología fenomenológica se centra en el individuo y su pequeño grupo actuante, en un medio geográfico delimitado, su intención fundamental es

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

comprender, cómo cada individuo hace para dar sentido a su vida y acción, dentro del mundo concreto de relaciones cara a cara en que se desenvuelve". (Emmerich, 1979).

De esta manera puedo afirmar que la fenomenología se centra en las interacciones de los individuos y la forma como construyen la realidad, por lo tanto, se relaciona con el método etnográfico que investiga y comprende la vida cotidiana de pequeños grupos.

Se consideró también a Hegel (1770-1831) quien mencionaba que la conciencia, se va apropiando de la realidad, es decir va fundando la realidad en la propia subjetividad. Heidegger por su parte, aporta que la fenomenología, es descriptiva e interpreta, lo que es fenómeno, que significa aparecer y la fenomenología es el estudio de la realidad, como se presenta en ella y a través de ella.

### **1.4.- Aportaciones teóricas.**

Para llevar a cabo el trabajo de investigación se tomaron en consideración los aportes de Rockwell (1986), en los cuales se sustenta la presente investigación. Tomamos principios como el de adentrarnos en el contexto para entender el significado de los comportamientos, rescatar lo cotidiano, mediante la interpretación y construcción cualitativa y descriptiva del trabajo de campo, para comprender lo complejo del grupo y sus relaciones. Se partió así de una visión interaccionista, interpretativa y negociadora de la producción de significados en el contexto cultural de la escuela.

Para hablar más de la etnografía, podemos decir que es una metodología flexible en cuanto al empleo de técnicas de recolección de datos e información como la observación, la entrevista y los documentos, sin quitarle su rigor de método de investigación, ya que implica la reflexión constante de los referentes teóricos y la asignación de significaciones a lo que se oye y se ve. Lo anterior lo consideramos



en nuestro trabajo basándonos también en los aportes de Wolcott (1975) quien define la etnografía como la descripción e interpretación cultural. Retomamos también a Geertz (1973) quien nos dice que no solo debemos incluir conductas sino también significados.

Rockwell (1980) por su parte considera la etnografía como forma de construir un objeto, puesto que no es posible simplemente describir la realidad, la etnografía no solo se interesa por la descripción de eventos y hechos, sino de relacionarlos logrando así una interpretación. El carácter interpretativo de la etnografía está marcado por una descripción pormenorizada porque utiliza como criterio básico de validez los significados inmediatos y locales de las acciones, intenta combinar un análisis detenido de la conducta y significado en la interacción social cotidiana con un análisis del contexto social más amplio.

Además de los aportes anteriores, María Bertely y Martha Corenstein en "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa" (1994) nos hablan de las tradiciones teóricas en la etnografía, desde que se introdujo como metodología en la educación, conviviendo así en su inicio con disciplinas sociales como la Psicología y la Sociología, para que después, la tradición predominante en los 70's fuera el conductismo y la postura sociológica funcionalista, predominando así el principio de racionalidad, medios, fines, generalidad y eficiencia.

La manera de concebir la realidad, generar conocimiento o construir significados surgen de las perspectivas fenomenológicas y positivistas que estuvieron presentes al tener como objetivo de la investigación, el profundizar en la interpretación de los significados socialmente compartidos. Quiere decir que en la investigación etnográfica hay que considerar la intencionalidad, las voces de los actores, estilos de interacción y comportamiento así como el contexto donde se produce la comunicación, nos dice Bertely (1990). Además el develamiento de las relaciones significativas construidas socialmente a través de la inter-subjetividad, es lo que el etnógrafo tiene que comprender, los patrones de significado de los participantes.

Bertely (1990) cita también las dimensiones institucionales y políticas, las curriculares y las sociales a partir de las investigaciones educativas en nuestro país. La primera abarca trabajos que interpretan y documentan tanto las dinámicas y procesos institucionales que intervienen en el quehacer docente. Los relacionados a la manera en que los alumnos o los maestros construyen su experiencia y relaciones sociales cotidianas dentro de las escuelas. Los trabajos ubicados en la dimensión curricular, enfatizan en aspectos curriculares, como el de Paradise (1979) donde se analizan las interacciones maestros-alumnos durante las clases y la correspondiente socialización de los alumnos, incluyendo además estudios y comprensión de interacciones pedagógicas y didácticas en el aula, que sería donde nuestro trabajo se ubica.

Otra de las dimensiones donde se ubican los trabajos es la social, que hace referencia a las características y prácticas socio-económicas como aspectos que intervienen en el éxito o fracaso escolar de los alumnos, además estos estudios consideran el contexto social como referente de la dimensión social, así como la lingüística. Es así como Bertely nos da un panorama de la investigación etnográfica en México y nos dice que todas las investigaciones que se han realizado han aportado algo importante y que han sido diversos los niveles de calidad, por lo que se considera el campo etnográfico, como un campo de construcción donde los sujetos recuperan su papel activo como constructores de realidades intersubjetivas.

También consideramos importante el punto de vista de Bertely, cuando nos dice que las investigaciones etnográficas han considerado los puntos de vista, comportamientos y expectativas determinan el significado otorgado al conocimiento escolar.

### **1.5.- Enfoque del método.**

El método etnográfico es una alternativa de investigación con un enfoque cualitativo, fenomenológico e interpretativo. La aglutinación de todos estos enfoques es algo nuevo en el campo de la investigación sobre la enseñanza y Wittrock Mervin (1989) en “La investigación de la enseñanza, métodos cualitativos de observación”, nos habla de los presupuestos teóricos del método de investigación con estos enfoques. Mervin cree que el término que incluye los enfoques anteriores es el interpretativo, al referirse a la investigación observacional participativa. Y habla de la semejanza entre estos enfoques y es que: “El interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador.” (Wittrock, 1989:196).

Este tipo de investigación no recurre a la descripción pormenorizada a través de otras técnicas observacionales y narrativas a las que le había llamado “escribir como loco”, porque no sería interpretativa ni cualitativa, sino más bien una simple técnica, o un método con orientaciones positivistas y conductistas que dejan de lado los significados inmediatos y locales de las acciones, desde el punto de vista de los actores.

De considerar estos significados, se estaría hablando de un criterio de validez, elemento al igual que otros presupuestos como el contenido de la descripción narrativa, las conclusiones, el enfoque y la intención sustancial.

Refiriéndome un poco más a la investigación etnográfica se dice que es de campo interpretativa, es cuidadosa y reflexiva, al advertir y describir los acontecimientos cotidianos para identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los puntos de vista de los propios actores, por lo que sigue un proceso que incluye momentos como participación intensiva y de largo plazo en el contexto, cuidadoso registro de lo que sucede, posterior reflexión analítica sobre el registro documental y elaboración de un informe con una descripción detallada.

Se recurrió a Erickson, Florio y Buchman, (1980) quienes proponen el trabajo de campo interpretativo, para responder a las preguntas de ¿Qué está sucediendo en la acción social que tiene lugar en este contexto particular? ¿Qué significan estas acciones para los actores? ¿Cómo están organizados los acontecimientos?.

El buscar respuesta a estas preguntas hace que busquemos algo extraño en lo que se nos hace familiar, nos dice Erickson (1984) que lo común debe volverse problemático. Así como lo que va sucediendo, el investigador lo reflexiona y documenta sistemáticamente. Esto lo relacionamos con la acción del docente en la Didáctica Crítica al no estar satisfechos con los conocimientos que ya tenemos, o lo que ya sabemos, sino buscamos una respuesta a nuestras dudas, vamos más allá, construyendo nuevas estructuras, El tratar de buscar una respuesta a nuestras inquietudes, nos lleva a adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de detalles de la práctica concreta y a considerar los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos.

Al buscar respuesta buscamos como docentes también tener un conocimiento comparativo de lo que acontece en el aula y relacionarlo con su contexto amplio, para poder así tener un conocimiento comparativo, más allá de las circunstancias inmediatas del medio local, todo esto para mejorar la práctica educativa.

Ampliando más el enfoque interpretativo, que manejan los citados autores, a los que recurrimos para sustentar la investigación etnográfica, encontramos a Geertz, quien nos habla de la etnografía como una forma de conocimiento que se practica al hacerla, y por el contrario, una manual siempre nos va a hablar de técnicas que definen un método, pero ello no es lo importante, sino la clase de esfuerzo intelectual empleado, el cual como dijo Gilbert Ryle, consiste en una elaborada aventura en el campo de la descripción profunda, ir más allá de lo obvio y superficial, esto es que toda conducta puede ser interpretada de diversas formas de acuerdo al investigador, él ve y analiza un mensaje y lo ubica con el resto de las circunstancias, según el contexto al que corresponde, para así el investigador percibir e interpretar conductas

producidas que se dan entre las personas y poder realizar una jerarquía de estructuras significativas.

### **1.6.- Motivos de selección de la metodología etnográfica.**

Escogí la metodología etnográfica, porque nos permitiría acercarnos al significado del conocimiento de los sujetos, quienes participan en una interacción dinámica y en la relación con otros elementos de la práctica docente. Además al acercarnos a un grupo concreto (el grupo 101 de la carrera de Contabilidad del primer semestre de CONALEP Zacapu) con el tema “Desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo” y desde una perspectiva de la Didáctica Crítica de donde se deriva la Unidad Didáctica como opción de trabajo, vimos que nos iba a permitir describir y analizar una situación de aprendizaje.

### **1.7.- El método etnográfico y su multidisciplinariedad.**

El método etnográfico es un método multidisciplinario, porque concibe al sujeto como sujeto cultural y psicológico, de ahí la necesidad de considerar a la investigación, como un proceso que integra Ciencias Sociales, humanas y otras disciplinas como la Filosofía e Historia. Estas ciencias comparten semejantes preocupaciones e intereses y contribuyen a un diálogo, al examinar premisas y supuestos que configuran en la investigación etnográfica.

### **1.8.- Ventajas y limitantes del método etnográfico.**

Al analizar los sustentos teóricos del método etnográfico y el ponerlo en práctica, nos lleva a afirmar que una de sus ventajas es, servir a la mejoría de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como del profesor y su práctica docente. Estamos así basándonos en el pensamiento de L. Stenhouse (1987) al afirmar que el profesor

debe adoptar una postura de indagación permanente sobre su práctica, por lo que debe ser un investigador.

La etnografía nos permite como docentes, reflejar lo que realmente acontece, nos proporciona un conocimiento más relevante de la realidad escolar, nos ayuda como docentes a tomar decisiones debido a que la etnografía como método cualitativo, nos ayuda a entender el fenómeno educativo.

Otra ventaja es que percibimos con mayor claridad la sensibilidad de los alumnos, su curiosidad intelectual, su forma de organización y sus interacciones.

También vimos que la investigación etnográfica tiene limitantes y desventajas como son el ser un campo que está en construcción, nos dice Bertely (1990). Ya que algunos de los investigadores reconocen y buscan superar algunas de las limitaciones como la teorización débil. Además con esta investigación se ve la posibilidad de incidir en la transformación a un plazo no inmediato, ni próximo, así como no se ve la posibilidad de la toma de conciencia de los actores, sino la intención queda solo limitada al develamiento de un fragmento de la realidad a partir de la interpretación de la misma. La etnografía recupera así el papel activo del sujeto como constructor de la realidad, pero esa construcción consiste en la construcción de la realidad intersubjetiva, Bertely (1990) el sujeto solo devela las relaciones significativas construidas socialmente a través de la subjetividad.

La intención principal con la aplicación del método etnográfico queda solo en interpretar los saberes de los alumnos y su cotidianeidad, sus conductas y manifestaciones, pero en el presente, la etnografía se basa así en la fenomenología, pues trata de comprender el fenómeno, lo inmediato, por lo que al revisar la realidad en tiempo presente se considera esta investigación como histórica, al no conocer las condiciones históricas de los participantes.

Para continuar hablando de los límites de la etnografía podemos agregar que los fundamentos epistemológicos nos dicen que el sujeto al conocer, está en un proceso de intuición, lo que se investiga son los objetos, percepciones y vivencias. El hombre percibe y construye su ser en el mundo, su existencia, nos dice Heidegger, Martin (1974). Es al conocer que actúa y vive en el mundo, al conocer organiza la realidad pero no la transforma, solo la intuye y permite la experiencia del individuo situado en el mundo. Solo define lo que se presenta problemático para formular sus propias ideas personales, categorías y darle sentido a la vida. Estas filosofías subjetivas de la etnografía solo se centran en el individuo y en el pequeño grupo de relaciones cara a cara, más que en la sociedad global, se basa en la percepción y conceptualización que el individuo se formula del medio social que lo rodea más que en la explicación de las leyes de la sociedad. Lo que imposibilita su generalización y lo micro regionaliza. La etnografía como forma de investigar y conocer la vida cotidiana de pequeños grupos, como el salón de clases, tiende a aislar el micro mundo de otros fenómenos sociales importantes.

### **1.8.1.- Elaboración de técnicas e instrumentos de trabajo de campo.**

Las técnicas e instrumentos que se usaron, el personal, los costos, se organizaron en esta fase de acuerdo a las necesidades específicas. Fue en este momento cuando elaboramos los cuestionarios para los alumnos. Estas preguntas fueron claras, directas, nos daban luz para organizar el trabajo y permitir un primer acercamiento con el grupo.

Otro instrumento para recolección de datos fueron los diarios de campo en donde apareció de manera explícita los sucesos del aula, las interacciones y las formas comunicativas empleadas.

### **1.8.2.- Recolección y descripción de la información (trabajo de campo).**

En cuanto a la recolección de la información, nos basamos en ciertos criterios: el buscar la información, los datos, dónde estaban, en este caso el grupo 102 de contabilidad de CONALEP Zacapu, la información fue recabada durante el desarrollo del módulo de autogestión del aprendizaje con una duración de 90 horas. Determiné los datos que necesitaba, con quien hablar, qué preguntar y más que seguir la planeación nos interesó la fidelidad de la información, como dijo Miguel Martínez (1994).

Esta información acumulada y sus estructuras se usaron para reorientar el enfoque y la recolección de nuevos datos.

La aplicación de los cuestionarios fue en forma individual a cada estudiante y luego en el grupo se explicó el tema de nuestro trabajo a desarrollar, de igual manera se hizo con el docente de la materia

### **1.8.3.- Categorización y análisis de contenidos.**

Una vez hecho el trabajo de campo procedimos a la categorización y el análisis de contenidos, estas actividades no estuvieron mentalmente separables, el paso de la categorización exigió una condición previa de sumergirse mentalmente de modo más intenso posible en la realidad expresada.

Nos reunimos los investigadores a vaciar la información grabada a diarios de campo para revisarlos y analizarlos y estuvimos viendo cada una de las intervenciones y diálogos de los alumnos y docentes, con una actitud reflexiva de las situaciones vividas que nos permitió encontrar categorías subrayándolas con rojo y además permitió captar aspectos nuevos.

Una vez subrayadas las categorías encontradas se hicieron las anotaciones pertinentes el tercio correspondiente dejado expreso para ello. Posteriormente se



ordenaron las categorías localizadas en cada diario en una hoja, para darle forma y coherencia a la información recogida en el trabajo de campo, dando como resultado el informe de la experiencia etnográfica con la unidad didáctica de la autogestión del aprendizaje. La revisión del material nos permitió revivir los hechos y captar nuevos matices.

Para llegar a la elaboración teórica partimos de una descripción empírica, pero que ya incluía niveles de abstracción de la realidad, que fueron nuestras categorías de análisis, aquí nuestro mejor ejercicio fue el de la triangulación.

Entonces lo que obtenemos es algo ya distinto de lo que teníamos en los registros fue ya una construcción colectiva, el texto final adquirió matiz, tono y articulación final apoyado en la información, en nuestra experiencia docente y elementos teóricos para dar como resultado un trabajo colectivo, de análisis y revisión de entrevistas y diarios de campo.

#### **1.8.4.- Interpretación y teorización.**

Este momento constituyó la medula de la actividad investigativa, el proceso que seguimos nos dio como producto la redacción de un capítulo como experiencia, en donde damos a conocer las categorías encontradas, se le dio un orden que respondió la jerarquización propuesta y fuimos fundamentando teóricamente los hallazgos con principios y con diálogos de docentes y alumnos.

Al organizar las categorías del trabajo no se quedó en el nivel descriptivo, pues no se presentó una simple síntesis, sino como lo mencionamos en la parte de investigación teórica, para llegar a una descripción densa y profunda, encontramos categorías de análisis, aceptando y usando las teorías.

No dejamos que solo las palabras y acciones de las personas observadas hablaran por sí mismas, por el contrario nuestra teorización fue una construcción propia y original, el nivel de reflexión fue continuo y relacionando entre sí las categorías y propiedades, a través de nexos.

Nuestro intento cognoscitivo para desarrollar conocimientos, fue expresión de que como seres humanos interpretamos el mundo, dijo Heidegger en Martínez Miguel (1994): El ser humano es ser interpretativo, la interpretación es el modo de ser de los seres humanos.

La teoría es una construcción mental, una invención mediante el ejercicio de la imaginación creativa. Una vez que descubrimos y manipulamos categorías, las relacionamos entre sí, seguimos un procedimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, permitiéndonos así, profundizar y comprender.

“Las hipótesis y teorías científicas no se derivan de los hechos observados sino que se inventan para dar cuenta de ellos. Son conjeturas relativas a las colecciones, que se pueden establecer entre los fenómenos estudiados y las uniformidades y regularidades que subyacen a estos. Las conjeturas felices de este tipo requieren gran inventiva especialmente si suponen una desviación radical de los modos ordinarios del pensamiento científico como ocurrió con las grandes teorías que fundamentan a cada una de las ciencias” (Martínez, 1994: 86)

La construcción y reconstrucción, formulación y reformulación de modelos teóricos, es el modo de operar y hacer avanzar las ciencias; y el conocimiento al construirlo lo recibimos y ordenamos según nuestra condición de seres históricos, según nuestras actitudes y conceptos, según nuestros valores y estilos de pensamiento y vida.

Un recurso de utilidad en la sistematización de la información fue el uso de diagramas y esquemas, para darle orden conceptual a las categorías y así darle nuestra secuencia.

Los criterios para evaluar nuestra construcción a través de la experiencia fueron los siguientes:

1. Coherencia interna: lo tuvimos en cuenta al indicar los elementos y las partes constituyentes de nuestra experiencia, al relacionarse entre sí el texto, sin contradicciones.
2. Coherencia externa: consistió en la compatibilidad entre diversos conocimientos teóricos que encontramos con los ya establecidos en un principio acerca de fenomenología, unidad didáctica.
3. Capacidad predictiva: nos basamos en este criterio para tener una visión del trabajo, de los resultados, relacionamos la experiencia y el conocimiento teórico y poder llegar a tener conclusiones, tesis y afirmaciones.
4. Originalidad: con este tipo de criterio no nos limitamos en nuestra construcción a condensar lo sabido si no las enriquecimos nosotros con nuevos conocimientos y problemáticas.
5. Potencia heurística: criterio que nos permitió generar nuevos problemas referente a los hallazgos por ejemplo en lo que no pudimos hacer en cuanto al problema, porque estaba fuera de nuestro alcance.

Pero cabe mencionar que nada fue fácil, nos llevó bastante tiempo transcribir diálogos a diarios de campo de los audiocassettes y video grabadora, después focalizar, anotar nuestras interpretaciones en un costado izquierdo, subrayar las categorías de análisis, después las analizamos y volvimos a los registros para ver si lo que habíamos encontrado realmente estaba ahí y volvíamos a interpretar o confirmar las categorías que ya habíamos enunciado, que no estaban aún preestablecidas si no fue un proceso continuo de formulación.

Esta parte del trabajo, fue de discusión colectiva de leer, y releer diarios de campo, libros de autores sobre Unidad Didáctica, autogestión del aprendizaje, el constructivismo en la escuela.

Le dimos a la información una sistematización y orden por momentos de trabajo sugeridos por la unidad didáctica, ordenamos nuestra experiencia de trabajo, con base a nuestra construcción personal, dándole matiz, tono y una articulación apoyadas en el cumulo de información trabajada colectivamente.

### **1.9.- Elaboración de informe.**

Hasta aquí hemos venido redactando las etapas que se siguieron en la investigación y las conclusiones a que se llegaron. La meta básica de toda etnografía es crear una reconstrucción del fenómeno estudiado quedando como fruto de la investigación este informe.

Se tuvo que clarificar el marco conceptual y referencial, aceptando ciertos presupuestos que determinaron el curso de la investigación etnográfica, así como nuestros valores, actitudes; creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis. Esto ayudara al lector a comprender mejor el enfoque de la metodología y también nuestras percepciones e interpretaciones.

Los puntos que precisamos fueron interés en el tema estudiado, marco epistemológico y teórico, diseño de la investigación, planificación, elección de la muestra, recolección de datos, categorización, análisis y estructuración teórica y posibles aplicaciones.

## **CAPITULO II**

### **EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA**

## **CAPITULO II**

### **EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA.**

Como ya hemos visto, en la literatura sobre Métodos de Investigación encontramos algunos manuales, capítulos y artículos que tratan el procedimiento a seguir en la investigación etnográfica. Sin embargo, existe una carencia de criterios explícitos de valoración que permitan juzgar la adecuación de las decisiones que forman parte de todo el proceso de investigación. En la actualidad, estamos inmersos en un “furor evaluativo” en todos los campos del terreno educativo, incluyendo la investigación; esto exige una clarificación de los criterios de evaluación que garanticen la calidad de ésta. Este concepto de calidad de la investigación es empleado por Rodríguez Gómez et al. (1996:283) de la siguiente manera: rigor metodológico con el que la investigación ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador.

Ahora bien, uno de los principios de todo proceso evaluador es hacer explícitos los criterios de evaluación. En este apartado, intentaremos presentar algunas propuestas existentes, con la finalidad de conocer diferentes aportaciones teóricas referidas a criterios o estándares apropiados para valorar si una investigación etnográfica ha sido llevada a cabo con rigor metodológico. Por tanto, no abordaremos otras modalidades de evaluar una investigación, como por ejemplo, a través de indicadores bibliométricos como coeficiente de citación, factor de impacto e índice de inmediatez (Buendía y Fernández Cano, 1995:180).

Centraremos nuestra exposición en la búsqueda de criterios que podamos aplicar a la evaluación o valoración de un informe etnográfico, con la finalidad de conocer si

una etnografía se ha desarrollado atendiendo a los supuestos que teóricamente la definen. Es decir, si ha sido llevada a cabo con rigor metodológico y si sus resultados, en consecuencia, pueden considerarse legítimos. Compartimos con Goetz y LeCompte (1988: 212) que esta concreción puede facilitar tanto las evaluaciones internas, que llevan a cabo los propios investigadores en el curso de sus trabajos, como las externas, realizadas por expertos para determinar el mérito de un estudio etnográfico.

En este sentido, realizaremos un pequeño recorrido por distintas propuestas que diversos autores han realizado. Las aportaciones son variadas: algunas hacen referencia a estándares o criterios de evaluación de informes, otras se refieren a propuestas de procedimientos para garantizar el rigor metodológico y la credibilidad, y otras, a distintas posiciones epistemológicas que subyacen a cada postura. Como ya veremos, algunas propuestas se complementan, otras intentan ser integradoras y un tercer grupo son incompatibles, es decir, tiene visiones distintas acerca de los criterios de evaluación.

## **2.1.- Estándares generales vs. Estándares específicos.**

El concepto de calidad de la investigación se centra en el trabajo llevado a cabo por el investigador; la cuestión sería ¿cómo valorar ese trabajo? No existen para ello unos criterios homogéneos; mientras unos le dan importancia a unos aspectos, otros valoran más otras cuestiones. También encontramos que existen diferentes posturas en el alcance de los estándares; mientras que algunos autores presentan estándares generales aplicables a cualquier tipo de investigación (Eisenhart y Howe, 1992; Swanborn, 1996), otros buscan criterios específicos para cada método. Nosotros creemos que se debe aceptar la diversidad de procedimientos y aplicar unos estándares específicos para cada tipo de estudio, para lo que deben existir unos criterios básicos aplicables para cualquier tipo de investigación, en la línea de la

propuesta de Eisenhart y Howe (1992). Estos autores consideran que toda investigación educativa debe estar sujeta a los mismos criterios generales de validez. Para ello, ofrecen cinco estándares generales de validez en investigación educativa, que son los siguientes:

Estándar 1: Ajuste entre las cuestiones de investigación, los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos. El diseño de investigación debe estar convenientemente desarrollado, teniendo en cuenta las cuestiones de investigación, que son las que guían las técnicas de recogida de datos.

Estándar 2: Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos. Además de derivarse de las cuestiones de investigación, también deben ser aplicadas competentemente. En este sentido, se debe consultar cómo se diseñan y aplican las diferentes técnicas elegidas.

Estándar 3: Vigilancia y coherencia con el conocimiento previo. Los estudios también se deben juzgar por el conocimiento teórico que maneja y este debe ser expuesto para colocarlo en el contexto apropiado; también es conveniente exponer el conocimiento previo del investigador o su propia subjetividad.

Estándar 4: Tener en consideración las limitaciones derivadas de los valores. Se debe incluir la discusión de los valores, es decir, la importancia o utilidad del estudio y sus riesgos. Distingue dos tipos de limitaciones: las externas e internas. Con respecto a las primeras, los estudios válidos deben ser aquellos que valen la pena, incidiendo en la mejora de la práctica educativa. Además, las conclusiones deben ser accesibles a la comunidad educativa en general, entendible y discutible por varias audiencias. Este requisito facilita y alienta el debate público sobre asuntos educativos. En cuanto a las limitaciones internas, se refieren a la moralidad y a la ética con respecto a los sujetos que forman parte de la investigación, que a veces afectan a la precisión y certeza de las conclusiones.



Estándar 5: Globalidad. Este abarca de manera holística los cuatro estándares anteriores y también va más allá de ellos. Demanda una calidad completa, teórica y técnica del estudio; además, requiere un equilibrio entre la calidad técnica completa, el valor y la importancia del estudio, además de ser capaz de aplicar los principios generales para evaluar los argumentos utilizados.

En definitiva, consideran que estos estándares son válidos a toda la investigación educativa, ya que, a pesar de las peculiaridades específicas del diseño, toman la misma forma general. No obstante, consideran la aplicación de estándares a diseños específicos, en concreto, intentan aplicar estos cinco estándares generales a un diseño de etnografía educativa y observan que los tres primeros estándares (diseño convincente, aplicación competente y conexión con el trabajo previo) no son significativos como criterios de validez a menos que se consideren juntos, ya que, en el caso de la etnografía educativa, no son criterios independientes que se puedan aplicar separadamente. Lo primero que habría que hacer es identificar el contexto disciplinario, el tiempo y el lugar en que el estudio y su metodología se concibieron, ya que muchas sub-áreas llevan a cabo temas particulares de manera especializada – por ejemplo, distintas concepciones o teorías acerca del concepto de cultura-. Sin embargo, la aplicación del estándar 4 y 5 a la etnografía educativa toma una forma diferente. Por ejemplo, si tenemos en cuenta las limitaciones externas del valor, un antropólogo asume que las cuestiones de su investigación y sus conclusiones serán de interés, principalmente a otros antropólogos o estudiantes de la conducta humana. Los mismos antropólogos ponen en duda que sus investigaciones puedan ser usadas en contextos aplicados, pero Eisenhart y Howe (1992: 669) se preguntan quién se privilegia o se perjudica y quién recibe el beneficio o quién paga el precio de una investigación etnográfica; por tanto, insisten en que los etnógrafos educativos deberían discutir el valor interno de su trabajo y fomentar un debate acerca de la ética y la reforma educativa.

Desde nuestro punto de vista, propuestas tan generales como la anterior no permiten

desmenuzar todo el proceso metodológico y todos los aspectos que forman parte de una investigación etnográfica. No obstante, tampoco consideramos que sea incompatible con cualquier otra propuesta, sino que más bien se complementaría. En este sentido, independientemente de que podamos contar con unos criterios de evaluación aplicables a cualquier tipo de estudio, con cualquier metodología, sería muy enriquecedor contar con unos criterios específicos que permitieran valorar el proceso metodológico con mayor exhaustividad, teniendo en cuenta los objetivos y los procedimientos que le son propios.

Esta propuesta intermedia la comparten Elliott et al. (1999), los cuales presentan unas directrices generales para cualquier enfoque de investigación y otras específicas para investigación cualitativa.

Tabla 2.1: Guía para la publicación de estudios cualitativos de investigación en psicología y campos afines (Elliott et al., 1999) (cit. en Sandín, 2000: 235)

A. DIRECTRICES DE PUBLICACIÓN PARA ENFOQUES CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE PUBLICACIÓN	B. DIRECTRICES DE PUBLICACIÓN ESPECÍFICAS A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicitación del objetivo y contexto científico</li> <li>2. Métodos apropiados</li> <li>3. Respeto a las personas participantes</li> <li>4. Especificación de los métodos</li> <li>5. Discusión apropiada</li> <li>6. Claridad de la presentación</li> <li>7. Contribución al conocimiento</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de la propia perspectiva</li> <li>2. Descripción de la muestra</li> <li>3. Construcción a partir de ejemplificaciones</li> <li>4. Proporcionar pistas de credibilidad</li> <li>5. Coherencia</li> <li>6. Desarrollo de tareas generales vs. Específicas de investigación</li> <li>7. Resonancia en los lectores (representación adecuada, comprensión)</li> </ol>

En el siguiente apartado, realizaremos un recorrido por algunas propuestas de estándares de evaluación de informes de investigación interpretativa.

## **2.2.- Estándares de evaluación de informes de investigación etnográfica.**

Me parece que una empresa cuyo carácter humano puede verse por todos lados es preferible a una que se muestre “objetiva” e impermeable a los deseos y las acciones humanas. Las ciencias, después de todo, son nuestra propia creación, incluidos todos los severos standard que parecen imponernos (Feyerabend, 1975: 134).

Entre algunos investigadores es habitual encontrar la idea de que a la investigación etnográfica no se le pueden aplicar estándares de evaluación pues es considerada un arte. Entendemos, por nuestra parte, que, si bien es cierto que la etnografía es un tipo de investigación que admite en mayor medida la creatividad por parte del investigador, no por ello esta característica está reñida con ciertas pautas que den rigor y guíen el proceso. Si esto no se admite, consideramos que no estamos hablando de investigación, sino de literatura. La investigación etnográfica necesita, y además le conviene, que el procedimiento de investigación pueda ser públicamente validado, para lo que necesita unos criterios diferenciados de otro tipo de investigación con finalidades y procedimientos distintos. La investigación cualitativa en general, pero sobre todo la etnografía en particular, se ha caracterizado por un cierto atrevimiento metodológico, con respecto a la investigación tradicional, con unas pautas muy marcadas de ejecución. Teniendo en cuenta que se exploran nuevas formas de escrituras, el papel del investigador cobra un nuevo sentido: se admite una mayor flexibilidad y apertura en todo el proceso de investigación y, además, existe gran variedad de procedimientos y esquemas de investigación, aunque consideramos que no por ello debemos ignorar los criterios de valoración que le son propios.

Esta misma idea la mantiene Rockwell (1987) que considera la necesidad de

establecer ciertos criterios de rigor que permitan apreciar y propiciar la calidad del trabajo etnográfico. Por tanto, no se trata exclusivamente de “registrar las impresiones” del investigador, como si fuera un relato de viajero, sino que se debe explicitar exhaustivamente la forma de proceder en la construcción de descripciones etnográficas. Esta autora valora, sobre todo, que se incluya la presencia del etnógrafo en el lugar, considerando sus interpretaciones, sensaciones, angustias. Como vemos, son características propias de la etnografía y que deben formar parte de los criterios de la misma.

Desde que Lofland escribió su artículo sobre “Styles of reporting qualitative field research” (1974), creemos que la situación no ha cambiado mucho. En este trabajo, Lofland expone que la práctica de investigación de campo cualitativa carece de una concepción pública compartida de cómo se lleva a cabo y cómo debería formularse el informe de investigación. Llega a afirmar que “la investigación cualitativa, en comparación con otras tradiciones, parece indefinida, difusa, diversa, desgarrada, una bolsa amorfa y refugio para otros géneros que no hay donde encajar” (Lofland, 1974: 101). Esta creencia la demuestra con un estudio en el que analiza la variedad de informes de investigación de campo cualitativa. Para ello, analiza las evaluaciones realizadas por editores, revisores y especialistas<sup>1</sup> de unos 200 artículos no publicados en un período de dos años (1972-74) y en dos editoriales. De este estudio derivó inductivamente cinco dimensiones y doce estilos diferentes (genérico, moral, protocolo, “entonces ellos hicieron esto”, vacilante...), a partir de los comentarios que el evaluador aportaba. En definitiva, lo que nos muestra es que existen criterios de evaluación distintos, los cuales implican propuestas distintas para arreglar el texto que evalúan. Estos criterios, la mayoría de las veces, están relacionados con el mismo texto, es decir, el evaluador está influido por criterios que son en parte estéticos y que dependen de la habilidad con la que se desarrolla el texto. Este aspecto es uno de los más importantes encontrados en el análisis de Lofland (1974), la importancia de la disposición del texto para conseguir una evaluación positiva. El texto con éxito es el que aparece no tan innovador como para ser extravagante, ni tan familiar como para estar anticuado. Otro criterio importante encontrado es la

estructura analítica que se presenta: los datos deben compenetrarse, por lo que forma y contenido están asociados.

Este análisis realizado por Lofland (1974) nos parece fundamental porque establece las bases de los juicios de los expertos, a partir de experiencias reales. Sería de sumo interés volver a realizar un estudio similar en la actualidad, para conocer cómo evalúan los expertos un informe de investigación interpretativa, utilizando para ello sus comentarios y sugerencias.

No obstante, existen varias propuestas teóricas sobre estándares o criterios de evaluación de informes: algunas hacen referencia a investigación etnográfica en particular y otras son referidas a informes de investigación cualitativa en general. Las expondremos a continuación.

Díaz Giménez (2003:61) nos presenta una guía para la evaluación de informes de investigación cualitativa:

<b>A. Bases teórico/prácticas de la investigación</b>	<i>¿Se describen suficientemente los intereses, expectativas e influencias del equipo de investigación?</i>
	<i>¿Se expone como influye esto en el problema de la investigación?</i>
	<i>¿Se realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación?</i>
	<i>¿Se justifica y razona suficientemente la perspectiva de investigación empleada?</i>
<b>B. Contexto de investigación</b>	<i>¿Se describe la naturaleza y características de los escenarios e informantes de forma detallada?</i>
	<i>¿Explica el investigador el conocimiento previo que posee del contexto y las influencias que ejerce o recibe de él?</i>
	<i>¿Realiza una valoración de sus consecuencias en el</i>

	<i>desarrollo de la investigación?</i>
	<i>¿Cómo se identifican y seleccionan los informes?</i>
	<i>¿Se explican suficientemente los criterios empleados y las razones que han guiado la selección de estos criterios y no otros?</i>
<b>C. Proceso de investigación</b>	<i>¿Se expone de forma detallada el diseño que el investigador realiza del estudio y sus cambios?</i>
	<i>¿Se justifican estos cambios razonando la toma de decisiones que implica?</i>
	<i>¿Qué roles desempeña el investigador y cuáles son las relaciones que establece con los informes?</i>
	<i>¿Influye esto en el desarrollo de la investigación?</i>
	<i>¿El investigador analiza la persecución que tiene su influencia en la investigación?</i>
	<i>¿Se desarrolla de forma detallada la evolución del problema?</i>
	<i>¿Se explican los cambios en el mismo y el surgimiento de nuevas cuestiones de investigación?</i>
	<i>¿Se exponen las circunstancias y situaciones que van generando la evolución del problema?</i>
	<i>¿Se explican cuáles son los instrumentos de recogida de datos y su adecuación y credibilidad en el desarrollo de esta tarea?</i>
	<i>¿Se muestran los procedimientos de formación, si la hubiese, del personal investigador que colabora en la recogida de datos?</i>
	<i>¿Se describen las técnicas de análisis de datos empleadas?</i>
	<i>¿Está debidamente justificada su adecuación al objetivo que</i>

	<i>se persigue en el análisis de los datos?</i>
	<i>¿Se exponen los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad del proceso de análisis?</i>
	<i>¿El informe muestra los procedimientos para exponer los datos y los análisis realizados a los participantes de la investigación?</i>
	<i>¿Se resalta la valoración que realizan estos del proceso seguido?</i>
<b>D. Conclusiones</b>	<i>¿Las conclusiones del estudio están fundamentadas en las interpretaciones generadas del proceso de análisis?</i>
	<i>¿El análisis de los datos es el hilo conductor del proceso de comprensión de las cuestiones de los estudios?</i>
	<i>¿Se muestran de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del investigador?</i>
	<i>¿Se describen procesos de comprensión y negociación de los participantes en la construcción de conocimientos y conclusiones acerca del tema de estudio?</i>
	<i>¿Se realiza una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos en el estudio?</i>
	<i>¿Se ofrecen bases para analizar la transferencia del estudio?</i>

Otra propuesta de criterios de evaluación de un informe de investigación etnográfico la presentan Goetz y LeCompte (1988: 235). Estas autoras proponen algunas directrices para evaluar la calidad de los componentes fundamentales del diseño de los estudios etnográficos. En este sentido, plantean cinco atributos cuya concurrencia contribuyen al mérito de cualquier investigación y, por tanto, de un estudio etnográfico. Estos son: propiedad, claridad, comprensibilidad, credibilidad y significación. Los estudios que carecen de una o más de estas características se suelen considerar peores que los que poseen las cinco. También añaden que

algunas investigaciones extraordinarias pueden ostentar otros atributos, como, por ejemplo, la creatividad. Seguidamente exponen siete aspectos que un informe de investigación debe contener; estos se evalúan con los cinco criterios siguientes en forma de escala:

- Apropiado \_\_\_\_\_ Inapropiado
- Claro \_\_\_\_\_ Opaco
- Comprensivo \_\_\_\_\_ Limitado
- Creíble \_\_\_\_\_ No creíble
- Significativo \_\_\_\_\_ Trivial

En lo que respecta a los aspectos o componentes del informe, proponen los siguientes:

**a) Fines y cuestiones planteadas.** La claridad y la significación son los criterios fundamentales para evaluar este apartado. Los fines y cuestiones deben aparecer y ser resumidos en un párrafo breve; además, el estudio debe aportar algo al conocimiento existente y aplicable a la disciplina a que pertenece. Una investigación es también significativa si aporta nuevas perspectivas a viejas cuestiones y cuando perfecciona, verifica o corrobora los conocimientos existentes a través de diseños comparativos o corroborativos.

**b) Marcos conceptuales y teóricos que informaron la actividad investigadora.** Para la evaluación de este apartado, hay que abordar tres cuestiones: en primer lugar el marco teórico no debe ser algo que se prepara una vez concluida la investigación empírica y las cuestiones planteadas en la investigación deben estar integradas en él; en segundo lugar, no se debe apoyar en un punto de vista único, descuidando las explicaciones rivales o las que no están en vigor en determinadas sub-áreas de la disciplina estudiada; y, por último, el marco teórico debe ser convertible en proposiciones susceptibles de investigación



empírica.

- c) **Diseño o modelo general.** La claridad es el primer aspecto que debe evaluarse y, seguidamente, si es apropiado, es decir, si está adaptado a los fines y cuestiones planteados por el investigador. También habría que valorar si el diseño que su autor califica de etnográfico lo es realmente, puesto que muchas veces se utiliza como sinónimo de investigación cualitativa.
  
- d) **Grupo del que se obtuvieron los datos.** Este apartado se refiere a la selección de participantes, escenarios y circunstancias y se debe describir con tanta claridad que parezca una fotografía verbal. También habría que determinar la medida en que los participantes y escenarios son apropiados para los fines del estudio y si son representativos para hacer creíble toda comparación o generalización.
  
- e) **Experiencias y roles del investigador.** Habría que evaluar en qué medida el rol adquirido por el investigador limita o facilita la recogida de datos relevantes. La edad, sexo y etnicidad son los factores que más frecuentemente restringen el acceso a los datos, por lo que deben ser comentados y abordados clara y abiertamente, así como las características físicas, sociales y emocionales del investigador, ya que también afectan a la toma de decisiones. Por tanto, se deberían señalar estos factores y explicar sus efectos. Tampoco el investigador debe percibir algunos escenarios como seductores o repugnantes, puesto que con ello pierden su exterioridad o perspectiva apropiada para un marco científico.
  
- f) **Métodos de recogida de datos utilizados.** Se deben presentar razones plausibles de la elección de los métodos de recogida de datos. Además, se debe eliminar la recogida de datos innecesarios o irrelevantes para no sobresaturar el lugar; este aspecto se puede controlar a través de una cuidadosa planificación previa al inicio del trabajo de campo y durante su

realización. En cualquier caso, se deben explicitar el tiempo y los recursos con los que se ha contado. La evaluación de la significación, credibilidad y comprensibilidad de los métodos depende de la calidad de los datos contenidos en el informe; los datos se deben presentar con citas directas de los participantes y descripciones de actividades en términos concretos y de bajo nivel inferencial y en el lenguaje empleado por los participantes.

- g) Estrategias de análisis desarrolladas.** Según estas autoras, el análisis de datos es la actividad que más arrogante e inadecuadamente se presenta en los informes etnográficos, da la impresión que, a través de un proceso efímero y místico, los datos brutos se transforman en conclusiones sofisticadas (pág.243). Se debe determinar el proceso y justificarlo, de forma que el lector pueda examinar las inferencias, generalizaciones, predicciones o metáforas que contribuyeron a los resultados del estudio. En este sentido, debe informarse de las unidades de análisis, codificación, cuantificación, corroboración y síntesis. Las categorías ideadas por el investigador para el análisis deben distinguirse de los constructos de los participantes y, además, si estos proceden de los marcos teóricos o aparecieron a partir de categorías emergentes. Si estas categorías analíticas son descritas con claridad, se puede evaluar su propiedad.
- h) Conclusiones, interpretaciones y aplicaciones elaboradas.** Existe gran variabilidad de formatos de presentación de los resultados, que pueden ser narraciones cronológicas, síntesis temáticas conceptuales o estructuras de solución de problemas. Independientemente de la forma de presentación, los resultados deben ser claros y creíbles, presentando también los datos que constituyen casos negativos, discrepantes o desviados. La credibilidad y comprensibilidad del informe depende de resaltar los límites entre descripción e interpretación. Cuanto más explícitamente se identifiquen los fundamentos de las interpretaciones, más adecuadamente se podrán valorar.

Fernández Cano (1995: 154) sintetiza la propuesta anterior y propone una hoja de registro, en la que aparecen los estándares para la evaluación del informe etnográfico de Goetz y LeCompte.

Tabla 2.2: Estándares para la evaluación de un informe etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988).

Componente \ Criterio	Apropiado vs. Inapropiado	Claro vs. Oscuro	Comprehensivo vs. Limitado	Creíble vs. No Creíble	Significativo vs. Trivial
a) Foco y fin del estudio					
b) Marco teórico y conceptual					
c) Modelo general de investigación					
d) Selección de participantes					
e) Experiencia y rol del investigador					
f) Estrategias de recogida de datos					
g) Técnicas de análisis de datos					
h) Presentación, interpretación y aplicación de resultados					

Existe otra propuesta de evaluación de informes (Smith, 1987) que especifica criterios apropiados para que editores y revisores puedan juzgar el mérito de los estudios cualitativos. Ésta incluye criterios diferenciales para cada tipo de aproximación (interpretativa o proetnográfica, cognitivista, artística, sistemática) y criterios comunes a todas ellas. Fernández Cano (1995: 157) completa esta propuesta de Smith (1987) y la presenta a modo de estándares para la evaluación, en el cuadro que presentamos a continuación:

Tabla 2. 3: Criterios para la evaluación de informes de investigación cualitativa (Smith, 1987, adaptado por Fernández Cano, 1995)

CRITERIOS COMUNES	APROXIMACIÓN	CRITERIOS DIFERENCIALES	FORMATO DE LOS HALLAZGOS
Empiricidad	Interpretativa o proetnográfica (Erickson, 1986; Smith, 1985; Spindler, 1982)	Adecuación en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los datos son básicamente étnicos.</li> <li>• Acceso a datos relevantes.</li> <li>• Diversidad de fuentes de datos.</li> <li>• Status interpretativo de la evidencia.</li> <li>• Evidencia desconfirmativa.</li> <li>• Análisis de los datos discrepantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asertos empíricos.</li> <li>• Viñetas narrativas.</li> <li>• Citas extraídas de las notas de campo y entrevistas.</li> <li>• Mapas, tablas y cifras</li> <li>• Comentarios interpretativos</li> <li>• Discusión teórica.</li> <li>• Descripción del proceso de investigación.</li> </ul>
Búsqueda de significados (o verstehenweb eriana)	Cognitivista (Magoon, 1977; Rogoff y Lave, 1984; Bliss, Monk y Ogborn, 1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• También los de la Interpretativa.</li> <li>• Análisis sistémico de redes.</li> <li>• Uso de procedimientos de elicitación de respuestas.</li> <li>• Comparación de estructuras y conceptos mentales en diferentes contextos.</li> <li>• Análisis del desempeño en tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripción de entrevistas.</li> <li>• Contraste formal de hipótesis.</li> <li>• Exposición de realizaciones materiales, tareas.</li> <li>• Modelos de simulación informatizados utilizando grafos y/o redes.</li> </ul>
Sensibilidad al contexto	Artística (Rein, 1978; Eisner, 1981, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La historia deberá ser verdadera, coherente y completa.</li> <li>• La ha deberá ser una narración con consistencia interna lo más sencilla posible.</li> <li>• La ha enfatizará aquellas cualidades plausibles que puedan ser trasladadas por credibilidad a contextos más amplios.</li> <li>• La ha deberá estar mínimamente distorsionada por el investigador.</li> </ul>	Informe narrativo a modo de cuento, cargado de retórica e intuición para influir en la imaginación del lector.

CRITERIOS COMUNES	APROXIMACIÓN	CRITERIOS DIFERENCIALES	FORMATO DE LOS HALLAZGOS
Triangulación	Sistemática (Guba, 1985; Miles y Huberman, 1984; Kirk y Miller, 1986; LeCompte y Goetz, 1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiabilidad interna: ausencia de sesgos debidos al investigador.</li> <li>• Fiabilidad externa: hallazgos similares tras réplica en el mismo ámbito, sujetos y/o contexto.</li> <li>• Validez interna: isomorfismo entre hallazgos y realidad tras multitriangulación</li> <li>• Validez externa: generalización de hallazgos a otros ámbitos</li> </ul>	Informe discursivo: de la evidencia a la conclusión
Exposición vivida de los hallazgos	Metateórica (Willis, 1988; Wolcott, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elección de tópicos de estudio y enfoques del análisis de datos a partir de una teoría determinísticamente aceptada.</li> <li>• Uso de teorías del conflicto y de teorías funcionales estructurales</li> </ul>	Ensayo de apoyo la teoría.

Fernández Cano (1995: 159) completa la aportación anterior con una ponderación estimada de la relevancia de criterios comunes en la evaluación de la investigación cualitativa, según las diversas aproximaciones nombradas anteriormente y lo presenta en el siguiente cuadro:

Tabla 2. 4: Ponderación de relevancia de criterios comunes en la evaluación de la investigación cualitativa (Fernández Cano, 1995).

Criterio	Aproximación	Interpretativa Cognitiva Artística
		Sistemática Metateórica
Empiricidad		
Significatividad		*** ** * ** * ** * ** * ** * ** * ** * ** * ** * ** * ** * ** * ** * ** * **
Contextualización		
Triangulación		
Vivacidad en la narración		
***: Máximo de insistencia y/o preocupación (relevancia)		

Otra de las aportaciones es la de Burgess (1984), que en nuestra opinión reúne varias virtudes: por un lado, recoge la mayoría de los aspectos evaluables del proceso metodológico, que deben estar presentes en un informe etnográfico y, por otro, es muy concreta y fácil de aplicar. Este autor considera que hay una carencia de informes autobiográficos de primera mano en investigación cualitativa, por lo que propone una lista de temas sobre las relaciones entre los procedimientos formales e informales en investigación. Estos son los siguientes:

- ¿Cuál fue el origen del proyecto?
- ¿Cuáles fueron las metas y objetivos?
- ¿Sobre qué cuestiones claves se dirigió?
- ¿Cómo se desarrollaron?
- ¿Cuándo se desarrollaron?
- ¿Por qué se desarrollaron?
- ¿Qué forma tomó el diseño de la investigación?
- ¿Cuáles fueron los procedimientos técnicos?
- ¿Cómo fueron modificados esos procedimientos por la práctica de la investigación?
- ¿Cómo se obtuvo el acceso?
- ¿Quién fue el patrocinador?
- ¿Cómo eran las relaciones con el patrocinador y con los "porteros" del grupo estudiado?
- ¿Cómo influyeron estas relaciones en la recogida de datos y en el análisis?
- ¿Qué procedimientos de muestreo se adoptaron?
- ¿Cómo se usaron?
- ¿Por qué se usaron?
- ¿Cómo se modificaron los procedimientos de muestreo?
- ¿Qué grupos de personas y eventos fueron estudiados?
- ¿Quiénes fueron los informantes principales?
- ¿Cómo se seleccionaron?

- ¿Qué papel jugaron en el proyecto?
- ¿Qué métodos de investigación social se usaron?
- ¿Métodos de observación, observación participativa, conversaciones, entrevistas informales, métodos de documentación, mediciones no obtrusivas?
- ¿Qué relaciones existieron entre los métodos?
- ¿Cómo se modificaron los métodos en relación con el proyecto?
- ¿Qué forma tomaron las relaciones de campo?
- ¿Qué roles se jugaron en el proyecto?
- ¿Cuáles fueron las relaciones con los informantes?
- ¿Cuál fue la influencia del género en las relaciones de campo?

En el caso de un equipo de investigación:

- ¿cuál fue la relación entre los miembros del equipo?
- ¿Cuáles fueron las relaciones de poder en el proyecto?
- ¿Qué habilidades de lenguaje se requirieron en la recogida de datos y en el análisis?
- ¿Qué habilidades lingüísticas se desarrollaron en el campo y qué importancia tuvieron en las relaciones?
- ¿Qué procedimientos de registro de datos se usaron?
- ¿Qué métodos se utilizaron para el registro, organización y archivado de las notas de campo y el cuidado de los diarios?
- ¿Cuál fue la relación entre la recogida de datos y el análisis?
- ¿Cuáles fueron los procesos informales que se dieron en el análisis de datos?
- ¿Qué procedimientos técnicos se emplearon en el análisis de los datos de campo?
- ¿En qué forma se hizo la escritura del informe?
- ¿Qué papel jugó la teoría en el proyecto?
- ¿Qué relaciones jugó la teoría en la recogida y análisis de datos? ¿Qué forma tomó la teorización?
- ¿A qué problemas morales se enfrentó el proyecto? ¿Cómo se condujeron estos

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

problemas?

- ¿Qué forma tomó la diseminación de los datos? ¿Cuál ha sido el impacto del proyecto en la sociología, en los estudios sobre educación, en la política o en la práctica?
- ¿En qué forma se desarrollarían futuros proyectos en esta área?
- ¿Qué advertencias metodológicas se harían?

Una propuesta con formato y contenido muy parecido es la de Buendía et al. (1992: 333). Estos autores resaltan la escasa atención que se le ha prestado a la evaluación de informes de investigación cualitativa y presentan una guía de evaluación de los mismos, que exponemos a continuación:

a) Bases teórico/prácticas de la investigación.

- ¿Se describen suficientemente los intereses, expectativas e influencias del equipo de investigación?
- ¿Se expone cómo influye esto en el problema de investigación?
- ¿Se realiza una descripción exhaustiva de los valores y teorías que enmarcan la investigación?
- ¿Se justifica y razona suficientemente la perspectiva de investigación empleada?

b) Contexto de investigación.

- ¿Se describe la naturaleza y características de los escenarios e informantes de forma detallada?
- El investigador, ¿explica claramente el conocimiento previo que posee del contexto y las influencias que ejerce o recibe de él? ¿Realiza una valoración de sus consecuencias en el desarrollo de la investigación?
- ¿Cómo se identifican y seleccionan los informantes? ¿Se explican suficientemente



los criterios empleados y las razones que han guiado la selección de estos criterios y no otros?

c) Proceso de investigación.

- ¿Se exponen de forma detallada el diseño que el investigador realiza del estudio y sus cambios? ¿Se justifican esos cambios razonando la toma de decisiones que implica?
  - ¿Qué roles desempeña el investigador y cuáles son las relaciones que establece con los informantes? ¿Influye esto en el desarrollo de la investigación? ¿El investigador analiza la repercusión que tiene su influencia en la investigación?
  - ¿Se desarrolla de forma detallada la evolución del problema? ¿Se explican los cambios en el mismo y el surgimiento de nuevas cuestiones de investigación? ¿Se exponen las circunstancias y situaciones que va generando la evolución del problema?
  - ¿Se explican cuáles son los instrumentos de recogida de datos y su adecuación y credibilidad en el desarrollo de esta tareas? ¿Se muestran los procedimientos de formación, si la hubiese, del personal investigador que colabora en la recogida de datos?
  - ¿Se describen las técnicas de análisis de datos empleadas?, ¿está debidamente justificada su adecuación al objetivo que se persigue en el análisis de datos? ¿Se exponen los procedimientos empleados para asegurar la credibilidad del proceso de análisis?
  - ¿El informe muestra los procedimientos para exponer los datos y los análisis realizados a los participantes de la investigación?, ¿se resalta la valoración que realizan éstos del proceso seguido?
- d) Conclusiones.
- ¿Las conclusiones del estudio están fundamentadas en las interpretaciones generadas del proceso de análisis? ¿El análisis de los datos es el hilo conductor del proceso de comprensión de las cuestiones del estudio?
  - ¿Se muestran de forma diferenciada las interpretaciones de los participantes y del

investigador? ¿Se describen procesos de comprensión y negociación de los participantes en la construcción de conocimientos y conclusiones acerca del tema de estudio?

- ¿Se realiza una aproximación al estado final de la cuestión en función de los hallazgos obtenidos en el estudio? ¿Se ofrecen bases para analizar la transferibilidad del estudio?

Algunas revistas de investigación también ofrecen al lector sus propios criterios para valorar los informes que son remitidos a ellas para su publicación. A modo de ejemplo, la revista TESOL Quarterly (1996) diferencia el tipo de investigación y ofrece criterios distintos para cada uno de ellos. En concreto, una de las pautas para la investigación cualitativa consiste en presentar una exposición de las perspectivas filosóficas y metodológicas inherentes a la investigación cualitativa. Según la política editorial de la revista, esto ayuda a que el estudio sea creíble, válido y fiable antes que impresionista y superficial. Además, consideran que el informe debe reunir los siguientes criterios: la recogida y análisis de datos deben resaltar la perspectiva emic, enfocando la perspectiva de los participantes; la estrategia de recogida de datos debe contemplar la presencia prolongada, observación persistente y triangulación; el análisis de datos debe presentar un tratamiento comprensivo, mediante un enfoque inductivo que implica un proceso cíclico de análisis; y el investigador debe proporcionar descripciones con detalles suficientes que permitan al lector determinar si es posible transferirlo a otras situaciones.

Por último, Fernández Cano (1995:160) realiza un esfuerzo por presentar una escala que integre las diversas aproximaciones para valorar informes de investigación cualitativa. Aunque él mismo reconoce que no será fácil su aplicación dada la diversidad existente en la organización y estructuración de los informes. Su propuesta es la siguiente:

VAL.: Valoración: 2: Perfectamente completado. 1: Parcialmente completado. 0: Omitido o erróneo.

Tabla 2. 5: Escala para valorar informes de investigación cualitativa (Fernández Cano, 1995)

CATEGORIA	CRITERIO	VAL
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Indica foco o problema de estudio?</li> <li>• ¿Indica finalidad de estudio?</li> <li>• ¿Opera dentro de un área de interés dada por una agenda?</li> <li>• ¿Se declaran explícitamente los supuestos antecedentes?</li> </ul>	
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Está actualizada?</li> <li>• ¿Se adecua al foco de estudio?</li> <li>• ¿Es técnicamente exacta?</li> <li>• ¿Se presenta sistemáticamente globalizada?</li> </ul>	
TEORICIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Indica la metáfora primigenia desde la que opera?</li> <li>• ¿Señala los límites temporales y espaciales de la teoría dentro de un contexto local como uno más general?</li> <li>• ¿Diferencia la especificidad de la teoría (concreta vs. abstracta, configurativa vs. legal, orientada a la acción vs. a la explicación)?</li> <li>• ¿Se declara la posición axiológica respectiva del investigador?</li> </ul>	

CATEGORIA	CRITERIO	VAL
RECOGIDA DE DATOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se describe el escenario?</li> <li>• ¿Se describen los informantes?</li> <li>• ¿Los datos aportan una perspectiva preferentemente emic?</li> <li>• ¿Son intensos y, por tanto, creíbles?</li> <li>• ¿Se han obtenido mediante triangulación y/o</li> </ul>	

	<p>multimétodo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Prestan atención desde indicadores salientes hasta signos inobstrusivos, o sea, son replicables?</li> <li>• ¿Informan de temas mayores y matices menores, o sea, son representativos?</li> <li>• ¿Se identifican sesgos plausibles?</li> </ul>	
<p>ANÁLISIS DE DATOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis formal: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se reducen de algún modo los datos (categorización, codificación, agrupamiento y/o síntesis)?</li> <li>• ¿Se disponen los datos de algún modo especial (tabla, grafo, modelo, matriz y/o red)?</li> <li>• ¿Se transponen los datos, expresándolos en otro lenguaje?</li> </ul> </li> <li>• Análisis sustancial: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El status interpretativo de la evidencia es el adecuado?</li> <li>• ¿Es adecuada la evidencia desconfirmatoria?</li> <li>• ¿Se analizan adecuadamente los datos discrepantes?</li> <li>• ¿Identifica patrones, modelos y/o modelos proteóricos?</li> <li>• ¿Se emiten definiciones claras, descripciones ajustadas y/o distinciones intuitivas en la interpretación?</li> <li>• ¿Se triangula el análisis de algún modo, preferentemente con dos o más analistas?</li> <li>• ¿Se contextualiza el análisis histórica y socialmente?</li> <li>• ¿Se interrelacionan interpretaciones obtenidas y teoría sustentadora?</li> <li>• ¿Se emite alguna nueva teoría fundamentada?</li> </ul> </li> </ul>	
<p>CONCLUSIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se enuncian los hallazgos con rigor sofisticado?</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Permitirán los hallazgos informar y mejorar la práctica educativa?</li> <li>• ¿El proceso de investigación no suscita problemas ético- deontológicos?</li> <li>• ¿El estudio globalmente tiene significancia?</li> <li>• ¿El estudio globalmente es sensible al contexto?</li> <li>• ¿La lectura del informe es amena y vivida?</li> <li>• ¿Se ajusta la redacción del informe a algún manual de estilo? (ej., Chicago).</li> </ul>	
--	---	--

Como vemos, las propuestas anteriores son complementarias, es decir, parece no haber incompatibilidad entre ellas, simplemente unas destacan más unos aspectos sobre otros en la evaluación de un informe de investigación. No obstante, consideramos que tenemos que profundizar más en los procedimientos metodológicos apropiados para garantizar la credibilidad, es decir, qué procedimientos son los adecuados para conseguir que una investigación tenga validez. Según Sandín (2000: 225):

Cuando hablamos de la calidad de un estudio solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. Pero, quizá, el término más utilizado sea el de validez. Una investigación no válida no es una buena investigación, no tiene credibilidad.

Si los procedimientos para garantizar la validez son explícitos tendremos más indicadores para evaluar la calidad de la investigación y, por tanto, su rigor metodológico.

### **2.3.- Procedimientos para garantizar la validez.**

Si hablamos de criterios para valorar la investigación etnográfica, necesariamente tenemos que nombrar a Guba (1985) y Guba y Lincoln (1985) y sus criterios para

juzgar la credibilidad de la investigación naturalista. La traducción de este artículo en el libro de Gimeno y Pérez Gómez (1985) fue un aval para la incipiente producción de este tipo de investigación en nuestro país. La finalidad de esta propuesta es establecer criterios aplicables a la investigación que se encuadra dentro de este paradigma. En este trabajo se considera que son cuatro las preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad y que los criterios han de estar, por tanto, relacionados con ellas. Estas son (Guba, 1985:152-155):

a) Valor de la verdad: ¿Cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó a cabo la investigación? Se deben contrastar las interpretaciones del investigador con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos, lo que implica hacer comprobaciones entre los participantes.

b) Aplicabilidad: ¿Cómo determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular a otro contexto o con otros sujetos?

Formar hipótesis de trabajo que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre los dos contextos.

c) Consistencia: ¿Cómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirán de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos, en el mismo (o similar) contexto? Al ser la realidad plural y usar como instrumentos a los seres humanos, se debe mantener la posibilidad de que alguna porción de inestabilidad observada sea real.

CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD DEL PARADIGMA POSITIVISTA	CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD DEL PARADIGMA NATURALISTA	PROCEDIMIENTOS QUE GARANTIZAN SU CUMPLIMIENTO
VALIDEZ INTERNA	CREDIBILIDAD Valor de la verdad: isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación persistente</li> <li>• Presencia prolongada en el campo</li> <li>• Triangulación</li> <li>• Comprobación con los participantes</li> <li>• Corroboración o coherencia estructural</li> <li>• Adecuación referencial (nuevas fuentes)</li> <li>• Juicio crítico de expertos</li> </ul>

d) Neutralidad: ¿Cómo establecer el grado en el que los descubrimientos de una investigación sólo son función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc. del investigador? Se traslada el peso de la neutralidad del investigador a los datos, requiriendo evidencia no de la neutralidad del investigador, o sus métodos, sino de la confirmabilidad de los datos producidos.

A continuación, presentaremos un cuadro-resumen de estos criterios de calidad en la investigación interpretativa y su correspondencia con los del paradigma positivista. Además, se ofrecen los procedimientos propuestos por Lincoln y Guba (1985) para tratar y garantizar la credibilidad.

Tabla 2. 6: Criterios de calidad desde la perspectiva positivista e interpretativa y procedimientos para garantizar la credibilidad (Lincoln y Guba, 1985)

CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD DEL PARADIGMA POSITIVISTA	CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD DEL PARADIGMA NATURALISTA	PROCEDIMIENTOS QUE GARANTIZAN SU CUMPLIMIENTO
VALIDEZ EXTERNA	<p><b>TRANSFERIBILIDAD</b></p> <p>Aplicabilidad: grado en que pueden aplicarse los descubrimientos o resultados de una investigación a otros sujetos y contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestreo teórico</li> <li>• Recogida de abundantes datos descriptivos</li> <li>• Descripciones copiosas</li> </ul>
FIABILIDAD	<p><b>DEPENDENCIA</b></p> <p>Consistencia: repetición de los resultados cuando es realizada la investigación con los mismos sujetos e igual contexto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos solapados</li> <li>• Réplica paso a paso</li> <li>• Pistas de revisión</li> </ul>
OBJETIVIDAD	<p><b>CONFIRMABILIDAD</b></p> <p>Neutralidad: garantía de que los resultados no están sesgados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de los resultados por otros investigadores</li> <li>• Triangulación</li> <li>• Juicio crítico de expertos</li> </ul>

Realizaremos una breve descripción de lo que se entiende por cada uno de los procedimientos para garantizar la credibilidad, mostrados en el cuadro- resumen anterior:

- Observación persistente: interacción prolongada con una situación o contexto para identificar cualidades perseverantes y características atípicas.



- Presencia prolongada en el campo: dedicar un extenso período a un mismo lugar, para que las personas se acostumbren a la presencia del investigador y se convenzan de que no constituyen una amenaza; sin embargo, se debe ser prudente para evitar llegar a implicarse demasiado con las personas, para no “convertirse en nativo”.
- Triangulación: variedad de fuentes de datos, diferentes investigadores, diferentes perspectivas y diferentes técnicas se enfrentan unos a otros con el fin de contrastar datos e interpretaciones.
- Comprobación con los participantes: para comprobar continuamente los datos e interpretaciones, los investigadores deberían ser capaces de demostrar que han realizado tales comprobaciones, así como la forma en que la investigación se alteró.
- Corroboración o coherencia estructural: comprobar cada dato y la interpretación con el todo; para asegurarse de que no existen conflictos internos ni contradicciones, los investigadores deberían ser capaces de hacer una interpretación que explique estas aparentes contradicciones alternativas y los casos negativos o atípicos; el informe en su conjunto debe exhibir una coherencia, es decir, consistencia, sincronización, lógica y formar una sola pieza.
- Adecuación referencial: recogida de documentos, vídeos, grabaciones audio u otros datos sin elaborar, para contrastar los descubrimientos e interpretaciones.
- Juicio crítico de expertos: proporciona a los investigadores la oportunidad de comprobar sus avances en conocimiento y exponerse a preguntas y cuestiones inquisitivas, se debería indicar a lo largo del tiempo la reorientación de la investigación en consonancia con las críticas.

- Muestreo teórico: se dirige mediante conocimientos que surgen progresivamente sobre lo que es importante o relevante.
- Recogida de abundantes datos descriptivos: para permitir comparar el contexto estudiado con otros posibles.
- Descripciones copiosas del contexto con el fin de establecer juicios sobre la correspondencia con otros contextos posibles.
- Métodos solapados: un tipo de triangulación, por el que se pueden usar diferentes métodos a la vez.
- Réplica paso a paso: dos equipos de investigación separados tratan independientemente con fuentes de datos que han sido también divididas en mitades, comparando frecuentemente los resultados a fin de contrastar conocimientos que evolucionan y decidir los pasos siguientes de forma adecuada; estas sesiones de comunicación deberían ser documentadas.
- Pistas de revisión: posibilitan el examen de los procesos por los que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones, supone la explicación progresiva del proceso, en la forma de diario de investigación.

Angulo (1992) después de realizar un análisis en profundidad de los criterios expuestos anteriormente, formula una serie de cuestiones que van más allá del ámbito de la metodología, planteando un problema epistemológico y ético. Según este autor, después de realizar esta reflexión es cuándo podremos hablar de estrategias metodológicas para conseguir la credibilidad. En concreto se plantea lo siguiente:

¿Ante qué público es posible y necesario validar y criticar los resultados y el proceso de investigación?, ¿ante quién tiene el investigador que demostrar la dependencia racional de sus decisiones?. Y, por último, ¿ante quién se confirman los datos (o ante quien se ha de asumir la impersonalidad metodológica y valorativa de los datos), y quienes pueden de facto participar en el “acuerdo consensuado” (o a qué llamamos acuerdo consensuado)? (Angulo, 1992: 94).

De hecho, también Roman y Apple (1991) opinan que los problemas que han de afrontar los investigadores sobre los métodos, el diseño y la validez de sus conclusiones no son sólo procedimentales o técnicos, sino que son también cuestiones políticas. Estos planteamientos forman parte de un concepto más amplio de evaluación que el estrictamente metodológico, objeto de nuestra exposición.

Otros trabajos clásicos en la evaluación de la credibilidad de la investigación, en este caso, etnográfica son los presentados por LeCompte y Goetz (1982) y Goetz y LeCompte (1988), aunque sus planteamientos son diferentes a los de Guba y Lincoln, puesto que ellas utilizan, para comprobar el rigor científico, la misma terminología empleada en la investigación experimental (validez interna, validez externa, fiabilidad interna y fiabilidad externa). Estas autoras opinan que los etnógrafos deben considerar la falta de fiabilidad y validez un peligro para el valor de los resultados de su trabajo; la fiabilidad se relaciona con la replicabilidad de los descubrimientos científicos y la validez concierne a su exactitud. Con respecto a la fiabilidad, comentan la imposibilidad de reproducir exactamente escenarios naturales para favorecer una réplica; no obstante, señalan que la generación, perfeccionamiento y validación de constructos y postulados pueden no exigir la replicación de situaciones; quieren decir con esto que se han de especificar con exhaustividad los diseños utilizados. En lo que respecta a la validez, plantean dos problemas: ¿observan o miden realmente lo que creen observar o medir? y ¿en qué medida los constructos y postulados abstractos creados, perfeccionados o comprobados por los investigadores científicos son aplicables a más de un grupo? Las formas de abordar la solución a estos problemas pasan por la convivencia con

los participantes y por prolongar la recogida de datos durante largos periodos; las entrevistas se han de adaptar a las categorías empíricas de los participantes, la observación participante se lleva a cabo en escenarios naturales que reflejan la realidad de las experiencias vitales de los participantes y, por último, el análisis etnográfico incluye la autovigilancia mediante la subjetividad disciplinada, con un cuestionamiento y reevaluación continuos (Goetz y LeCompte, 1988: 224). En lo que respecta a la validez externa, lo que proponen es la comparabilidad y traducibilidad, es decir, la posibilidad de que el grado en que la definición y descripción de los componentes de un estudio (unidades de análisis, conceptos generados, características de la población y el escenario) permiten comparar los resultados con otros estudios sobre cuestiones relacionadas. En definitiva, la validez externa depende de la identificación y descripción de las características más importantes de los fenómenos para posibilitar la comparación (Goetz y LeCompte, 1988: 231).

En las dos propuestas de procedimientos para garantizar el rigor metodológico que hemos presentado anteriormente, subyacen planteamientos distintos acerca del concepto de validez. Estas son las dos más citadas, pero existen más posiciones. A continuación, realizaremos un recorrido por la evolución del concepto de validez, ya que consideramos que es un elemento fundamental en la elaboración de criterios para evaluar una investigación etnográfica.

#### **2.4.- Evolución del concepto de validez.**

Desde que Campbell y Stanley (1963) definieron el concepto de validez, tradicionalmente entendido y aplicado durante la década de los sesenta y setenta, han aparecido, como hemos visto, varios tipos de concepciones alternativas. Es curioso ver cómo el debate no tiene fin y siguen apareciendo nuevas formas de entender la validez.

Anderson (1990) realiza un excelente recorrido por la evolución del concepto de validez en la etnografía en norteamérica, presentando tres posiciones básicas y

aparentemente opuestas que han predominado en el contexto educativo. Él intenta demostrar que, aunque parten de suposiciones incompatibles, en la práctica no muestran grandes diferencias. Las tres posiciones son:

- a) La posición conservadora. En esta perspectiva sitúa, entre otros, a Kirk y Miller (1986), LeCompte y Goetz (1982), Miles y Huberman (1984). Esta posición surge cuando empieza a utilizarse en mayor medida la investigación etnográfica en el campo de la educación y existe la necesidad de legitimarla como método científico.

En definitiva, se trata de justificar la etnografía en cuanto a la objetividad, validez interna y externa, etc.

- b) Posición radical-idealista. Según Anderson (1990), aparece una reacción violenta de la mano de Lincoln y Guba (1985). Según la postura de estos autores, el criterio para juzgar un estudio naturalista debe ser fundamentalmente diferente al criterio para juzgar a un estudio positivista. Por esta razón, se niegan a emplear el mismo vocabulario. Anderson asegura que, aunque aparentemente hay diferencias entre estas dos posiciones, los etnógrafos partidarios de ambas tienden a recomendar métodos o procedimientos similares; la diferencia está en el grado de importancia que se le da a cada uno de ellos. Mientras que los conservadores dan más importancia a los métodos que contrarrestan las distorsiones de los participantes e investigadores, los idealistas- radicales dan mayor importancia a los métodos para confirmar las categorías del investigador con la de los participantes.
- c) Posición radical-crítica. Los etnógrafos críticos adoptan una posición epistemológica bajo la influencia del neo-marxismo y feminismo. A través de sus investigaciones intentan desenmascarar las construcciones sociales dominantes y los intereses que representan; se estudia la sociedad con la finalidad de transformarla y liberar a los individuos de la dominación y represión. Los

etnógrafos críticos utilizan los métodos asociados con la validez interna de los estudios etnográficos (triangulación, tiempo prolongado, confirmación de categorías con los participantes), sin embargo, su agenda de cambio y crítica, su insistencia en la inserción de los significados de los problemas. Anderson (1990) considera que en el campo de la educación se ha invertido mucho más tiempo y esfuerzo que en el campo de la antropología, en la legitimación de esta metodología. Emplea este término porque conserva el vocabulario y algunas suposiciones del positivismo. El término radical lo emplea porque se quiere volver a las raíces fenomenológicas y porque postulan una incompatibilidad entre los métodos positivistas y los naturalistas.

Los participantes en macro-sistemas y la falta de neutralidad teórica necesitan de una nueva concepción de validez. Desde esta posición, se argumenta que no existen contextos neutros, ven la realidad como una construcción social y este proceso no es libre y voluntario; aunque utilizan los mismos métodos que las dos posiciones anteriores, enfatizan dos: la reflexividad sistemática y lo que Lather (1986) llama la validez catalítica. Con respecto a la primera, en lugar de negar o contrarrestar los sesgos teóricos, los incluye como parte del estudio, a través de un diario reflexivo en donde el etnógrafo lleva un registro sobre la subjetividad del propio investigador, las decisiones metodológicas y sobre el desarrollo de teorías a priori. Y la validez catalítica se refiere al grado de concienciación, es decir, si los participantes, a través de su participación en el estudio, logran profundizar en el conocimiento de su mundo y aumentar el nivel de auto-determinación. Esto les llevaría a una cuarta posición participativa en donde la investigación, la acción y la política educativa se juntan; el conocimiento tiene la finalidad de iluminar la acción.

Como conclusión, Anderson (1990) opina que, a pesar de tanta polémica epistemológica, los etnógrafos de las tres posiciones, trabajando en el campo, utilizan básicamente los mismos métodos de investigación; las diferencias estarían más en el énfasis y en el grado que en la clase y lo argumenta de la siguiente

manera:

... al final un buen etnógrafo es un buen etnógrafo, y un buen etnógrafo es un buen científico manteniendo una postura de observador objetivo. El etnógrafo ha reemplazado el término positivista de “sujeto de investigación” con “informante” o “participante”, pero en realidad la participación consiste en ser investigado (sujeto) por un investigador (el etnógrafo/científico) (Anderson, 1990:18).

La solución para Anderson estaría en ir rompiendo con el voyerismo y elitismo de algunas manifestaciones de las posiciones anteriormente nombradas y caminar hacia una posición participativa que supone el comienzo de un proceso de democratización de la investigación.

Denzin (1994) también realiza un recorrido por las diferentes concepciones acerca de la validez en la investigación interpretativa y las organiza de forma diferente que Anderson. Para Denzin, ha existido una crisis de legitimación que ha impulsado una reconceptualización de los criterios que los investigadores usan para evaluar la investigación interpretativa, realizando este análisis desde una postura postestructural. En concreto, considera cuatro posiciones alternativas diferentes a la crisis de legitimación de este tipo de investigación:

- a) Positivista, que aplica los mismos criterios de la investigación cuantitativa a la cualitativa.
- b) Pospositivista, que discute un conjunto de criterios basados en las necesidades de la investigación cualitativa. Aquí sitúan a Lincoln y Guba (1985).
- c) Posmodernista, que considera que, dado el carácter de este tipo de investigación, no pueden existir criterios para juzgar sus productos. Por tanto, desde esta posición se duda de cualquier tipo de criterio.
- d) Postestructuralismo crítico, que considera necesario construir un conjunto de

criterios enteramente nuevos y divorciados de las tradiciones positivistas y postpositivistas, que enfatizan la subjetividad, la emotividad, el sentimiento y otros criterios antifundacionalistas. Esta última postura intenta desenmascarar la validez como autoridad. Incluso Lather (1993) sugiere cuatro formas nuevas de validez:

Irónica. Se ofrecen múltiples representaciones de lo verdadero, mostrando las fuerzas y limitaciones de cada una, defiende que una representación no es superior a la otra.

Paralógica. Heterogeneidad y múltiples discursos que desestabilizan la posición del investigador como el amo de la verdad.

Rizomática. Se presentan textos con múltiples centros donde múltiples voces hablan y articulan sus definiciones de la situación.

Voluptuosa. Legitimación de una autoridad femenina opuesta a la voz masculina dominante que excluye a mujeres en sus múltiples facetas (sus cuerpos, sus emociones, el mundo maternal). La nueva forma de la verdad desde esta perspectiva es una verdad de la experiencia, basada en la búsqueda de múltiples formas de la estructura de la narración, así como textos emocionales y antirrealistas. Richardson (1994) considera estas nuevas formas de escritura: las narrativas del ser, de la ficción, de la poesía, del drama, textos polivocales, comedia, sátira, etc. Para Denzin, este desarrollo implica un énfasis en los sonidos de las palabras y cómo son hablados y oídos en el espejo acústico.

La denominación original es: ironic, paralogical, rhizomatic y voluptuous.

No estamos en contra de la utilización de diversas formas de estilos narrativos ni de explotar el arte de la retórica, pero esto no está reñido con investigar con rigor, es



decir, se puede llevar a cabo una investigación con rigor metodológico y si, además, está contada de manera literaria, consideramos que tiene una valía añadida.

Otro recorrido parecido lo realiza Sandín (2000: 228), quien señala también cuatro posiciones ante el establecimiento y uso de criterios para evaluar la investigación cualitativa, en general:

- a) Aplicación de criterios convencionales. Se considera que los estudios cualitativos deben ser juzgados usando los mismos criterios que aquellos utilizados en la investigación convencional. En esta posición sitúa a Kirk y Miller (1986) y Goetz y LeCompte (1988).
- b) Aplicación de criterios paralelos o cuasi-fundacionales. Se defiende que los estudios deben ser valorados a partir de criterios generados por y dentro del propio paradigma cualitativo. Los trabajos más representativos de esta postura son los de Guba (1985) y Lincoln y Guba (1985).
- c) Aplicación de criterios propios. Desde esta postura, se considera que el establecimiento de términos paralelos no ha logrado alcanzar el objetivo de articular los supuestos del enfoque cualitativo de investigación y los criterios de validación propios. En este sentido, Guba y Lincoln (1990) y Lincoln (1995), en posteriores trabajos, proponen cinco nuevos criterios de valoración, que son: equidad o justicia, o presentación de puntos de vista sostenidos por diversas personas; autenticidad ontológica, o grado en que las construcciones émicas, la conciencia acerca de determinadas cuestiones de las personas son mejoradas; autenticidad educativa, que supone ir más allá de las propias elaboraciones y contrastarlas con otras diferentes, para conocer sistemas de valores alternativos; autenticidad catalítica, o grado en que una acción es estimulada y facilitada por los procesos de evaluación y autenticidad tácita, que sugiere el empowerment de los participantes hacia la acción. También en esta posición, la autora sitúa a Hammersley (1992a), el cual considera que no es posible conocer con certeza el

grado en que un relato es verdadero y, por lo tanto, debemos juzgar la validez de las afirmaciones a partir de la adecuación de la evidencia presentada para apoyarlas.

- d) Nuevos criterios para un mundo pos-moderno. Este enfoque sostiene que el carácter de la investigación cualitativa implica que no pueden existir criterios específicos para juzgar sus productos.

Otro de los intentos de analizar las diferentes concepciones acerca de la validez es el realizado por Altheide y Johnson (1994), quienes, tras analizar las diferentes posturas acerca de la validez, consideran que los principales significados otorgados son los siguientes (cit. en Sandín, 2000: 227): validez como cultura, validez como ideología, validez como género, validez como lenguaje/texto, validez como aplicabilidad/ayuda y validez como estándares.

De la misma manera, Lincoln (1995) realiza un meta-análisis de los criterios actuales y señala lo que ella denomina criterios emergentes; estos son los siguientes (cit. en Sandín, 2000: 232):

- Estándares para juzgar la calidad establecida en la comunidad investigadora. Se han construido sobre prácticas de poder y realizan una función legitimadora de exclusión.
- Perspectiva epistemológica. Los criterios de calidad están asociados con cuestiones epistemológicas, que suponen el reconocimiento y explicitación por parte del investigador.
- La comunidad como árbitro de calidad. Estos criterios ponen de manifiesto la naturaleza comunitaria de la investigación y se reivindica que la investigación debe repercutir en la misma.
- Voz. Múltiples y alternativas voces deben impregnar los textos en la investigación cualitativa.
- Subjetividad crítica. Reconocimiento de que el investigador no es una figura

aislada del contexto, sino que forma parte de él.

- Reciprocidad. Constituye uno de los estándares de calidad fundamentales y se basa en la indisoluble relación entre investigador y personas participantes en la investigación.
- “Sacredness”. Preocupación por las consecuencias sociales de la investigación científica.
- Compartir privilegios. Se refiere a compartir con las personas investigadas los beneficios que aporta la realización del estudio. Estos criterios están muy centrados en las cuestiones éticas y en las relaciones que mantiene el investigador con los participantes en la investigación. Estos aspectos consideramos que pueden complementar otro tipo de criterios y procedimientos expuestos anteriormente, los cuales tienen que ver más con el rigor metodológico.

Woods (1998: 76) también realiza un recorrido por el concepto de validez. Considera que en la actualidad se prefiere alcanzar metas como la comprensión, la fidelidad y la veracidad. Este autor es partidario de la utilización de ambos enfoques: es necesario hallar nuevos métodos sin abandonar del todo los antiguos (pág.81). En este sentido, lo que le interesa saber es, por un lado, si el sujeto está diciendo la verdad tal y como él/ella la entiende y, por otro, cuándo hacer referencia a sucesos e incidentes y si el sujeto es preciso. Para el investigador, esto supone un cierto trabajo de verificación, que es donde entran en juego las prácticas de triangulación, inmersión, validación respondiente... Y también hay que realizar una labor exploratoria, intentando comprender. La exploración es más bien una labor artística y la verificación es algo científico. Otra de las aportaciones que hemos encontrado es una discusión entre varios autores sobre cómo debería enseñarse el concepto de validez a alumnado de doctorado. Este es el caso de un artículo presentado por Page (1997) en la revista *Qualitative Studies in Education* y que es comentado por Wolcott (1997) y por Lincoln (1997). En él, Page (1997) expone cómo organiza un curso que ella imparte sobre métodos interpretativos de investigación; en dicho curso, se le pide a los estudiantes que lean una etnografía y después analicen y reflexionen sobre las decisiones tomadas por el etnógrafo,

sobre todo, las que afectan a la validez. Una de las conclusiones que más nos llamó la atención es que muchos estudiantes, después del proceso de análisis, encuentran muchas dificultades para describir las bases de un diseño de investigación, y consideran que no es simplemente una cuestión de recopilación de información a través de unas técnicas ilustradas con la jerga esotérica acerca de triangulación, verosimilitud, memorandums analíticos, matrices de codificación, etc. (Page, 1997: 151), llegando a la conclusión de que hay que considerar la validez como una construcción social, es decir, como un juicio producido en las relaciones establecidas entre el autor del texto, los sujetos y los lectores. Además, puede cambiar con el tiempo y con información nueva; por tanto, la evaluación acerca de la validez que el lector da a un texto tiene que ver con cómo el autor los persuade, y no tanto con la calidad del texto.

A esta forma de enseñar el concepto de validez, Wolcott (1997) contesta que es un enfoque muy académico y erudito; él prefiere que el alumnado primero tenga alguna experiencia, por lo menos mirando a alguien hacer algo, tomando nota y analizando esas notas. También se pregunta este autor si alguna vez sabremos algo correcto de un informante y si la validez es realmente el criterio por el que medir el éxito de ese esfuerzo, dada la complejidad del concepto. En otro lugar ya había dejado claro Wolcott (1990b) que el criterio adecuado sería valorar la comprensión.

También Lincoln (1997) tiene algo que decir al respecto. Ella considera que el concepto de validez, se pregunta por la congruencia entre alguna representación de un objeto, contexto, situación, acontecimiento o persona y el objeto que es "significado" por la representación verbal. La lógica de la validez y su justificación reside en la verosimilitud o isomorfismo, la extensión a que algún referente de significado se pueda reconocer en un mundo físico o social. Para Lincoln, antes de valorar cualquier trabajo se debe tener una amplia formación; la academia entrena para criticar y a menudo se comienza una crítica antes de haber entendido exactamente la caracterización realizada por un autor. Las críticas proceden de algún conjunto de expectativas, creencias, estándares, conocimiento previo o del sentido

de “conversación” entre textos. Es muy difícil construir una crítica de un texto sin conocer el momento histórico, los autores o la matriz disciplinaria que se deriva del mismo. Lo que quiere decir Lincoln es que es muy pretencioso intentar que los estudiantes del curso de Page realicen una crítica responsable, pues se necesita mucho conocimiento y una habilidad para “conversar” con los textos. Deconstruir una investigación es una tarea compleja, pues lo que está impreso en un texto tiene detrás unos “lugares ciegos”, tendencias, categorías a priori y un espacio limitado; consecuentemente, los textos nos proporcionan verdades incompletas, ya que las verdades son social, histórica y culturalmente localizadas y encuadradas por el género, la posición socioeconómica y otros indicadores sociales. “Oír” los silencios textuales es una tarea intelectual agudamente crítica y requiere habilidad, conocimiento, formación, familiaridad... (Lincoln, 1997: 163).

Otra de las curiosidades que hemos encontrado en nuestra búsqueda de criterios para valorar una investigación etnográfica es el artículo de Goldman-Segall (1995). En él, este autor presenta una propuesta para analizar narrativas etnográficas multimedia para conseguir lo que él denomina validez configuracional. Lo que nos ofrece es una teoría de la validez para construir un análisis de narrativas a través de la aplicación de un software diseñado a tal efecto. Este programa consiste en el diseño de una serie de constelaciones que dirigen la construcción de narrativas etnográficas. Todo ello para garantizar que lo que contamos sea una narración válida de lo que vemos, a través de una interpretación realizada desde varios ángulos a través de Internet, construyendo teorías que tienen en cuenta la complejidad desde los diferentes puntos de vista de muchos lectores. Se pasa de un enfoque individualista de la etnografía a un enfoque cooperativo.

La validez configuracional es una metáfora: la configuración se define como una agrupación de estrellas en una constelación y una agrupación de partes en un todo, donde cada parte tiene una posición relativa, no hay un centro definido y no se fija ninguna relación finita, y donde la distancia de perspectivas y puntos ensanchan lo que se ve. Según Goldman-Segall (1995: 165) “la receta postmoderna perfecta”. La

validez configuracional, por tanto, contribuye a la expansión de la validez a múltiples puntos de vista, utilizando, para ello, el potencial de Internet para la investigación cooperativa. La Etnografía multimedia se convierte en una plataforma para la construcción social del conocimiento, aunque también aclara el autor que la validez desde este enfoque no es sinónimo de verdad, ya que entiende que pueden coexistir varias verdades parciales. Como vemos, hasta la etnografía se ha subido al carro de Internet, ¡si Malinowski levantara la cabeza!

## **2.5.- Limitaciones de los estándares de evaluación.**

Existen algunas cuestiones que, consideramos, pueden representar limitaciones que deben tenerse en cuenta en cualquier propuesta de evaluación de una investigación y que es necesario conocerlas para interpretar adecuadamente sus resultados de cualquier evaluación. En este sentido, Rockwell (1987) comenta las limitaciones que tiene el análisis de documentos etnográficos por quienes no lo elaboraron, puesto que estos incluyen cosas intangibles, no escritas, susceptibles de interpretación. Por tanto, para poder interpretar un documento etnográfico escrito por otro, es necesario conocer las condiciones de producción de los registros a través de la experiencia propia en la localidad y poder consultar con quienes hicieron los registros. Consideramos que esta condición de horizontalidad en el trabajo etnográfico es algo muy importante a la hora de evaluar la producción etnográfica. A raíz de esta posición, nos hemos planteado las siguientes preguntas: ¿es posible evaluar la idoneidad de las interpretaciones y conclusiones de un trabajo etnográfico, sin tener que volver al contexto donde se realizó? O ¿sólo es posible evaluar el correcto proceder metodológico? y si esto es así ¿es suficiente un correcto proceder metodológico para garantizar la validez o credibilidad de una investigación etnográfica?

Un planteamiento parecido nos presenta Hasselkus (1995), que comienza su exposición proponiendo que se debe ampliar el concepto de criterios evaluativos para estudios naturalistas o cualitativos, puesto que, según la autora, hay que

distinguir entre los distintos métodos que se agrupan bajo el paraguas de la investigación cualitativa. En concreto, hace referencia a la etnografía, la fenomenología y la Teoría Fundamentada o Grounded Theory como los tres enfoques mayores. Pero cualquier proceso evaluativo que se emplee no debe basarse en hacer juicios acerca de si se han seguido los criterios o no, ni mucho menos contar el número de criterios que se han reunido. Para Hasselkus (1995: 81), la investigación cualitativa se debe evaluar cualitativamente y argumenta la necesidad de que el método de investigación y el método de evaluación reúnan unas creencias y unas suposiciones comunes; el balance de las características del estudio debe hacerse teniendo en cuenta el contexto examinado y las cuestiones formuladas.

Conocer estos supuestos es necesario para aplicar con cautela cualquier estándar de evaluación, pues es preciso conocer las condiciones en las que se desarrolló la investigación para emitir un juicio apropiado. Por tanto, consideramos que no se deben perder de vista tres aspectos de los estándares propuestos por LeCompte (1995) y que son aplicados, en este caso, a la evaluación de programas: preocupación por los aspectos humanos, cuestiones de validez y significado y, por último, técnicas de recogida y análisis de datos. Con respecto a los aspectos humanos, habría que tener en cuenta las opiniones y el punto de vista de los investigadores, que, en este caso, son los evaluados; en este sentido, conocer el significado que le dan a su trabajo y la interpretación que le dan al resultado de la evaluación es un elemento imprescindible para completar adecuadamente cualquier evaluación de la investigación etnográfica.

Otra de las limitaciones que habría que tener en cuenta es la formación requerida para llevar a cabo una evaluación. Ya comentamos anteriormente la dificultad que supone realizar una crítica de un texto. Según Lincoln (1997), es una tarea intelectual que requiere habilidad, conocimiento, formación y familiaridad.

Esta perspectiva nos ha aportado un nuevo elemento hasta ahora no valorado: ¿quién está legitimado para realizar una evaluación de una investigación

etnográfica? Según esta versión, muy pocas personas, ya que no sólo exige ser experto en metodología, sino también tener un conocimiento profundo de las cuestiones objeto de investigación y, por supuesto, experiencia. No obstante, consideramos que puede existir una postura intermedia, es decir, creemos que revisores, tribunales, etc., pueden disponer de unos criterios mínimos exigibles a cualquier etnografía para poder valorar su idoneidad o calidad del diseño atendiendo a los criterios de rigor metodológico propios de este tipo de investigación.

## **2.6.- Recapitulación.**

Hemos intentado ofrecer en este apartado distintas aportaciones sobre la evaluación de investigación interpretativa, desde diferentes posiciones. Existen otras propuestas y muchos son los autores (Altricher, 1986; Becker, 1986; Guerrero López, 1987, 1991; Demo, 1988; Erickson, 1989; Denzin, 1989; Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989; Ball, 1990; Angulo Rasco, 1990; Kushner y Norris, 1990; Martínez Rodríguez, 1990; Taft, 1990; Blaikie, 1991; Eisner, 1992; Hammersley, 1992a; McFee, 1992; Maxwell, 1992; Colás, 1992b; Gutiérrez y Delgado, 1994; Pérez Serrano, 1994; Sabirón, 1994; Woods, 1994; Measor y Woods, 1995b; Bartolomé y Panchón, 1995; Blumenfeld-Jones, 1995; Montandon, 1995; Vázquez y Martínez, 1996; Blair, 1996; Wright, 1995; Henriot-Van, 1995; Suárez Orozco, 1996; Brock-Unte, 1996; Packwood y Sikes, 1996; Fairbanks, 1996; Scheurich, 1996; Johnson, 1997; Bartolomé, 1997b; Doyle, 1997; Creswell, 1998; Rodríguez Rojo, 2000; García Llamas et al., 2001) que han hablado de los criterios de validez, rigor, triangulación, calidad, valoración, evaluación de la investigación interpretativa, pero básicamente, consideramos que son reformulaciones y ampliaciones de lo expuesto anteriormente.

No sabemos si es posible ofrecer una propuesta integradora sin caer en un falso eclecticismo, ya que no creemos que exista una propuesta aceptable para todos. No obstante, si lo que se pretende es evaluar una etnografía, por una comunidad de expertos en el campo educativo y, más concretamente, en el Estado español, sí que se podría concretar más. Como hemos visto anteriormente, para llevar a cabo una



evaluación hay que tener en cuenta el contexto, la historia y cómo se concreta la teoría en la práctica. Nosotros pensamos que no se puede ofrecer un modelo teórico desde las alturas del pensamiento sin pasar por el pantanoso suelo de la investigación, como diría Altricher (1986). Sólo lo podremos saber conociendo lo que opinan los expertos y lo que se está haciendo en la práctica, en nuestro contexto, ya que, como hemos visto, la mayoría de las propuestas de estándares proceden de investigadores anglosajones o americanos con una tradición muy distinta a la nuestra. Además, según Fernández Cano (1995: 152), son “estándares siempre enunciados con un alto nivel de abstracción, flexibles, complejos, relativos, extensivos y, sobre todo, escasa y nulamente aplicados en evaluaciones específicas de producción investigadora”.

Por último, cualquier propuesta nueva que se ofrezca debe intentar ser integradora, ya que muchas de ellas no son excluyentes. Entendemos que unas están más enraizadas en una perspectiva más positivista, donde se acentúa la importancia de los criterios de legitimidad científica de los datos cualitativos y otras presentan una opción más relativista; no obstante, sería de interés recoger las aportaciones de cada una de ellas. Que sea un recuento de estándares o una evaluación más cualitativa es cuestión de estilos, que incluso se podrían combinar.

Intentaremos, en este mismo trabajo, después del análisis de etnografías educativas realizadas en el Estado español, conocer con qué criterios –implícitos y explícitos- se están trabajando y cuál es la opinión de los expertos.

## **CAPITULO III**

# **LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA Y SU FUNDAMENTO CURRICULAR.**

## **CAPITULO III**

# **LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA Y SU FUNDAMENTO CURRICULAR**

El trabajo docente en el nivel medio actualmente requiere de espacios de crítica y reflexión sobre ciertas áreas problemáticas. Una de esas es el diseño y la planeación de acciones, de actividades a concretizar en la práctica. Por ello decidimos investigar cómo se presenta la enseñanza en los alumnos, a través del uso de Unidades Didácticas. Por lo que comenzaremos a hacer referencia de sus principales fundamentos.

### **3.1.- La didáctica crítica y las unidades didácticas.**

La Unidad Didáctica es la organización de actividades de aprendizaje de acuerdo a un contenido temático y de acuerdo a un tipo de alumno, esta forma de diseño, se inserta en la Didáctica Crítica (mantiene conexión con el constructivismo) y sus antecedentes son la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa. Estas dos corrientes educativas tienen otras concepciones de aprendizaje, de contenido, de alumno y maestro, que son base para la Didáctica Crítica.

En la Didáctica Tradicional el docente tiene que resolver problemas al realizar su labor escolar, problemas como la selección de materias de estudio (cantidad y calidad). Y a que el saber ocupa un lugar en donde hay que considerar el espacio y el tiempo que se dispone. Este es un problema de orden selectivo que responde al contenido. Esta selección se hace conforme a una reducción y concreción en la escuela. La selección que haga del contenido ha de ser el material conceptual que el docente necesita poseer para transmitir al comunicarse.

El segundo problema de carácter didáctico es la forma, el camino que hay que seguir, el método. Pero para la vieja educación que también tiene un método

tradicional solo importaba la materia, el qué enseñar, a la escuela se va para aprender pocas cosas, pero bien sabidas: “leer, escribir, contar”. La vieja educación se ha apoyado en la tradición, la autoridad, el contenido y en la receptividad del objeto principalmente.

Así ante la problemática de los programas de aprendizaje en la Didáctica Tradicional, donde importaba el contenido, el aprendizaje es visto como la incorporación de información en el sujeto. El contenido está acabado y es algo estático, el alumno solo realiza y ejecuta al igual que el docente, quien por su parte solo recibe los programas ya hechos por otras instancias académicas.

Con la educación nueva, la preocupación era ya el método donde fue visto como un problema de tipo instrumental, referido al conjunto de técnicas. La anterior concepción se ubica dentro del enfoque reduccionista de la didáctica, considerada como una disciplina instrumental, que solo aplica las técnicas sin la fundamentación de los principios teóricos. Por otro lado la Didáctica debería implicar ya una combinación de niveles teórico: técnico, instrumental, en el análisis y elaboración de planes, por lo que el problema del método no se resuelve con una simplificación de pasos, sino que tiene implicaciones teórico-metodológicas y debe de responder a la necesidad de aprender.

En este sentido el problema de la metodología es indisociable del problema del contenido, el método constituye la articulación entre epistemología y teoría del aprendizaje. Y la manera de hacer que el alumno recree de nuevo y haga suyo el contenido, como el actor de su propia educación, es la escuela activa. La nueva educación se ha apoyado en la libertad, en atender las posibilidades del desarrollo del alumno.

Lo anterior se logra a través de los programas de estudio que se ubican en la perspectiva de la didáctica crítica, los cuales son propuestas de aprendizaje mínimos que el estudiante debe alcanzar en un determinado tiempo, estas propuestas no son

acabadas, ni exhaustivas, sino una herramienta básica del trabajo del profesor de carácter indicativo, flexible y dinámico.

La Didáctica Crítica rechaza que el docente sea mero reproductor o ejecutor de programas rígidos o planeados por otras instancias, sino que a partir de la interpretación de los lineamientos generales, él debe de elaborar con libertad su programa de grupo, para responder a los intereses y necesidades de los alumnos. Y fue así por lo que realizamos una planeación por Unidades Didácticas, basándonos en el principio anterior.

Al ubicar la planificación de la Unidad Didáctica dentro de la postura de la Didáctica Crítica hay que mencionar que la instrumentación: objetivos, contenidos, actividades, evaluación, esquemas referenciales de los alumnos, importancia de la dinámica interna del grupo y organización, se operacionalizaron conforme al enfoque, así la planeación partió de la postura adoptada, del concepto de aprendizaje que tuvimos para favorecer es desarrollo de estructuras cognoscitivas, cambios de actitud y adquisición de habilidades. Se debe considerar al grupo como sujeto de aprendizaje, no como objeto de enseñanza, por lo que el aprendizaje es un proceso en construcción.

Un proceso dialéctico no es lineal e implica crisis en la apropiación y transformación del objeto de conocimiento. En la Didáctica Crítica la definición de los objetivos son parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad por mantener la hegemonía cultural o por transformarlo. Pedagógicamente los planes y programas en la Didáctica Crítica necesitan someterse a continuas revisiones y actualizaciones, por lo que el conocimiento es un proceso infinito y no existen verdades absolutas, toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.

Así los supuestos teóricos sobre aprendizaje, nos dieron la forma de la instrumentación didáctica, no la de la Didáctica Tradicional ni la de la Tecnología Educativa, sino la de la Didáctica Crítica.

Pero para entender cómo las dos primeras antecieron a la Didáctica Crítica hemos presentado ya los principios generales de cada una de estas posturas, del que se derivó una concepción de planeación como: el quehacer docente en un constante replanteamiento y susceptible de modificaciones debido a un proceso evaluativo, en donde se consideran a los sujetos y se ponen en marcha acciones e interacciones previstas.

En cuanto a la problemática de los objetivos, estos orientan al profesor y alumno pero importa primero analizar la estructura de la disciplina, conceptos, significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas. Los objetivos son restringidos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social, en donde la conducta humana es una conducta total, el significado de una conducta se entiende e interpreta ubicándola en relación a los elementos en que se le configuro.

La formulación de los objetivos de aprendizaje determinan la intencionalidad del acto educativo y explican en forma clara y fundamentada los aprendizajes a promover, dan la pauta para planear la evaluación y organizar los contenidos, y expresan con claridad los aprendizajes, al formularlos e incorporar el objeto de conocimiento o fenómeno a estudiar, y analizando los aprendizajes sustantivos.

La selección y organización del contenido, no solo responde a las necesidades de la situación educativa, sino debe desarrollar ampliamente la evolución de la personalidad determinada. El contenido no es algo terminado y comprobado, está sujeto a cambios y enriquecimiento continuo. La realidad y el conocimiento cambian constantemente, se requiere, de actualizar y enriquecer información. Es necesario historizar los contenidos, ver como una idea, teoría, hecho, tuvo origen, cambio, desapareció, y se transformó en algo nuevo. Cada contenido se debe de presentar con interacciones.

En la planeación de situaciones de aprendizaje el docente ya no es mediador y promotor de aprendizajes, sino que ambos investigan permanentemente, analizan,

sintetizan, reflexionan, discuten y conocen el plan. Las actividades son conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas, y recursos. Al planear se deben de determinar los aprendizajes, tener clara la función que desempeñara cada experiencia de aprendizaje, las ideas básicas o conceptos fundamentales, se deben incluir también los modos de aprendizaje, lectura, redacción, observación, investigación, análisis y discusión y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, de la realidad y que generen en los alumnos la actitud de seguir aprendiendo.

El aprendizaje es un proceso con momentos de ruptura y reconstrucción, el énfasis se centra en el proceso más que en el resultado. Las situaciones de aprendizaje se organizan en tres grandes momentos estos son: Apertura, desarrollo y culminación, el primero implica una percepción global del fenómeno a estudiar, es una primera aproximación, en el desarrollo se orienta a la búsqueda de información, el análisis amplio y profundo para la elaboración del conocimiento, la culminación está encaminada a la reconstrucción del tema.

El proceso de evaluación es más amplio que el de la didáctica tradicional y que en la tecnología educativa, es un proceso eminentemente didáctico, es una actividad planeada y ejecutada para mejorar la calidad de toda la práctica pedagógica. Al evaluar se interrelacionan conceptos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación.

Es un proceso que permite reflexionar al participante sobre su propio proceso de aprender, y se propicia que el sujeto sea autoconsciente de sus procesos de aprendizaje. La evaluación también apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad.

### **3.2.- Consideraciones teóricas. Modelo sistemático del aula.**

La planeación es un momento en el proceso enseñanza aprendizaje y quizás el más importante, permite preparar los conocimientos a enseñar y evita la propia

incertidumbre y la inseguridad. Como docentes tenemos que considerar la importancia del diseño y programación de las secuencias de enseñanza, preparar los conocimientos a desarrollar, esto siempre con base en el sustento teórico, a un marco teórico metodológico sobre desarrollo curricular, no desde un vacío conceptual.

Al igual que Cañal (1997) consideramos que el marco teórico del que se parta debe ser coherente con las estrategias de formación docente, con las concepciones actuales sobre desarrollo curricular y con base también a las aportaciones recientes de las investigaciones sobre esta temática.

El esquema teórico procedimental para el diseño de unidades didácticas significativas que consideramos idóneo por la gran trascendencia en la labor educativa, fue un “modelo sistemático del aula”. Este modelo didáctico conceptualiza al aula como un sistema que procesa información y se orienta hacia la construcción del aprendizaje. Pues en el aula todo está unido y engranado, es un sistema con compañeros, materiales, entorno y otros elementos.

Entendemos el sistema también “como el conjunto de elementos en interacción, en movimiento, en organización”. El aula es entonces un conjunto de elementos que mantienen relaciones de interacción entre sí, hay relaciones de comunicación, de poder y afectivas, en donde las de comunicación son la parte medular de la dinámica de aula, porque se considera al aula como sistema que genera aprendizaje. Estas relaciones de comunicación están limitadas o facilitadas por ciertas normas de control en función de las relaciones de poder y a su vez también por las relaciones afectivas.

Cualquier acción educativa se tiene que sustentar en la relación de una o más personas mediante el uso de un soporte que permita la comunicación de mensajes. Los medios y materiales didácticos cumplen en esencia la función de ser soportes de



comunicación, las características de estos dependen de la metodología, de los objetivos, y del concepto de aprendizaje.

Ubicándonos en esta caracterización didáctica del aula como sistema de comunicación para el diseño de unidades, se hace referencia a la orientación del sistema, que constituyen las finalidades, objetivos de enseñanza (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los fines inmediatos de las tareas escolares que dan significatividad a las mismas, desde la perspectiva de los alumnos. Aquí los alumnos tienen presente el para que de las actividades que ellos mismos propusieron.

Un elemento más presente en el diseño de unidades didácticas, son las interacciones, estas son conjuntos diferenciados de acciones en relación a incorporación, comunicación, y transformación de la información dentro de la enseñanza. El contenido constituye la información y hace posible los procesos de enseñanza aprendizaje. En el sistema – aula la forma de interacción entre los componentes se dirige hacia el mantenimiento de su dinámica y estas formas están determinadas por la estrategia de la enseñanza, en esta la que marca la organización del sistema.

### **3.3.- Características de la Unidad Didáctica.**

En CONALEP Zacapu estamos trabajando con el método de proyectos; hemos querido como investigadores diagnosticar una práctica complementaria basada en competencias.

Entendemos a las unidades didácticas como un modelo alternativo de organización de los contenidos escolares, así como las actividades que se relacionan con estos contenidos.

Cada unidad didáctica considera un objeto de estudio, el cual no es seleccionado de manera tradicional conforme a los aspectos de las disciplinas; ni los contenidos, ni las actividades, responden a esta opción, sino al nivel de significatividad para los alumnos y a la capacidad para potenciar la interrelación de conocimientos, y la implicación activa de los estudiantes. Así en la selección del contenido ellos eligieron las actividades, construyeron sus conceptualizaciones y determinaron su propia organización.

Las acepciones que se han dado de unidad didáctica, han sido muchas, pero quien más se aproxima aclarando la idea que de ésta se tiene es Gimeno Sacristán (1998) nos dice que: son formas de organizar los programas escolares, con capacidad para organizar contenidos diversos y estructurar periodos relativamente largos de actividad escolar. En donde se selecciona el objeto de estudio para que cada unidad adquiriera sentido en sí misma.

La organización de esta forma, además de darle significatividad al contenido, parte de una contextualización e implica una participación activa de los elementos que la intervienen. Esta organización, requiere de renovación, complejidad, y de "aventura" en los docentes, así como la disposición de equipos de asesoramiento de materiales. Las actividades y la organización van surgiendo. Y en el PEP 92 se habla de una flexibilidad al operacionalizar y en el diseño por unidades invitan al docente a la libertad e innovación.

En los procesos de innovación educativa, Vargas Martha (1994) en Materiales Educativos e Innovaciones, nos dice que juegan un importante papel los materiales didácticos, ya que estos promueven aprendizajes significativos, acordes con la realidad histórico-cultural, los materiales pueden contribuir a transformar un nivel de enseñanza, actualizar contenidos de un área curricular, mejorar los procesos de análisis y conceptualización de alumnos y maestros. El proceso de innovación es dinámico.

---

Una unidad didáctica, es denominada unidad de enseñanza, en su momento de desarrollo y es una programación capaz de proporcionar orientación para el desarrollo de una secuencia de acciones, formas de trabajo, son segmentos diferenciales en el desarrollo de un curso, constituidas por un conjunto de actividades organizadas en función de una orientación didáctica, de cierta estrategia de enseñanza y de unas modalidades de regularización concretas. Las decisiones respecto a la orientación de la enseñanza y a las interacciones concretas en el aula parten de la consideración de la escuela como sistema estructurando y en funcionamiento dentro de un contexto (un sistema en otros sistemas), esta organización responde a posibilidades reales del sistema.

### **3.4.- Elementos de un diseño sistemático interactivo que se interrelacionan.**

Cuando diseñamos una unidad didáctica tenemos que considerar los elementos anteriores de un modelo sistemático interactivo y la decisión que se tome respecto a un elemento, repercute sobre los otros. Las actividades seleccionadas y organizadas en una unidad didáctica, se relacionan con el sentido didáctico que tiene para los alumnos, con los objetivos del profesor, con la estrategia de enseñanza seleccionada y con la regulación que adopten.

Un elemento ya mencionado en el diseño de la unidad didáctica, es la orientación de la unidad y constituye la selección de objetivos, de acuerdo a un marco curricular a las características del objeto, a los conocimientos y a los obstáculos iniciales de los alumnos, así como los intereses y criterios profesionales, también aquí se hace referencia a las finalidades inmediatas que son las metas concretas que los estudiantes persiguen (conocer lo desconocido) y así adquiere significatividad la unidad.

En segundo término estas actividades, no por orden de importancia, sino por el lugar que ocupa en la gráfica, pero varios autores coinciden en que este es un momento

fundamental, la selección o invención de las actividades hacen que se concreten los propósitos y estrategias. Gimeno Sacristán en Cañal (1997) considera que la actividad es un elemento concreto, al igual que lo es alumno y profesor y el modelo sistemático que él propone contempla objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación en donde las relaciones de comunicación son el elemento nucleador de la practica y nexo de unión entre los demás elementos al igual que las actividades que se refieren también a la acción de la enseñanza misma.

Gimeno Sacristán, distingue un nivel de análisis teórico y de análisis de la práctica tomando los seis elementos propuestos, en interrelación con las actividades o tareas escolares, desde una posición más relevante, respondiendo así a una nueva forma de diseño con carácter científico del que se ha carecido, limitando el término actividad a la acción del alumno.

Desde el esquema teórico procedimental, metodológico y sistemático del aula, las actividades que son la base, son definidas y categorizadas en una secuencia de enseñanza. También desde este enfoque sistemático, al definir las actividades se parte la definición de aula como un conjunto de elementos que mantienen procesos organizados de interrelación y de cambio, es la unidad de agrupamiento en el que se desarrollan los procesos de enseñanza.

Otro supuesto que fundamenta nuestra forma de diseño y planeación es el enfoque que de educación se tiene, entendido como una práctica interactiva e intencional. La educación se desarrolla en un espacio de conflicto e intencionalidades, culturas, estrategias y lenguajes. Cada participante en el proceso posee diversas visiones y perspectivas que se concretan en su actuar, queremos decir que en el proceso educativo se da la intervención de elementos variados.

Un elemento en el diseño son las actividades que se ubican en un contexto socio-cultural y natural, los procesos que se mantienen son de interrelación, así como también de flujo y tratamiento de información. El aula es entonces un sistema de elementos que interactúan, es la unidad de agrupamiento en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, los escolares, el sistema-aula, las personas y los elementos del contexto socio-cultural y natural mantienen procesos orientados, interactivos y organizados, de flujo y tratamiento de información, pues las interacciones comunicativas constituyen algo relevante en el aula que justifica su selección, como componente central del modelo.

También en la selección y organización de las actividades tienen que ver las relacionarse de poder y de tipo afectivo, estos son factores que intervienen en la definición del esquema organizativo y de la orientación que regula las intenciones educativas características de la enseñanza. Cuando se afirma que son procesos interactivos es porque los profesores y alumnos se relacionan por medio de la comunicación, en donde la interacción comunicativa es el componente básico. Y al relacionarse alumno y profesor cuando el carácter intencional de la enseñanza debe dirigirse a facilitar la construcción de aprendizajes de todo tipo, es el docente quien establece canales comunicativos que posibiliten un flujo de información adecuada y que propicie a la vez avances en lo que se quiere que se aprenda.

Y la puesta en práctica de las actividades son procesos organizados, ya que se presentan mecanismos reguladores provistos de coherencia interna, en cuanto a información movilizable en su desarrollo, fuentes, circulación, y procesos de enseñanza. Los procesos de enseñanza, los consideramos secuencias organizadas de actividades en donde alumnos como docentes, realizaron tareas específicas que perseguían fines y objetivos completos.

En la puesta en práctica las actividades didácticas son procesos característicos del sistema-aula, ya que con las características descritas solo estas podrían ser actividades del ámbito de la enseñanza. Al clasificar los diferentes tipos de

actividades, se debe tomar en cuenta, primeramente, la fuente de cierta información, los procedimientos concretos, los diferentes medios y su relación con las metas explícitas.

## LA BIBLIOTECA COMO FUENTE DE INFORMACION.

Dentro de la anterior concepción, las fuentes de información podrían ser: el profesor, el libro, la biblioteca, al alumno, los procedimientos, que son los medios didácticos a emplear, como la lectura y la exposición. Cuando se habla de contenidos, se considera la información que se maneja y las metas corresponden al sentido que los



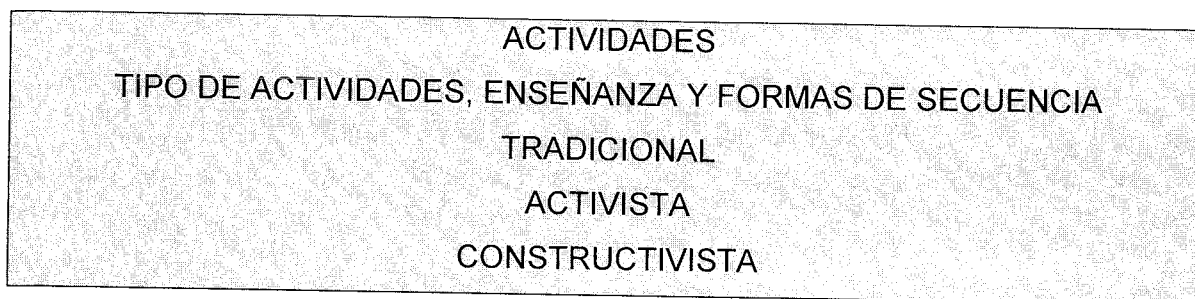
alumnos y el profesor le dan al proceso didáctico desde los objetivos con que se guarda relación. Al respecto alguien que coincide con lo anteriormente descrito es García Rodríguez, (1995) en su texto ¿cómo enseñar?, al afirmar que en toda actividad de enseñanza se maneja cierta información, precedente de fuentes mediante procedimientos asociados a medios didácticos y en relación con metas explícitas o implícitas. En la composición y determinación de las secuencias de enseñanza, toma también importante lugar las metas, que son el sentido inmediato o propósito didáctico de la actividad en la secuencia, conforme a este criterio se describen y conforman la secuencia de enseñanza, (cada familia conforma lo que es una secuencia) estas son las que constituyen la unidad didáctica y además cada una de éstas contempla actividades y tareas concretas, pero no todas estas tareas, tienen la misma modalidad de realización sino que va a depender de la fuente, de los contenidos, procedimientos, medios materiales y metas, Es decir, en cada unidad las actividades adquieren sentido, dependiendo de la secuencia y los criterios de selección. Todos estos son los criterios a tener en cuenta para la clasificación de las actividades tipo y depende también del conjunto de acciones más específicas.

Cañal (1997) afirma que de acuerdo a la intención y al propósito son distinguidos los siguientes tipos de actividades de enseñanza o actividades de regulación: actividades para la selección de objetos de estudio, actividades de planificación, de

expresión de opiniones y de conocimientos; actividades de contraste y debate de puntos de vista, de recepción de conocimientos de alumnos, actividades de búsqueda y selección de información, de construcción o confección manual, de memorización de información dirigidas a la comprensión de conocimientos académicos, dirigidas a la extensión y generalización del conocimiento a nuevos ámbitos y las actividades de reflexión sobre los aprendizajes realizados y el proceso seguido a partir de los conocimientos iniciales. Esta clasificación y los criterios expuestos van a ayudar para poder llegar a un análisis como docentes para poder mejorar la práctica escolar, superando así los obstáculos que dificultan la realización.



## ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.



CONSTRUCTIVISTA: QUE PONE ÉNFASIS EN LA REFLEXIÓN SOBRE LAS IDEAS PERSONALES, SE DA UNA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES EN GRUPO, DEBATES Y TRABAJOS DE CAMPO. LO QUE CARACTERIZA CADA TIPO ES EL PREDOMINIO DE UNA ACTIVIDAD Y EL ORDEN DE LAS MISMAS.

Otro elemento en la unidad didáctica es la regulación de la enseñanza que cumple con la función de ajustar la dinámica del aula (las actividades) a la orientación y estrategia específica del diseño; esta actuará sobre condiciones del funcionamiento que harán posible la dinámica comunicativa que se desea. Al estudiar la regulación se ven cuestiones como la participación de los alumnos en las decisiones, normas en la comunicación y clima afectivo, es decir todo lo referente a la forma de organización.

En esta regulación intervienen los alumnos, profesores y observador externo, es una estrategia de análisis y tratamiento de problemas basada en una triangulación de perspectivas. Estas estrategias de regulación deben de especificarse en el diseño de unidades, marcando el rumbo de la orientación del sistema, de la estrategia, de las actividades, del desarrollo y la evaluación.

### 3.5.- Esquema procedimental en el diseño de unidades didácticas.

Hasta el momento hemos venido exponiendo una guía con principios generales a considerar en la toma de decisiones a la hora de diseñar una unidad didáctica, así lo maneja Gimeno Sacristán y Pérez (1992), solo un referente. Se diseña y decide en aspectos como: metas, objetivos, contenidos, organización, medios y materiales para la presentación del contenido, producciones de los estudiantes, participación de los alumnos.

La propuesta de Cañal (1997) en cuanto a la planificación y aplicación de una unidad didáctica consta de los siguientes aspectos: selección del objeto de estudio, análisis y resolución de la problemática planteada por el objeto de estudio, contextualización curricular del objeto de estudio, análisis de los conocimientos iniciales de los alumnos y alumnas, formulación de los objetivos prioritarios de la unidad, diseñar o seleccionar la estrategia de la enseñanza, diseñar o seleccionar las actividades, montaje de la secuencia de actividades de enseñanza, diseño o selección y secuenciación de actividades de regulación.

Esta propuesta no sigue un orden lineal, más bien es una guía de los aspectos a considerar en la construcción de la unidad desde la perspectiva sistemática. Este trabajo requiere la participación de todo un equipo donde se detectan las dificultades y los avances de los esquemas y procedimientos.



### **3.6.- Otros conceptos de unidad didáctica.**

Francisco José Pozuelos, (1994) afirma que es un modo alternativo de organizar los contenidos escolares y actividades relacionadas con los mismos. La unidad didáctica de trabajo es relativa a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje, integra contenidos diversos.

Retomando también a Cañal (1997) él nos dice que es una unidad básica de diseño y de desarrollo de la enseñanza, en donde se concretan opiniones y decisiones adoptadas en otras instancias de planificación educativa, aquí se marcan las finalidades de los proyectos curriculares de cada etapa y ciclo.

De la misma manera, Contreras (1990) afirma que aquí (en el diseño) se encuadra y justifica la enseñanza y su comunicación como estructura profunda y que sirve de base a la acción concreta, (estructura superficial). Considerando esto podemos decir que una unidad didáctica es un conjunto de ideas y referencias que imprime coherencia, permiten un amplio margen de maniobra y diversidad de acción y no la mera aplicación de un proceso cerrado y rígido.

### **3.7.- Diseño de unidad didáctica como proceso de reflexión.**

No nos identificamos por lo tanto con un enfoque instrumental, el diseño de unidades lo entendemos como un proyecto que orienta y facilita el desarrollo práctico, es una propuesta flexible que puede y debe adaptarse a la realidad concreta, es ante todo un marco de referencia que fundamenta y justifica el porqué de las acciones evitando así dispersiones o como afirma Torres (1994): que el proyecto nos sirva de complemento y favorezca la continuidad y el progreso. Por lo tanto pensamos que no importa tanto una fórmula correcta para elaborar una unidad didáctica, sino se requiere de un proceso reflexivo y deliberativo con profesorado, alumnado, materia y contexto, nos dice Contreras (1994) basado en Schwab.

La unidad didáctica es así un instrumento al servicio de la enseñanza, un instrumento para analizar e investigar la práctica educativa. Esta actitud reflexiva, nos lleva a construir un sólido conocimiento profesional para mejorar la práctica. Está aquí presente un proceso de análisis, interpretación de decisiones, de diseño y desarrollo, (teoría y práctica) son dos realidades que se constituyen y transforman en un proceso de interacción que lleva a la innovación educativa.

Vega Manuel (1994) nos aporta más elementos a analizar para una innovación, lo que hace la existencia y el cambio son las mismas fuerzas internas, la organización de la estructura básica de la educación: rol asignado a la educación y la enseñanza, concepto de conocimiento y de enseñanza que orientan la formación de profesores y las prácticas en el aula. Entre todos los elementos, se da una interrelación, se dan procesos organizativos que resultan de la estructura de relaciones que se establecen al interior del contexto valorativo, que son las que llevan a la participación desde intereses y necesidades compartidas, prevalece al interior de nuestro actuar ideas y enfoques que nos permiten accionar. Nos dice Lucila Carmona, (1994) en su estrategia para el desarrollo de la innovación.

### **3.8.- Aspectos a considerar en el diseño y análisis de una unidad didáctica.**

Algunos aspectos a considerar cuando se formaliza una unidad didáctica son las capacidades a propiciar en los alumnos, los contenidos culturales, actividades, recursos, materiales, evaluación, y organización. Estos elementos se consideran en una propuesta práctica a compartir, analizar, y discutir con otros profesionales. Además del análisis de los elementos anteriores que se ponen en consideración en el colectivo, a la hora de plantear una unidad didáctica los aspectos que deben ser consideramos en el diseño y análisis son: **justificación, información, articulación, recursos y materiales curriculares, organización, investigación y evaluación.**

Al diseñar y planear una unidad didáctica se da toda la vida una interrelación de elementos teórico metodológicos. Cuando vamos a formalizar la unidad didáctica se

deben de recoger las capacidades a propiciar, los contenidos culturales y sociales útiles, las actividades a realizar, los recursos y materiales, las acciones de evaluación que se llevaran a cabo y que organización se desarrollara con objeto de facilitar la acción educativa.

En cuanto al aspecto referente a la JUSTIFICACIÓN se reflexiona en torno a la importancia que ese posible objeto de estudio tiene para el alumno y para el desarrollo de conocimientos que le son necesarios y le permiten seguir profundizando y avanzando en los aprendizajes.

En lo que se refiere a la INFORMACIÓN, es la conformación de ideas y conocimientos con la que cuenta el equipo de docentes en relación al tema de la unidad, se puede recurrir al TRAMA CONCEPTUAL y a la elaboración de un dossier de información desde el análisis científico y didáctico. SE INVESTIGA ACERCA DE LO QUE SABEN Y QUIEREN CONOCER acerca del tema para lograr un aprendizaje significativo. Recurrimos así a investigaciones sobre ideas, conocimientos, actitudes en la enseñanza y nos acercamos a la realidad concreta explorándola a través de diferentes técnicas e instrumentos.

Con esta información se fundamenta y da sentido a las relaciones que se establecerán a lo largo del proceso. (Se buscan las relaciones de ideas y conceptos de un tema para darle sentido a la temática)

Partiendo de este enfoque, es un requerimiento pedagógico para la innovación el querer plantear niveles de rendimiento cognoscitivo, desde lo superficial a lo profundo, del conocimiento a las habilidades, desde el conocer hasta el pensar, nos dice Restrepo, Bernardo (1994) en: Materiales Educativos e Innovaciones. Se requiere lograr aprendizajes más efectivos, y significativos, porque transfieren capacidad para el manejo de los procesos mentales en problemas que requieran el uso de su creatividad.

La ARTICULACION es otro elemento que también se tiene que considerar al plantear una unidad didáctica, pues aquí se reflexionara y diseñara en torno a las acciones concretas que pondrán en contacto a los alumnos con el contenido de aprendizaje; estas actividades están dotadas de lógica interna suponen interacción, con



personas, con información y se orienta a favorecer ciertos aprendizajes, estas van dando respuesta a sus intereses e inquietudes, ya que en la planificación se toma en cuenta las aportaciones de los alumnos, se considera lo que quieren saber y como lo van a conseguir.

### **3.9.- Consideración de las aportaciones de los alumnos.**

Los RECURSOS MATERIALES CURRICULARES son otros elementos a emplear en una unidad didáctica y van a facilitar la acción de los alumnos y profesores, por lo que se opta por la diversidad de fuentes y formatos de información, en donde la responsabilidad del docente es ser agente principal de la puesta en práctica del curriculum.

La ORGANIZACIÓN es otro elemento que facilitara las opciones que se hayan tomado en los demás elementos del modelo, se ve aquí como se organizara el tiempo y su distribución, así como el espacio, los recursos, el aula, las actividades, la participación, de los alumnos, desde una perspectiva dinámica y flexible. La puesta en marcha de una propuesta alternativa educativa implica siempre un cambio en la organización.

Al plantear una unidad didáctica se consideran desde un principio criterios, estrategias que permiten hacer un seguimiento y análisis entre lo planificado y lo desarrollado, permite al docente ser constructivo y crítico. Entran en este estudio aspectos como actividades, dificultades, contenidos, recursos, y participación de los alumnos.

En el diseño de Unidades Didácticas Experimentales LA INVESTIGACION, LA EVALUACION, son procesos sistemáticos que toman en cuenta, los aprendizajes de alumnos, la enseñanza y el profesor. La unidad didáctica con la información significativa de estos dos elementos permite la toma de decisiones. Se dice que la evaluación es un proceso sistemático, porque se pone atención en la finalidad de la evaluación, en el objeto de la misma, el momento, el procedimiento, los implicados, así como, el uso y comunicación de información (conclusiones e informes). Esto nos llevara a la investigación permanente, al análisis de la viabilidad de otras opciones.

Otra consideración que fundamenta mas lo que aceptamos como evaluación y el papel que para nosotros representa, es al referirla como mecanismo de ajuste continuo de la innovación, es esta la que nos proporciona información sobre el proceso de cambio que se está dando y sobre la realidad que se intenta cambiar. Cuando diseñamos una unidad didáctica constantemente recurrimos a la evaluación, encontrando elementos nuevos que van resultando podemos ir de lo práctico a lo teórico, gracias a la práctica de la reflexión hecha por los actores. Se evalué y se investiga así sobre el modelo, las ideas, la realización, los efectos, las condiciones, llevando a un cambio en las relaciones y estructuras organizativas.

### **3.10.- Guía orientativa para el diseño de unidades didácticas experimentales.**

Con el fin de organizar y plantear en forma fundamentada las decisiones durante el diseño de una unidad; los siguientes aspectos forman parte de la propuesta de Cañal (1997) ajustándose claro esta a las necesidades diversas de trabajo.

## GUÍA PARA EL TRABAJO DE DISEÑO DE UNA UNIDAD

### **SELECCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

#### **REGULACIÓN**

**RECOGER Y PREGUNTAR DUDAS DEL ALUMNADO**

**INVESTIGAR SOBRE LAS IDEAS DE LOS ALUMNOS**

**ELABORAR LA TRAMA CONCEPTUAL DE REFERENCIA**

**SECUENCIACION DE PREGUNTAS, DUDAS, Y SUBPROBLEMAS**

**PROPUESTA DE REGULACION**

**ESTUDIO Y REFLEXION SOBRE LOS OBJETIVOS DE REGULACION**

**SELECCIÓN Y REGULACION DE LOS CONTENIDOS**

**REGULACION DISEÑO Y ADECUACION DE MATERIALES Y RECURSOS.**

**ESTUDIO ORGANIZATIVO.**

**MECANISMOS DE EVALUACION Y REGULACION.**

**FORMALIZACION**

Estos aspectos propician la participación colectiva, ya que una consideración importante en el diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas es la participación en equipo, la participación en equipo, la participación en equipo, la participación colectiva, desarrollando así un alto nivel de calidad educativa. Esta forma de trabajo es indicador de calidad.

Esta forma de actuar conlleva la incorporación de diferentes perspectivas y enfoques, permite también centrarse en problemas y necesidades reales. El desarrollo profesional es un proceso de construcción de la teoría de la enseñanza por medio de una reflexión crítica y compartida sobre su propia realidad. No se trata de poner en práctica algo dado, sino de poner en común y expresar otras ideas y las nuestras, la colegialidad se da cuando profesionales deciden sobre sus asuntos, a



través de procedimientos y una negociación democrática. Las decisiones grupales y las individuales que se determinan, se adecuaran a la realidad, al grupo de alumnos y al contexto.

Para así analizar colectivamente las acciones que están ocurriendo, las ideas y conceptos que están permitiendo al grupo de docentes avanzar, en una tarea de reflexión colectiva con fines de innovación, esto dentro de los supuestos teóricos de la estrategia propuesta por Lucila Carmona, quien propone el trabajo colegiado como una manera de relacionarse, de actuar, de valorar, para comprender el trabajo en una nueva experiencia, para poner en marcha con alumnos, padres y maestros las acciones que se incorporaran al proceso educativo.



## TRABAJO COLEGIADO EN EL PROCESO EDUCATIVO

En esta colectividad de maestros y alumnos, donde puede ser más rica la estructuración de tramas conceptuales, la cual va a permitir organizar los conocimientos, la información, los contenidos, las ideas y sus relaciones, posibilitando un curriculum en espiral, o lo que es lo mismo el tratamiento de un

contenido a través de diferentes niveles de profundidad o formulación, es decir va aumentando el grado de complejidad de una teoría o concepto al ser representada a los alumnos. Esta estructuración de ideas puede ser una actividad creativa en estudiantes y profesores y pueden ser ante todo, una guía de enseñanza-aprendizaje en el grupo de alumnos de docentes y padres de familia.

Una consideración más en el proceso educativo son las ideas de los alumnos, como un referente obligado, que involucra al sujeto que aprende, en donde el aprendizaje es el resultado de concederle significado personal al nuevo contenido, basándose en las ideas que ya posee, esta relación de lo conocido y lo nuevo, precisa una conexión sustantiva entre la nueva información y la que ya poseía. Todo alumno ya cuenta con esquemas de conocimiento, con un amplio poder explicativo, entonces habrá que reconocer aquí el “equipaje” que el sujeto lleva consigo para de alguna forma invertir en el proceso educativo.

Decidimos entonces que las ideas cambian y evolucionan al tener una nueva información, es posible el conocimiento de nuestros alumnos a partir de cuestionarios, entrevistas, interpretaciones y explicaciones. Con base a la información que se recaba se elabora una trama conceptual, que se basa en ideas de ellos. Y es a través de la interacción con los nuevos conocimientos que se crean conflictos socio-cognitivos, como resultado también del cruce de opiniones.

Retomamos aquí al igual que Lucila Cardona (1994)

“La concepción fenomenológica que nos dice que si un grupo de personas comparten un contexto virtual, ellas podría desarrollar una visión compartida de ese mundo, diagnosticar esa realidad y proponerse una intencionalidad consensual, cuya búsqueda daría sentido a su actuar.”(Cardona, 1994:95).

Es pues, solo a partir de una colectividad donde como individuos construimos una concepción del mundo, que está en constante cambio. Es por eso que juega un papel importante la participación del alumno en la construcción de conocimientos de niveles mayores de profundización atendiendo siempre a la significatividad, relevancia e interés en las tareas escolares.

Y para que un proceso de aprendizaje tenga potencialidad y relevancia debe incluir la participación activa de los alumnos, tener significatividad, ser propuestas debatidas entre profesores y alumnos en al interior del aula con la participación colectiva en la toma de decisiones. Nos acercamos así al concepto de curriculum negociado donde los alumnos son invitados a una reflexión compartida de lo que se sabe del tema, para exponer los intereses evaluación y reflexión del proceso. Así pues se considera el diseño de una unidad didáctica como un proceso reflexivo sobre aspectos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje, con el fin de lograr algo cualitativamente diferente de formas existentes. A continuación mostraremos un modelo para la creación.

## CONCEPTO CONSTRUCTIVISTA DE APRENDIZAJE

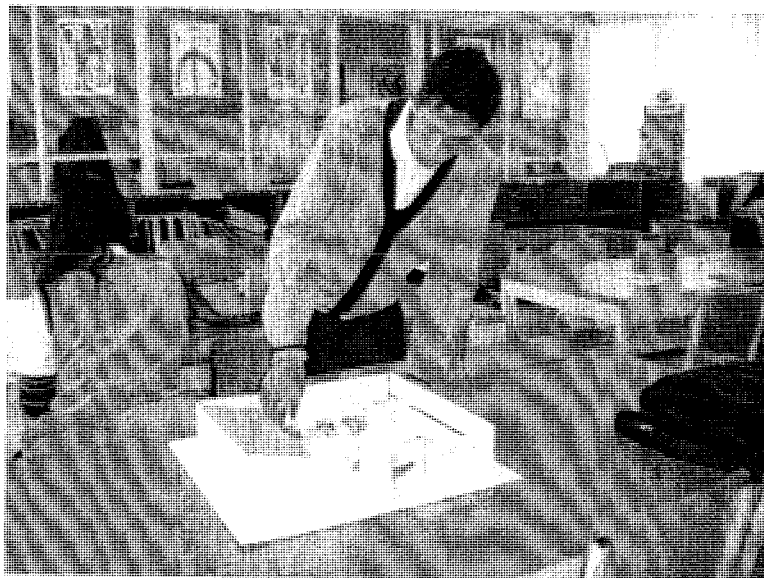
Para acceder a mejor calidad en los aprendizajes el punto de mayor fortaleza es el estudiante, es el centro, se investiga sobre su información, su motivación, se toman en cuenta sus propuestas, se planean acciones para lograr ciertos aprendizajes,

partimos aquí de un enfoque constructivista, al expresar que todo aprendizaje parte de las expresiones adquiridas por las personas a lo largo de su vida.

“El constructivismo se está convirtiendo en una palabra de uso común entre personas especializadas en la materia, o que tienen alguna relación con el ámbito psicopedagógico, nos dice CARLOS CONTRERAS (1994) y se refiere a este como la forma en que los individuos construyen ideas de cómo funciona el mundo, cada uno extrae el significado del mundo de manera variada y tanto las ideas colectivas como las individuales varían, cambian con el tiempo. Nos dice además que el constructivismo es la fabricación de significados, que proceden del reconocimiento de hechos u objetos. El niño construye su conocimiento reflexionando sobre sus experiencias, en la interacción que generan, él es el actor de su propio aprendizaje. Se espera que logre una mirada hacia el mundo y pueda solucionar los problemas que se le presenten.

De acuerdo con lo anterior, si queremos una educación de calidad debemos de retomar un concepto de aprendizaje constructivista y poner al alcance los materiales adecuados a las tareas de dicho tipo de aprendizaje así como metodologías activas, adecuadas a las necesidades específicas, y a la realidad de los educandos. Para las metodologías activas se propone contemplar la experiencia de los niños, uso de materiales concretos, libre expresión oral y corporal, uso creativo en expresiones, toma de conciencia en procesos de observación, descubrimiento, análisis, y aplicación de conocimientos y asumir el hábito de observación, descubrimiento, análisis y aplicación de conocimientos y asumir el hábito de la observación crítica de las propias actitudes.

Elementos básicos como los anteriores son propuestos por Restrepo y otros en Materiales Educativos e Innovaciones (1994) y nos dice además que la persona que construye conocimiento modifica sus ideas. Sus ideas, son procesos, internos de reestructuración cognitiva a partir de la manipulación activa de los objetos de conocimiento.



---

### MANIPULACIÓN CON OBJETOS DE CONOCIMIENTO.

Lo anterior nos llega a exigir como docentes, un rol de facilitadores y guías responsables, en los objetos de manipulación de los objetos de conocimiento. La innovación educativa exige pues un cambio en todos los componentes y materiales en la acción educativa, el enfoque sistémico y de carácter interdisciplinario, hace que la intencionalidad de innovar apunte a afectar todo el hecho educativo mediante un trabajo de convergencia interdisciplinaria, integrando todos los saberes.

#### **3.11.- La investigación en la escuela y las unidades didácticas.**

Hemos estado hablando acerca de la importancia de la innovación en nuestra práctica docente y los cambios que implica al proponer nuevos enfoques teórico-conceptuales y nuevos elementos prácticos que intervengan en una aplicación concreta. Esta necesidad de innovar es originada por una concepción de realidad cambiante, no podemos seguir con las mismas prácticas ante la presencia de problemas que requieren de solución a una nueva forma de conocer y de intervenir en la realidad. Ante tal situación problemática no podemos aplicar un procedimiento

de manera rutinaria, se requiere de solución a problemas de la que siempre vamos a aprender lo cual nos motiva a contar con una nueva formación de la que siempre vamos a aprender al aplicar.

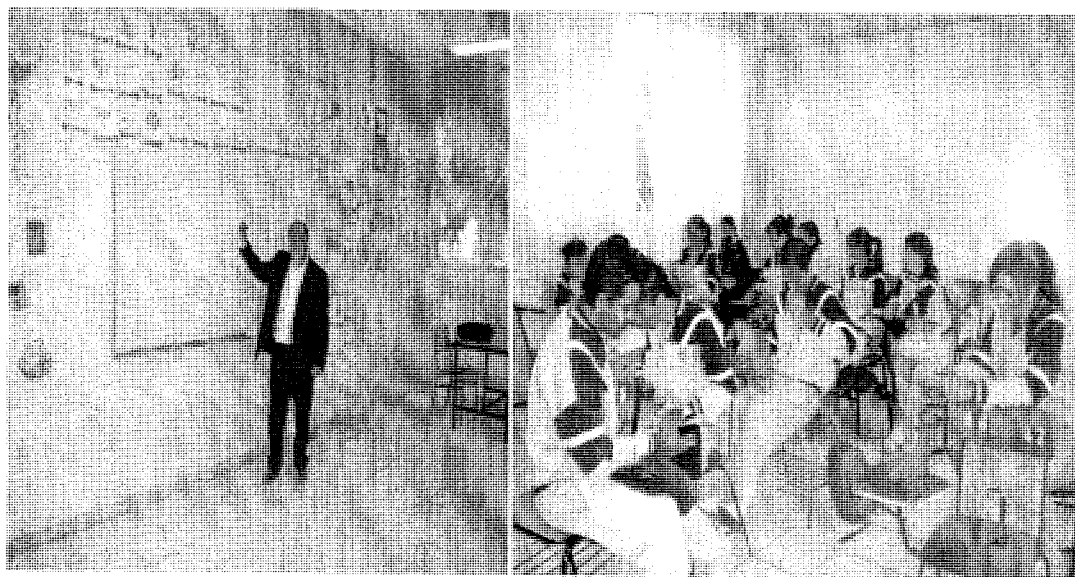
“El ser humano aprende de la novedad, aprende de la novedad, presenta una marcada tendencia a buscarla. La curiosidad, las conductas exploratorias, la indagación de lo desconocido, están presentes en la acción humana; conformando una actitud activa que nos sitúa continuamente ante situaciones problema.”(García, 1995).

Como docentes tuvimos que buscar, reconocer, investigar y trabajar con ideas referidas a la temática del problema. Nuestro partió de ciertas preguntas que llevaron a alumnos y docentes a un proceso complejo. Implico muchas situaciones, partir de nuestras premisas, nuestros conocimientos y razonamientos, explorar nuestro entorno, reconocer que tal situación era un problema, formular con precisión la situación, poner en marcha una serie de actividades planeadas en conjunto para la solución o bien, en nuestro caso, para conocer más acerca de lo desconocido y también reestructurar las concepciones implicadas y el acercamiento a las nuevas ideas encontradas como resultado de la investigación (respuesta al problema en el trabajo de la puesta en marcha de la unidad didáctica).

Las unidades didácticas recurren a la investigación como estrategia de formulación y tratamiento de problemas y todas las acciones explicadas con anterioridad nos llevaron a actuar y a conocer la realidad, pretendiendo fomentar en el alumno la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes. Tanto los alumnos como docentes, al no poder solucionar un problema práctico presentando en la realidad recurriendo al conocimiento cotidiano nos tuvimos que enfrentar a problemas más complejos buscando aproximarnos al saber científico.

Es la colectividad donde se genera el aprendizaje, el investigar supone además el trabajo en equipo, búsqueda de nuevas aportaciones, debate de hipótesis,

propuestas entre participantes. La investigación como un proceso, también se caracteriza por proporcionar un ámbito adecuado para el formato de la autonomía y la creatividad.



EN LA COLECTIVIDAD SE GENERA EL APRENDIZAJE.

### **3.12.- Investigación como metodología.**

La metodología es el conjunto de prescripciones y normas que organizan y regulan el funcionamiento del aula en relación con el rol del profesor y del alumno, decisión en cuenta a secuencia, organización de actividades, y creación del ambiente en el aula. Recurrimos a la investigación como la forma de organización curricular, fue la investigación, la que nos dio la pauta y sugirió el desarrollo de actividades en la unidad didáctica. La investigación la llegamos a proponer como un principio orientador de las actividades curriculares, que permitió a la vez integrar recursos y estrategias de enseñanza, (investigación en fuentes bibliográficas, con personas, material y audiovisual).

El método es el componente curricular que plasma el modelo didáctico de referencia al tener un reflejo muy directo en la planeación y desarrollo de las actividades. En el

modelo investigativo, el alumno construye su conocimiento por medio de la investigación, es el eje en torno al cual se articula todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3.13.-Metodología y contenidos curriculares.**

La metodología investigativa posibilita no solo el aprendizaje de procedimientos y destrezas, sino fundamentales el aprendizaje de conceptos. El trabajo con problemas facilita el conocimiento de la realidad a través del uso de los métodos (estrategias de resolución), técnicas experimentales u observacionales. Cuando se elabora un diseño, se seleccionan objetivos y contenidos debido a la inabarcabilidad de los posibles objetos de estudio, lo que supone adoptar una posición flexible y relativista respecto de los contenidos propuestos, selección con base al análisis del contenido de cada materia y desde la perspectiva del sujeto que aprende. Cabe mencionar que el diseño de unidades didácticas no contraponen con la metodología investigativa. El diseño de unidades didácticas es interdisciplinario ya que se complementa con la investigación al tomar principios de esta que no se contraponen.

Desde el análisis del contenido tuve que ver si los procesos y procedimientos eran representativos del área del saber o del ámbito de experiencia al que se refieren los problemas planteados y si las ideas daban suficiente potencialidad explicativa. Desde la perspectiva del sujeto que aprende hubo que considerar la significatividad psicológica de los objetivos y contenidos propuestos, si posibilitarían nueva información y conexión con las concepciones que ya poseían.

En consecuencia, la organización temática no fue lineal, se incluyeron conceptos y destrezas y se dieron procesos de construcción del conocimiento y conexiones entre estos contenidos.

Las tramas permitieron apreciar las relaciones en el conjunto del área, ofrecer una visión más general de la temática a trabajar evitando la tradicional fragmentación del



saber, además la programación y secuenciación de actividades permitió acceder a un conocimiento o habilidad de diferente forma.

Quiero hacer mención de la estrategia de investigación en la escuela, en su enfoque etnográfico que hace DEWEY, los pasos que contempla en el proceso investigativo, gira en torno a un método pedagógico basado en el método científico, ya que nuestros alumnos partieron de situaciones cotidianas significativas llevadas a un esquema secuencial con los siguientes pasos:

- DESARROLLO DE EXPERIENCIAS, DE DONDE SURJAN SITUACIONES PROBLEMATICAS.
- DELIMITACION DEL PROBLEMA Y BUSQUEDA DE POSIBLES EXPLICACIONES.
- BUSQUEDA DE DATOS Y MATERIAL DE CONSULTA.
- REELABORACION DE HIPOTESIS ORIGINALES.

Fue así como los alumnos eligieron el objeto de estudio, expresaron ideas, lanzaron hipótesis, planificaron la investigación, buscaron información en lecturas, observaciones, conservaciones, interpretaron resultados, expresaron lo aprendido, con base a la nueva información. De acuerdo a lo dicho hasta ahora, la investigación en el aula, esta acorde con una perspectiva constructivista ya que la construcción del conocimiento no sigue un proceso lineal, sino que con la elaboración de mapas de conceptos se permitió comprender determinadas temáticas. Así tanto el contenido como la secuenciación de actividades, respondieron a un modelo interactivo, actividades de búsqueda, reconocimiento, selección y formulación del problema, de elaboración de conclusiones y la expresión de los resultados obtenidos.

El objetivo fue que el alumno de forma autónoma y trabajando con los datos de su experiencia en la realidad “descubriera” sin más ayuda, los conceptos que de manera

“evidente” están en esa realidad. El alumno reproduce la actividad del científico al llegar a parecidas conclusiones y siguiendo procedimientos como: el planteamiento del problema, proceso de resolución que se encuentran íntimamente vinculados a los contenidos de las disciplinas o de los ámbitos de experiencia a los que el problema se refirió.



EL ALUMNO EN LA INVESTIGACION

Un momento de la investigación fue a partir de problemas, objetos de estudio, de algo que le interesaba realmente al grupo, se estimuló la actitud de curiosidad tanto a alumnos como a docentes desencadenando un proceso que los llevara a construir nuevos conocimientos.

Cuando se interesaron en la temática, desde el inicio se dio sentido a la secuencia de actividades, se partió de concepciones iniciales para desembocar en nuevos conocimientos.

En la investigación el alumno o el docente puede proponer o sugerir problemas, o el alumno manifiesta curiosidades espontaneas basadas en información de la familia o televisión. Esto porque los alumnos están integrados en un contexto, que los obliga a buscar respuestas a cuestiones diversas, ellos poseen información de un nivel en diferentes aspectos, que repercute en el conjunto del edificio cognitivo del individuo,

fue por eso que se tuvo que considerar estas concepciones de los participantes en nuestra investigación, pues sus respuestas a situaciones reales, respondían a concepciones del mundo que se van consolidando, así como actitudes, valores y formas de proceder. Posteriormente como docentes invitamos a todos a dar a conocer sus conceptos y de allí partir para planificar nuestra estrategia de enseñanza. En el momento de exposición de sus conocimientos previos se tuvo que reflexionar sobre estos, para después en un segundo momento se dio un enfrentamiento con nuevas informaciones.

Para explorar las ideas que los alumnos tenían, se tuvo que indagar empleando cuestionarios preparados previamente, al momento de realizar la plática, se vieron ante una situación novedosa que les estimuló a la búsqueda y explicación del tema tratado. Ante las cuestiones planteadas, ellos dieron sus posibles respuestas, hubo también confrontaciones, nueva información, formulándose así sus hipótesis o líneas de búsqueda, que hicieron posible que los participantes encontraran sentido a las actividades que se iban proponiendo, logrando un compromiso para llegar hacia donde nos dirigimos.

### **3.14.- La evaluación.**

Al término de la unidad llegamos al momento de las conclusiones y pudimos ver que hay consolidación de los conceptos asimilados, de procedimientos, actitudes y vimos también que se les proporciono a los alumnos la posibilidad de poner en práctica nuevos aprendizajes y comprobar en la experiencia, el interés y la utilidad de esos aprendizajes, fue pues, gracias a la acción lo que ayudo a fijar los conocimientos que se asimilaron.

Las actividades que se planificaron permitieron en los alumnos también la contrastación al interactuar con información proveniente de diferentes medios, (observación de libros, videos y experimentos). Estas estrategias, dieron lugar a las interacciones de ideas de los alumnos con los datos experimentales, a interacción

también con las aportaciones del docente, con la información de las diversas fuentes, ello los llevo a la reformulación continua de los problemas y de las hipótesis contempladas.

Después de relacionar los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación con lo planeado, se dio una comparación entre las hipótesis iniciales y las nuevas concepciones encontradas. Durante todo el proceso se permitió al alumno la resolución de problemas, comentar sobre la información, de libros y videos, sintetizar ideas formadas en un mural y otras más que permitieron en los participantes la reestructuración de conceptos y la reflexión en torno a los nuevos conocimientos.

Ampliando un poco más sobre la forma en que realizamos la evaluación en el trabajo de la unidad didáctica, cabe mencionar que retomamos la evaluación desde la didáctica crítica, en donde:

**“El grupo es sujeto de aprendizaje, no solo objeto de enseñanza”. (Lee, 1994:24)**

Desde esa perspectiva el aprendizaje no es un proceso lineal ni un estado del sujeto, sino un proceso donde el alumno construye al aproximarse y transformar el objeto en conocimiento.

Al conocer intervienen en el ser humano su presente, pasado y futuro. Es por eso que consideramos los saberes, experiencias, vivencias, al interaccionar con los contenidos, porque orientaron, nuestras acciones, determinaron la intencionalidad y finalidad de las actividades.

La evaluación está estrechamente ligada a los conceptos de aprendizaje y de enseñanza, también una vez definidos los objetivos, nos basamos en la propuesta de Taba en: LEE (plan 1994) quien nos dice que la tarea de evaluar comprende:

- Clarificar los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.
- Planear las formas en que veremos los cambios producidos en los alumnos.
- Determinar los medios para interpretar esas evidencias de lo alcanzado por los alumnos.
- Recabación de información que permita ver si los alumnos progresaron con el trabajo de la unidad didáctica.

**Complementando esta propuesta y explicando aún más lo que evaluamos de los alumnos de la unidad didáctica considero que:**

- ✓ Hayan respondido al interés y curiosidad del grupo.
- ✓ Si la unidad didáctica se vinculó con las áreas de desarrollo y con objetivos de desarrollo del alumno.
- ✓ Si las actividades de la unidad didáctica fueron fuente de cuestionamiento y reflexión para los alumnos, respecto a sí mismo, a su trabajo cotidiano, a su familia y comunidad.
- ✓ Si la unidad didáctica fue flexible para incluir actividades no incluidas desde un principio.

**En relación a las actividades de la unidad didáctica:**

- Si las actividades planeadas fueron para los alumnos un medio de disfrute y recreación.
- Si las manifestaciones de los alumnos afectiva, social, intelectual y física le permitieron un mayor conocimiento del grupo.
- Si establecieron relaciones entre los alumnos.
- Si se propició que los alumnos se desplazaran con libertad en el aula.
- Si disfrutaron del movimiento y uso de materiales y mobiliario.
- Si se tomaron espacios exteriores y uso del aula y plantel.

- Si el tiempo fue en función del interés del alumno.
- Si el tiempo asignado a la unidad didáctica fue en relación a las actividades planeadas.

#### **En relación a los materiales:**

- Si estaban al alcance y disponibilidad de los alumnos.
- Si se utilizó diferente tipo de materiales.
- Si promovieron el desarrollo de actividades o destrezas en los alumnos.
- Si se desarrolló la creatividad en los materiales.
- Si fue variado el material.
- Si las técnicas fueron variadas y si posibilitaron la riqueza de experiencias de los alumnos en las actividades de la unidad didáctica.
- Si las técnicas estimularon globalmente las capacidades de los alumnos en la unidad básica.

#### **En relación docente:**

- ✓ Ver si fue guía, coordinador y orientador de las actividades de la unidad didáctica.
- ✓ Si escucho y se relacionó con los alumnos.
- ✓ Si puso atención a los alumnos al dirigirse con ellos.
- ✓ Que tono de voz utilizo.
- ✓ La forma en que tomo en cuenta la participación de los alumnos.

#### **En relación con las actividades:**

- Si el docente sugirió actividades que interesaron a los alumnos.
- Si en la dinámica de trabajo condujo a los alumnos a sugerir nuevas actividades.
- Si se propició el dialogo entre alumnos.

- Si se aprovechó el dialogo espontaneo para derivar situaciones de aprendizaje.
- Si retoma los acuerdos planeados en el grupo durante la realización de actividades.
- Si se propició situaciones de investigación y experimentación.

### **3.15.- El docente y la investigación.**

Pero, ¿cuál fue el papel del alumno y del profesor en esta tarea investigativa? El alumno por su parte fue el protagonista del aprendizaje y el profesor jugó un rol de coordinador y facilitador del aprendizaje, juntos actuaron en un contexto dado, donde se hizo posible un proceso de interrelaciones con los demás elementos que intervinieron en el diseño y práctica de nuestra unidad didáctica.

**“La función genérica de coordinación del profesor afecta tanto a la frase de preparación (diseño) como a las de desarrollo y evaluación, a partir de esta función básica cobran sentido otras funciones relacionadas entre sí” (García, 1995:78).**

Como docentes diseñamos, fundamentos, seleccionamos y organizamos la secuencia de actividades en que se materializó el proceso enseñanza-aprendizaje. Se problematizó para motivar a investigar la temática, elaboramos estrategias que llevaron a los alumnos a confrontar sus nuevas informaciones, seleccionamos información en explicaciones, presentamos tareas, hubo recapitulaciones, esto gracias a la coordinación y continuidad del trabajo, propiciando además expectativas positivas respecto a la investigación.

La actividad de responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje se debió a la motivación sobre la temática, en donde el profesor tuvo que ver las estrategias adecuadas para que se diera el aprendizaje significativo, se dio una interacción entre los intereses reales de los alumnos y las propuestas incentivantes del docente. La

curiosidad y el gusto por conocer nuevas cosas constituyo una interesante fuente de motivación.

Y en relación al marco curricular los objetivos y los contenidos se refieren al qué enseñar, al para qué y la investigación se refirió a la forma, al propio proceso de aprendizaje. Estos elementos se refirieron a los aspectos organizativos del “qué y cómo”. El diseño de las actividades considero entre otros elementos los anteriores, elementos que fueron llevados a la concreción, para después poder hacer una reestructuración continua del curriculum con la ayuda de la evaluación.

Existió por tanto una relación entre la forma de definir, aplicar y organizar el qué y el para qué a la hora de la práctica. Se vio el alcance de los objetos educativos las pautas metodológicas y las intenciones educativas en el diseño, además estuvieron presentes la forma de interpretar el hecho educativo y los principios didácticos, así como los aspectos componentes del marco teórico que se concretizaron.

### **3.16.- Unidades didácticas y diseño curricular.**

Para nosotros como docentes, el curriculum fue nuestra materia de trabajo, fue el medio de experimentar ideas en la práctica, pudimos interpretarlo y crear en él. El desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, fue objeto de estudio que organizamos a través del diseño y planificación de unidades, la forma de incluir los materiales de enseñanza y los criterios para enseñar, reflejo nuestra visión acerca de conocimiento y de educación. El diseño de la unidad didáctica nos permitió el desarrollo de nuevas habilidades, al relacionarlas con concepciones de conocimiento y de aprendizaje, como profesores, llegamos a traducir ideas propias en la práctica, se vieron relacionados las ideas y el actuar.

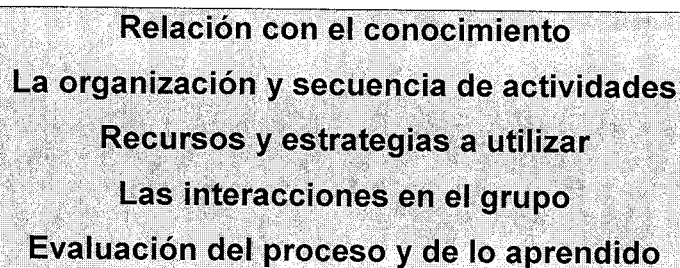
No partimos de una concepción curricular tradicional de estructuración disciplinaria y académica por el contrario: el diseño curricular comprendió un conjunto amplio,



diverso y flexible de actividades educativas en las que se desarrollaron relaciones de comunicación didáctica, para producir el aprendizaje. Esta concepción exigió una transformación en el rol del profesor y en la organización del grupo, así como considerar el contexto de trabajo, y las relaciones entre todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Y fueron tres los aspectos centrales para crear un nuevo ambiente en el aula: rol del docente, participación del alumnado y la planeación y evaluación como reflexión y toma de decisiones conjuntas relacionadas en la asamblea.

Por lo que en nuestras preocupaciones en torno al diseño curricular fueron qué y cómo enseñar al grupo de alumnos que tuvimos y los medios de los que nos valdríamos, así como nos vimos obligados a recurrir a una evaluación como estudio sistemático, todo con la finalidad de mejorar la calidad de la docencia.

Tuvimos en un inicio la necesidad de un diseño que marcara las bases del proceso, los elementos constitutivos, el contexto y como se daría la organización y las relaciones, pues estábamos partiendo desde una perspectiva sistemática. Consideramos que al trabajar un tema surgido del interés del grupo, nos percatamos de la autonomía que poseían al reflexionar en la planificación y distribución del tiempo y del espacio.



**Relación con el conocimiento**  
**La organización y secuencia de actividades**  
**Recursos y estrategias a utilizar**  
**Las interacciones en el grupo**  
**Evaluación del proceso y de lo aprendido**

**ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO.**

A continuación citaremos la tesis de maestría del Doctor José Antonio Fernández Plaza, quien nos describe los elementos a considerar en el currículum sobre los que hay que tomar decisiones:

Los elementos básicos que integran el currículo sobre los que hay que tomar decisiones previas en una programación de la enseñanza son los siguientes:

1. Objetivos y competencias básicas. Metas de progresiva dificultad que se marca a los alumnos en función de su nivel de competencia y en función de los resultados del aprendizaje que se debe esperar de ellos.
2. Contenidos. Elementos conceptuales y culturales que se van a enseñar: conceptos, procedimientos y actitudes.
3. Metodología. Modelos de enseñanza, enfoques prácticos, actividades y tareas concretas que se van a realizar.
4. Evaluación. Proceso, criterios e instrumentos previstos para la valoración de los resultados obtenidos, en relación con la consecución de los objetivos y de la adquisición de las competencias básicas.

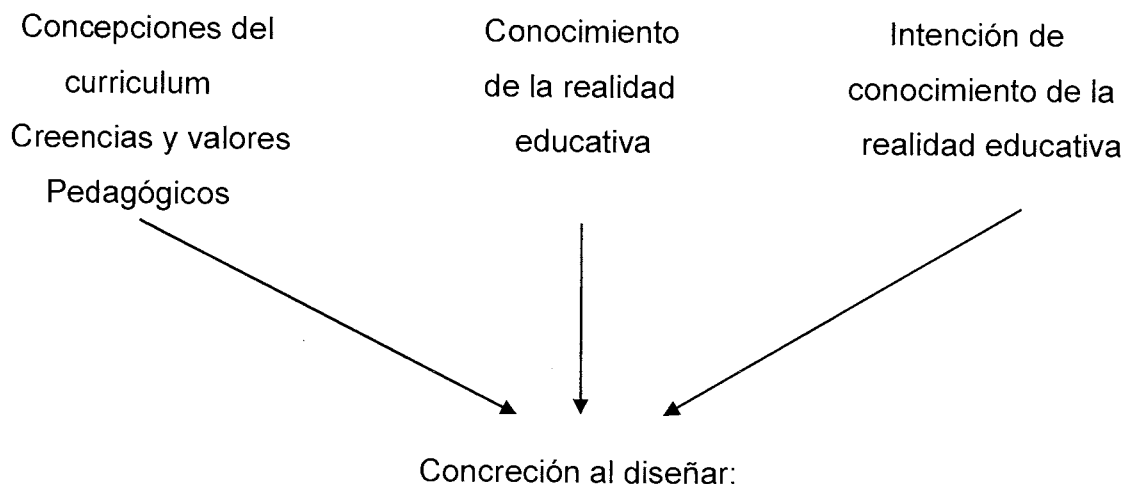
Una de las preocupaciones centrales al trabajar el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo como una unidad didáctica fue además de tener un diseño, estudiar y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir lo que realmente estaba pasando en la realidad, por lo que recurrimos a la investigación de corte cualitativo, el método etnográfico en el ámbito educativo.

A través de esta metodología etnográfica, me permito redactar la unidad didáctica desarrollada como una nueva experiencia trabajada con alumnos, donde se ponen de manifiesto las nuevas formas de actuar, de relacionarse, de asumir otros roles.

Concretizando, tuve que partir de concepciones teóricas, del conocimiento de la realidad y de tener una intención de conocer el proceso enseñanza-aprendizaje.

Fue necesario tener ante todo como resultado de una planeación sistemática una MATRIZ a poner en práctica para ser revisada y analizada en el equipo de trabajo como participantes en la INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA.

### **ELEMENTOS CONSIDERADOS EN EL DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.**



- OBJETIVOS: DESARROLLAR MANERAS DE COMPRENDER Y EXPLICAR EL MUNDO.
- CONTENIDOS: FORMA DE ORGANIZACIÓN DE TEMAS Y SUBTEMAS.
- ACTIVIDADES: ACCIONES QUE AYUDAN A LOGRAR LOS OBJETIVOS.
- CONTENIDOS: FORMA DE ORGANIZACIÓN DE TEMAS Y SUBTEMAS.
- ACTIVIDADES: ACCIONES QUE AYUDAN A LOGRAR LOS OBJETIVOS.
- PROCEDIMIENTOS: ACORDES A CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS.
- INTERVENCIONES E INTERACCIONES.
- EVALUACIÓN: CRITERIOS.

Algunos objetivos específicos a favorecer en el alumno fueron el desarrollo de las habilidades de comunicación y de investigación. Intentamos en el grupo favorecer actitudes de búsqueda, interés por el trabajo del aula, reflexión y solución a sus problemas. Se contempló como intención, que el alumno incorporara algunas concepciones y temas específicos y que los alumnos fueran capaces de manejar ciertos procedimientos de la investigación. Se realizó para esto una planeación previa que se fue replanteando y rediseñando a lo largo del proceso gracias a las aportaciones de los alumnos.

El diseño engloba: objetivos, contenidos, procedimientos, situación inicial, características del grupo, estrategias y mecanismos de evaluación. Incluimos también la participación del profesor, organización de alumnos, del mobiliario y del tiempo, así como la forma de favorecer en el alumno su autonomía.

**Teniendo en consideración las pistas para construir el diseño pedagógico partimos de: elegir el tema de la unidad didáctica, definir los objetivos, buscar y seleccionar los contenidos, establecer la metodología o seguir el desarrollo de la unidad, como va hacer la presentación, la motivación, la introducción, la investigación individual o grupal, las intervenciones del profesor, la intervención del grupo, el tipo de evaluación, duración del tiempo de cada etapa.”(RESEÑA DE UNIDADES DIDÁCTICAS, Internet).**

### **3.17.- Modelo de nuestra unidad didáctica.**

Basándonos en la tesis de Fernández Plaza nuestra unidad didáctica estará constituida de la siguiente manera:

## INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE.

### *Objetivos Específicos*

- 1.- Comprender la autogestión del aprendizaje y su importancia

## DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

### *Objetivos Específicos*

- 2.- Obtener y movilizar información en temas de interés del alumno y relacionados con tus metas de aprendizaje.
- 3.- Reflexionar sobre el propio proceso de atención
- 4.- Elaborar o transformar contenidos
- 5.- Reflexionar sobre el propio proceso de memorización
- 6.- Expresar oralmente la información
- 7.- Reflexionar sobre el propio proceso de lenguaje

## AUTORREGULACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

### *Objetivos Específicos*

- 8.- El modelo de la estrategia
- 9.- Práctica guiada de la estrategia
- 10.- Realización de la práctica autónoma de la estrategia

## 11.- Aplicación de estrategias de apoyo o afectivas

A continuación mostramos las tablas en donde se muestran los objetivos anteriormente mencionados y su relación con las competencias del MACC (Modelo Académico de Calidad para la Competitividad) en donde:

ACS= Se autodetermina y cuida de si

PCR= piensa crítica y reflexivamente

TFC= Trabaja en forma colaborativa

EC= Se expresa y comunica

AFA= Aprende de forma autónoma

PRS= Participa con responsabilidad

		ACS	EC	PCR	AFA	TFC	PRS
<b>INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE AUTOGESTIÓN DEL A PRENDIZAJE</b>							
1.	Comprender la autogestión del aprendizaje y su importancia						

		ACS	EC	PCR	AFA	TFC	PRS
<b>DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO</b>							
2.	Obtener y movilizar la información en temas de interés del alumno y relacionados con sus metas de aprendizaje						
3.	Reflexionar sobre el propio proceso de atención						
4.	Elaborar o transformar contenidos						
5.	Reflexionar sobre el propio proceso de memorización						
6.	Expresar oralmente la información						
7.	Reflexionar sobre el propio proceso de lenguaje						

		ACS	EC	PCR	AFA	TFC	PRS
<b>AUTORREGULACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE</b>							
8.	El modelo de la estrategia						
9.	Práctica guiada de la estrategia						
10.	Realización de la práctica autónoma de la estrategia						
11.	Aplicación de estrategias de apoyo o afectivas						

## **CAPITULO IV**

# **UNA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA EN CONALEP ZACAPU CON LA UNIDAD DIDÁCTICA “AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE”**



## CAPITULO IV

### UNA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA EN CONALEP ZACAPU CON LA UNIDAD DIDÁCTICA “AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE”

El presente capítulo contiene el desarrollo de la unidad didáctica, con los antecedentes justificatorios para su aplicación. Por lo que se constituyó en un trabajo de desarrollo educativo y paralelamente de investigación. Donde se puede advertir diversos procesos y aspectos que favorecen el trabajo de bachillerato en CONALEP Zacapu con unidades didácticas, lo que nos permite ratificar que ya es tiempo de efectuar modificaciones curriculares a nuestro nivel. El análisis y sistematización permitió presentar el informe.

#### 4.1.- Primer momento: formalización de la confrontación.

En este momento realizamos un análisis de las ideas profesionales del tema a trabajar y la forma de ponerlo en práctica.

**“Creemos que en el contexto de una innovación educativa, es donde se dan las condiciones más propicias, para que los maestros se conviertan en autores de textos y experimenten un curriculum abierto, le exige tomar su trabajo con profesionalismo (Restrepo, 1994: 136)”.**

Juventino Sandoval y Antonio Hernández, dos profesionales de la educación en el medio superior reunidos en una sesión informal comentan:

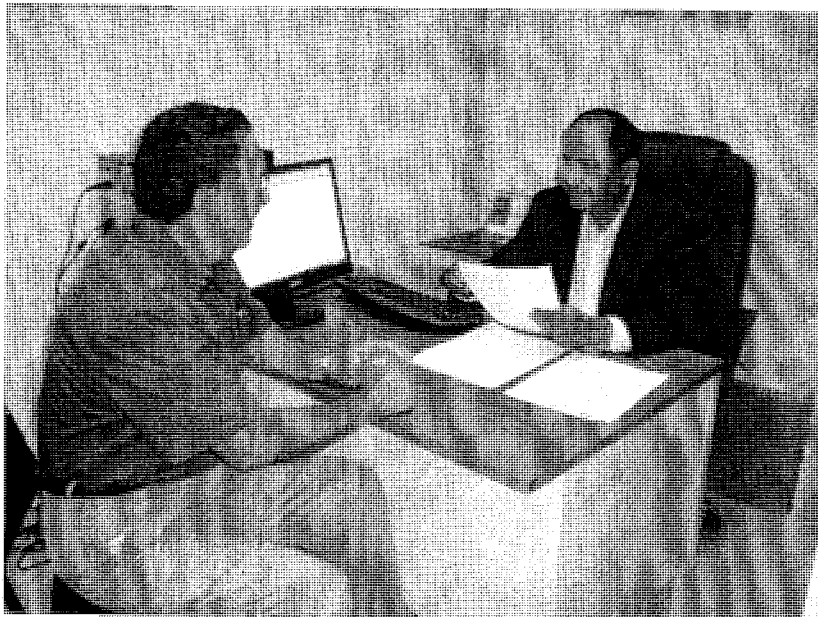
¿Qué tema resultará importante trabajar con los estudiantes del nivel medio superior para nuestra tesis?

Argumentos hubo muchos, pero consideramos como necesidad principal el buscar una nueva forma de trabajar en el medio superior, nos interesamos en el análisis y

diseño, así como en las implicaciones de una unidad didáctica. Tuvimos dudas que fueron resueltas con la revisión de lo que constituye la unidad didáctica, como el rol del docente y de los estudiantes.

Consideramos que nos aportaría nuevos elementos porque:

**“La unidad didáctica es un instrumento al servicio de la enseñanza, una herramienta para analizar e investigar la práctica educativa. Esta la actitud reflexiva nos llevó a construir un sólido conocimiento profesional para mejorar la práctica. Mi insatisfacción como profesor se origina porque no evolucionan suficientemente como ciudadanos socialmente comprometidos. Es porque el conocimiento y las actitudes que manifiestan cotidianamente delatan una participación poco responsable en la vida social”. (A. Martín, 1997:20).**



El primer momento implicó considerar las capacidades de los alumnos, los contenidos culturales, las actividades, los recursos, los materiales, la evaluación y la organización, así como otros elementos.

*¿Será innovador incorporar una nueva posibilidad de trabajo en el nivel medio superior?*

*“Ya muchos años se ha trabajado por proyectos, este método ha resultado ser una excelente forma de enseñar y nos ha permitido a docentes poner en práctica conocimientos y experiencias por ser una forma flexible, con un enfoque investigativo y enriquecedor.*

*Pero es mejor buscar nuevas alternativas de trabajo, como las unidades didácticas porque es una forma de enseñanza pero también permite investigar nuestra práctica docente.*

*Tendríamos la posibilidad de descubrir algo innovador en nuestro campo desde otra perspectiva.*

*Sí, indudablemente supera al método de proyectos en que tiene doble finalidad: y eso es investigar la práctica docente, y transformarla, pero nos requiere como docentes más comprometidos”.*

*“Vamos a requerir para esto que los alumnos nos propongan un tema de su interés que podamos trabajar con esta estrategia”.*

Finalmente se optó por trabajar la autogestión del aprendizaje (aprendizaje personalizado).

¿Pero por qué el aprendizaje?

¿Por qué no trabajamos Matemáticas?

¿Porque la autogestión del aprendizaje?

Es un tema que no hasido lo suficientemente trabajado por las personas.

No se tiene tanto conocimiento del como se supone, además para los estudiantes despierta mayor curiosidad e interés por ser un tema novedoso, motivante y amplio para ellos.

Considero que es importante que trabajemos también con los estudiantes el aprendizaje personalizado porque podemos ver la importancia del aprendizaje y sensibilizar a docentes, padres de familia y estudiantes y es una cultura pertinente.

**“Lledo Becerra, nos dice que en cuanto a los límites espaciales y temporales, no implica que la problemática a abordar necesariamente comienza con lo más próximo y pequeño. (Lledo, 1995:96)**

El elegir planear el trabajo de una unidad didáctica, no fue fácil, quedan por resolverse aun otros elementos que constituyen una unidad didáctica, como son la justificación, informaciones, articulación de actividades, recursos materiales, organización, investigación y evaluación. Estos y otros elementos se fueron considerando al ir formalizando la unidad. Partimos de los momentos actividades, recursos y técnicas descritos en un plan previo, diseñando y recurriendo a la vez a la matriz de la unidad didáctica (ver matriz. Anexos).

Planeamos así una serie de Rescate de Saberes de los participantes en el desarrollo de la unidad didáctica. Por lo que diseñamos, instrumentos de investigación y entrevista, cuestionarios y diarios de campo, con apoyo de grabaciones. (Ver cuestionarios).

### **Rescate de saberes.**

Para este momento decimos que trabajar en plantel CONALEP ZACAPU de la escuela donde labora el docente Juventino Sandoval se habló con el director y personal para plantear el trabajo a desarrollar, encontrando la disponibilidad y aceptación aunque por algunas personas fuimos vistos como observadores de su práctica, porque se sentían supervisadas. El grupo elegido fue el 402 de contabilidad financiera y fiscal turno matutino ya que por las tardes podríamos trabajar los dos. Y decidimos trabajar con 10 alumnos los más atrasados en la materia. Una nueva posibilidad curricular como lo es la unidad didáctica, nos lleva a reconocer lo que

sabemos o no acerca del tema, a conocer las dudas e inquietudes y cosas desconocida. Al aplicar los conocimientos al grupo encontramos cosas interesantes. Lo primero que vimos fue que se dio un ambiente de confianza, hubo una actitud de aceptación mutua entre los estudiantes y docentes (Juventino Sandoval y Antonio Hernández) se pudo ver una mayor participación oral en los alumnos y disposición aunque algunos alumnos mostraban timidez e inseguridad. Ya el maestro nos había dicho que era un grupo muy cohibido pero nosotros creamos un ambiente de seguridad que favoreció al trabajo. Ya que con unos minutos de anterioridad se había aplicado el cuestionario individual a los alumnos y se había jugado con ellos, por eso se sintieron más relajados. En cuanto al cuestionario pudimos ver que sus respuestas mostraron el desconocimiento del tema y un desinterés por ese dialogo. Pero ya estando ante el grupo hubo la disposición. Las relaciones de confianza y comunicación se dan en un aula y permiten el flujo de información para que se puedan realizar las actividades.

**“Las relaciones de comunicación representan la parte más consustancial de la dinámica del aula, en tanto sistema orientado a generar aprendizajes. Las interacciones comunicativas se ven influidas (facilidades obstruidas...) por las relaciones afectivas entre los elementos del sistema (factores afectivos en las relaciones personales), actitudes, motivación, etc.”(Cañal,1997:111).**

A partir de sus conocimientos y saberes encontré que al cuestionar al grupo sus respuestas eran un sí o un no, que no coincidían, pero promovían la discusión entre ellos los docentes por su parte cuestionaban el porqué si o por qué no.

Esto pasó al preguntar si conocían el aprendizaje personalizado por lo que se pudo ver la ignorancia de algunos conceptos, decían que no lo conocían, ni lo que allí había pero si mencionaban, que había conceptos como la hermenéutica, investigaciones, documentales, que no conocían.

Por lo que pude ver que no reconocían que si sabían algo. Hubo también la contradicción al responder que no conocían la investigación.

**“Las concepciones personales, sirven como puntos de andamiaje en la aprobación de otros saberes, pues constituyen estructuras de recepción que le permiten asociar nuevas informaciones, juegan pues el papel de intermediarias entre el conocimiento y el propio individuo, ya que es mediante una interacción entre esas estructuras de pensamiento y las informaciones como va elaborar el saber...”(Serna, 1996:177).**

Al valorar las representaciones no estamos destruyendo esa preexistencia, sino a integrar un conocimiento que se complementa. El alumno nos dice Bachelard (1938), llega a la clase con conocimientos empíricos ya contruidos, que nos informan de sus múltiples significados.

**“Cada individuo posee un conjunto de modelos explicativos e ideas propias. Es a través de estas como se interpretan las informaciones provenientes de la escuela, los medios de comunicación social, etc.”(Serna, 1996:177).**

La enseñanza de un saber es por eso un proceso complejo y activo, ya que intervienen saberes, creencias y conocimientos a transformar. El creer es tener algo como verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes, equivale a suponer, presumir, conjeturar pero no estar cierto para dejar de ser creencia, tendría que corresponder con la realidad y que dieran cuenta de sus implicaciones, no solo el captar o tener la impresión leve.

Los alumnos tienen la creencia de que no se puede vivir en la ignorancia pero al preguntar a lo que se puede jugar dijeron que al fútbol, básquetbol, pero algunos agregaban que no se podían jugar porque se podían cansar. Y sería importante tener una experiencia o vivencia honesta.

**“Conocer y saber son dos verbos que suelen usarse con el mismo significado en el contexto educativo, aun cuando son dos conceptos epistemológicos distintos” (Villoro, 1994).**

La diferencia estriba en que conocemos objetos y personas, sabemos que algunos objetos tienen ciertas propiedades o sabemos hacer operaciones, pero no sabemos objetos ni personas, el saber lo usamos cuando referimos a algo de los objetos o personas, ¿QUE SABEN DE LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE? El conocer lo referimos al objeto, ¿CONOCEN LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE?.

**“El conocimiento implica experiencia directa, en un sentido amplio abarca la aprehensión sin intermediarios de toda clase de objetos presentes, tanto físicos como psíquicos o culturales. La experiencia a que se refiere conocer puede también versar sobre las propiedades de algo, entonces la sustantivizamos considerándola como un objeto nuevo. En cambio el saber sobre un objeto no es garantía de que se haya experimentado con sus propiedades...” (Villoro, 1994).**

Yo sé algo, pero no quiere decir que lo he experimentado y si lo conozco ya tuve la experiencia. Los alumnos manifestaron no saber mucho de la autogestión del aprendizaje pues no han tenido la experiencia, no la conocían, aunque hubieran tenido la vivencia, habrían de tener alguna ignorancia. El conocer y saber se da en comunidad y lo que conocemos y sabemos suponen saberes propios y ajenos y para que se presentaran también se consideraron los saberes previos. Para acercarnos a la realidad, el saber es una forma de conocimiento en general.

Sobre la acción y participación del docente y el alumno, éste realizó preguntas directas sobre el tema, hubo la indagación a pesar de sus respuestas cerradas. Se cuestionaba sobre el porqué de lo que afirmaban. El docente al ver el desconocimiento de los alumnos en cuanto a la temática, trató de motivarlos e

interesarlos anticipando lo que se realizaría. Pudimos así ver que surgía el interés por conocer algo nuevo.

El trabajar una unidad didáctica nos propone llevar a cabo un trabajo que incluya más participantes además del grupo escolar, por lo que hicimos un rescate de saberes, de docentes y directivos.

### **Rescate de saberes de la autogestión el aprendizaje.**

En nuestra investigación trabajamos la autogestión del aprendizaje, con los alumnos de CONALEP, como era de corte etnográfico, era necesario empezar a observar y explorar las formas de trabajo, procesos y productos del tema a través de la unidad didáctica, modalidad curricular con la que el grupo estaba trabajando. Se hizo un sondeo entre docentes y alumnos para ver que tanto sabían o que antecedentes tenían acerca del tema de la autogestión del aprendizaje, se les hizo de manera personal contestar un cuestionario previamente elaborado, en el cual nos dimos cuenta que la mayoría de las personas no tenían una idea clara y aceptada de la temática y una minoría tenía una idea aunque no muy precisa de la temática elaborada.

**“El ambiente familiar en el que vive el alumno es decisivo para su formación y es el núcleo básico donde se adquieren las primeras experiencias y aprendizajes, la manera de concebir el mundo y su adaptación a este” (SEP, 1991:11).**

**“El pensamiento es un proceso dialectico que se caracteriza por tratar de conocer la esencia del fenómeno es de la contradicción la totalidad y la concreción” (Ayala,1986).**



#### **4.2.- Segundo momento: problematización.**

Además de saber cuáles eran las concepciones de los alumnos y docentes, acerca de la autogestión del aprendizaje, nos interesaba saber sobre lo que querían conocer y llevamos a cabo una actividad denominada “problematización”.

“¿Qué les gustaría conocer y saber de la autogestión del aprendizaje?”

“todo”

“¿cómo qué?”

“estrategias de auto motivación”

¿Qué otra cosa les gustaría saber?

“habilidades para el aprendizaje autónomo”

**“En la formación de las concepciones tuvo gran importancia la creación de situación de problema, a resultas de análisis de la cual los alumnos sacan conclusión de que las concepciones que conocen no bastan para explicar nuevos hechos (Fenómenos) y de que es preciso incorporar una nueva concepción. La creación de una situación dedicada a un problema aumenta la orientación emocional de los alumnos, su interés, por el estudio de un nuevo material, anima su pensamiento, atención y garantiza un nivel más alto de asimilación de la concepción” (Usova, 1987:56)**

Se agregaron después los recursos y materiales a utilizar, anticipándose los alumnos a una planeación.

**“Cada Unidad Didáctica considera un objeto de estudio, no es seleccionado de manera tradicional conforme a los aspectos de las disciplinas, ni contenidos, ni actividades, sino responden al nivel de la significatividad para los alumnos, capacidad para potenciar la interrelación de conocimientos y capacidad para potenciar la implicación activa de los estudiantes” (Cañal, 1997:146.)**

La estrategia de regulación se refirió a la participación de los alumnos, al decidir en las normas de comunicación, ellos tomaban la palabra, proponían, respondían y platicaban, experiencias. Con la exploración de sus saberes de lo que querían conocer, se investigó sobre sus ideas, conocimientos e intereses.



**“Todo alumno ya cuenta con esquemas de conocimiento, con un amplio poder explicativo, habrá que reconocer aquí el equipaje que el sujeto lleva consigo para de alguna forma intervenir en el proceso educativo” (Del Carmen, 1995:25)**

El docente desde un inicio y a lo largo del proceso pregunto por sus intereses y al cuestionar si les gustaría ver el tema, los motiva y les dice que al trabajar el tema ellos mismos van a darse cuenta de que si lo que se va encontrar es lo que ellos pensaban. Que con la investigación van a confirmar sus propias hipótesis, agregar otras o construir unas mixtas.

En sus afirmaciones se ve interés pero ponen como condicionante o limitante el tiempo para la realización de las actividades. Propusieron que se realizara una práctica, un periódico mural, consultar libros y revistas y ver un video. Hubo el

reconocimiento de que no se sabe todo y de lo que no se sabe les gustaría saber que tanto es cierto. Sus respuestas fueron también muy generales.

Llegamos a la escuela para iniciar la actividad que se tenía prevista para ese día, pasamos al salón de usos múltiples y empezamos hacer un breve recordatorio del tema.

**“Las concepciones no se construyen al margen del proceso social, pero si implica que en el mismo, cada historia personal tiene la posibilidad de apropiarse de saberes” (Quiroz,1985:27).**

Algunos alumnos nos platicaban de sus experiencias en cuanto a sus habilidades para el aprendizaje autónomo.

**“Un aspecto indispensable en los alumnos son los conocimientos que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos previos que abarcan conocimientos que se relacionan con él” (Coll, 1993:50).**

**“Una de las condiciones indispensables para la realización de aprendizajes significativos es la manifestación por parte del alumno de una disposición hacia el aprendizaje significativo, para ir al fondo en el tratamiento de la información que se pretende aprender, para establecer relaciones entre ellas y lo que ya se sabe, para aclarar y detallar los conceptos” (Coll, 1993:28).**

### 4.3.- Planeación de acciones.

Una vez efectuados los momentos ya descritos se procedió a llevar a cabo la planeación de acciones con los alumnos, haciendo una relación, articulación y secuenciación. Estuvo presente en un momento de planear, una relación, una negociación, un acuerdo entre el grupo y el docente, se estuvo decidiendo y hablando sobre los temas, las actividades, los medios, el material el orden de las actividades y entre todos se elaboró una planeación previa sujeta a modificaciones o ampliación, considerando el tiempo y las posibilidades de realización.

**“Para Olvera, el objeto de estudio es elegido en función de los intereses de los alumnos, a partir de una serie de actividades, de motivación, estos a su vez formulan preguntas o problemas concretos”. (García, 1995:13)**

Al planear y registrar en el rotafolio. El docente hace hincapié en la planeación de las actividades que van a permitir conocer la autogestión del aprendizaje, dice lo que es la unidad didáctica.

Evidencias:

- Planeación de un proyecto que haya elegido el grupo de alumnos, elaborado de manera cooperativa.
- Presentación del proyecto realizado.
- Informe del proyecto desarrollado por el grupo, de manera colaborativa.

Al hablar los alumnos del cine comenzaron a platicar de cuando vieron una película (TIGRE) y al comentar del periódico hablo un alumno sobre las noticias que escucho en una ocasión de un choque y platico su experiencia. Preguntaron sobre la grabadora que estaba en el salón, el docente dijo que la ocuparía para saber noticias, al igual que el grupo podía saber la información que quieren buscar acerca de la regulación de la dimensión socio-afectiva. El docente continúa preguntando

sobre el material registrando las actividades y su material. Cuestiona sobre quien proporcionaría el material, un alumno dijo que tenía un video y al preguntarle cuando lo llevaría dijo que en la próxima clase, otros dijeron que no tenían. El grupo tiene el conocimiento de cómo se elabora un proyecto, cómo se hace el informe del proyecto, desarrollado por el grupo de manera colaborativa. Según Cañal y su clasificación de actividades, la realizada en ese momento fue de planificación. Alternadamente a este momento nuestra acción consistió en analizar las propuestas de alumnos, docentes y padres de familia y organizar el tiempo, espacio y recursos, desde una perspectiva dinámica y flexible. La puesta en marcha de esta propuesta, implicó un cambio en la organización, diferente a la de los proyectos.

El docente los animaba a continuar para complementar la planeación, diciéndoles que ellos si sabían.

¿Cuáles son las estrategias de auto motivación para el logro de sus objetivos y metas de aprendizaje?

¿Cuál es la motivación intrínseca y extrínseca y su influencia en el proceso de aprendizaje?

De repente todos querían hablar y explicar de lo que sabían, querían sobresalir en sus aportaciones y ser los primeros. Además se mostraban inquietos. Aquí el docente dio la pauta de la organización, al decir que levantara la mano quien quería hablar.

¿Qué es una estrategia? ¿Qué es la motivación? ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? ¿Qué es el aprendizaje colaborativo?

El docente dejó tareas de investigación, partiendo de que ellos habían propuesto las actividades de investigación en los libros, revistas, cuentos, periódicos, laminas, y llevarlas al docente y al grupo.

¿Cuál es la importancia de la cooperación y la colaboración dentro de un grupo?

¿Cuál es la reflexión sobre el proceso del grupo? ¿Cuál es el desarrollo de las conductas asertivas? ¿Cuál es el desarrollo de habilidades para el establecimiento de relaciones interpersonales?

En lo general la actitud del grupo fue de participación, se dirigen con más seguridad, pero ya saben de la forma en que se establece una relación de dialogo con el docente. Ellos propusieron las actividades, ya que:

**“Las actividades seleccionadas y organizadas en una unidad didáctica, se relacionan con el sentido didáctico que tiene para los alumnos, con los objetivos del profesor, y con la estrategia de enseñanza seleccionada y con la regulación que adopten”. (Cañal, 1997:138).**

Lo que planeaban tenía sentido, pues se relacionaba con sus objetivos, en este caso conocer sobre el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, y también formaba parte de la orientación de la unidad didáctica, así adquirió significatividad la unidad, con la intervención de las actividades: dibujar, pintar, ver la televisión, modelar, se establece concretizando los propósitos y estrategias.

Por su parte el director de CONALEP Zacapu tenía el interés por conocer las actividades que se estaban realizando en el grupo, por lo que se la pasaba observando.

Considero a A. Martin (1997) quien nos dice que al seleccionar y tratar los conocimientos, estamos en un ámbito de actuación. Como lo mencioné con anterioridad, al realizar en conjunto con ellos una posible planeación, se vieron cuestiones, como criterios de selección del conocimiento, ¿Dónde íbamos a encontrar esos conocimientos?, así como, también las estrategias de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a los mecanismos a utilizar para transmitir el conocimiento al alumnado, tareas a realizar, recursos y la finalidad.

Considero necesario a la hora de planear, el determinar la temática que iba a trabajar y recurrí a hacer preguntas, invitándolos a pensar en contenidos.

## OBTENCIÓN Y MOVILIZACIÓN DE INFORMACIÓN EN TEMAS DE INTERÉS DEL ALUMNO.

- En fuentes personales.
- En fuentes de información bibliográfica.
- En fuentes audiovisuales.
- En fuentes de la realidad natural y social.
- De objetos y procesos tecnológicos.
- En fuentes de información diversas.

En una asamblea se acordó por parte de los alumnos elaborar el friso para trabajar el tema: desarrolla habilidades para el aprendizaje al aplicar estrategias a diversas problemáticas de la vida académica y social para transformar la información en conocimiento de manera autónoma así fue como se invitó a participar a todos activamente y hubo diversas propuestas que fueron anotadas en el friso.

- Investigar en libros, revistas y periódicos.
- Colorear con plumones.
- Pinturas.

**“Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje, en la medida en que puedan tomar decisiones razonables sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él.” (Coll, 1993:30).**

Hubo mucha iniciativa por parte de los alumnos, se interesaron en el tema y en las actividades a realizar con materiales que ellos proponían, nosotros como docentes

por nuestra parte, nos dimos a la tarea de recabar libros, videos que tuvieran información acerca del tema y de buscar técnicas-grafico-plásticas que fueran interesantes para ellos.

#### **4.4.- Investigación en libro, dibujo e investigación en sus casas.**

Fue el momento posterior a la planeación, donde se pusieron en marcha las primeras actividades planeadas: investigación en libros, dibujo e investigación en sus casas. Jugaron un papel importante las imágenes claras, como ocurre al formar concepciones concretas y también fueron decisivas las explicaciones y razonamientos verbales. Se habían estado realizando en la institución festejos a los alumnos y padres de familia, por lo que no había sido posible seguir una continuidad en las actividades diseñadas y fue hasta después del mes de abril, que se realizó la primera actividad. Recurrimos a la planeación escrita en el rota folio, recordando con los alumnos lo propuesto.

¿Cuál es la importancia sobre el proceso de pensamiento al resolver un problema?

- Planificación de la actividad.
- Toma de conciencia del proceso de razonamiento cognitivo.
- Identificación de la información más importante.
- Identificación de errores.
- Autoevaluación de la actividad.

Había en el grupo pocos alumnos y optamos por llevarlos a todos al salón donde habíamos estado laborando. Algunos alumnos no habían estado trabajando y se mostraban un poco inquietos y distraídos. Durante la retroalimentación del tema el docente los motivaba. En el transcurso de la retroalimentación, las actividades de los alumnos fueron de interés, algunos callados y otros inquietos al ver la cámara



filmándolos, pensamos que esta distracción fue originada también por la falta de continuidad entre una y otra actividad, debido a los contratiempos.

Se procedió a ver los libros, en donde antes de trabajar con ello se explicó a los alumnos su uso adecuado, lo que en ellos se encuentra y lo importante que son por todo lo que nos enseñan.

Reflexión sobre el propio proceso de pensamiento.

- Etapas del proceso de pensamiento
  - Identificación del problema
  - Definición y representación del problema
  - Exploración de las posibles estrategias y alternativas
  - Actuar en base a la estrategia seleccionada
  - Evaluar los resultados

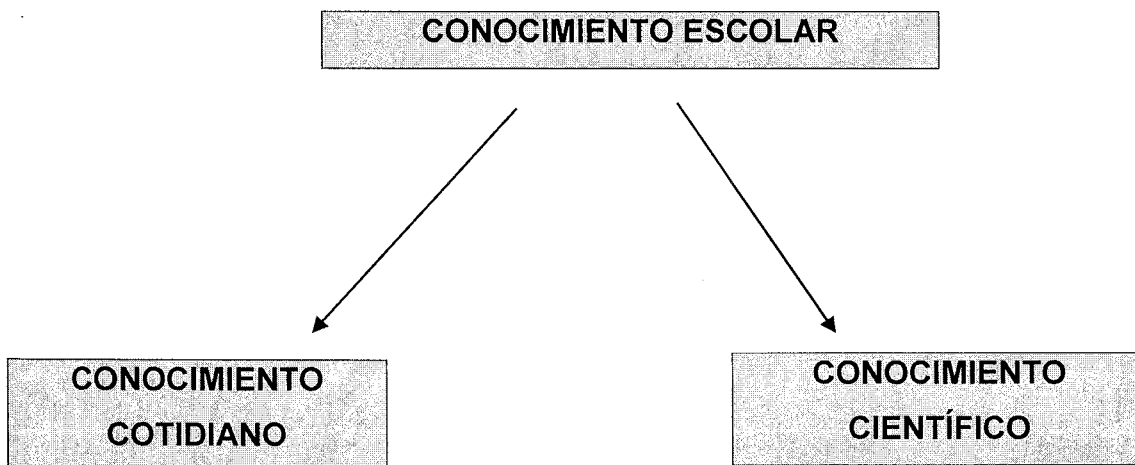
Al estar observando en los libros, vimos su interés por el material nuevo, su admiración por lo que encontraron y cuando les impresionaba algo, movían sus manos haciendo gesticulaciones y expresión corporal. En los alumnos surgieron dudas y preguntas al trabajar con el material el docente no respondía permanentemente, pues decidió darles libertad al investigar y solo respondía a sus preguntas cuando creía oportuno. Una vez terminada la observación de los libros por parte de los alumnos, algunos empezaron a trabajar con los marcadores, en cuanto vieron a su alcance las hojas para que por medio del dibujo expresaran lo encontrado.

Conforme iban observando los libros, expresaban oralmente lo que veían y al dibujar expresaban eso nuevo para ellos que habían encontrado. El dibujo fue un medio que permitió dar conocer lo construido. No nos interesaba que el alumno memorizara mayores elementos de la relación del lenguaje con el pensamiento como procesos socio afectivos y cognitivos, sino que representara lo que había sido significativo.

**“Los procedimientos relacionados con la comunicación son básicos en la investigación en el aula, entre ellos destaca la capacidad de expresar ideas propias.” (Grau, 1994: 21)**

El libro fue un medio, un recurso que les permitió socializar sus ideas, relacionarse con sus compañeros al comentar lo encontrado y sus semejanzas, también se dio una relación con el docente, al darle las explicaciones que los llevara a corregir sus concepciones. El saber de una comunidad se comparte, los conocimientos se utilizan, se socializan se emplean, al solucionar un problema, el saber implica comunicación con los demás y comprobar lo que se sabe, para saber algo el sujeto necesita salir de sí y compartir otro punto de vista. El libro fue una fuente de información, la observación fue el procedimiento al igual que García Rodríguez, estos dos elementos, guardan relación con los objetivos. La explicitación de las ideas personales, es necesaria para que los propios alumnos lleguen a cuestionarlas y ponerlas en valor.

Los alumnos al expresar lo que encontraron, sus ideas, sus hipótesis, dieron un paso o cambio conceptual de lo cotidiano a lo científico. En la actualidad los docentes que se interesan por la renovación educativa, no dejan de lado el conocimiento cotidiano de sus alumnos y junto con el conocimiento científico conforman el conocimiento escolar.



Se pretende consolidar el conocimiento científico, a partir de los conocimientos cotidianos que ya posee el alumno. El conocimiento científico no se integra de golpe al alumno, es una construcción mental basada en la realidad, que surge a partir del ser cotidiano estrechamente vinculado a la acción del sujeto, es práctico e inmediato. El primero es una actividad organizada y sistemática y el segundo es una actividad intelectual, común y cotidiana, poco organizada y poco sistemática. El saber cotidiano está ligado a la acción.

**“El saber cotidiano es el conocimiento intersubjetivo, implícito y con certezas que se encuentran en los perímetros para codificar y decodificar las interacciones que los sujetos establecen entre sí y con la naturaleza”. (Serna, 1996:190)**

El conocimiento real, práctico, cotidiano, permite decodificar las relaciones con los demás y también la relación con los objetos y el mundo, de alguna manera sirve como referente para entender e incorporar un nuevo saber. Es el docente el que entonces debe alentar a sus alumnos a la búsqueda de respuestas e información, en diversas fuentes, para poner en práctica lo planificado y que los alumnos puedan manejar nueva información. GRAU. R. (1994), maneja dimensiones a tener en cuenta al diseñar un trabajo de investigación en el aula, una primera es la naturaleza y características del problema a investigar, donde se marcan los referentes teóricos, la amplitud de contenidos a desarrollar, responder que fue lo que hicimos en la matriz, es aquí donde se abordan estos contenidos. Y otra dimensión para nosotros muy importante, son las características de los procedimientos implícitos, englobando aquí entre otros el de biblioteca, que forma parte importante del trabajo científico.

**“Otros procedimientos de gran importancia, son los procesos mentales que permiten manipular la información, organizarla e interpretarla de una manera determinada: la observación, la recogida de datos, la clasificación, la formulación de hipótesis o la elaboración de conclusiones.” (Grau, 1994: 20)**

Después el docente pide comentar lo encontrado en libros, se realizó enseguida una lluvia de ideas, que los alumnos fueron exponiendo, favoreciendo así la construcción social en los mismos para enriquecer así los aprendizajes mediante la comunicación en el grupo. (Interacción en el aula).

El conocimiento tiene una dimensión social, es decir, que se da gracias a sistemas de intercambio, estas redes sociales además del grupo escolar, comprende el grupo familiar, con la comunidad, con equipos especializados y medios de comunicación.

El espacio social en donde tienen lugar los intercambios de conocimientos no es solo uno, pero para que se establezca a la vez un intercambio social de saberes y conocimientos dentro del grupo, debe existir un puente o empatía entre los alumnos; es decir, un punto de contacto para que circulen los saberes y conocimientos. En este caso, si existió el interés por parte del grupo en base a un tema, que al igual que todos solo se tenían creencias.

**“El conocimiento tiene dos sentidos distintos: como proceso psíquico que acontece en la mente del hombre o como un producto colectivo social que comparten muchos individuos”. (Serna, 1996:204)**

El conocer responde pues a la necesidad de hacer eficaz nuestra acción en el mundo y darle sentido. Como lo dijimos ya con anterioridad, se requirió lograr aprendizajes significativos, más efectivos, porque transfirieron capacidad para el manejo de los procesos mentales en los problemas que requirieron el uso de su creatividad.

**“El alumno es capaz de hablar sobre lo que sucede en el mundo cuando analizamos más detenidamente el contenido de sus expresiones, teniendo como marco de referencia el uso del significado del contexto (BRUNNER, 1990) por encima del uso correcto de un razonamiento lógico,” (Huerta, 1995: 45)**

Partiendo del aprendizaje significativo, en el proceso el alumno debió reflexionar activamente sobre el material nuevo, pensando en los enlaces y semejanzas y reconciliando diferencia o discrepancias con la información existente. Aprender a aprender suponía la asimilación, la reflexión, la interiorización, con base a la estructura cognitiva que son conceptos o proposiciones ya disponibles que proporcionan las anclas conceptuales. Debió de haberse dado la significación del material nuevo y de su adquisición, retención y potenciación de estructura facilitando el conocimiento. Pero para que se diera este enlace tuvo que haber intención de asociar el nuevo conocimiento con la estructura de conceptos que ya posee en su estructura cognitiva. Y también cuando se dio sentido a establecer relaciones entre los nuevos conceptos o una nueva información y los conocimientos ya existentes.

**“El aprendizaje significativo pone énfasis en la creación, evolución, y relación entre conceptos...” (INV. En la escuela, 1993:80).**

El aprendizaje significativo se refiere al almacenamiento y procesamiento de la información, pero nos dice que esto no es posible, si no intervienen la intencionalidad y sustancialidad de la racionalidad del proceso de aprendizaje, al relacionarse con la estructura cognitiva.

**“Al relacionar intencionadamente el material potencialmente significativo con las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognitiva, el alumno es capaz de explotar con plena eficacia los conocimientos que posee a manera de una Matriz ideativa y organizadora, para incorporar, entender y fijar ideas nuevas...” (INV. En la escuela, 1993:80)**

La intencionalidad es un factor determinante, pues gracias a este el alumno emplea sus conocimientos existentes, para internalizar nuevos significados, se presentan aquí por lo tanto una relación también intencional de donde surgen ideas nuevas.

El docente por su parte observo como los alumnos examinaban los libros, indico a los alumnos poner su nombre en los trabajos, mostro la forma de uso de los libros, organizo el número de alumnos que verían un libro, al terminar de ver el libro pidió que lo cambiaran con sus compañeros, interrogo acerca de lo que les gusto y de lo que dibujaron, otra de sus acciones además, fue pedir a los alumno a ayudar a acomodar el mobiliario para poder trabajar con más espacio.

Para seguir una secuencia de las actividades se pidió una tarea para el día siguiente y se explico continuar con la actividad planeada que era revisión de tareas y ver una película sobre la identificación de las emociones. De acuerdo a la intención y al propósito la actividad aquí se refirió a la búsqueda y selección de información.

**“Los métodos didácticos utilizados por el profesor, como proponer tareas colectivas ofrece la posibilidad de tomar decisiones atreves de la negociación y el acuerdo.”(M. Amelero, 1992: 62).**

En este momento como en los anteriores fuimos haciendo un seguimiento y un análisis, estuvieron presentes los referentes teóricos acerca de la autogestión del aprendizaje y las unidades didácticas. La siguiente actividad por el orden en que se realizó, es la presentación de su experiencia y al igual que GONZALEZ M. (1995), quien recurre a “trocear” las actividades al identificarlas, nosotros también procedimos a ordenarlas de igual manera, por orden de aparición. Es decir primero se socializaba con los alumnos, posterior a ello se realizaba la expresión del alumno a través de diferentes medios.

En este día llegamos con el grupo y los alumnos nos recibieron con mucha confianza, ya que antes se había trabajado el momento de rescate de saberes de nuestra unidad didáctica, la problematización, y la planeación de las acciones. Vimos que la actitud del grupo, fue también de reflexión y duda, cuando se les cuestiono acerca de la autogestión del aprendizaje y de que somos todos responsables de

dicha problemática, se notó que hicieron todo un intento por conceptualizar la autogestión del aprendizaje.

**“En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento”.** (Risopatron, 1985: 15)

Fue así como en sus ideas expresaban ya tener conocimiento del fenómeno de la autogestión del aprendizaje, se retomó la actividad a realizar ese día, se dispusieron a trabajar. Pude ver en los dibujos de los alumnos como plasmaron sus ideas de la autogestión del aprendizaje y como relacionaron el concepto con la acción.

El docente intervino haciendo explicaciones a los alumnos, sobre conocimientos científicos investigados con anterioridad en varias fuentes, estas explicaciones fueron aprendidas por los alumnos, ya que después las manifestaban.

**“Los contenidos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos y en ese sentido se puede decir que transmiten visiones del mundo autorizadas (con autoridad), las cuales constituyen el rayado de cancha en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimientos”.** (Risopatron, 1985:16)

Además también la participación del docente cuando se empezó trabajando el tema de la autogestión del aprendizaje con los alumnos fue de manera muy cordial ya que con anterioridad nos habíamos tratado mediante unos juegos que se habían organizado para conocernos y tener confianza mutua. Primeramente se les dio a conocer el tema y se les sensibilizo en relación a la problemática y la creación de una cultura ecológica, a las preguntas y dudas de los alumnos se aclaran ideas al mismo tiempo que se les hacía reflexionar. Posteriormente notamos que se les dificultaba, o se les olvidaba el concepto ya que era una palabra poco conocida por ellos y se les insto a todos a repetirla y a la vez reafirmar el concepto, lo mismo que

se aclaró la diferencia entre autogestión del aprendizaje y sensibilizo la importancia del agua

Al estar trabajando con los alumnos alguna información y concepciones de la autogestión del aprendizaje lo hacíamos teniendo presente la concepción del aprendizaje constructivista.

**“La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, la educación es motor para el desarrollo globalmente entendidas.” (Coll, 1993: 13)**

Finalmente expresaron sus ideas propias para enriquecer el tema y se manifestaron y plasmaron sus ideas e inquietudes de diversas formas (pintura y expresión oral).

Los alumnos tenían iniciativa para explicar al docente sus trabajos, los dejaban y se despedían del docente, mostrando un agrado e interés por el tema, por la actividad, y por el material y sus trabajos realizados.

#### **4.5.- Investigación en libros.**

Después del acomodo del mobiliario, observación del friso y puesta del gafete, se procedió a mostrar los libros. El docente tuvo que mostrarles primero, acerca de la actividad que se realizaría ese día.

Al responder los alumnos a las preguntas del docente, el continuo haciendo énfasis en la importancia de la autogestión del aprendizaje.

Al estar implicando el docente el contenido del libro, también allí se hablara del cuidado de la elaboración o transformación de contenidos.



- Organización de contenidos
  - Ordenación de contenidos
  - Clasificación de contenidos
  - Traducción de contenidos a otros contenidos
  - Resumen de contenidos

Los alumnos daban sus propias respuestas, hacían sus construcciones, a las preguntas del docente que eran ampliadas con explicaciones tomadas del libro. Por lo que el docente agregaba ¿Cuál es la memorización de los contenidos, reformulación o invención de conceptos o procedimientos?. Realización de mapas conceptuales, formulación de conclusiones aspecto que intereso a los alumnos y los tenia atentos. El docente también los motivaba diciendo vean esto, como está Podemos decir que:

**“El alumno ha ido conformando su propio conocimiento por diferentes medios por su participación en experiencias diversas, por la exploración sistemática del medio físico o social, al escuchar un relato y exposición, al leer un libro, al aprender contenidos escolares, etc. Se encuentran almacenados y los llamamos esquemas de conocimiento y mantienen conexiones entre si.” (Coll, Foto 1993: 78).**

Además del uso y cuidado el docente les hablo también de la exploración de las posibles estrategias y alternativas del aprendizaje significativo.

Fue alguna de las intervenciones de los alumnos al observar los libros y mostrando lo que veían, además de que querían verlo.

El docente preguntaba a los alumnos si les gusto la actividad, el material y el contenido del libro y ellos platicaban también sus experiencias.

#### **4.5.1.- Investigación en libros II.**

En noviembre del 2008, nos presentamos en la escuela, dispuestos a trabajar con los alumnos la actividad de ver películas, nos íbamos a llevar a los alumnos al salón de usos múltiples, pero no fue posible trabajar ahí pues en ese momento se encontraba ocupado. Ahí era el único lugar con video y T.V. y estaba presente el filmador. Durante esa semana ya no podíamos aplicar esa actividad pues ya tenían planeadas actividades para toda la semana, por lo que decidimos continuar investigando en los libros que no se habían revisado aun. Se les explico a los alumnos que no había sido posible ver la película porque estaba ocupado el salón y que en esa semana no se iba a poder ver.

Los alumnos así como en la primera revisión de los libros, estaban muy motivados participativos en la actividad, en el material y en la información.

#### **4.6.- Socialización de sus dibujos y la observación del video.**

En este momento se hizo la revisión de las tareas, por medio de la socialización de sus dibujos y la observación del video.

En los dibujos se observa su conocimiento. El uso didáctico de las concepciones de los alumnos, consistió en: "recopilar ideas" a través del dibujo, de tareas por medio de láminas y textos, que fueron trabajados por ellos, permitiéndonos hacer una "recapitulación", para conocer el estado de la situación de los alumnos y para que ellos también lo conocieran y dieran sus ideas. Para conocer las ideas de los alumnos, existen diferentes maneras como: discusiones, dibujos, experimentos que precisan de ser registrados. Iniciando la narración de los hechos, los alumnos se dirigieron al salón de trabajo, se les pidió la tarea. Los alumnos se mostraban inquietos, pero se colocaron con libertad en sus lugares, enseguida se revisaron las tareas.

En esta sesión, habitualmente se siguen ciertas actividades regulares, ya comunes, algunos patrones conductuales del alumno y el docente, son repetidas las conductas de las alumnas más calladas, que los alumnos, el docente que trataba de llevar un orden en el salón, por lo inquietos que se mostraban a veces, su interés por el trabajo, acciones que se refieren a lo organizativo. En este momento, también nos interesó la forma de las relaciones, de las acciones y de cómo se presentaron en el alumno, en el grupo y en el docente dentro del contexto de aprendizaje. Durante el diálogo del grupo, los alumnos eran invitados a escuchar primeramente para poder pensar en lo que los otros compañeros decían.

**“Esta toma de conciencia sobre las propias interpretaciones de los fenómenos del mundo, es el primer paso necesario para poder ir incorporando nueva información. Por lo tanto en segundo momento el grupo discute acerca de cuáles son las opiniones que consideran como más representativas y a medida que se incorpora la nueva información se recurre a ellas. El primero se caracteriza por la diversidad de ideas y el segundo en cambio, busca el acuerdo y consenso”. (García, 1995: 97)**

Las actividades aquí planteadas, surgieron un orden, una secuencia, como ya se había dicho anteriormente.

**“Suponían interacción con personas, con información y se orienta a favorecer ciertos aprendizajes, estas van dando respuestas a sus intereses e inquietudes.” (Cañal, 1997:138)**

El docente con los alumnos recuerdan que habían propuesto la actividad de ver película, pero insiste que después de verla, pintaran y organizaran la elaboración de su maqueta, donde pudimos observar que ellos ya estaban adelantándose a esta actividad y tenían ya propuestas del material.

El docente estuvo insistiendo en el orden del aula, en que pusieran atención, se dirige a ellos en forma directa al estar sentados en plenaria y ellos por su parte continuamente se levantan para hablar, o se acercan a él, o muestran lo que quieren que los alumnos o el docente vean.

El docente motiva a los alumnos para que se interesaran y propusieran la forma de realizar sus actividades a desarrollar enseguida, les dice que han llevado unas tareas muy bien hechas, por lo que pide además aplaudir. Las actividades de los alumnos continuaban siendo de su interés, se mostraban muy inquietos. Había también unos alumnos poco participativos, de hecho no se movían de su lugar, otros interesados, pero uno demasiado participativo y motivado en el tema, era el que proponía, con el docente lo tenía previsto. Ello se debió a lo atractivo de la película y que era propia para los alumnos. Pero lo más importante encontrado durante esta actividad, en ese momento, fue como se originó y relacionó el conocimiento entre el docente y los alumnos, el conocimiento en el aula, fue el resultado de un ir y venir de ideas, un negociar, ellos afirmaban, preguntaban, el docente proporcionaba algunos conocimientos y les decía que algunas ideas que tenían eran erróneas, además también los invitaba a confirmar sus hipótesis, el procedimiento aquí seguido fue la conversación. Los alumnos encontraron lo que ya sabían y lo que en el libro habían visto, y además la docente les preguntaba a ellos sobre sus ideas, para poder ver si hubo cambio en estas ideas.

Mercedes González (1995) propone una actividad central que encontró en su investigación y que al igual la consideramos nosotros: preguntas-respuestas-explicación; por lo que vimos ya con anterioridad, que los alumnos en ese momento confirmaron que algunas cosas ya las sabían, otras eran erróneas y se dio también un paso de uno a otro conocimiento, que el material y los procedimientos cumplieron su finalidad así como el papel del docente, en la construcción de conocimientos (del conocimiento cotidiano al científico). Tanto alumnos como docentes recurrimos al conocimiento cotidiano, buscamos aproximarnos al saber científico, además de partir de las ideas pre-científicas propias de la edad, tuvimos que partir también del nivel

de desarrollo del pensamiento, de la motivación de los alumnos, para la creación de una actitud positiva hacia el tema, tuvo que ver también la organización de la actividad cognoscitiva en todo el desarrollo de sus concepciones. Tuvimos que tener en cuenta también los conocimientos adquiridos al ver el video sobre la motivación, los libros, las láminas y tareas.

Según Mercedes González (1995) en el examen que hemos hecho de los instrumentos de esta actividad, hemos focalizado una actividad didáctica curricular que se refiere a la dinámica de acción del docente, grupo, materiales y contenido. Y hemos focalizado también los saberes cotidianos y científicos, en una acción por cambiar y renovar las prácticas educativas.

La renovación escolar trata de ver también el cómo llevar a nuestros alumnos a las concepciones científicas. Para esto como docentes requerimos de investigar y conocer un poco más de cómo se forman en el alumno las concepciones. Hubo que reconocer que durante el proceso de trabajo con la unidad didáctica los alumnos pasan por una diversidad de funciones en el proceso de formación de las concepciones científicas, (asimilación, formación). Pero para que el alumno realmente asimilara debió de haberse organizado el proceso de construcción, en donde el docente orientó la formación de las concepciones científicas. (el pensamiento se desenvuelve en diversas formas: concepciones, criterios, conclusiones, hipótesis y supuestos) Existen fundamentos lógicos y psicológicos-didácticos, en la formación de las nociones en los escolares. Para que los alumnos formen concepciones, tienen que pasar por la sensación-apercepción-idea-concepción. La formación de los conceptos es una de las formas de reflexión de la vida real. Existe la coincidencia de varios autores en la afirmación que la observación, condición fundamental del conocimiento científico. K. D. Ushinski (citado por Serna Patricia 1996) decía que si la enseñanza pretende desarrollar la inteligencia en los alumnos, tenía entonces que ejercitar la capacidad de observar, para la formación de concepciones científicas en los alumnos. Después de la

asimilación se pasa por la memoria, que se manifiesta en la consolidación, conservación y reproducción de lo que contenía la conciencia.

**“Las ideas son las imágenes reproducidas de los objetos apercibidos con anterioridad. Son imágenes evidentes de los objetos y fenómenos que se percibían antes y que en el momento dado no influyen en los órganos del sentido...” (Usova, 1987: 46).**

Estas ideas que los alumnos formaron pertenecen a los fenómenos de la realidad, en la escuela se trató de familiarizar a los alumnos con las ideas de autogestión de aprendizaje y solo fue posible gracias a la realización de las actividades. Así como el alumno en el desarrollo de la ciencia el descubrimiento de nuevas propiedades de los objetos y fenómenos, hicieron que se enriquecieran los conceptos y se dieran mayores enlaces y relaciones, la importancia de las concepciones científicas radica en que, creemos que son para conocer los resultados del conocimiento en general y aplicarlo a la vida diaria. Así como mientras más se dominaron concepciones se estuvo en activo trabajo individual de los alumnos realizando operaciones mentales, análisis, síntesis, comparación, abstracción, a base de observaciones, propiciando a la vez el desarrollo de su pensamiento creativo. En los alumnos, primero se partió de concepciones aisladas que se fueron organizando y dieron origen a concepciones grupales, esto únicamente solo fue posible con la dirección del docente, con el apoyo de los medios didácticos, con las experiencias, las ideas de los alumnos, (denominadas también ideas “precientíficas”) y gracias también al contacto con las fuentes para proporcionar la información necesaria.

Algo que pudiera haber obstaculizado la asimilación de concepciones científicas en los alumnos eran las ideas precientíficas de los alumno, pero por el contrario, no obstaculizaron la asimilación del contenido sino que sirvieron de apoyo para dar origen a una nueva concepción científica.

**“El ser humano presenta conductas de exploración desde el nacimiento y durante toda su vida aunque su capacidad y tendencia a organizar sistemáticamente las conductas de búsqueda según modelos lógicos y finalizados aumentan progresivamente” (Coll, 1982: 57).**

Nos podemos percatar de los saberes que habían construido del tema, así como, las habilidades motrices finas y creatividad. Se notó el ambiente de compañerismo y cordialidad del grupo, que denota la cooperación y armonía existentes.

**“El maestro es el mediador entre el alumno y la cultura, la atención a la diversidad de alumnos y de situación, requerirá, dirigir, sugerir. Sugiere que la interacción directa entre alumno y profesor debe facilitar a este tanto como sea posible el seguimiento de los procesos que van llevando a cabo los alumnos en el aula, observación que permita integrar también los resultados de aquella intervención.” (Coll, 1993: 150)**

Otra de las intervenciones del docente al relacionarse con el grupo, fue la de aceptar interpretar lo que el alumno le decía a él acerca de los trabajos que habían realizado. Felicítala a los alumnos y los animaba por la buena realización de los trabajos ya que fueron construcciones propias de ellos. Fueron creaciones propias de los alumnos, de lo que el docente les dijo y de lo que ya con anterioridad conocían.

**“El alumno construye personalmente un significado, sobre la base de los significados que ha podido construir previamente, con esa base es posible continuar construyendo nuevos significados” (Coll, 1993: 48)**

Por parte de los alumnos se les vio gran interés y motivación en el tema y en las actividades a realizar pues se proponían los mismos alumnos para repartir el material y comenzaron enseguida a trabajar. Los alumnos también se relacionaban con el docente al hacer intervenciones de preguntas dirigidas a él, por lo que se les veía gran interés en conocer algo desconocido.

Preguntas como estas, el docente con una amplia y apropiada explicación dio la respuesta, haciendo que se llevara a cabo un dialogo, docente- grupo. Algunas de las explicaciones del docente, fueron aprendidas por los alumnos y en sus dibujos expresaron sus ideas de la autogestión del aprendizaje.

#### **4.7.- Modelado y elaboración de maqueta.**

**“Las actividades seleccionadas y organizadas en una unidad didáctica, se relacionan como el sentido didáctico que tiene para los alumnos”. (Cañal, 1997: 138)**

**“Cuando se afirma que son procesos interactivos porque los profesores y alumnos se relacionan por medio de la comunicación, en donde la interacción comunicativa es el componente básico”. (Cañal, 1997)**

Uno de los propósitos fue que los alumnos experimentaran el uso de diversos materiales concretos, favoreciendo la libre expresión oral y corporal, el uso creativo en expresiones y plasmaran sus procesos de observación.

Los alumnos entre si se comunicaban para observar algo de lo que estaban modelando.

**“Partimos de que la base de que los alumnos construyen su conocimiento al interaccionar con sus propios esquemas interpretativos sobre los fenómenos del mundo con nuevas fuentes de información. Si el objetivo de cada intervención educativa es hacer evolucionar las concepciones de los alumnos, teniendo como referencia una hipótesis de progresión del conocimiento , será necesario plantear secuencias didácticas que permitan no solo conocerlas sino también trabajar con ellas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”(Revista de Investigación, 1995: 94).**



La intención de esta y de otras actividades fue de concretar los propósitos y estrategias. En una secuencia se consideran en un importante lugar las metas que son el sentido inmediato de la actividad. Se puede concluir que en ese momento a través de la autogestión del aprendizaje como expresión del alumno, hemos visto el camino de ideas y evolución al tener nueva información, a través de la interacción con nuevos conocimientos que crean conflictos socio cognitivos, como resultado también del cruce de opiniones.

**“WILSON (1992), define la calidad de la enseñanza de este modo: planificar, proporcionar y evaluar el vitae óptimo para cada alumno”. (Coll, 1993: 13)**

Y agregamos que:

**“En esas escuelas se brinda un clima favorable, los profesores trabajan en equipo. El vitae se planifica cuidadosamente, los padres apoyan en la tarea educativa del centro...” (Coll, 1993: 13).**

Además vi que durante el trabajo de la unidad didáctica, para lograr estos resultados propuestos, lo que domino fue la pregunta del docente, contestación de los alumnos afirmación del docente a respuestas de los alumnos, el docente hacia un agregado por medio de una explicación, así como también se insistió, en que platicaran con los padres de familia. En las diferentes actividades que realizamos con los alumnos, incluimos a los padres de familia, se les decía que informaran a los padres de familia de lo que se estaba realizando, ya que pensamos que:

**“Si la escuela se planteara la realización de acciones que lograra vincular a los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos, se podría lograr un efectivo mejoramiento del rendimiento académico de los hijos y un proceso de aprendizaje de los mismos adultos...” (UPN. 1985: 238).**

A demás pudimos darnos cuenta de que tanto en su expresión oral, como en sus dibujos manifestaban ideas que habían aprendido, de la información que el docente y los alumnos habían trabajado ya con anterioridad, ellos hicieron una estructuración de sus saberes y una modificación o cambio, resultado de las interacciones en el aula y del manejo de la información.

Hablamos aquí de un aprendizaje que se dio en los alumnos:

“El carácter activo del aprendizaje, lleva aceptar que este es fruto de una construcción personal, en el que interviene el sujeto que aprende, los otros significados, los agentes culturales, en la construcción personal, y en el desarrollo” (Coll, 1993: 14).

Según esta concepción, importa el desarrollo individual, la dinámica interna, el marco cultural en el que la persona en desarrollo vive, hay una relación entre la construcción individual e interacción social, se construye y se enseña y aprende a construir. Los alumnos aprendieron del grupo, de sus experiencias y de los materiales y de la interacción con alumnos y docentes de la interacción con el contenido. El contenido que se estuvo trabajando con el grupo fue lo referente al concepto de Autogestión del Aprendizaje.

**“Construcción del conocimiento equivale a elaborar una representación personal del contenido, objeto del aprendizaje, resultado de un proceso activo del alumno que le permitirá reorganizar el propio conocimiento y enriquecerlo, el profesorado se ocupa realmente, de enseñarle a construir conocimientos”** (Coll, 1993: 70)

**“El aprendizaje es la adquisición permanente de cuerpos estables de conocimiento y de las estructuras necesarias para adquirir tal conocimiento”** (Ausubel, 1980: 23).

#### **4.8.- Platica a padres de familia de la autogestión del aprendizaje.**

**“La participación de los padres no es de espectadores, escuchas o críticos de las reuniones, sino debemos de motivarlos para participar en la escuela, interesarse, disponer y cooperar en la tarea escolar.” (Imperiale, 1990; 59).**

#### **4.9.- Elaboración del periódico mural.**

**“El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y a la inversa estos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo” (Ausuvel, 1980: 55)”**

## CONCLUSIONES

Se revisó y analizó el material teórico referente a la autogestión del aprendizaje, a la unidad didáctica y a la metodología de la investigación, nos permitió hacer todo un diseño de actividades, que fueron puestas en práctica y fue posible conocer el proceso de trabajo en el grupo, para la construcción de conocimientos propios, a través de la descripción, análisis y comprensión de la experiencia vivenciada. Vimos que realmente las unidades didácticas superan el trabajo del método por proyectos.

La unidad didáctica como forma de trabajo, fue una estrategia metodológica activa y participativa, el grupo de docentes, padres de familia, alumnos y nosotros como investigadores fuimos partícipes de una nueva dinámica con un tema interesante, conduciéndonos hacia una interacción, experimentación y construcciones nuevas, de lo encontrado en la experiencia.

En el alumno fueron creadas las condiciones óptimas para propiciar su desarrollo afectivo social, psicológico y físico al darse toda una interacción de los elementos que intervinieron en la práctica docente, los padres de familia, docentes, director, personal y nosotros, quienes ampliamos nuestros conocimientos referentes a la autogestión del aprendizaje, a la unidad didáctica como forma de trabajo y de las implicaciones teórico – metodológicas de una investigación etnográfica cualitativa, de lo trabajado y vivenciado.

El docente jugó un papel importante, desde el momento que consideró los saberes de los participantes y propuso intenciones como las de ampliar y profundizar en nuevos juicios y desarrollar las capacidades creativas y de relación social. Como docentes conjuntamente con alumnos y padres de familia definidos estrategias para trabajar la autogestión del aprendizaje, ello los motivo a trabajar y a interesarse en temáticas poco abordadas, para hacerlo extensivo a la comunidad y a padres de familia, mediante las tareas.

La realización del trabajo implicó disposición, responsabilidad, dedicación de tiempo, esfuerzos, costos, apertura y creatividad, implicaciones que no son presentadas en un trabajo cotidiano por proyectos.

La búsqueda de información, la problematización y la reflexión constante y permanente fueron parte sustancial en el proceso. Como participantes en la investigación, nos interesamos desde un principio por la profesionalización del docente, por la innovación educativa por sistematizar las acciones y elementos de nuestra práctica docente y proponemos al nivel que al igual que nosotros es posible experimentar y buscar nuevas formas de trabajo con los alumnos por lo que damos a conocer los resultados obtenidos, ya que estas experiencias son construcciones propias que enriquecen la práctica docente.

En la experiencia se pudo observar, la inclusión de más participantes en la comunidad escolar y la importancia de su colaboración en el logro de las intenciones educativas. Pensamos que como adultos desconocemos de nuestro propio mundo, estamos en constante formación, el ser humano requiere de leer e investigar aun más.

Encontramos además que los alumnos tienen una enorme capacidad creativa, propositiva, iniciativa y participación en un trabajo que le motiva, le interesa y llama la atención. Y que también cuenta ya con vivencias y experiencia propias que sirven como base para aprendizajes siguientes. Consideramos que en nuestra práctica diaria el revisar los saberes de las personas los lleva a la construcción de nuevos conocimientos.

El alumno se interesó en el tema, al estar en contacto con materiales atractivos y novedosos. Durante la realización del trabajo el alumno estuvo en constante diálogo, en contacto con saberes, conocimientos provenientes de fuentes de información, de materiales y aprendiendo cosas nuevas y expresándolas a través de diversos medios.

El enfoque teórico procedimental para el diseño de unidades didácticas es el “modelo sistémico” que procesa información hacia la construcción del aprendizaje. El aula es caracterizado como un sistema con elementos como alumno, docente, contenido, recursos, medio, orientación del sistema, relaciones afectivas y de comunicación. Por lo tanto, el aula es un sistema de comunicación, donde los elementos antes mencionados, interaccionan y son organizados en la planeación para darle significatividad a las actividades y al esquema de secuencias, marcando así la forma de interacción, organización y estrategia.

La unidad didáctica es un modelo alternativo de organización de los conocimientos escolares. El contenido que se selecciona es un objeto de estudio, conforme a la significatividad para los alumnos, responde también a la capacidad para potenciar la implicación activa de los estudiantes. Vimos que si realmente los alumnos con esa forma de trabajo se integran activamente. En la unidad se organizan contenidos diversos y se estructuran periodos relativamente largos de actividad escolar. En el diseño de unidad didáctica, se contemplan materiales didácticos concretos que pueden contribuir a transformar un nivel de enseñanza.

A pesar de las limitantes de la etnografía nosotros al igual que otros investigadores tenemos como hallazgos algo de importancia y es como se da la interacción en la escuela, lo que ocurre al trabajar con una unidad didáctica, en donde encontramos que realmente el alumno es más activo y que el docente tiene mayor interacción con cada uno de los alumnos, creando condiciones afectivas cognoscitivas para que los alumnos construyan sus conocimientos. Además el docente con la unidad didáctica invita más al alumno a expresarse oralmente a través de diversos medios gráficos para conocer más acerca de sus saberes y conocimientos.

En la relación entre los saberes de los sujetos acerca de la autogestión del aprendizaje, tratamos de relacionar el acontecer micro con un contexto amplio y estamos así tratando de ir más allá a solo limitar el estudio del grupo reducido. Nuestra investigación es sin duda un trabajo con hallazgos que los lleva a reflexionar

como docentes de nuestro actuar, estos hallazgos tienen la posibilidad de servir a la vez para comparar lo aquí encontrado con otros estudios diferentes grupos y medios sociales, sirviendo para reflexionar y tener la intención de planear un cambio. Con la aplicación de este trabajo, podemos también concluir que en futuro en la escuela es posible llegar a una modificación curricular.

En el trabajo de campo encontramos que los alumnos y los padres de familia así como algunos docentes, desconocen acerca de un tema tan importante como la autogestión del aprendizaje, esto lo relacionamos con las circunstancias culturales de los sujetos y pudimos ver que las conductas y acciones de los participantes se vieron influidos por las pautas culturales. En el trabajo de la unidad didáctica a la abordar la anterior temática, planeamos actividades concretas, la actividad es un elemento concreto, nuclear y sintetizador de las dimensiones de la enseñanza, al igual que los contenidos, relaciones de comunicación y evaluación. Y el componente básico de la unidad es la interacción comunicativa, la relación del alumno y profesor cuando el carácter intencional de la enseñanza debe dirigirse a facilitar la construcción de aprendizajes, así es considerando el aprendizaje en lo referente al ambiente. Para nosotros como docentes la planeación de actividades es algo central y básico, éstas deben de promover en los alumnos aprendizajes y hacerlos partícipes de este aprendizaje, que realmente los alumnos sean activos por medio de la creatividad.

En toda actividad de enseñanza se maneja cierta información, procedente de fuentes, mediante procedimientos asociados a medios didácticos y en relación con metas explícitas o implícitas. Cada estrategia de enseñanza de una unidad, distingue actividades de enseñanza como selección de objeto de estudio, actividades de planificación, de expresión de opiniones, de contraste, de debate, de puntos de vista, de recepción, de conocimientos de los alumnos, de búsqueda, de selección de información, etc. La selección de dichas actividades dependerá de la estrategia o enfoque. En nuestro caso el enfoque considerado en la secuencia fue el constructivismo.

El diseño de una unidad didáctica es un proceso reflexivo, que orienta y facilita el desarrollo práctico, es una propuesta flexible que puede adaptarse a la realidad concreta. La unidad didáctica es un instrumento al servicio de la enseñanza, una herramienta para analizar e investigar la práctica educativa.

Algunos de los momentos de la unidad didáctica fueron la formalización de la misma tomando en consideración las capacidades a propiciar en los alumnos, actividades, recursos, materiales y evaluación. Otro momento fue el rescate de saberes, la articulación, la planeación.

Con el diseño de una unidad didáctica, la programación de contenidos no respondió a criterios disciplinares, sino a la significatividad del alumno, los contenidos y relacionar sus conocimientos con otros conocimientos. La organización del tiempo y espacio de recursos, y de actividades se hicieron desde una perspectiva dinámica y flexible. Esto permitió hacer un seguimiento y análisis entre lo planificado y realizado, en donde el docente fue constructivo y crítico.

Los aspectos del diseño al que nos ajustamos nosotros, fueron los propuestos por Cañal, que son: selección de objeto de estudio, documentación. Recolección de preguntas y dudas de los participantes, investigación sobre las ideas de los alumnos, elaboración del trama conceptual de referencia, secuenciación de preguntas, dudas y subproblemas, propuesta de actividades, estudio y reflexión sobre los objetivos y adecuación de materiales y recursos, estudio organizativo, mecanismos de evaluación y formalización. Tuvimos como docentes que conocer más acerca del trabajo como por unidades didácticas para aplicarla y hacer nuestro diseño, hubo limitantes para interpretar y diseñar, por no haber trabajado esta metodología, pero resultó en la práctica algo bueno y enriquecedor.

Así podemos afirmar que la forma de trabajo colectivo es señal de innovación, la estructuración de ideas. Puede ser una actividad creativa de profesores y alumnos y guiar la enseñanza aprendizaje nosotros vivimos el intercambio de por lo menos dos



personas que implicó reflexión, diálogo, invención y cambio en la forma de planear y de poner en práctica algunas actividades.

Es por eso que si queremos una educación de calidad debemos de partir de un concepto constructivista del aprendizaje, retomar materiales adecuados y metodologías activas, que incluyan procesos de observación, libre expresión, descubrimiento y análisis por lo tanto en base a todo lo expuesto acerca del trabajo por unidades, decidimos llevarlo a la práctica en la investigación con el tema de “autogestión del aprendizaje”. Y llegamos a la conclusión de que es una forma de trabajo que llevó a resultados positivos.

Para lo cual al trabajar la unidad didáctica con el tema de “autogestión del aprendizaje”, buscamos la metodología idónea, para acercarnos a la realidad. Trabajamos también el problema de la autogestión del aprendizaje surgido de una realidad inmediata, para lograr nuestro propósito inicial de sensibilizar a los alumnos con las actividades de la unidad didáctica de la autogestión del aprendizaje.

Y para conocer sobre el método de investigación que nos permitiría conocer la forma en la que el grupo de alumnos, docentes y padres de familia se apropian del saber; encontramos que en la última década se ha ido desarrollando una revolución silenciosa en la metodología de las ciencias humanas y sociales. Un renovado interés y una sentida necesidad por la metodología cualitativa ha ido apareciendo entre sociólogos, educadores, psicólogos, economistas. No se le da tanta relevancia a la cuantificación, en cambio se considera más importante: el contexto, la función y el significado de los hechos humanos. La metodología cualitativa se distingue por las siguientes características:

- ✓ Descriptiva
- ✓ Inductiva
- ✓ Fenomenológica
- ✓ Holista
- ✓ Ecológica

- ✓ Estructural-sistémica
- ✓ Humanista
- ✓ Diseño flexible

La investigación cualitativa- etnográfico, presenta ideas centrales de la epistemología-postpositivista, que hace énfasis en la importancia de los enfoques estructural, sistemático, gestáltico y humanista para una adecuada comprensión de las realidades más típicamente humanas y tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad (enfoque etnográfico).

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo. Se hizo lo posible y creemos que con nuestro informe se da una imagen realista del grupo. El tener claro lo que queríamos obtener con nuestros propósitos a través de la investigación, nos llevó a los resultados esperados, como fueron el constatar las ideas erróneas que tenían los alumnos del tema, el lograr conocer una forma de trabajo que conociera la problemática más a fondo alumnos, docentes y la comunidad.

Concluyo también que en el diseño de la unidad didáctica hubo una congruencia entre la concepción del aprendizaje y la forma de diseño. En cada uno de los principios teóricos de los capítulos, hubo una constante relación entre los mismos. Una vez realizada la bibliografía correspondiente nos dimos a la tarea de realizar un diseño de investigación al que después le fuimos haciendo los agregados pertinentes. El planteamiento de nuestro objeto de estudio fue claro y estuvo presente a lo largo de nuestro proyecto investigativo así como también lo estuvieron los objetivos.

La bibliografía consultada fue la suficiente, nos permitió conocer acerca de los fundamentos teóricos del método de investigación etnográfico, así como lo referente a las unidades didácticas, autogestión del aprendizaje. Acerca de la investigación teórica de la metodología etnográfica, ésta nos proporcionó los

elementos para poder elaborar y aplicar los instrumentos de trabajo de campo que fue para nosotros una experiencia interesante y enriquecedora pues nos dio las bases para llegar a conocer, a interpretar y teorizar una realidad.

Pude también poner en práctica la unidad didáctica de autogestión del aprendizaje retomando actividades relevantes y del agrado de los alumnos que nos llevó al logro de los objetivos de la unidad.

En cuanto a la etnografía podemos decir que estuvimos de acuerdo con sus principios ya que nos permitió el acercamiento y conocimiento del alumno, de su realidad y de sus interpretaciones de la autogestión del aprendizaje. Ello nos llevó a conclusiones y construcciones propias como la de afirmar que con la realización de este trabajo llegamos a conocer más de nuestro nivel educativo, mas de nuestra realidad inmediata.

La maestría nos habla de ser transformadores, propositivos para elaborar alternativas curriculares con diferente dimensión, desde posibilidades de organización curricular hasta libros, planes y programas, descubrimos en el orden epistemológico:

- El alumno logra construir conocimientos sólidos, más fuertes a partir del trabajo con unidades didácticas.
- El recorte epistemológico afirma que el docente en el desarrollo de su investigación lo va llevando en una línea heurística como lo demuestra la presente tesis.

## BIBLIOGRAFÍA

- A. Martin:** Ideas prácticas para innovadores críticos, México 1997, Edit. ESPASA TRILLAS.
- A. V Usova:** Formación de concepciones científicas en los escolares, durante el proceso de la enseñanza MOSCU, 1988, VNESHORGIZDAT, pág. 207.
- Ardiles, Osvaldo:** Descripción fenomenológica, México, 1997, Editorial ANUIES, UNAM.
- Ausubel, D. P:** Psicología educativa, un punto de vista cognitivo: México, 1980, Editorial Trillas.
- Ayala, Lara, Inv.** En la docencia, en. Separatas de antología de UPN, para la Maestría en Ciencias de la Educación, Morelia, Mich. 1994.
- Bautista, Martínez R. Juan:** Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza; en Investigación en la escuela, Revista de Investigación e Innovación escolar No. 15 Sevilla, España 1991.
- Bergel, L. Petter y Luckmann Thomas:** La construcción social de la realidad; Buenos Aires, 1986, Amorroutu Editores.
- C. Geertz:** La descripción profunda, hacia una teoría interpretativa de la cultura N.Y. 1975, Basic Books.
- Cañal, Pedro y otros:** Investigar en la escuela; Elementos para una enseñanza alternativa; España 1997, Diada Editora, Pág. 341.
- Coll, Cesar y otros:** El constructivismo en el aula; colección Biblioteca de aula; Barcelona 1993, pág. 91.
- CONALEP,** : modelo Académico de Calidad para la Competitividad, México, 2010, Pag. 12
- Contreras, Luis Carlos:** Mapas Conceptuales y Resolución de problemas; en: Investigación en la escuela, Revista de Investigación e Innovación, No 19, Sevilla, España 1993, Diada Editora.

**Del Carmen, Luis:** Enfoques Investigativos de la enseñanza y secuenciación de contenidos; en: Investigación en la escuela, Revista de la investigación e Innovación escolar No. 25, Sevilla España 1995, Diada Editora.

**Díaz Barriga Ángel;** Una propuesta para la elaboración de programas de estudio; en: Planificación de las actividades docentes, Antología, UPN, plan 85, México 1985, pág. 240.

**Díaz Giménez, Fernando y Rosales, Rotsay;** Meta evaluación, evaluación de la evaluación de políticas, programas y proyectos sociales, EUNED ediciones, 2003, Pág: 61

**Emmerich, Gustavo Ernesto,** en: Separadas de Antología para El Seminario de Inv. Para Maestría en ciencias de la Educ.. Morelia, Mich.

**Enciclopedia Práctica Jackson:** Conjunto de conocimientos para la formación autodidactica, tomo XI, Editores, Buenos Aires, E.U.N.A. 1953.

**Fernández Plaza, José. Tesis:** Unidad Didáctica: Límite y Continuidad de Funciones, para la obtención de master universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas (Esp: Matemáticas), Universidad de Granada, España, 2010, pág. 4

**Fontan, Cubera, Pedro:** La escuela y sus alternativas de poder, CEAC, Barcelona España 1978.

**García J.E y García F. F.** Aprender investigando; Sevilla 1995, Editorial. Diada, colección Investigación y enseñanza, 3 era, edición, pág. 93.

**García R., Juan:** Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación; en: Investigación en la escuela, Revista de Investigación e innovación escolar No. 25, Sevilla España 1995, Diada Editora.

**Goetz J.P. y Lecompte M.D.:** Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata 1988, pág. 11-84.

**González S., Mercedes:** Como enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? análisis de los procesos del aula; en: Investigación en la escuela, revista de Investigación e innovación escolar No. 25, Sevilla, España 1995, Diada Editora.

**Herrera Álvarez, Rafael.** Tesis: La intercomunicación en el aula y el uso de los textos escolares en la comprensión lectora, para obtención de grado de maestro en pedagogía, IMCED Morelia, Mich., 1998, pág. 128.

**Hidalgo Guzmán Juan Luis y Castellanos Rivera Carlos:** constructivismo y aprendizaje escolar, México 1996, Edit. Graphos y Entornos. Pág. 326.

**Imperiale, Ma. Isabel et. Al.** El conocimiento y el saber escolar; en: Aportes a una nueva pedagogía, CIPES, Buenos Aires, Abril, 1996.

**Kemmis, Stephen:** La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores; En: Investigación en la escuela, Revisa de Investigación e Innovación, No.19 Sevilla España, 1993 Diada Editora.

**Lucarrelly Elisa y otros:** Las unidades didácticas en esta concepción curricular. En: Planificación de las actividades docentes, Antología, UPN, Plan 85, México 1986, pág. 192.

**Manteca Aguirre, Milagros y Sosa S. Schaman Carlos:** Seminario de prospectiva, Universidad de Guanajuato, Inst. de Invest. en Ed., programa de postgrado en educación. Mex. 1984.

**Martínez Bonafe, Ángeles:** El conflicto de la tutoría, modelo educativo y profesionalidad en la enseñanza secundaria; en: Investigación en la escuela revista de Investigación e Innovación escolar No. 15 Sevilla, España 1991, Diada Editora.

**Martínez Miguel:** La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico practico, Mex. 1994, Edit. Trillas, pág. 153.

**Montañés Sánchez José Rubén y Mejía Rodríguez Abelardo,** Investigación y desarrollo de la práctica docente, reflexiones y experiencias, Michoacana 1995, Edit. CIDEM, pág. 100.

**Moran Oviedo Porfirio:** Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica en: Planificación de las actividades docentes, Antología: UPN, plan 85, México 1986, pág. 261.

**Ontoria, Antonio y otros:** Mapas Conceptuales; Una técnica para aprender, Madrid, 1992, Narcea Ediciones, Universidad de Córdoba, pág. 203.

**Panza, Margarita;** Enseñanza Modular en: El campo del curricular, Antología, Volumen II, recopilación Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga y Edgar González Gaudiano, 1981, México CISSE, UNAM, PAG. 30-49.

**Panza, Margarita;** Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinares en el currículo, en: Pedagogía y currículo, Ediciones GERNIKA, S.A. 3 era Edición, México 1990.

**Pérez, Gloria;** Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas, Narcea Ediciones, 1999, España , Pag. 174

**Quiroz, Rafael,** El maestro y la legitimación del conocimiento, Elsie Rockwell, ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Mex. 1985. Pág. 36.

**Restrepo, Gómez Bernardo y otros:** Materiales Educativos e innovaciones; Colombia, 1994, SECAB, pág. 283.

**Risopatron, Edward,** El constructivismo y el conocimiento en: separatas de Inv. Para la maestría en ciencias de la educ. Morelia, Mich. 1994.

**Santos Guerra, Miguel Ángel:** Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares, (Reseñas bibliográficas), ediciones Aka, Universitaria, Madrid 1990, en: Investigación en la escuela Revista de investigación e innovación escolar No. 15 España 1991, Diada Editora.

**Serna González Patricia.** Procesos cognitivos matemáticos en el juego del Quince en la etnomatemática p'urhépecha; Morelia, Mich 1996, Reporte Técnico de Investigación, Diplomado: Epistemología e Investigación Educativa; IPN., pág. 240.

**UPN: Lee Plan 1994:** Corrientes pedagógicas contemporáneas (antología complementaria) SEP, México 1994.

**UPN: Lee 1985:** Escuela y comunidad; SEP, México 1987. Pág. 242.

**UPN: Lee Plan 1994:** Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, México 1994, pág. 119.

**Villoro, Luis:** crecer, saber, conocer España 1994, Edit. Siglo XXI, 8. Edición.

**Wittrock, Mervin:** La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos de observación, Barcelona, Paidós, 1989.