

LA FORMACIÓN INICIAL COMO DETERMINANTE DEL QUEHACER Y SER DOCENTE, Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS



ISBN: 978-607-9003-24-1



FERNANDO DUEÑEZ SERRANO
ARTURO BARRAZA MACÍAS

**LA FORMACIÓN INICIAL COMO
DETERMINANTE DEL QUEHACER Y SER
DOCENTE, Y SU RELACIÓN CON EL
APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS**

**FERNANDO DUEÑEZ SERRANO
ARTURO BARRAZA MACÍAS**

Primera Edición: Diciembre del 2015
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-24-1

Editor: Instituto Universitario Anglo Español

Línea Editorial: Tesis Doctorales

Coeditores:

Sección 12 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
Universidad Pedagógica de Durango
Escuela de Matemáticas de la Universidad Juárez del Estado de Durango
Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (México)

Corrección de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio sin
la autorización por escrito de los editores.

TABLA DE CONTENIDO

PREFACIO	viii
INTRODUCCIÓN.....	x
CAPÍTULO I.....	1
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	1
Antecedentes	1
Para entender la secundaria: orígenes.....	4
La educación secundaria técnica.	7
La educación secundaria técnica en Durango.....	13
Planteamiento del problema	15
Investigaciones previas.....	17
Preguntas de la investigación	29
Objetivos de la investigación.....	30
Justificación	30
CAPÍTULO II.....	34
REFERENTES TEÓRICOS.....	34
Concepto de formación	36
Formación profesional.....	37
Formación docente.....	39
<i>Formación inicial del docente de secundaria técnica.</i>	40
Formación continua del docente.	42
Formación permanente.	43

Autoformación.....	44
Desarrollo profesional del docente.....	46
Identidad profesional del docente.....	47
Concepto de enseñanza.....	48
Teorías o enfoques de la enseñanza.....	50
Concepto de aprendizaje.....	53
Teoría conductista.....	55
Teoría cognitivista.....	55
Teoría constructivista.....	57
Concepto de competencia.....	58
Competencias docentes.....	59
Competencias metacognitivas.....	61
Competencias evaluativas.....	61
La escuela como organización escolar.....	62
CAPÍTULO III.....	65
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	65
Enfoque metodológico de la investigación.....	65
Método etnográfico.....	69
Técnicas e instrumentos de la investigación.....	70
Contexto de la investigación.....	76
Infraestructura.....	76
Estructura.....	77
Personal.....	77
Docentes.....	79
Alumnos.....	79

CAPÍTULO IV	80
RESULTADOS	80
Categoría 1. Formación inicial del docente	82
Categoría 2. Dominio de contenidos	85
Categoría 3. Planeación didáctica	88
Categoría 4. Apoyos didácticos	91
Categoría 5. Tradicionalismo del docente.....	93
Categoría 6. Metodología.....	95
Categoría 7. Evaluación del aprendizaje	97
Categoría 8. Vocación del docente	100
Categoría 9. Compromiso del docente	103
Categoría 10. Intolerancia del docente	106
Categoría 11. Agresiones a los alumnos	108
Categoría 12. Trabajo colaborativo	110
Categoría 13. Acompañamiento pedagógico	113
Acompañamiento interno.....	114
Acompañamiento externo.....	116
Categoría 14. Planeación de actividades de capacitación, actualización y profesionalización	117
Categoría 15. Aprendizaje de los alumnos	119
<i>Figura 2</i>	121

Modelo de categorías	121
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	123
Conclusiones	123
Limitantes.....	126
Posibles aplicaciones.....	127
Sugerencias	127
Reflexiones finales.....	128
REFERENCIAS	130
ANEXOS.....	140
Anexo 1.....	140
Anexo 2.....	141
Anexo 3.....	142
Anexo 4.....	144
Anexo 5.....	145
Anexo 6.....	146
Anexo 7.....	147
Anexo 8.....	150
Anexo 9.....	152

PREFACIO

Las políticas educativas contemporáneas han privilegiado la formación docente continua o permanente en detrimento de la formación inicial. Normalmente se parte del supuesto de que la formación docente inicial es deficiente y si realmente se quiere un docente eficaz hay que formarlo en el ejercicio mismo de su profesión y de manera permanente.

Este supuesto puede ser cuestionado desde diferentes frentes conceptuales y bajo múltiples variantes discursivas, sin embargo, por el momento solamente nos interesa centrar la atención en una implicación formulada en términos de pregunta: ¿si la formación docente inicial es deficiente es justificable entonces contratar como docentes a profesionistas que no tienen una formación docente y esperar que la formación continua haga de ellos docentes eficaces?

Un análisis derivado del supuesto principal conduciría a responder esta pregunta con un sí. Sin embargo, el primer autor de esta obra, en consonancia con la postura al respecto del segundo autor, considera que no es así. Al respecto sostienen que la formación docente inicial, aún con sus deficiencias, es necesaria para un buen desempeño docente.

Este supuesto de partida sirvió de aliciente y motor para realizar la presente investigación; la cual es la tesis doctoral desarrollada por el primer autor, con la asesoría del segundo, en el marco del programa doctoral del Instituto Universitario Anglo Español para obtener su grado de Doctor en Ciencias de la educación.

La investigación se desarrolló dentro del paradigma cualitativo, mediante un método etnográfico, lo que condujo que las cuestiones iniciales se transformaran paulatinamente en función de la información que se iba construyendo. La lógica de investigación cualitativa, su focalización progresiva y la adaptación in situ del diseño metodológico dejó como resultado el presente estudio que ponemos hoy en manos de los lectores. Dos años de trabajo se encuentran presentes en este libro que ofrecemos a la comunidad académica para debatir y abrir líneas de discusión al respecto, no sin antes asegurar que, por su carácter, consideramos estos resultados no generalizables pero sí indicativos para futuros trabajos.

INTRODUCCIÓN

La realización de este trabajo de investigación tiene como propósito principal dar a conocer la manera cómo la formación inicial de los docentes de una Escuela Secundaria Técnica ubicada en la zona urbana de la ciudad de Durango, determina su desempeño dentro del aula e influye directamente en el logro de los aprendizajes esperados. Para ello se consideraron dos aspectos fundamentales de la vida académica del plantel educativo: el quehacer docente, y el quehacer institucional. Estos aspectos guiaron el trabajo etnográfico realizado durante casi dos años, tiempo transcurrido desde el momento que se obtuvo la autorización del director para acceder al plantel (anexo 1), lograr el consentimiento de alumnos y maestros (anexo 2) para realizar las observaciones y entrevistas, hasta la recopilación e interpretación de la información.

Del primer aspecto, el quehacer docente, el estudio contempla rasgos personales y profesionales como: formación inicial, dominio de contenidos, planeación, métodos de enseñanza, evaluación, vocación, compromiso, y manera de interrelacionarse con los educandos, entre otros. Del segundo aspecto, el quehacer institucional, se consideran rasgos elementales como: acompañamiento pedagógico, trabajo colaborativo, y planeación de actividades de capacitación, actualización y profesionalización a docentes. Estos aspectos y rasgos permitieron la obtención de las categorías de análisis del presente estudio.

En ese sentido, se centra el interés en compartir los resultados obtenidos para dar a conocer situaciones que se presentan en el quehacer cotidiano del docente y la manera en que, éste, afronta y resuelve esas circunstancias en el trabajo diario. La investigación dejó al descubierto las fortalezas y debilidades de los sujetos que intervienen en el proceso formativo: alumnos, docentes, y directivos, pero también la ausencia de apoyos que el docente demanda y que el centro escolar debe brindar.

El contenido de este trabajo de investigación se estructuró en cuatro capítulos mismos que a continuación se describen:

Capítulo I: CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN. En este capítulo se describen los orígenes de la educación secundaria y el surgimiento de la educación secundaria técnica en México. Contiene, además, el planteamiento del problema considerando como parte esencial: la formación inicial del docente y su relación con el aprendizaje de los alumnos. Plantea las preguntas y los objetivos de la investigación, y, a través de la justificación, describe la necesidad de análisis del objeto de estudio.

Capítulo II. REFERENTES TEÓRICOS. El segundo capítulo se integra a partir de la revisión de investigaciones recientes que fundamentan el tema de estudio. En su estructuración se consideran cuatro conceptos principales: formación, enseñanza, aprendizaje y organización escolar. El concepto de formación se aborda de manera integral considerando al individuo, al profesional y al docente, y en distintos momentos: inicial, continua, permanente, y la autoformación. De la enseñanza y el aprendizaje, así como de la organización escolar, se puntualizan sus conceptos, enfoques y características.

Capítulo III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA. En este espacio se describe la metodología seleccionada para obtener las respuestas concretas según las preguntas planteadas. Se define el enfoque metodológico, el método, el procedimiento, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información y la sistematización, el acercamiento al campo de la investigación y las estrategias para el análisis de la información obtenida. Su integración se conforma de cuatro apartados importantes: enfoque metodológico; método; técnicas e instrumentos; y contexto de la investigación.

Capítulo IV. RESULTADOS. En este capítulo se presentan los resultados de la investigación cualitativa de tipo etnográfica. Al codificar los datos generados a partir de las observaciones y las entrevistas realizadas se obtuvieron las categorías las cuales se reconstruyeron dentro de la teoría al relacionar el posicionamiento personal con las aportaciones de otros investigadores para establecer una comparación con mayores referencias.

En el apartado CONCLUSIONES Y REFLEXIONES, se señala el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la investigación, se expresan además, algunas reflexiones importantes para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en la Escuela Secundaria Técnica.

Dos apartados finales contienen las referencias de los documentos consultados, y los anexos que corresponden a los instrumentos utilizados en la recolección de la información.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo se conforma por tres apartados fundamentales: antecedentes y problemas, objetivos, y justificación. En el primer apartado antecedentes y problemas, se dan a conocer los orígenes de la educación secundaria en México, las distintas etapas de su desarrollo, sus necesidades, su problemática actual y el surgimiento de la educación secundaria técnica. Producto del análisis de dicha problemática se plantean las interrogantes que guían la investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar y se concluye con la justificación del objeto de estudio.

Antecedentes

La educación es un fenómeno social que sufre constantes y profundos cambios para adaptarse a las necesidades de la población y mantenerse vigente. Para Larroyo(1997, p.35)la educación:

Es un proceso por obra del cual las nuevas generaciones se apropian de los bienes culturales de una comunidad; un hecho gracias al cual los niños y jóvenes entran en posesión de conocimientos científicos y formas de lenguaje,

costumbres morales y experiencias estéticas, destrezas técnicas y normas de vida.

El mismo autor señala que es posible identificar tres tipos de educación: formal, no formal e informal. La educación formal se recibe en las escuelas, los institutos y las universidades, se imparte en distintos niveles, espacios, tiempos y se define por su uniformidad, normatividad y regulación por parte del estado; la no formal o extraescolar comprende todas las formas de instrucción: cursos, seminarios, diplomados y reuniones, forma parte de la actualización y la capacitación del individuo; mientras que la educación informal se adquiere mediante relaciones del individuo en la escuela, en el hogar y la sociedad en general.

Por lo anterior, el término educación puede entenderse como la influencia que el ser humano recibe durante su vida y le permite adaptarse a las normas que impone la sociedad, también es posible afirmar que el comportamiento del individuo depende de la formación recibida y de las relaciones que mantiene con quienes interactúa en los distintos contextos donde se desenvuelve.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3° especifica:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (Poder Ejecutivo Federal, 2013).

Dicho de otra manera, todo ciudadano mexicano tiene derecho a recibir educación básica y media superior de calidad con equidad que le brinde la oportunidad de crecer personal y profesionalmente, de aprender de manera permanente, de integrarse en la dinámica actual de cambios y responder acertadamente a las exigencias del mundo globalizado. La educación básica, conformada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, es la etapa en donde “los individuos de tres a quince años desarrollan competencias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad más compleja” (SEP, 2009, p. 11).

Una competencia es la capacidad de movilizar los recursos cognitivos que le permitan enfrentar múltiples situaciones concretas y reales, implica un saber (conocimiento), un saber hacer (habilidad) y un saber ser (actitudes y valores), herramientas necesarias para el logro de propósitos personales y grupales en ambientes y escenarios diversos dentro de un proyecto de vida.

El Plan de Estudios de Secundaria (tabla 1) especifica la necesidad de contribuir al desarrollo integral del alumno y destaca cinco grupos de competencias para la vida que deben descubrir y potenciar durante su estancia en este nivel educativo.

Si la educación básica logra fortalecer esas competencias en el proceso formativo de los alumnos, entonces es posible asegurar el cumplimiento del propósito educativo central. Es decir, el logro de los propósitos significa que el individuo es capaz de utilizar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores ante cualquier situación que se le presente en su vida diaria y resolverla satisfactoriamente.

Tabla 1

Competencias para la vida.

Tipo de competencia	Descripción
Competencias para el aprendizaje permanente	Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad
Competencias para el manejo de la información	Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales
Competencias para el manejo de situaciones	Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión
Competencias para la convivencia	Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país
Competencias para la vida en sociedad	Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo

Fuente: SEP (2006, pp. 11-12).

Para entender la secundaria: orígenes.

La educación secundaria actual es producto de una serie de modificaciones y cambios en planes, programas y objetivos que definen los rasgos del perfil de egreso del alumno. Ha tenido un crecimiento considerable en cuanto a cobertura, pero presenta

problemas en cuanto a calidad, reprobación y deserción, fenómenos que inciden directamente en los propósitos de la misma.

Sus inicios se remontan a 1868, año en que el presidente Benito Juárez promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública que dio vida a la Escuela Nacional Preparatoria, institución de donde se desprendió años más tarde. En 1915 se realizó el Congreso Pedagógico Estatal de Veracruz con el propósito de crear un nivel educativo que vinculara la primaria superior con la preparatoria, aunque esta acción tuvo limitaciones resultó fundamental para que en ese estado de la república mexicana funcionara la primera escuela secundaria. Sandoval (2010, p.39) señala que fue en 1918 cuando Moisés Sáenz:

... introdujo una modalidad que, de hecho, dividía el nivel preparatorio: junto a las materias de cultura general, se darían en el segundo y tercer año cursos optativos de carácter práctico para ocupaciones diversas, dejando para el cuarto y quinto años materias electivas para las profesiones.

En 1923 Bernardo Gastélum, Subsecretario de Educación, propuso reorganizar los estudios de preparatoria. La necesidad de contar con un nivel de secundaria acorde a la realidad y a las necesidades sociales del país fue detonante para que la Universidad Nacional de México dividiera los estudios de preparatoria en dos ciclos: la secundaria que consideraba tres años y se concebía como la ampliación de la primaria y la preparatoria con uno o dos años de duración para el estudio de carreras universitarias.

Al desprenderse de la división de otro nivel fue necesario diseñarle un currículo propio que respondiera al qué y al para qué de su creación sin dejar de lado los

intereses políticos, sociales, económicos y culturales del gobierno en turno. La esencia de los objetivos específicos diseñados para el nuevo nivel educativo era:

Realizar la obra *correctiva de defectos* y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria; vigorizar en cada uno, la conciencia de solidaridad con los demás; formar hábitos de cohesión y cooperación social; y ofrecer a todos una gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada uno descubra su vocación y pueda dedicarse a cultivarla (Sandoval, 2010, p. 40).

La misma autora señala que para fortalecer esta decisión, el presidente Plutarco Elías Calles promulgó dos decretos: el número 1848 expedido el 29 de agosto de 1925 que creó las escuelas secundarias y el número 1849 del 22 de diciembre del mismo año que dio origen a la Dirección de Enseñanza Secundaria (p. 41).

La secundaria pública presenta distintas modalidades: general o diurna, técnica, telesecundaria, para trabajadores, y abierta, lo que dificulta hacer un análisis global de su problemática en la búsqueda de soluciones viables encaminadas a lograr la calidad deseada.

Es la última etapa formativa en donde los aprendizajes significativos enseñan al adolescente a establecer relaciones armoniosas con sus maestros y compañeros de aula, construir su identidad y establecer definiciones personales además de que las experiencias que vive dentro de la escuela le permiten reconocer sus cambios físicos y emocionales y los de sus compañeros (SEP, 2006).

Para el caso específico de esta investigación se considera únicamente la modalidad de secundaria técnica.

La educación secundaria técnica.

Las Escuelas Secundarias Técnicas (ESTs) surgieron en 1958 como una opción para los adolescentes de cursar la “educación media básica” (Sandoval, 2010, p. 49). El propósito fundamental desde el momento de su creación fue el de brindar estudios de secundaria así como una formación tecnológica que permitiera a los adolescentes acceder con éxito al nivel medio superior o incorporarse al mundo del trabajo, aunque su principal obstáculo era, yes, la propia edad.

En sus inicios la secundaria técnica se identificó más con el nivel medio superior que con la primaria. Esta situación también se reflejó en las actitudes de sus docentes quienes se decían superiores a los maestros de primaria al grado de que algunos de ellos llegaron a considerarse catedráticos y reclamaban el pago como tales. La reforma al artículo 3º constitucional promulgada por el Lic. Carlos Salinas de Gortari en 1993 posicionó a la secundaria como “la etapa de cierre de la educación básica obligatoria”(SEP, 2006b, p. 5) resultó un golpe emocional difícil de superar por parte de los docentes.

En 1979 se fusionaron las Escuelas Tecnológicas Industriales y Comerciales (ETIC) pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y Comercial (DGETIC); las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (ETA), las Escuelas Tecnológicas Forestales(ETF) y las Escuelas Tecnológicas Pesqueras (ETP), pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), para conformar la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), a donde pertenecieron hasta su descentralización en 1992 cuando pasaron a depender de las Secretarías e Institutos de Educación de las entidades federativas.

Al emerger de una institución técnica, es lógico pensar que en su plantilla docente predominaban, y aún predominan, egresados de instituciones técnicas y universitarias de diversas especialidades. Antes de su fusión, las asignaturas eran impartidas por docentes egresados de la Escuela Normal Superior mientras que las tecnologías eran impartidas por egresados de la Escuela Nacional de Maestros con Capacitación para el Trabajo Industrial (ENaMaCTI) y de la Escuela Nacional de Maestros con Capacitación para el Trabajo Agropecuario (ENaMaCTA). Con el cierre de estas últimas instituciones en 1987 y 1985, respectivamente, sumado a que la Escuela Normal aumentó años de estudio para convertir la Normal Básica en Licenciatura, muchos maestros que habían cursado la Normal Superior e ingresado a secundaria regresaron a primaria porque manifestaban, “se gana lo mismo pero con menos alumnos que atender” (Sandoval, 2009, p. 185).

Estos fenómenos se conjuntaron para que profesionales de distintas ramas ajenas a la docencia, ingresaran al servicio docente para atender asignaturas y tecnologías. Ingenieros de distintas especialidades, arquitectos, médicos veterinarios zootecnistas, contadores públicos, abogados y odontólogos por mencionar algunas profesiones, engrosaron las filas del magisterio aunque carecieran de herramientas didácticas y pedagógicas para ello.

Una muestra clara de cómo los universitarios (denominación con el que se identifica todo aquel que no es normalista) fueron integrándose a las escuelas secundarias de las distintas modalidades en todo el país lo señala Sandoval (2010, p. 150) quién resalta: “ante la falta de trabajo, los universitarios fueron ocupando los lugares que los normalistas dejábamos (...) los universitarios iban llegando mientras nosotros nos íbamos yendo”.

Montaño (2005, p. 64) al analizar la relación entre la formación profesional y la asignatura que imparte el docente destaca casos que llaman la atención como el que “un licenciado en ciencias políticas y administración pública imparta física y química o que un pasante de economía imparta clases de inglés”. Estas decisiones las interpreta puntualmente la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) en su informe 2007 – 2008 cuando afirma: “una mala decisión en la selección de candidatos puede acarrear 40 años de mala enseñanza” (Estebaranz, 2012, p. 161).

Sandoval (2009) señala que al no existir un proceso de selección y de inducción el profesionista que se incorpora al trabajo docente entra directamente a los grupos; las orientaciones las recibe, si acaso, en la propia escuela; aprende a ser docente en la exigencia misma del aula y sin el apoyo formal de otro maestro con experiencia como sucede con los normalistas.

Durante muchos años la educación secundaria presentó pocos cambios. La Reforma Educativa de 1974, la cual generó dos programas (uno por asignaturas y otro por áreas, según la elección de cada plantel), se mantuvo vigente hasta 1993 cuando el Presidente de la República, Lic. Carlos Salinas de Gortari, presentó un diagnóstico sobre la educación y propuso cambios estructurales de fondo dando prioridad a aspectos fundamentales como la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza; el mejoramiento de la formación de maestros; la articulación de los niveles de educación básica; el combate al rezago educativo; y elevar la calidad educativa. Sin embargo, el impacto de mejoramiento fue mínimo y la educación se mantuvo estancada, sin alcanzar los estándares de calidad exigidos por la competitividad internacional.

Una nueva reforma educativa se implementó en 2006 al modificárseles Planes y Programas de Estudio aunque otros componentes importantes se mantuvieron inalterables. Según el Plan de Estudios de esa reforma (aún vigente), el alumno en su tránsito por la secundaria debe adquirir y poner en práctica saberes, actitudes y valores que permitan su inserción exitosa a una sociedad dinámica y demandante además de hacer propia la oportunidad de desarrollarse individual y colectivamente.

Para ello, el mapa curricular considera una mayor integración entre disciplinas y brinda la oportunidad al docente de flexibilizar la organización de los contenidos programáticos de manera relevante, de priorizar la transversalidad de los mismos para eficientar el tiempo de enseñanza y evitar la repetición de contenidos en ciclos y asignaturas diferentes. En la tabla 2 se visualizan las asignaturas por grado así como el número de horas semanales de cada una de ellas.

Los enfoques plasmados en los programas de estudio de esta currícula centran la atención en los conocimientos previos del alumno, propician la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y dejan de lado la visión memorística e informativa del aprendizaje. Sin embargo, es evidente el desinterés que muestran los educandos por aprender durante su estancia en la secundaria, esta actitud puede relacionarse a causas sensibles que merecen atención como: programas de estudio saturados, prácticas de enseñanza descontextualizadas por parte de algunos docentes, la participación activa del profesor y pasiva de los estudiantes, el diseño de los exámenes y el carácter definitorio que algunos docentes otorgan a los resultados de los mismos, entre otros factores.

Puede afirmarse con elementos perceptibles que los resultados académicos han sido similares a los conseguidos con anterioridad, la educación continúa sin grandes

cambios, el docente se mantiene en zona de confort y “considera enseñado a medida que completa el programa o cumple con las horas clase” (Tünnermann, 2011, p. 22).

Tabla 2
Mapa curricular de la educación secundaria.

Primer Grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I *	3	Tecnología II *	3	Tecnología III *	3
Artes (Música Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría I	1	Orientación y Tutoría II	1	Orientación y Tutoría III	1
Total	35		35		35

* En el caso de la asignatura Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos.

Fuente: (SEP, 2006, p. 31).

Al hacer una reflexión de los resultados obtenidos en las reformas anteriores se llega a la conclusión de que los maestros son factor decisivo en la transformación educativa. Por ello, con formación académica acorde a su función, con compromiso y responsabilidad con actitud y disposición pueden lograrse cambios significativos en la educación pública mexicana.

En los tiempos actuales una reforma educativa más se encuentra en proceso. Con ella se pretende captar a los mejores maestros para que ingresen al servicio docente y, actualizar, capacitar y profesionalizar a quienes ya ejercen y que presentan deficiencias o carecen de herramientas didácticas y pedagógicas para desempeñar su tarea eficientemente. El propósito fundamental es elevar la calidad de la educación con pleno respeto a los derechos laborales de los profesores; sin embargo, incorpora nuevas obligaciones para permanecer en el servicio. Algunas voces expresan que es una reforma laboral encubierta que impacta únicamente en el desempeño del docente y deja de lado aspectos relevantes del proceso educativo como el mejoramiento de los propios Planes y Programas de Estudio. Al paso de los años los resultados indicarán si se cumplieron los objetivos inicialmente planteados.

Las necesidades educativas de la época moderna demandan un docente que cumpla con nuevas funciones institucionales. Terigi (2009, pp. 132 - 133) plantea:

... requerimientos novedosos en donde el profesor además de ser responsable del aprendizaje del grupo debe ser tutor, consejero e integrante de los grupos colaborativos, tareas que requieren del conocimiento de situaciones particulares de alumnos y familias en tiempos para el trabajo compartido con otros profesores para identificar problemas de inclusión, integración, permanencia y aprendizaje de los estudiantes.

El docente actual debe dejar de ser un simple transmisor de conocimientos y evaluador de resultados, debe asumir un rol de facilitador de aprendizajes a partir de problemas reales presentes en las aulas; diseñar estrategias de intervención para resolver con viabilidad esa problemática; dejar de lado el sentido academicista de su práctica profesional para convertirla en accesible, atractiva y útil; y, tener completo

dominio de lo que va a enseñar (contenidos), cómo lo va a enseñar (estrategias, analogías, representaciones y demostraciones) y a quiénes va a enseñar (alumnos, contextos y metas).

La secundaria constituye un espacio clave para reforzar las competencias básicas y para adquirir la cultura común que promueve la ciudadanía (Pieck, 2005), a su vez, contribuye a conocer a través de la experiencia y a estar en contacto con temas como la salud, la ciencia y la tecnología. Es en este nivel cuando se adquieren competencias importantes para la vida como el trabajo en equipo, el vivir juntos, la resolución de problemas, la adaptabilidad, entre otras.

Con nuevas obligaciones pero con los mismos componentes, muchos de ellos obsoletos, la educación secundaria técnica enfrenta el reto de atender a la tercera parte de la matrícula nacional, brindar una educación científica y humanista, y capacitar a los educandos en diversas tecnologías relacionadas con actividades industriales agropecuarias, forestales y pesqueras.

La educación secundaria técnica en Durango.

En la entidad, los orígenes de la educación secundaria técnica se remontan a noviembre de 1935 cuando se fundó la Escuela Pre vocacional, Industrial y Comercial de Durango. Al año siguiente dicho plantel cambió su nombre a Escuela de Enseñanzas Especiales No. 24 (EEE) todavía dependiente del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Con la fundación del Instituto Tecnológico de Durango (ITD) el 2 de agosto de 1948 la EEE se integró a esta institución pionera de la educación técnica en provincia. En febrero de 1968 se desligó del ITD para incorporarse a la Dirección General de

Educación Tecnológica Industrial y Comercial (DGETIC) con el nombre de Escuela Tecnológica Industrial y Comercial (ETIC)No. 101 y abandonó las instalaciones del ITD para trasladarse al lugar que hoy ocupa con el nombre de Escuela Secundaria Técnica No. 1(ITD, 2011).

Al surgir de la rama tecnológica es posible entender por qué en la plantilla laboral es común, como sucede a nivel nacional, encontrar profesionistas provenientes de ramas ajenas a la formación docente aspecto indispensable para eficientar la tarea educativa. Su ingreso fue posible gracias a recomendaciones, compadrazgos, o a pagos económicos o en especie.

Al hacer una analogía de lo señalado por Montaña (2005), también es posible encontrar en las escuelas secundarias técnicas de Durango, ingenieros impartiendo inglés o educación física, docentes con bachillerato inconcluso impartiendo matemáticas y maestros con sólo primaria o secundaria impartiendo tecnología.

Con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), celebrada en mayo de 2008 entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la incorporación al servicio docente sólo es posible a través del Concurso Nacional para la Asignación de Plazas Docentes cuyo instrumento se denomina Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes. A este nuevo mecanismo, los profesionistas también tienen acceso, siempre y cuando cumplan con los requisitos de contar con perfil requerido (contemplado en el profesiograma) y poseer el título respectivo. Sin embargo, esta forma de ingreso es reciente por lo que un número importante de ellos forman parte de las plantillas escolares debido a que su entrada se dio antes de la implementación del examen de oposición (SNTE, 2008).

La ausencia de herramientas didácticas y pedagógicas para el desarrollo de la tarea educativa obliga a los profesionistas docentes a la capacitación, actualización y desarrollo profesional en el área pedagógica para el diseño y aplicación de estrategias que permitan el logro de los objetivos plantados en los Planes y Programas de Estudio. La necesidad de renovar la práctica escolar, individual y colectiva, considera a la formación continua como un proceso permanente que permite eficientar el trabajo formativo con los adolescentes.

Planteamiento del problema

Desde hace algunos años las bases de las estructuras familiares, gubernamentales, y sociales presentan signos de deterioro que amenazan su estabilidad, ante estas evidencias es necesario analizar el tipo de ciudadano que la escuela debe formar. El producto final de una interacción eficaz entre el docente y el alumno debe ser el de un individuo educado en valores, capaz de renovar las instituciones actuales y transformar la sociedad para lograr la equidad, la justicia, y mayores oportunidades para todos.

Sin embargo, existen múltiples factores que impactan en la calidad educativa, aspecto importante de la formación académica: el nivel socioeconómico de los alumnos; la educación de los padres; las políticas gubernamentales; la infraestructura de las escuelas; los materiales educativos; entre muchos otros, pero, sin duda, los más importantes se relacionan con la formación, la capacitación, la actualización, la profesionalización y la motivación de los docentes para establecer esa interacción enriquecedora de discusión y análisis con sus alumnos.

El docente del siglo XXI debe ser un profesional actualizado, con herramientas pedagógicas basadas en la interdisciplinariedad, un docente informado que apoye a sus estudiantes en la selección y utilización crítica de la información, sin embargo, es común observar el desinterés de algunos maestros por cumplir responsablemente con su práctica formativa, realizan por obligación más que por vocación sus actividades, y solo se preocupan por cumplir con el horario y recibir el pago respectivo.

Ante este panorama sumado a la diversidad de la formación inicial de los docentes de las distintas especialidades que caracterizan a la educación secundaria técnica y de los resultados académicos obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales, nace la inquietud por conocer el resultado que produce la acción del maestro como mediador entre los contenidos programáticos y el aprendizaje de los alumnos. Inquietud que da origen a este trabajo de investigación el cual inicialmente contemplaba analizar el perfil profesional del docente de secundaria técnica, sin embargo, al reflexionar sobre la amplitud del concepto (características personales, valores, actitudes, estilos cognitivos, pautas de comportamiento, entre otros) se determinó acotar el estudio únicamente de la formación inicial y su repercusión en la construcción de saberes.

Para el ciclo escolar 2014 – 2015, ochenta y cuatro escuelas secundarias técnicas ofrecen el servicio educativo en el estado de Durango con 23 tecnologías diferentes relacionadas con los ámbitos, industrial, agropecuario y forestal, y atiende un universo mayor a 20 mil alumnos (R. Arámbula, comunicación personal, Depto. de Escuelas Secundarias Técnicas, SEED).

Investigaciones previas

Para conformar el objeto de investigación, los objetivos y los cuestionamientos planteados como un todo, se revisaron investigaciones recientes relacionadas con la formación inicial del docente y el proceso enseñanza aprendizaje de la escuela secundaria. Algunas resultaron interesantes ya que proporcionaron orientaciones sobre el enfoque, la teoría, metodología y las técnicas más adecuados para el desarrollo del mismo.

En el plano nacional, se revisaron obras de Etelvina Sandoval (2009, 2010), Leticia Montaña (2005), y Arturo Barraza (2007), quiénes señalan como principal problema del subsistema posprimario la ausencia de formación pedagógica de los maestros, la pertinencia de las distintas modalidades así como la necesidad de reorientar el proceso de aprendizaje hacia un enfoque por competencias. Sin embargo, resultó imposible encontrar estudios relacionados con el mismo tema que estuvieran enfocados específicamente a secundarias técnicas, por ello, en esta investigación me propongo analizar la formación inicial del docente de esta modalidad que realiza su práctica docente en un plantel de carácter público.

Del ámbito internacional se revisaron obras de Denisse Vaillant (2007, 2009) Uruguay, Ana Cristina Márquez Aragonés, María Dolores Díaz Duran, José Javier Gámez Requena (2012) España, Magdalena Alfaro et. al (2008) Costa Rica, Juan Manuel Moreno (2006) España, Araceli Estebaranz (2012) España, Javier Calvo de Mora (2000) España, Alcira Ramírez A., Mireya Escalante S., Josefina Peña G. (2006) Venezuela, José M. Esteve (2006) España, Hermelinda Camacho, Mineira Finol de Franco, Noraida Marcano (2008) Venezuela, Juan Manuel Escudero (2009) España,

Flavia Terigi (2009) Argentina, Gemma Tribó Travería (2008) España, Margarita María Álvarez (2011) Argentina, y Miguel Ángel Santos Guerra (2000) España, para tener una visión general de lo que sucede en el mundo iberoamericano.

Etelvina Sandoval en su artículo: La inserción a la docencia: aprender a ser maestro de secundaria en México (2009, p. 185), se planteó como objetivo “analizar la construcción cotidiana de la escuela secundaria a través de la intervención de los sujetos (maestros, directivos, y estudiantes) en el espacio escolar”, describió la manera de cómo se lleva a cabo el ingreso a la docencia en este nivel educativo de profesionales de distintas procedencias y cómo inician el proceso de aprendizaje y formación en la práctica docente. En su trabajo de investigación cualitativa con método etnográfico destacó la formación inicial, las deficiencias y limitaciones presentes en los sujetos (normalistas y universitarios) responsables de la formación de los adolescentes.

La misma autora (2010) en su obra: La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes, describió la situación que priva en la escuela secundaria mexicana. En una investigación etnográfica realizada en tres escuelas secundarias del Distrito Federal deja al descubierto el trayecto de la vida interna de las instituciones en aspectos académicos, de liderazgo, de relaciones interpersonales, por mencionar algunos. Su narrativa permitió conocer la manera de operar de los sujetos involucrados en el proceso educativo y el significado que otorgan a su formación con el propósito de contribuir a conocer la realidad de la escuela secundaria y plantear soluciones de cambio oportunas y viables.

Leticia Montaña (2005) en su tesis: La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia, tuvo como propósitos fundamentales: conocer la formación de los maestros de las escuelas

secundarias generales, indagar el porqué de la diversidad de perfiles profesionales y cómo se dio su ingreso a la docencia, analizar las condiciones de contratación y de trabajo, así como destacar aquellos elementos que retoman en su práctica cotidiana para construir sus saberes. Su investigación se realizó en dos escuelas secundarias generales ubicadas en el sur del Distrito Federal por medio del enfoque cualitativo y utilizó la etnografía como método de investigación.

Arturo Barraza (2007) en su ensayo: La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias, abordó la formación profesional por competencias como una exigencia del sector productivo para reorientar la educación hacia las nuevas formas de producción. Señala que mejorar la enseñanza y el aprendizaje tiene como elemento central la habilidad de aprender a aprender por lo que los programas deben tener dos componentes esenciales: flexibilidad y polivalencia, así como dos características asociadas: el utilitarismo y la inmediatez.

Denisse Vaillant (2007) en su ponencia: La identidad docente presentada en el Primer Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado celebrado en Barcelona los días 5, 6 y 7 de septiembre de ese año, hizo referencia a los aspectos más relevantes que impactan en el desempeño laboral del docente, resalta la manera cómo los cambios sociales han transformado el trabajo dentro y fuera del aula e impactado la imagen del maestro, describe también cómo la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas lleva a muchos docentes a hacer mal su trabajo debido al aumento de exigencias que lo obligan a asumir cada vez más responsabilidades.

En otra de sus obras (2009): Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente, Vaillant hizo un análisis del ser y del hacer docente en una

realidad social. Parte del supuesto de que el logro de aprendizajes está relacionado con la preparación que los docentes reciben en el transcurso de su vida laboral. Hizo un acercamiento a las políticas de inserción implementadas en Latinoamérica en relación con la formación y preparación de los maestros y reflexiona acerca del ser y del hacer docente. Señala el distanciamiento entre la teoría con que fue formado el docente y las experiencias prácticas que enfrenta en su tarea cotidiana lo que genera frustración y desmotivación sobre todo en los docentes principiantes.

Ana Cristina Márquez Aragonés, María Dolores Díaz Durán y José Javier Gámez Requena (2012) en su ensayo: El perfil del docente de enseñanza secundaria desde la perspectiva de los futuros profesionales de la educación, realizaron una investigación conceptual sobre la formación inicial de los docentes de secundaria en España por medio de grupos de discusión donde participaron 109 alumnos en formación. El objetivo fue conocer, al principio de su formación, los requisitos que debe tener un profesor de secundaria.

A través de dos preguntas abiertas se solicitó a los alumnos la opinión sobre el perfil del profesorado de secundaria. La primera de dichas preguntas hacía referencia a los requisitos que necesita un docente, además de su formación científica, la segunda, a las características o cualidades, además de las académicas, que debe tener un profesor.

En el análisis de resultados se utilizó el enfoque cualitativo centrándose en las opiniones de los alumnos. De manera general, es posible concretar y sintetizar las respuestas a la primera pregunta, entre las más importante están: el dominio de contenido de la materia que se va a enseñar; la necesidad de saber transmitir los conocimientos a los alumnos; la motivación de los alumnos por parte del profesor; y la

estimulación para el aprendizaje. Respecto a la segunda pregunta, las respuestas más importantes se centran en la vocación del profesor; la empatía; la entrega a la tarea; la paciencia; la comprensión; el saber escuchar y comunicarse; el respeto por el grupo; además de la capacidad para relacionarse y trabajar en equipo.

Magdalena Alfaro et al. (2008) en su investigación: Construcción del perfil profesional docente de séptimo año: respuesta a una necesidad actual, presentaron una narrativa de las dificultades que representa para el educando su ingreso a la secundaria costarricense, sus carencias como adolescentes pero también sus oportunidades para el desarrollo personal y profesional futuros. Hicieron referencia a las limitaciones propias de la edad de los alumnos que, en búsqueda de su identidad, se ven sometidos a cambios bruscos, a incertidumbres, y a las expectativas que representan la educación secundaria.

En la parte central de su trabajo de investigación describieron las acciones que los docentes deben realizar para mejorar su tarea como formadores. Señalan la necesidad de romper con paradigmas y dejar de lado la actitud de saturar de información a los alumnos porque consideran que no es más importante saber qué aprenden sino cómo lo aprenden y desde esa perspectiva tomar en cuenta las características, el nivel de madurez emocional y los intereses de los educandos al momento de planear y orientar la práctica sus actividades.

Afirmaron que aun cuando los docentes utilicen novedosas estrategias didácticas de enseñanza deben tomar en cuenta factores específicos de los adolescentes, como el idealismo y el carácter crítico, la predisposición a discutir, la indecisión, la inseguridad y la suposición de ser especial e invulnerable, entre otros, para tener éxito en la labor docente.

Juan Manuel Moreno (2006) en su ensayo: Profesorado de secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente, parte del supuesto de que existe un profundo desajuste entre las competencias exigidas a los egresados de secundaria y las competencias que poseen los docentes de este nivel educativo después de su paso por las escuelas formadoras de docentes, universidades e institutos de educación superior. A partir de un análisis de las políticas de formación y desarrollo profesional de los docentes de secundaria en seis países en desarrollo, Chile, México, Senegal, Ghana, Camboya y Vietnam, detectó las necesidades de formación del profesorado e identifica las políticas y medidas de selección aplicadas en esos países.

Los objetivos específicos de su investigación, entre otros, fueron: (1) Identificar las competencias y técnicas docentes que debe tener un profesor para funcionar eficazmente con los alumnos y el currículo de la escuela, (2) Analizar la experiencia adquirida por cada país en materia de formación docente para identificar las prácticas recomendadas, y (3) Identificar las brechas existentes entre las competencias docentes consideradas adecuadas y necesarias y los programas de formación docente.

Los resultados obtenidos confirman las dificultades para introducir cambios en las creencias y prácticas de la formación inicial de profesores. La resistencia a los cambios se debe a múltiples razones dependiendo del contexto y del nivel educativo, en México, la causa principal es la presión del sindicato de los maestros, en Chile y Ghana es el corporativismo gubernamental lo que impide la implementación de cambios, mientras que en Senegal, Camboya y Vietnam, la inercia de una concepción de la formación de los profesores de secundaria que se remonta a la época de la colonia.

En todos los países persiste las disyuntivas teoría – práctica y conocimiento disciplinar – conocimiento pedagógico. El conocimiento didáctico “permanece como una ilusión poco conocida entre los actores y protagonistas de la formación docente” (Moreno, 2006, p. 5) lo que genera problemas a los educandos porque dedicarse a la enseñanza implica la cercanía emocional con los alumnos y sus familiares y la creación de comunidades de aprendizaje en el entorno de la escuela.

Otro problema que resalta en el estudio es el relacionado con las metodologías y estrategias para la formación. Menciona que en Chile hay iniciativas innovadoras orientadas al aprendizaje basado en problemas, mientras que en Vietnam se pone énfasis al aprendizaje activo centrado en el alumno. Sin embargo, se trata de iniciativas aisladas difíciles de extender a otras latitudes por lo que tienen pocas probabilidades de institucionalizarse.

Araceli Estebaranz (2012, p.164) en su estudio documental: Formación del profesorado de educación secundaria, hizo un análisis de las necesidades de formación inicial y continua del profesorado de la educación posprimaria. Abordó la problemática que representa diseñar y operar programas de formación sin considerar los enfoques y la visión de los mismos lo que propicia marginar las necesidades educativas específicas de cierto grupo de individuos como discapacitados y migrantes por lo que es necesario considerar los diferentes tipos de escenarios en que se desarrolla la actividad formativa del docente. Resaltó la necesidad de repensar la formación y orientarla hacia el aprendizaje ante la diversidad, de allí radica la importancia de formar al docente en competencias para que enfrente con eficiencia el reto de responder a las necesidades de formación de los alumnos, y concluye “enseñar una materia requiere conocimiento

profesional, destreza, arte, juicio profesional y habilidad para usar recursos curriculares, (...) no usarlos por no estar preparados, es una irresponsabilidad”.

Javier Calvo de Mora (2000) en su trabajo: Formación del profesorado de secundaria, señaló que la formación del docente de educación secundaria se ha orientado desde dos perspectivas incluyentes pero desequilibradas: qué enseñar y cómo enseñar, dándole mayor peso específico a la primera y menos a la segunda. Esta decisión genera problemas al docente al momento de realizar su práctica dentro del aula porque no saber tomar decisiones sobre la marcha y menos controlar y dominar el espacio psicosocial del aula. La consecuencia de esta situación es que el docente asume una postura de evitarse complicaciones y termina por enseñar de la misma manera como fue enseñado.

Alcira Ramírez A., Mireya Escalante S. y Josefina Peña G. (2006) en su investigación de campo titulada: Perfil de los docentes de formación para el trabajo y de la educación técnica: centros educativos de Fe y Alegría en los estados de Táchira, Mérida, Trujillo y Apure, realizaron un diagnóstico sobre el perfil de los docentes del área de formación para el trabajo por medio de un cuestionario aplicado a 66 de ellos construido bajo cuatro dimensiones: humana (género, edad, fortalezas y debilidades), experiencia laboral (años de experiencia, carga horaria, área, docencia laboral), motivación (tiempo para la formación, importancia, inversión), formación permanente (formal, no formal, orientación). El objetivo general de la investigación fue realizar un diagnóstico que permitiera definir el perfil profesional de los docentes y puntualizar las competencias básicas que requieren para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis de resultados muestra que el colectivo docente estaba conformado en su mayoría, por personas del género masculino, egresados en distintas

disciplinas y sin formación inicial en educación, la edad se ubica entre 30 y 40 años y que muchos de ellos son egresados de carreras de ingeniería. En relación con los años de experiencia en la profesión docente, aproximadamente una tercera parte tenían menos de un año de servicio y sólo un porcentaje bajo (3%) respondió tener entre 10 y 15 años, en cuanto a las fortalezas y dificultades que presentan en el ejercicio de la práctica docente señalaron la falta de dominio de los contenidos programáticos, problemas en la planeación de actividades, la evaluación de los alumnos, la carencia en el manejo de los grupos y en la disciplina de los alumnos.

José Manuel Esteve (2006, p. 20) en su ensayo: *Identidad y desafíos de la condición docente*, hizo una crítica a las reformas educativas mal diseñadas al señalar que por falta de una visión de conjunto sobre los problemas que emergen de la educación, los profesores llevan el peso total de las mismas. Al no ser tomados en cuenta en el diseño de las reformas, los docentes se convierten en críticos de los propios sistemas educativos ya que, desde el punto de vista social, no se le da importancia a los éxitos pero sí se magnifican las deficiencias como desastre colectivo el cual está lejos de ser verdadero. Hizo una remembranza de cómo en la década de los setentas los sistemas educativos presentaron los primeros síntomas de crisis al señalar que “si cambia el decorado y el actor sigue jugando el mismo papel, inevitablemente hará el ridículo”. Con esa aseveración el autor advertía a los profesores la necesidad de generar cambios en su formación, actualización y profesionalización docente para prepararlos y enfrentar eficientemente la tarea educativa.

Menciona también que cuando los gobernantes pretenden enfocar los problemas de la educación desde un punto de vista ideológico en vez de partir del análisis de la realidad e intentan adaptar la realidad a las concepciones establecidas en su ideología,

trae como consecuencia que los problemas de la educación se resuelvan a través de políticas equivocadas, sin continuidad y con visiones fragmentadas no como un verdadero sistema, por lo tanto, cualquier modificación a uno de esos elementos provoca cambios en otros y los resultados siempre serán distintos a los esperados.

Hace referencia también al hecho de que pese a tener inversiones económicas sin precedentes en la educación y pese a tener logros educativos significativos, la imagen que transmiten los medios de comunicación de los sistemas educativos es desastrosa y el profesor, como parte importante del hecho educativo, es cuestionado socialmente. Por lo anterior, destacó que los docentes desempeñan su trabajo bajo dos factores importantes: satisfacción e insatisfacción.

Hermelinda Camacho, Mineira Finol de Franco y Noraida Marcano (2008) en su investigación: Competencias del docente de educación básica, se centran en las competencias que poseen los docentes en servicio de la educación básica venezolana. Su trabajo de campo consistió en diseñar un cuestionario compuesto por 59 ítems y aplicarlo a 179 docentes que laboran en instituciones de educación básica. Los resultados que obtuvieron evidenciaron que los maestros encuestados tienen un alto y mediano dominio de las competencias a los roles de mediador, interventor y orientador, y un bajo dominio de las competencias asociadas al rol de investigador.

Juan Manuel Escudero (2009) en su artículo: La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes, analiza las características estructurales y organizativas al momento de la formación docente. Advirtió que existe una fractura importante entre el currículo oficial y sus objetivos propuestos de aprendizaje con la realidad reflejada a través de indicadores significativos como la repetición de contenidos, los bajos resultados de aprendizaje, el ausentismo, la

deserción, y una preparación deficiente. Argumenta la necesidad de incluir valores y principios, conocimientos, compromisos éticos y no solo la integración y coherencia de los contenidos programáticos. Resaltó la urgente necesidad de tener una buena formación de profesores para que se refleje en su práctica cotidiana con sus alumnos.

Flavia Terigi (2009) en su obra: *La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites, reflexiona acerca de las demandas de formación de los profesores de secundaria*. Se planteó como objetivo analizar los sistemas de formación inicial de profesores de secundaria, al considerar a detalle la estructura curricular de la formación docente y señala que dicha formación debe resolver desafíos comunes para otros niveles educativos. Muestra la relación entre la escuela que tenemos y la que queremos a través de cuatro desafíos que debería asumir las instituciones formadoras de docentes: la formación de profesores para nuevas funciones, la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y la comunicación, y la singularidad de los procesos de incorporación de los profesores noveles a sus puestos de trabajo. Finalizó con una exhortación a no perder de vista dos situaciones importantes: lo extenso de las carreras profesionales de los profesores, y la alta proporción de educadores sin título o que provienen de un sistema ajeno al formador de docentes.

Gemma Tribó Travería (2008, p.185) en su artículo: *El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria*, señaló que en España el sistema educativo cambió su marco legal pero el modelo de formación inicial de los docentes de secundaria no sufrió modificaciones razón que impide la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales. Puntualiza que los cambios fueron en respuesta a la exigencia de formar mano de obra calificada y cualificada para un sistema productivo más tecnificado, y

puntualiza en la necesidad de una sólida formación profesional de los docentes de secundaria cuando sintetiza:

... que conozcan cómo aprenden los alumnos (psicología de la educación), que sepan con qué métodos enseñar (pedagogía), que lo hagan contextualizando el acto educativo (sociología de la educación), y que sean capaces de tomar decisiones sobre cómo transferir el conocimiento disciplinar a la dinámica del aula (didáctica específica).

Para superar estos retos se necesitan docentes con una formación intelectual y disciplinar acorde con la era digital en que vivimos, sin embargo, la articulación que demandan los cambios en el modelo educativo y la formación de docentes solo es posible con la voluntad política de los gobiernos.

Margarita María Álvarez (2011) en su ensayo: Perfil del docente en el enfoque basado en competencias, puntualizó en la necesidad de reorientar la educación y generar un cambio en la manera de actuar de los participantes de las comunidades educativas. Destacó la necesidad de cambios con respecto a la manera tradicional de enseñar del docente y en la responsabilidad del alumno en cuanto a su propio aprendizaje, sugirió implementar estrategias para mejorar la calidad educativa como modificaciones en los planes de estudios, cambios drásticos en el trabajo docente y en la actitud del alumno. Señaló que el educando debe dejar de ser pasivo y receptor para convertirse en protagonista creativo, crítico, reflexivo, capaz de resolver problemas presentes a lo largo de su vida, compromete también al docente para modificar su práctica en el aula, la manera de diseñar las actividades y estrategias y de diseñar la planeación no como requisito administrativo sino como referente para conducir al alumno en la consecución de objetivos, propósitos y en el desarrollo de competencias.

Finalmente, Miguel Ángel Santos Guerra (2000) en su obra: La escuela que aprende, Señaló que la institución tienen la misión de contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados, para ello, tiene que aprender a aprender y dejar de lado la idea de que solo enseña, pero sobre todo, debe ir más allá de las indefiniciones y de los propósitos que la inercia conlleva. La escuela tiene que aprender para saber, para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace, ya que el saber no se adquiere en forma espontánea, automática o fortuita. La escuela debe saber qué está pasando con el proceso de intervención en el aprendizaje de los alumnos, no basta con mejorar la infraestructura y el equipamiento, es necesario transformar las situaciones generales que influyen en la educación que ofrece para evitar el fracaso y conseguir la mejora. La responsabilidad de aprender es eficaz cuando nace de la propia escuela a diferencia de una imposición desde esferas superiores cuando se producen reacciones de rechazo porque el colectivo docente no pone en práctica las ideas de otras personas. Concluye con la necesidad de que la escuela pueda transformarse para que todos aprendan de todos y no únicamente el alumno del maestro como actualmente sucede. El interés general es que la escuela desarrolle las capacidades de los alumnos pero también que influya en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Preguntas de la investigación

Analizar la práctica docente que se lleva a cabo al interior del plantel para conocer su alcance precisa plantear preguntas que orienten el estudio a partir del enunciado general: La formación inicial de los docentes de las Escuelas Secundarias Técnicas de

la ciudad de Durango como determinante del quehacer y ser docente y su relación con el aprendizaje de los alumnos.

De ahí se generan las siguientes preguntas específicas.

1. ¿Cómo influye la formación inicial en el quehacer docente dentro del aula?
2. ¿Cuál es el rol del quehacer docente en el aprendizaje de los alumnos?
3. ¿Cuál es el papel de la formación inicial en el ser docente?
4. ¿Cómo se refleja el quehacer institucional en el quehacer docente?

Objetivos de la investigación

1. Analizar la influencia de la formación inicial en el quehacer docente dentro del aula.
2. Describir el rol del quehacer docente en el aprendizaje de los alumnos.
3. Identificar la influencia de la formación inicial en el ser docente.
4. Analizar la manera en que el quehacer institucional se refleja en el quehacer docente.

Justificación

El mundo globalizado exige maestros competentes que acompañen a los adolescentes en la búsqueda de soluciones prácticas y viables a la problemática que se les presente. Por ello, es indispensable enfrentar el reto que representa la capacitación, la actualización y la preparación profesional para involucrarse intencionadamente, con herramientas y elementos pertinentes, en la formación de los adolescentes.

Ser docente de secundaria implica poseer conocimientos, conductas, y estrategias didácticas y metodológicas que le permitan mejorar la práctica de enseñanza, entendida ésta como el proceso mediante el cual los alumnos construyen su propio conocimiento y potencian sus capacidades individuales y colectivas.

Las competencias didácticas que posee el docente son resultado de los procesos de formación inicial y de su profesionalización posterior e influyen directamente en su desempeño al interior de las aulas. Según Donald Schön (1998), los mejores profesionales son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras.

En la tabla 3, Tobón (2011) destaca un conjunto de competencias esenciales que los docentes deben poseer y que, en su trabajo cotidiano dentro y fuera del aula, deben poner en práctica para movilizar saberes y modificar las estructuras mentales en los alumnos.

Al relacionar la demanda social de una educación de calidad con las competencias que deben poseer los maestros, se conciben las siguientes reflexiones que ponen en relieve las exigencias de la escuela actual (Cárdenas, 2013). El docente debe:

Abandonar la idea de que posee los conocimientos requeridos y que ha concluido sus estudios, por el contrario, debe estar sujeto a una formación continua apegada a los programas vigentes y a las necesidades de los alumnos más que a sus intereses personales.

Trabajar en equipo con su academia y con academias afines, tener apertura para analizar problemáticas y tomar decisiones conjuntas para resolver las dificultades dentro del aula y de la propia institución.

Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la enseñanza, obtener información y comunicarse.

Participar en la gestión escolar involucrando a los alumnos y padres de familia. Estas demandas repercuten en los sentimientos y actitudes que manifiesta el docente a través de su estado de ánimo e impactan en las relaciones que establece con sus compañeros de labores.

Tabla 3
Competencias que deben poseer los docentes

Competencia	Descripción
Trabajo en equipo	Realiza proyectos y actividades cooperativas para alcanzar las metas institucionales respecto a la formación de los estudiantes, de acuerdo con el modelo educativo y los planes de acción de los programas académicos.
Comunicación	Se comunica de forma oral, escrita y asertiva con la comunidad, colegas y estudiantes, para medir de forma significativa la formación humana integral y promover la cooperación, de acuerdo con los requerimientos de las situaciones educativas y del funcionamiento institucional.
Planeación del proceso educativo	Planifica los procesos didácticos para que los estudiantes se formen de manera integral, con las competencias establecidas en el perfil de egreso, de acuerdo con el ciclo académico y el periodo de estudio correspondiente.
Evaluación del aprendizaje	Valora el aprendizaje de los estudiantes para determinar los logros y los aspectos por mejorar, de acuerdo con las competencias establecidas y determinados referentes pedagógicos y metodológicos.
Mediación del aprendizaje	Orienta los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación para que los estudiantes desarrollen las competencias del perfil de egreso, de acuerdo con los criterios y evidencias establecidas.
Gestión curricular	Participa en la gestión curricular de docencia, investigación y extensión, para llegar a la calidad académica, de acuerdo con los roles definidos en el modelo educativo y un determinado plan de acción.
Producción de materiales	Produce materiales educativos para medir el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con determinados propósitos de aprendizaje.
Tecnologías de la información y la comunicación	Aplica las tecnologías de la información y la comunicación para que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos y las competencias del perfil de egreso, de acuerdo con las posibilidades del entorno y las metas educativas.
Gestión de calidad del aprendizaje	Gestiona la calidad de los procesos de aprendizaje para facilitar la formación humana integral de los estudiantes, con base en la reflexión metacognitiva, la investigación de la práctica docente y el compromiso ético.

Fuente: Tobón, 2011, p. 31

Los nuevos esquemas de enseñanza y aprendizaje exigen utilizar una metodología donde los estudiantes sean parte activa del proceso educativo, donde aprendan a aprender y modifiquen sus estructuras mentales; pero obligan también al

docente a asumir nuevos roles, el de facilitador y mediador, y no sólo transmisor de conocimientos pero sobre todo implica la necesidad de un cambio en la relación empática con los alumnos y en la creación de situaciones y ambientes reales de aprendizaje.

Actualmente el aprendizaje de los alumnos de secundaria, de cualquier modalidad, se encuentra en entredicho, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010) en sus informes, así lo señala. Es necesario conocer y analizarlos factores internos y externos que impactan el proceso educativo con el propósito de evaluarlos y proponer los recursos didácticos y pedagógicos que ayuden a elevar el nivel académico del alumno y de la escuela. La formación inicial de los docentes es la categoría que se analiza para determinar cómo influye en los resultados académicos de los alumnos, es decir, conocerla influencia que tiene sobre el perfil de egreso del educando. Es necesario comentar que para esta investigación se consideró como docente al personal cuya función es impartir clases frente a grupo y que es posible referirse a ellos con sinónimos como: docente, maestro, profesor, mediador, facilitador o formador, a la escuela como: plantel, institución, o centro escolar, y al alumno como educando, estudiante y adolescente.

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS

Este capítulo se integra a partir de la revisión de investigaciones recientes que fundamentan el tema de estudio. En su estructuración considero cuatro conceptos principales: formación, enseñanza, aprendizaje y organización escolar. Abordo la formación de manera integral considerando al individuo, al profesional y al docente, además de hacerlo en sus distintos momentos: inicial, continua, permanente, y la autoformación. De los enunciados anteriores se definen los conceptos de: formación del individuo; formación profesional; formación inicial del docente de secundaria técnica; formación continua; formación permanente; enseñanza; enseñanza por competencias; aprendizaje; aprendizaje por competencias; e identidad del docente. De la enseñanza y el aprendizaje, así como de la organización escolar, puntualizo sus conceptos, enfoques y características.

Sustento la investigación en la teoría del constructivismo creada por el filósofo alemán Ernst von Glasersfeld (1995) quien destaca la necesidad de colocar al alcance del alumno, herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver problemas dentro de un proceso dinámico, participativo e interactivo. Sus estudios tuvieron influencia importante del ruso Lev Vygotsky (1934), el suizo Jean Piaget(1947) y los estadounidenses David Paul Ausubel (1968)y Joseph D. Novak (1970).

Vygotsky (1934) sostiene que además de los elementos genéticos, la cultura y la sociedad son determinantes para el desarrollo cognitivo del individuo y asegura que debe ser acompañado a través de un aprendizaje guiado. Por su parte Piaget (1947) señala que la motivación es un aspecto esencial para que el individuo con su capacidad cognitiva y la manipulación de objetos desarrolle los procesos de adaptación y logre la asimilación y acomodación del nuevo conocimiento.

Ausubel (1968), apoyándose en estudios de Piaget (1947), desarrolla la teoría del aprendizaje significativo que, sumado a los conocimientos previos del individuo, logra construir un nuevo conocimiento y, con ello, modificar los esquemas cognitivos.

Por su parte, Novak (1970) crea los mapas conceptuales como instrumento didáctico para que el maestro y el alumno socialicen los conocimientos significativos enseñados y aprendidos. Afirma que un mapa conceptual es un marco de referencia que guía la práctica del docente hacia una educación de calidad (Tünnermann, 2011).

En la teoría del constructivismo, el docente debe asumir el rol de moderador, coordinador, facilitador y mediador participativo, es decir, debe diseñar distintas actividades del proceso de aprendizaje de acuerdo al contexto. Es responsable de crear un ambiente áulico afectivo, armónico, incluyente, de mutua confianza entre docente y alumno, y de considerar los intereses y diferencias individuales.

Al analizar el posicionamiento de los filósofos y pedagogos anteriores y el significado de la teoría del constructivismo, puedo afirmar con certeza que los docentes de educación secundaria técnica practican, como método de enseñanza, una combinación de conductismo y constructivismo dependiendo del contenido, la asignatura y el momento, y que los roles que desempeñan están lejos de ser los

requeridos, de ahí la importancia que representa la formación inicial y permanente del profesorado.

Concepto de formación

En los tiempos modernos la educación representa el reto mayúsculo que los gobiernos en turno deben atender. Las políticas públicas encaminadas a mejorar el bienestar social deben orientarse hacia una formación integral del individuo para que enfrente con eficacia los procesos de transformación en donde predomina la competitividad en el mercado laboral.

La globalización económica ha propiciado que se amplíe la brecha entre países ricos y pobres, ha ocasionado una mayor desigualdad social y ha generado la fusión de diversas culturas con la concebida modificación de las identidades, reconfiguración de los valores y la apropiación de ideas y de acciones ajenas al contexto y a la propia cultura. Ante este nuevo orden social, la escuela, debe definir la visión y misión de su tarea educadora, no sólo como discurso y proyecto sino como una meta que permita alcanzar estándares de calidad. La formación consiste en mantener en armonía todas las fuerzas individuales, las de la comunidad y las del medio ambiente que lo rodea.

Bajo esta concepción Souto (1999, como se citó en Barraza 2007, p.141) señala que “los cambios integrales del sujeto requieren de una movilización de las emociones y de un trabajo sobre ellas”. Por su parte, Barraza (2007, p. 141) asegura que “la formación debe ser definida como un proceso eminentemente personal, pero que tiene como condición de realización, las relaciones entre personas”.

Al hablar de formación es necesario considerarla desde distintas perspectivas: filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y culturales. Un punto de coincidencia de diferentes autores es el que, en todas ellas, se otorga a la persona en formación una importancia central en el proceso. Platón sostenía que educar es “atraer y conducir a los jóvenes a lo que la ley nos muestra como patrimonio de la recta razón” (Vásquez, 2013, p. 22). Kant en su obra Tratado sobre Pedagogía expresa que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Vásquez, 2013, p. 22).

Ambas afirmaciones consideran a la formación como un proceso complejo, sostienen que durante su formación el individuo está sujeto a una disciplina de cultura, civilidad y moralidad. Fabre (1994, como se citó en Navia, 2005, p. 21) sostiene que “la formación es el proceso de construcción del ser humano, en el sentido que ésta implica una transformación del ser, porque es en ella que el ser mismo está en juego”. Las aseveraciones anteriores tienen un común denominador: la formación se construye con la interacción del individuo con el mundo y depende de las condiciones culturales, políticas, sociales e históricas del contexto. La formación se adquiere mediante un proceso educativo, formal o informal, en donde el individuo además de adquirir conocimientos, adquiere y desarrolla capacidades que le permiten y le permitirán enfrentar con éxito las distintas situaciones que se le presenten en su vida personal y profesional presente y futura.

Formación profesional.

Inicialmente la formación profesional se consideró como un proceso cuya finalidad era preparar al individuo para desempeñar eficientemente una actividad determinada.

Casanova (2003) señala que para entender el significado de formación profesional es preciso analizar el concepto desde diversas aristas, se debe identificar el para qué se está formando, sí para una tarea específica o para realizar una función de manera exitosa en el mercado laboral y agrega la necesidad de que la formación se oriente no sólo a la preparación para el empleo asalariado y bajo contrato, sino también a otras formas de trabajo que encontramos en la sociedad actual; además, en el contexto en que vivimos actualmente, no debemos olvidar que la formación debe tener el enfoque vivencial de los valores.

Por su parte Arturo Barraza (2007, p. 133) sostiene la necesidad de mejorar la relación de la educación con el sector productivo y considera a la formación profesional como “un proceso instruccional que sirve para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y que tiene como elemento central la habilidad de aprender a aprender”.

Al considerar al individuo como parte central del proceso de formación, el mismo autor señala que es necesario darle un enfoque en donde desarrolle sus capacidades, participe socialmente con responsabilidad y adquiera las herramientas para realizar actividades económicas que le permitan elevar sus niveles de ingreso y su realización personal y social. Ante esto, la escuela debe brindar una educación que cumpla con dos características esenciales: el utilitarismo y la inmediatez.

Al articular las afirmaciones anteriores puedo aseverar que la formación profesional debe preparar para el trabajo, para la vida en comunidad, para entender las relaciones sociales y para actuar de manera propositiva, con visión, con decisión y con ideas modernizadoras para lograr una verdadera transformación.

Formación docente.

La formación del docente es un proceso institucional, intencionado y sistematizado, en donde existe una mediación didáctica entre un individuo que quiere aprender, los contenidos de aprendizaje y un individuo que imparte conocimientos, desarrolla habilidades e inculca valores que se reflejarán en actitudes y capacidades en el desenvolvimiento social de quien aprende.

La formación del docente de secundaria técnica debe estar encaminada a resolver las necesidades y cumplir con las expectativas de la sociedad demandante. Los roles que debe desempeñar el docente de este nivel y modalidad educativa le exigen ser un agente de cambio, reflexivo e investigador, capaz de integrar los conocimientos y adaptarlos a la capacidad del alumno y a los problemas socioculturales del entorno. Estebaranz (2012, p. 156) señala que entre los temas que preocupan a la colectividad y que la escuela debe tomar en cuenta están: “la atención a la diversidad; la motivación e intereses del alumnado; los problemas de convivencia; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación; y la relación escuela sector productivo”.

Para la misma autora todo profesor debe cumplir con cinco características básicas que le permitan enfrentar con éxito la tarea formativa: “alto nivel de desarrollo cognitivo; capacidad de establecer relaciones interpersonales; capacidad de comunicación; voluntad para aprender; y motivación para enseñar” (p. 161).

Estas nuevas funciones institucionales plantean requerimientos novedosos que deben ser considerados al momento de la formación inicial, sin embargo, en la secundaria técnica a todas luces resulta insuficiente. La mayoría de sus docentes al

carecer de esa formación inicial ponen en práctica acciones selectivas y rígidas donde se priorizan los aprendizajes memorísticos y enciclopédicos.

Para mejorar su práctica pedagógica, el docente debe integrarse a la dinámica que representan los trayectos formativos, la capacitación, la actualización, la formación permanente y la superación profesional.

Hasta ahora, las opciones de crecimiento y desarrollo profesional siguen siendo asignaturas pendientes que la Secretaría de Educación del Estado debe tomar en cuenta en el diseño de sus próximas rutas de mejora. Múltiples factores inciden para que no se alcancen los propósitos planteados, la Escuela Normal Superior de Durango debe mejorar sus programas formativos, los Centros de Maestros diseñan y operan cursos, diplomados y seminarios distantes de las necesidades del docente, y los posgrados, ofertados en su mayoría por instituciones privadas, representan un gasto considerable que sólo un número reducido de docentes puede pagar.

Ante este panorama, es necesario reconfigurar los planes, programas, cursos, diplomados y proyectos de formación y superación profesionales acordes a las necesidades, distancias y tiempos e incorporar saberes en torno a los cinco ejes que menciona Terigi (2009, p. 128) “formación pedagógica; formación disciplinar; formación didáctica específica; práctica docente progresiva; y contenidos de formación cultural y propedéutica”.

Formación inicial del docente de secundaria técnica.

La formación inicial de los docentes es uno de los factores críticos cuando se analizan aspectos como la calidad de la educación, y el desempeño profesional de los maestros.

El siglo XXI impone retos que exigen la formación de docentes acorde con las exigencias de la ciudadanía de la sociedad de la información. Es cierto que existe un desajuste entre el sistema educativo de formación y el de la materia de trabajo, por eso es urgente reformar en primer término los Planes y Programas de las escuelas formadoras de docentes y posteriormente los de la educación básica (no a la inversa) que es el espacio donde se refleja la actuación del docente.

Los profesores que atienden la secundaria técnica en Durango, como en otras entidades, tienen orígenes distintos de formación inicial: los egresados de escuelas normales; profesionales egresados de otras instituciones de educación superior; y los que sólo cursaron educación básica, por eso es necesario estandarizar el nivel de conocimientos que le permitan planear, diseñar estrategias de aprendizaje y utilizar apoyos didácticos para mejorar su práctica docente.

Sandoval (2009) señala que los docentes formados en escuelas normales tuvieron acercamiento a la docencia a través de prácticas profesionales de observación y de trabajo en condiciones reales, lo que permite la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias profesionales, mientras que los profesores egresados de instituciones de educación superior (universitarios) aprenden las reglas de ser docentes con la práctica misma. Aunque los universitarios se enorgullecen de su origen profesional distinto, entre ellos se mantiene la idea generalizada de que poseen mejor preparación académica que los normalistas, mientras estos últimos manifiestan que “los universitarios tienen más conocimientos, pero no saben cómo enseñar” (p. 187).

Ambos posicionamientos, aparentemente paralelos entre sí, tienen un punto en común en la práctica cotidiana y existen casos documentados en donde la formación

inicial no representa un carácter distintivo al momento de analizar los resultados académicos de los alumnos.

De cualquier manera el docente que se encuentra frente a grupo sin importar que su formación inicial sea normalista, universitaria o inconclusa, está obligado a complementar sus conocimientos y habilidades, mejorar continuamente en varios aspectos de su tarea y manejar eficientemente las tecnologías de la información y comunicación. A este proceso de capacitación, actualización, especialización y superación profesional, se le denomina formación permanente.

Formación continua del docente.

Perrenoud (2004, p 108) señala la importancia que representa la formación continua al afirmar que “ninguna competencia, una vez construida, permanece adquirida por simple inercia. Como mínimo, debe ser conservada mediante su ejercicio regular”. De ahí la necesidad de una formación continua, haciendo hincapié en el hecho de que los recursos cognitivos movilizados por las competencias deben estar adaptados a condiciones de trabajo.

Las prácticas pedagógicas se han modificado al paso del tiempo. Ahora tienen como base objetivos específicos encaminados a construir competencias como: aprender a aprender; aprender a razonar; y aprender a comunicar, los métodos de enseñanza son activos basados en proyectos colaborativos y de trabajo en equipo, y la disciplina es menos estricta lo que permite mayor libertad a los alumnos. Por ello, es importante desarrollar la capacidad de organizar la propia formación continua, elegir aquellas oportunidades de desarrollo profesional que cubran las necesidades propias

de formación. Perrenaud (2004) considera necesario distinguir cinco componentes principales de esta competencia:

- Saber explicitar sus prácticas.
- Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
- Acoger y participar en la formación de los compañeros.

La formación continua no significa acumular conocimientos sin sentido sino transformar la práctica educativa en favor del aprendizaje de los alumnos. La finalidad es impulsar acciones que desde la escuela permitan la actualización, teniendo como principales actores a los colectivos docentes (SEP, 2009).

Formación permanente.

La formación permanente es un proceso mediante el cual el docente se actualiza en temas relacionados con la función que realiza. Es posible considerarla como una acción de mejora individual, profesional y en su práctica docente, lo que le permite adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. Imbernón (2004) sostiene que la formación permanente del profesor, supone una actualización científica, psicológica, pedagógica y cultural, complementaria de la formación inicial con la finalidad de

perfeccionar su actividad profesional. Por su parte Esteve (2006, p. 49) sustenta la idea de que:

La formación permanente de profesores tendría que centrarse en una formación específica de reciclaje para conseguir que éstos, formados para el antiguo sistema académico, puedan hacer frente a los requerimientos de la masificación y democratización de la enseñanza, que exige de los profesores una labor mucho más educativa y mucho menos académica.

Por lo anterior, es responsabilidad personal comprometerse a continuar la formación en beneficio de los alumnos y de la sociedad en general. Los requerimientos actuales deben centrarse en la actualización de su conocimiento y quehacer pedagógico, asumiendo una necesidad de cambio e innovación educativa (Arancibia, 2008). La formación inicial y la formación profesional son sólo las bases de un proceso continuo de prepararse y actualizarse.

Autoformación.

Para Perrenoud (2004) los profesores que tienen interés en analizar su práctica educativa desarrollan la competencia de la autoformación, y puntualiza:

- Formarse no es acudir a cursos; es aprender y cambiara partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación. De esos métodos, se puede mencionar la lectura, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, la participación en un proyecto institucional, la reflexión personal regular, la escritura de un diario o la simple discusión con los compañeros.

- Toda práctica es reflexiva. Una parte de la vida mental consiste en pensar en lo que se va a hacer, en lo que se ha hecho.
- Todo ser humano es un practicante reflexivo. Se necesita practicar una reflexión profunda y metódica que no se mueva únicamente por acciones y sentimientos (angustia, preocupación por anticipar, resistencia, regulación o justificación de la acción) sino por una voluntad de aprender de la experiencia y transformar la práctica de año en año.

De acuerdo con las circunstancias que rodean la educación, el docente debe buscar una autoformación que se ajuste a las exigencias laborales; que permita el perfeccionamiento de la práctica docente no sólo en sus conocimientos sino también en sus conductas sociales necesarias ante las diversas problemáticas que enfrenta en los centros escolares. Navia (2006, como se citó en Vázquez 2013, p.31) define la autoformación como:

El proceso por el cual el sujeto se hace cargo de la dirección de su formación, en el que interviene una intencionalidad en su formación que involucra a todo el ser, reorientando su vida y, por tanto, su existencia. En ella se percibe a sí mismo como un sujeto que construye espacios para favorecer su formación.

Dicho en otras palabras, la autoformación es el proceso de preparación intencionada propiciado por el propio docente que tiene el propósito de acercarse al conocimiento y a la actualización pedagógica para mejorar su tarea educativa.

Desarrollo profesional del docente

El desarrollo profesional del docente se refiere a los derechos y deberes, a las responsabilidades y obligaciones propias de la tarea educativa. Ofrecer buen ejemplo a los estudiantes mediante el comportamiento profesional y personal y comprometerse para asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender en las mejores condiciones posibles es parte del código de ética de la profesión docente. Calvo de Mora (2000) comenta que el desarrollo profesional significa compromiso con el proyecto educativo del centro escolar, la pertenencia profesional al grupo, y la colaboración y cooperación entre los integrantes de la plantilla docente.

Cursar un posgrado resulta trascendental en el desarrollo profesional del docente y en el mejoramiento de la práctica educativa. La superación personal y profesional como proceso de crecimiento en distintos ámbitos de la vida, implica mejoras en el campo laboral, en las relaciones humanas con compañeros y colaboradores, en el desarrollo intelectual y en la participación social. Algunos aspectos relacionados con la superación profesional son: la transformación constante, la búsqueda de una visión y misión profesional; el desarrollo de nuevos hábitos y capacidades, el control de los pensamientos; la actitud optimista, la valoración de la vida, la creación de paradigmas más eficientes; las relaciones interprofesionales; y el servicio a los demás.

El proceso de desarrollo profesional implica una gran cantidad de trabajo, esfuerzo, disciplina, decisión, persistencia, vocación, honestidad, respeto, determinación, y una gran responsabilidad. Estos aspectos deben formar parte del perfil profesional del docente en general y de secundaria en particular.

Identidad profesional del docente

La identidad profesional se construye desde que el individuo ingresa a su formación inicial del docente y se prolonga hasta el término de su ejercicio profesional. Al ser un proceso individual y colectivo los docentes desarrollan su trabajo diario bajo factores de satisfacción o insatisfacción lo que va conjuntando su experiencia personal. Las transformaciones sociales impactan también en el trabajo áulico, obligan al docente a realizar una revisión detallada de los contenidos curriculares a fin de adaptar las metodologías de enseñanza de acuerdo a las características de cada grupo y a las condiciones de trabajo en las escuelas, e impactan en la relación maestro alumno en términos de autoridad y disciplina.

Juan Carlos Tedesco (2002, como se citó en Terigi, 2007, p. 2) afirma que “si uno llegara a creer que el maestro debería reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica”.

La identidad docente se relaciona con dos factores importantes: la satisfacción y la insatisfacción laboral. La primera de ellas se manifiesta cuando la situación económica está resuelta y cuando el docente realiza su función porque le gusta lo que hace, considera también otros aspectos importantes como la causa por la que se eligió esa profesión y el espíritu de servicio para mediar en la formación de los alumnos.

Entre los factores que generan la insatisfacción en el trabajo están: el salario, las condiciones laborales y de infraestructura, y las condiciones materiales. Además, existe entre los maestros un sentimiento de pérdida de prestigio y deterioro de su imagen ante

la sociedad lo que genera inconformismo y baja autoestima. Esteve (2006, p. 34) señala que:

... los profesores se enfrentan a la incertidumbre de unos sistemas educativos que están en plena transición entre la escuela selectiva, en la que nos educamos los adultos del presente, y una nueva escuela que aún no ha acabado de estabilizarse.

Para responder a las nuevas exigencias, los profesores deben apropiarse de habilidades y competencias, y deben asumir actitudes de compromiso y responsabilidad. Dedicarse a la enseñanza implica, entre otras cosas, buscar el acercamiento emocional con los estudiantes y con sus familias, así como crear comunidades de aprendizaje en el entorno de la escuela.

Concepto de enseñanza

La enseñanza es un proceso sistematizado que fortalece aprendizajes significativos dentro de un ambiente áulico, para ello, la escuela debe adoptar estrategias que permitan cumplir con la responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los educandos. En la enseñanza intervienen cuatro elementos básicos: profesor, alumno, objeto de conocimiento y entorno educativo. Bajo esta concepción el docente, a través de diversos medios y técnicas, es un facilitador entre el conocimiento y el estudiante por medio de un proceso de interacción. Por lo tanto, el alumno es responsable de su aprendizaje y toma la iniciativa en la búsqueda del saber apropiándose de la materia para conocerla y comprenderla.

Michel Saint Onge (2000, p. 93) argumenta que:“la enseñanza es establecer esa relación pedagógica en la que la actividad intelectual se enriquece progresivamente gracias al aporte de nuevas capacidades”. Para Esteve (2006), la enseñanza debe ser una actividad centrada en los alumnos y no una actividad en la que los protagonistas sean los profesores.

Según Gagné (1979, como se citó en Sarmiento, 2007) para que pueda lograrse el aprendizaje, la enseñanza debe realizar diez funciones.

- Estimular la atención y motivar
- Dar a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje
- Activar los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes. relevantes para los nuevos aprendizajes a realizar (organizadores previos)
- Presentar información sobre los contenidos a aprender o proponer actividades de aprendizaje.
- Orientar las actividades de aprendizaje de los estudiantes
- Incentivar la interacción de los estudiantes con las actividades de aprendizaje, con los materiales, con los compañeros, y provocar sus respuestas
- Tutorizar, proporcionar retroalimentación a sus respuestas
- Facilitar actividades para la transferencia y generalización de los aprendizajes
- Facilitar el recuerdo
- Evaluar los aprendizajes

La enseñanza debe producir aprendizajes integrales que sean de utilidad para el individuo y debe dejar de lado el aspecto memorístico y enciclopedista.

Teorías o enfoques de la enseñanza.

Al momento de realizar la práctica de enseñanza, el profesor debe tomar decisiones sobre la manera de abordar los contenidos programáticos así como la forma de motivar a sus alumnos. Al revisar las teorías de las diversas escuelas psicológicas, es posible encontrar diferencias entre ellas. En el enfoque teórico tradicional destacan las aportaciones de Edward C. Tolman (1932), Burrhus Frederic Skinner (1983), John Broadus Watson (1913), Edward Lee Thorndike (1914) e Iván Pétrovich Pavlov (1920), quienes, de manera general, señalan que la actividad del alumno está condicionada a las características del programa de estudios y de la actuación del docente. En el enfoque heurístico, sobresalen las contribuciones de Jean Piaget (1948), Jerome Bruner (1978) y Lawrence Stenhouse (1991), los cuales ponderan la actuación del docente como generador de ambientes propicios para el aprendizaje significativo y del alumno como sujeto procesador de información. Finalmente en el enfoque sociocrítico resaltan las investigaciones de Lev Vygotsky (1934) Alexander Románovich Luria (1968), A. N. Leontiev (1984), Piotr J. Galperin (1985) y Daniil B. Elkonin (1971), quienes plantean la problemática de las relaciones entre los procesos psicológicos y los socioculturales. En este último enfoque el docente es promotor de aprendizajes y está atento a los avances de los alumnos quienes toman conciencia y ejecutan las tareas propiciando así un aprendizaje integral.

En la tabla 4, Sarmiento (2007) resalta los enfoques de la enseñanza de los cuales se describen, de manera sintética, los aspectos más importantes de cada uno de ellos.

Enfoque teórico.

En el enfoque teórico, la enseñanza es un proceso estructurado que genera intercambio de información entre el maestro y el alumno, si no produce aprendizaje no tiene razón de ser. Para Skinner (1983, como se citó en Sarmiento, 2007, p. 53) “los aprendizajes no son automáticos en el sujeto, la mayor parte de las conductas no son

Tabla 4
Características de los enfoques de enseñanza

	ENFOQUES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA		
	TÉCNICO	HEURÍSTICO	SOCIOCRÍTICO
ENSEÑANZA	Se considera desde el rigor de la ciencia aplicada.	Se considera desde la perspectiva de la ciencia social.	Se considera desde la perspectiva de la filosofía y la sociología.
META EDUCATIVA	Descripción, predicción y control del comportamiento.	Toma de decisiones basadas en la capacidad para organizar información del medio. Aprender a aprender.	Evolución dialéctica de las tomas de conciencia. Autonomía moral e intelectual.
MÉTODO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE	Enseñanza programada	Activación y reestructuración de los esquemas existentes. Conducción de los procesos necesarios para cada tipo de aprendizaje. Estrategias instruccionales, cognitivas y metacognitivas.	Partir de situaciones problemáticas que causen desequilibrio. Aplicar: observación, comparación, análisis hasta formular modelos conceptuales, avanzar en la construcción de modelos formales, verificarlos; ejercitarlos y buscar nuevas aplicaciones
VALORES	Prescritos, absolutos, imperantes, los filtra la Administración. La Axiología no es ciencia.	Se relativizan los valores prescritos, se reconoce su influjo en la praxis docente, son interpretables y explícitos. La Axiología existe como ciencia social.	Compartidos, cooperativos, crítica de la ideología, liberadores, solidarios e intersubjetivos.
MEDIACIÓN	Técnicas magistrales. Uso del libro de texto o documentos elaborados por expertos.	Técnicas cooperativas. Materiales elaborados por los maestros y el centro. Se enfatiza al	Técnica de dinámica de grupos y juegos. Creación de materiales, fruto de la

		maestro que transmite en forma original la información.	negociación y el consenso. Se enfatiza la relación sujeto-objeto.
PROFESOR	Técnico que aplica las estrategias y utiliza los recursos para alcanzar los objetivos. Director del aprendizaje.	Responsable de la toma de decisiones, autónomo, creador y deliberador. Mediador en el proceso de desarrollo curricular.	Profesor crítico, reflexivo e investigador, trabaja en equipo y es transformador de su entorno. Agente de cambio social.
EVALUACIÓN	Evaluar los conocimientos previos, progreso y dominio final.	Regulación. Evaluación de acuerdo con objetivos basados en la taxonomía de Bloom y en otras estrategias.	Regulación del proceso.

Fuente: Sarmiento (2007, p. 52)

propiciadas por estímulos externos sino que son resultado de la voluntad propia del individuo”. Este enfoque tradicional maneja los programas de enseñanza por ejercitación los cuales son satisfactorios para el aprendizaje memorístico pero no promueven la comprensión, es decir, refuerzan la conducta para que se tenga dominio sobre ella, para mantenerla y fortalecerla pero no para comprenderla.

Enfoque heurístico.

En el enfoque heurístico, el profesor es capaz de diagnosticar y detectar los problemas prácticos diseñados por él mismo, desarrolla, implementa y evalúa. Piaget (1948) enfatiza que en la formación de un individuo activo, crítico, reflexivo y creativo no deben perderse de vista las etapas de desarrollo del educando, por lo que es importante organizar situaciones de aprendizaje acordes a dichas etapas de desarrollo. Para Bruner (1978) la enseñanza debe propiciar un ambiente lleno de situaciones que el alumno pueda abordar para favorecer su autonomía y lo estimulen a aprender haciendo. Stenhouse (1991) por su parte, señala que la enseñanza debe basarse en la

discusión coordinada por el profesor con la finalidad de desarrollar en los alumnos una comprensión de las situaciones sociales.

Enfoque sociocrítico.

En el enfoque sociocrítico, la acción comunicativa de los protagonistas del hecho educativo se encamina a fortalecer los valores y a otorgar una justa interpretación a los sucesos. Fomenta el trabajo colaborativo en los que el grupo escucha las ideas y sentimientos de los demás para interpretar la situación y buscar salidas viables a la problemática a través del entendimiento y los acuerdos consensuados. En este enfoque el docente es un promotor con dominio de la tarea, es un mediador sensible que verifica los avances progresivos de los alumnos quienes toman conciencia y ejecutan las tareas para alcanzar su desarrollo integral.

Concepto de aprendizaje

El aprendizaje es la adquisición de habilidades intelectuales, de información y conceptos, de estrategias cognoscitivas, de destrezas motoras que se manifiestan en actitudes. Serrano (1990, como se citó en Sarmiento, 2007, p. 41) lo describe como:

... un proceso activo en el cual la atención, la memoria, la imaginación, y el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los conocimientos que va construyendo cumplen un papel fundamental para incorporar en su mente nuevas estructuras definidas y coordinadas.

Desde su nacimiento el individuo aprende en forma natural basado en el descubrimiento razón por la cual los conocimientos perduran, en cambio en la escuela gran parte del conocimiento lo elige y programa el docente quien debe motivar al educando para lograr el propósito planteado.

Diversas teorías explican los procesos internos del aprendizaje, las más representativas son: el conductismo el cognitivismo y el constructivismo. En la tabla 5 Sarmiento (2007) expresa las diferencias de cada una de ellas. A continuación se describen los aspectos más relevantes de cada teoría.

Tabla 5
Aspectos que diferencian a cada una de las teorías de aprendizaje.

ASPECTOS DIFERENCIALES	CONDUCTISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO
Supuestos Teóricos	Modelo estímulo - respuesta y reflejos condicionados	Modelos de procesamiento de la información	Teoría constructivista del conocimiento
Conocimiento	Respuesta pasiva y automática a estímulos externos	Representaciones simbólicas en la mente del aprendiz	Construcción individual por interacciones entre sujeto y objeto
Aprendizaje por	Asociación	Transmisión	Reestructuración
Construcción del Aprendizaje	La experiencia produce errores en la comprensión de la realidad	El alumno necesita muchas experiencias	A través de la experiencia
Contenidos de Aprendizaje	Preespecificados	Preespecificados	Rechazan la preespecificación
Contexto de Aprendizaje	Ambientalista (Aprendizaje controlado)	Reales y permiten aislarse (Aprendizaje por instrucción)	Realistas (Aprendizaje por experiencia)
Estrategias de Aprendizaje	Son controladas por el ambiente	Unas son específicas y otras son consensuadas	Individuales y personales. Los alumnos controlan su propia instrucción
Aprendizaje Activo y Colaborativo	Aprendizaje pasivo y no negociado	Aprendizaje activo y no necesariamente negociado	Aprendizaje activo y negociado
Metodología de estudio	Métodos objetivos: observación y experimentación	Técnicas de análisis de tareas	Métodos: histórico crítico, de análisis formal y Psicogenético
Evaluación	En función de los objetivos terminales	Considera su separación del contexto	Evaluación dentro del contexto
Sujeto Interpretación personal	Pasivo Otros deciden lo que el alumno debe saber	Activo La estructura del aprendizaje no es única	Dinámico Cada alumno tiene una interpretación personal

Fuente: Sarmiento (2007, p. 33)

Teoría conductista.

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento, su aprendizaje es por asociación, se basa en condicionamiento estímulo respuesta y considera innecesario el estudio de los procesos mentales de la conducta humana.

Entre quienes apoyaron esta teoría destacan: Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958), Edwin Guthrie (1886-1959), Edward Thorndike (1847-1949), Skinner (1904-1994) y Neal Miller (1909).

Para Skinner (1983) hay tres elementos fundamentales por los que es posible lograr aprendizajes: estímulo discriminativo; respuesta operante; y estímulo reforzante. La esencia de este modelo subyace la concepción del aprendizaje como creación de asociaciones, con la práctica y la repetición el educando fortalece las destrezas y logra aprendizajes. Al paso del tiempo esta teoría fue desplazada por el cognitismo que reconoce al alumno como un ser pensante y actuante.

Teoría cognitivista.

En el cognitismo para aprender una nueva idea es necesario combinar varias ideas sencillas a través de la asociación. Para Gagné (1979, como se citó en Sarmiento, 2007, p. 36) la asociación “es la forma más sencilla de las capacidades aprendidas, y que constituye el fundamento de otros tipos más complejos de esas mismas capacidades”.

La diferencia entre el conductismo y el cognitismo está en la forma en que se concibe el conocimiento. Para el conductismo, el conocimiento es una respuesta pasiva y automática a estímulos externos del ambiente, por su parte, el cognitismo lo considera como representaciones simbólicas en la mente de los individuos.

Según Sarmiento (2007), el aprendizaje puede darse de distintas maneras:

- Por descubrimiento: lo que se va a aprender se presenta como un modelo que debe ser reconstruido por el alumno antes de ser incorporado a la estructura mental. En este tipo de aprendizaje se aprende por ensayo y error, hay poca probabilidad de respuestas correctas, resulta insuficiente si se evalúa en términos de retención, transferencia, actividad y tiempo.
- Como procesamiento de la información: se concibe al ser humano como procesador de información, se hace una analogía entre la mente humana y el funcionamiento de las computadoras. Gagné (1979, como se citó en Sarmiento, 2007) señala que el aprendizaje es un cambio en las disposiciones o capacidades humanas, que persiste durante cierto tiempo y que no puede atribuirse solamente a los procesos de crecimiento. Para ello analiza cómo se codifica, transforma, almacena y recupera la información, y señala qué y cómo puede transmitirse:
- Por actividad: el educando aprende espontáneamente y su pensamiento está constituido por operaciones interconectadas y no por una colección de contenidos, imágenes o ideas. Se involucra a través de sus conocimientos, sentimientos y personalidad, el maestro debe interpretar los contenidos en función de estas operaciones para lograr lo que se propone enseñar.

- Aprendizaje significativo: Ausubel, señala que en el aprendizaje significativo el alumno relaciona lo que sabe con los nuevos conocimientos. Además, señala que existen tres tipos de aprendizaje que pueden darse en forma significativa:
 - Aprendizaje de representaciones: el ser humano primero aprende palabras que representan objetos reales con significado para él aunque no los identifica como categorías.
 - Aprendizaje de conceptos: los conceptos se definen como objetos, eventos, situaciones o propiedades que se distinguen mediante algún símbolo. El ser humano a partir de experiencias concretas, comprende ciertas palabras que utilizan otras personas para referirse al mismo objeto.
 - Aprendizaje de proposiciones: se logra cuando el alumno forma frases de dos o más conceptos, este nuevo conocimiento se asimila y se integra a su estructura cognitiva.

Teoría constructivista.

En la teoría constructivista todos los esquemas surgen de la asimilación y la acomodación de las estructuras a la realidad del entorno. Cuando hay modificación debido a situaciones externas, la estructura se conserva, la acomodación y la asimilación mantienen el equilibrio. Piaget (1948, como se citó en Sarmiento 2007, p. 44) señala que el aprendizaje:

Es una construcción del sujeto a medida que organiza la información que proviene del medio cuando interacciona con él, que tiene su origen en la acción conducida con base en una organización mental previa, la cual está constituida por estructuras y las estructuras por esquemas debidamente relacionados.

Entre los aportes del constructivismo destaca:

- El desarrollo intelectual es un caso particular del crecimiento.
- La actividad cognitiva es una instancia particular de la adaptación biológica.
- La estructura es un sistema de transformaciones.
- Aprender es un proceso complejo definido por los límites del crecimiento, la estructura cognitiva y la capacidad de cambiar.

El aprendizaje activo implica interacción con el medio y las personas que rodean al educando, puede hacerse en forma individual o grupal y requiere de cooperación y colaboración. Estas interacciones provocan en el individuo experiencias que modifican su comportamiento. A manera de cierre, es posible concluir con la idea de que el constructivismo es una teoría del aprendizaje que se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo que los rodea, desarrollan capacidades (competencias) que les permite enfrentar con éxito los problemas de vida diaria.

Concepto de competencia

El concepto de competencia es diverso, Tobón (2011, p. 18) lo define como: “las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del

contexto con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer”.

En educación, su definición se encamina hacia el concepto de saber por lo que es posible afirmar que competencia y saber son complementarios: saber pensar, saber desempeñarse, saber interpretar, saber actuar en diferentes contextos.

Por lo anterior, las competencias que construya el individuo formado en el siglo XXI deben permitirle discernir los datos valiosos de los que no lo son y resolverlos problemas que se le presentan en su vida diaria. Es decir, debe aprender a elegir la información válida y la problemática pertinente a resolver, además, debe generar competencias cognitivas y socioemocionales para visualizar el contexto en el que se presentan las dificultades y entender los problemas del mundo actual.

El docente de secundaria técnica debe apropiarse un conjunto de competencias que le permitan desarrollar eficientemente la tarea formativa encomendada. Entre las competencias más sobresalientes están:

Competencias docentes.

Las competencias docentes son aquellas que el profesor debe poner en práctica durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Zoia Bozu (2002, p. 4) define a las competencias docentes como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad”. Lo anterior corresponde al saber, al saber hacer y al saber ser del profesor para abordar de manera satisfactoria los problemas de la enseñanza. Dentro de las competencias más representativas, Nogueira, Rivera y Blanco (2003) destacan:

- Competencias académicas. Tener el perfil necesario de acuerdo a asignatura que imparte.
- Competencias didácticas. Tener manejo de los componentes del proceso enseñanza aprendizaje: categorías, objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de enseñanza y de evaluación.
- Competencias organizativas. Tener dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

Debe, además, propiciar un clima escolar adecuado para lograr un aprendizaje autónomo, crear espacios que contribuyan al desarrollo integral de los alumnos, evaluar y dar seguimiento y apoyo a los alumnos en relación con los procesos de aprendizaje, interactuar de manera efectiva con otros docentes, con los propios educando y padres de familia, así como con la comunidad en general.

Para Ángel Díaz – Barriga (2013) las competencias docentes se refieren a la habilidad del maestro para establecer relaciones dialécticas, esto es, construir las relaciones sociales necesarias entre él y sus educandos que permitan realizar los cambios pertinentes. Entre ellas se encuentran la tolerancia, la sencillez, la comunicación, la honradez, el entusiasmo, la autoestima, la responsabilidad, la iniciativa y la perseverancia. Esto significa que el docente diseñe un plan de acción para interactuar en clase, generar un ambiente lúdico, establecer analogías, ejemplos, resolver problemas y promover la construcción del conocimiento por medio de equipos y materiales audiovisuales a su alcance para movilizar los esquemas mentales y reconstrucción de los mismos.

En síntesis, en la formación y el desarrollo de las competencias en los docentes de la educación secundaria, es importante que asuman la dirección de un aprendizaje significativo que permita la resolución de problemas reales si se aspira a una educación de calidad.

Otros tipos de competencias que el docente debe poseer, se describen a continuación.

Competencias metacognitivas.

Las competencias metacognitivas según Toledo (2005), se refieren a la capacidad del docente para cuestionarse acerca de los procesos cognitivos para planificarlos y evaluarlos antes, durante y después de su tarea, y reorientar sus acciones cuando sea necesario. El docente se apropia de éstas competencias cuando es capaz de planificar sus acciones de clases, anticiparse a la resolución de diversos problemas, elaborar distintas estrategias, prever o estimar el resultado de una actividad cognitiva específica, orientar las estrategias, evaluar los resultados de sus acciones; cuando es capaz de sentir pasión por lo que enseña y satisfacción por los productos que se obtienen.

Competencias evaluativas.

La competencia evaluativa es la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Perrenoud (2004, como se citó en Toledo, 2005, p. 5) puntualiza que “es la capacidad de medir el saber y el saber hacer en situaciones dadas, de concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos con una visión

amplia de los objetivos que se deben lograr”. Al diseñar cada actividad didáctica se considera el propósito que se pretende alcanzar y del propio proceso de evaluación, se planea de acuerdo a los diferentes momentos del mismo y puede ser: diagnóstica, formativa o sumativa. Los instrumentos o procedimientos que el docente utilice para verificar los logros alcanzados pueden ser variados entre los más utilizados se encuentran las pruebas objetivas, la interrogación oral, la prueba de ensayo, el portafolio, la rúbrica, la prueba gráfica, la lista de cotejo o la escala de clasificación, el docente debe saber cuál es el mejor instrumento o procedimiento para evaluar determinados rasgos en diferentes momentos.

Al analizar lo anterior es posible asegurar que los docentes de secundaria técnica precisan de construir su propia formación, capacitación, actualización y desarrollo profesional para garantizar una educación de calidad que responda a las expectativas sociales y brinde herramientas a los alumnos para ser autónomos y competitivos en el mundo globalizado actual.

La escuela como organización escolar

La misión de los centros educativos es contribuir en mejorar la sociedad al formar ciudadanos críticos, reflexivos y responsables dentro de un concepto de la honestidad para poder generar una sociedad más justa. Al considerar lo anterior, el profesional de la educación debe plantearse preguntas importantes como: ¿Qué papel desempeña la escuela en la formación de los individuos?, ¿A quién beneficia la escuela?, sin embargo, esas preguntas parecen ausentes en la escuela actual, pareciera que

trabajamos por inercia, que navegamos a la deriva, sin rumbo específico. Para Santos Guerra (2006, p. 43):

... la escuela tiene que aprender para saber, para saber enseñar, a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces.

Perkins (1995, como se citó en Santos Guerra, 2006, p. 46) va más allá cuando señala que “una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros”.

En la escuela del siglo XXI, el profesor debe propiciar aprendizajes y los alumnos tienen necesidad de construirlos. En esa dirección biunívoca quedan de lado aspectos importantes que transformarían la función formadora del centro escolar. Dimensiones trascendentales en dónde el profesor aprende, la escuela aprende, los alumnos enseñan a los profesores, los alumnos aprenden de sus compañeros, los profesores aprenden juntos y todos aprenden de todos, son necesarias para generar aprendizajes eficaces.

Para aprender y mejorar las escuelas Santos Guerra (2006) propone diversas acciones que propician la reflexión, la comprensión y el cambio al interior de la comunidad escolar. En primer término considera importante el hecho de que la institución se plantee preguntas que le permitan transitar de un modelo basado en rutinas a otro sustentado en incertidumbres. Es necesario también, investigar lo que sucede en su contexto ya que las respuestas no son fruto de la intuición sino de la indagación. Menciona además la necesidad de establecer un diálogo entre los

protagonistas de la escuela, y entre éstos y la sociedad por lo que es trascendental mantener una actitud positiva para lograrlo.

La investigación educativa no tiene por finalidad almacenar los conocimientos que se generen sino darlos a conocer para mejorar la práctica de los diferentes ámbitos de la vida institucional, acción necesaria para comprender los fenómenos que suceden y tomarlas decisiones viables y oportunas. Ante esta situación es indispensable generar debates que propicien el intercambio de opiniones, la argumentación se enriquece al recibir aportaciones de agentes externos a la comunidad escolar y demanda el compromiso de todos para lleva a cabo la tarea formativa.

Las acciones anteriores deben conjugarse de manera colegiada, ética y política, para poder aspirar al éxito. No basta con mejorar las condiciones de las escuelas, hay que transformar las situaciones generales que conciernen a la educación. Si entendemos que las escuelas deben y pueden aprender, entonces estaremos de acuerdo que al momento de elaborar las leyes correspondientes se deben tomar las decisiones pertinentes para hacerlo.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En este capítulo se describe la metodología seleccionada para obtener las respuestas concretas a las preguntas planteadas. Se define el enfoque metodológico, el método, el procedimiento, las técnicas e instrumentos elegidos para la recolección de la información y la sistematización, el acercamiento al campo de la investigación y las estrategias para el análisis de la información obtenida. Su integración se conforma de cuatro apartados importantes: enfoque metodológico de la investigación; método etnográfico; técnicas e instrumentos y contexto de la investigación.

Enfoque metodológico de la investigación

Para iniciar con la investigación de campo del tema: la formación inicial como determinante del quehacer y ser docente y su relación con el aprendizaje de los alumnos, era necesario elegir el enfoque y la metodología que permitiera el acercamiento a la realidad del objeto de estudio de tal manera que se pudieran obtener datos precisos y confiables. Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan tres de ellos: cuantitativo, cualitativo y mixto.

Para el caso particular de esta investigación y de acuerdo al objetivo y a las preguntas de investigación se consideró útil el enfoque cualitativo al cual Creswell (1998, como es citado en Vasilachis, 2007, p. 24) lo define como:

... un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas -la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos- que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

Alternativamente, el mismo Creswell (2003, en Guzmán & Alvarado, 2007, p. 27) señala que un enfoque cualitativo “es aquel en el cual el investigador a menudo plantea concepciones del conocimiento basadas principalmente en perspectivas constructivistas (...) para obtener datos abiertos, emergentes, con la intención principal de desarrollar temas a partir de los datos”.

Por lo anterior, es necesario determinar los elementos que integran dicho enfoque entre los que se encuentran: los supuestos filosóficos acerca de la concepción de conocimiento; los procedimientos generales de investigación, denominados métodos; y las técnicas o procedimientos de obtención, análisis y redacción de datos; además, de consideraciones generales sobre cada uno de ellos.

De acuerdo con Creswell (2003, como se citó en Guzmán & Alvarado, 2007) entre las características que identifican la investigación cualitativa sobresale el hecho de que se presenta en un escenario natural y obliga al investigador a ir al lugar donde se encuentra el fenómeno a estudiar, las técnicas de obtención de datos se basan en observaciones, entrevistas y análisis de documentos incluyendo (audio, mensajes de

correo electrónico e imágenes). Es holística al evitar el reduccionismo busca comprender su objeto más que comprender en que se diferencia de otros. Es empírica porque está orientado al campo de observación, hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista. Es interpretativa en donde el investigador confía más en la intuición, hace una interpretación de los datos a partir de la construcción de categorías, y es empática al atender las nuevas realidades y responder a las nuevas situaciones que se presentan, por ello, el investigador adopta y usa uno o más métodos cualitativos en su investigación.

Al concretizar lo anterior, la investigación cualitativa para Denzin y Lincoln (1994, como se citaron en Vasilachis, 2007, p. 24) es “multimetódica, naturalista e interpretativa”. Es decir, que los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentan dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. Abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos: estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales, que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Para Stake (1999) el propósito de la investigación cualitativa es la comprensión de las interrelaciones que se dan en la realidad, el investigador interpreta los sucesos y acontecimientos desde su ingreso al campo de estudio. En la investigación cualitativa el investigador no descubre sino que construye el conocimiento.

Flick (2002) distingue como rasgos principales de la investigación cualitativa: la conveniencia de los métodos y las teorías; la perspectiva de los participantes y su

diversidad; la capacidad de reflexión del investigador y la investigación; y la variedad de los enfoques y los métodos.

Desde el punto de vista de Stauss y Corbin (1990, citados por Vasilachis, 2007) los tres componentes más importantes de una investigación cualitativa son: los datos, que provienen de la entrevista, la observación y la revisión de documentos; los procedimientos de análisis e interpretación de dichos datos, y el informe final ya sea escrito o verbal. Para estos autores la investigación cualitativa genera resultados imposibles de obtener a través de medios cuantitativos.

Entre los diferentes tipos de datos Atkinson (2005, citado por Vasilachis, 2007)), menciona las narrativas personales, las historias de vida y otros documentos; las películas y las imágenes fotográficas y de vídeo, los textos y otras fuentes documentales; y el discurso oral. Para el autor, cada uno de estos tipos de datos se vincula con una estrategia de análisis y los investigadores sociales pueden desarrollar sus indagaciones sobre la base de una técnica o estrategia específica.

Con esta posición se evade la concepción reduccionista que considera a un tipo de dato o a una perspectiva de análisis como la principal fuente de la interpretación social y cultural. Los métodos de investigación, los datos y el análisis de estos deben mostrar, las formas de la cultura y de la acción social que se desean investigar. Por lo anterior, Berkowitz (1997, citado por Barraza 2008) señala que el análisis cualitativo maneja palabras y es guiado por reglas universales y procedimientos estandarizados y no por análisis estadísticos.

Finalmente esta investigación se ubica en el enfoque cualitativo porque asume los supuestos constructivistas del conocimiento en donde los individuos buscan la comprensión del mundo donde viven, trabajan y otorgan significado a sus experiencias.

Etnográfica, por introducirse al interior de donde suceden los hechos con la intención de conocer a fondo la manera que interactúan los autores del hecho educativo.

Método etnográfico

Para Spradley (1979, como se citó en Vasilachis, 2007, p. 114), la etnografía “es el trabajo de describir una cultura. Tiende a comprender otra forma de vida desde el punto de vista de los que la viven (...) Más que estudiar a la gente, la etnografía significa aprender de la gente”. La esencia de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos de la gente que se pretende estudiar.

La etnografía desde un punto de vista antropológico, hace un aporte fundamental para lograr una investigación social que permite acercarse a la realidad y logra la reconstrucción del conocimiento en la práctica, es decir, surge con la necesidad de comprender a otros y de conocer la diversidad cultural que comienza a descubrirse mediante diversas formas de relación y contacto.

Una característica importante de la etnografía es que, en vez de confiar en el conocimiento previo de los casos relevantes para la formulación de las ideas teóricas que se pretenden desarrollar, el proceso de generación teórica se estimula en contacto con el material nuevo. De esta forma se maximiza la fertilidad de la imaginación teórica (Hammersley & Atkinson, 1994, como se citaron en Vasilachis, 2007).

Se trata de observar lo que la gente hace y dice, cómo lo que hace, cómo lo dice, anotar detalladamente las características y acontecimientos de la vida social, a través de un diario de campo, con impresiones y sentimientos personales del investigador.

El trabajo de campo implica la posibilidad de observar, interactuar e interpretar a los actores en el contexto en el que se encuentran y hacerlo durante un tiempo prolongado, además de participar en las actividades que los actores sociales desarrollan en su vida cotidiana. Desde esta perspectiva el campo conforma un ámbito en el que interactúan sujetos, se comparten significados y se explicitan múltiples prácticas sociales y simbólicas. Soprano (2006 como se citó en Vasilachis 2007, p. 117) señala que es un espacio desde donde se construye el conocimiento etnográfico como un “conocimiento localmente situado y resultado de un diálogo entre individuos y culturas”.

Al comenzar el trabajo de campo, mucha de la información puede resultar importante, todos los acontecimientos parecen relevantes, pero sólo algunos serán significativos para la investigación.

Técnicas e instrumentos de la investigación

Al recapitular las definiciones que distintos autores hacen del significado de enfoque cualitativo, es posible señalar que la recolección de datos sucede en el contexto natural y cotidiano de los sujetos y que se realizan en dos fases o etapas. La primera de ellas consiste en introducirse en el campo de acción de los sujetos y la segunda en la recolección misma de los datos para el análisis. Para recolectar la información de esta investigación se consideran dos técnicas: la observación directa, y la entrevista. La observación directa se realizó a maestros al momento de su práctica formativa al interior del aula o taller y dentro de las propias instalaciones del centro escolar, la

entrevista se realizó a alumnos, maestros y directivos en los momentos propicios para no interferir en sus funciones.

La observación directa.

Albert (2007, como se citó en Alfonso, 2012, p. 26) señala que la observación "es una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes (...) implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones".

Por su parte Gundermann (2004, como se citó en Tarrés, 2004), puntualiza que una variante de la observación directa es la observación participante, entendida como un tipo especial de observación en la que se es más que un observador pasivo, juega distintos roles que lo hacen partícipe de los sucesos estudiados.

Gómez, (1992) indica que la observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste sucede. La observación es fundamental para obtener información de aquellos sujetos que tienen dificultades para expresar verbalmente sus ideas, sentimientos y creencias. Es un proceso sistemático y deliberado por medio del cual el investigador recoge, información relacionada con cierta pregunta, propósito o problema.

La propia naturaleza del problema determina qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, qué y cuándo se registran las observaciones, qué instrumentos se van a utilizar, cómo se analizan los datos y qué utilidad se dan a los resultados.

Para la presente investigación se realizaron 24 observaciones directas a maestros de asignaturas académicas en el momento de realizar su práctica docente dentro del aula y dentro de las propias instalaciones del centro escolar. Aunque resulta imposible observar la totalidad de lo que sucede en el interior del aula, la observación se focalizó en la manera de enseñar del docente, qué enseña, cómo enseña, qué lenguaje utiliza, cómo se interrelaciona con los alumnos, y cuál es la actitud de éstos últimos en relación al desempeño del docente.

La entrevista.

Taylor y Bogdan (1987, p. 101) consideran a la entrevista como "un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes (...), es una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas (...) flexibles y dinámicas", y tiene como finalidad proporcionar múltiples escenarios relacionados con situaciones y personas. Para darle validez a la entrevista Pourtois y Desmont (1992, como se citaron en Alfonso, 2012) proponen la triangulación interna o crítica de identidad, sugieren conocer bien a los entrevistados en sus componentes afectivos, personales, sociológicos de manera directa y no por testimonios de otras personas.

Denzin (1991, como se citó en Alfonso, 2012) clasifica la entrevista de acuerdo al grado de estructuración en: estandarizada programada; estandarizada no programada; y no estandarizada. La entrevista estandarizada programada es aquella en la que la redacción y el orden de las preguntas son iguales para todos los entrevistados de tal manera que las variaciones solo se pueden atribuir a diferencias reales en las respuestas y no al instrumento.

En la entrevista estandarizada no programada, el investigador elabora un guion de preguntas y la secuencia con que se hacen está determinada por el desarrollo de la conversación. Finalmente, en la entrevista no estandarizada, no se elabora guion no hay preguntas pre elaboradas sino que el entrevistador está en libertad de preguntar sobre varios temas, este tipo de entrevista es adecuada para estudios exploratorios.

Para Spradley (1979, como se citó en Vasilachis 2007, p. 129) es conveniente considerar a las entrevistas etnográficas como “una serie de conversaciones amistosas, en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a que respondan como tales”.

En toda entrevista el investigador debe mostrar capacidad para escuchar, estar atento a lo que el entrevistado dice y que le interesa o preocupa, no debe distorsionar o inducir respuestas. Debe, percibir y tratar de comprender el punto de vista del otro y hacer un esfuerzo para comprender tanto palabras como silencios, gestos, posturas y movimientos.

En el caso particular de la investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a 27 alumnos pertenecientes a los tres grados, uno por grado y grupo (anexo 6). Para ello se consideró un número equitativo en cuanto a género, 14 mujeres y 13 hombres, a través de tres grupos focales de nueve integrantes cada uno, entrevistas cerradas a 16 docentes (anexo 9), una entrevista semiestructurada al Coordinador de Actividades Académicas y una más al Coordinador de Actividades Tecnológicas de la institución (anexo 8).

La entrevista realizada a los alumnos estuvo enfocada a la percepción que ellos tienen del desempeño de sus maestros: ¿qué les enseñan?, ¿cómo les enseñan?, ¿qué les evalúan?, ¿cómo les evalúan?, entre otros aspectos. En la entrevista con

Coordinadores se le dio énfasis a aspectos trascendentales del quehacer pedagógico del docente como: la planeación de actividades, la metodología utilizada dentro del aula o taller, las evaluaciones, el acompañamiento pedagógico, y la programación de actividades del centro escolar para mejorar la práctica docente.

El registro.

Además de las notas de campo, existen otros registros que resultan importantes para la propia investigación como grabaciones, fotografías y material audiovisual que constituyen insumos importantes en el proceso de indagación. Spradley (1979, como se citó en Vasilachis, 2007) señala la existencia de diferentes tipos de notas de campo que se realizan en el sitio de observación y permiten registrar frases sueltas que pueden ser reconstituidas o complementadas.

El registro de la observación es una descripción de los escenarios en un espacio que incluyen actores, procesos sociales, situaciones y acontecimientos. Es importante desechar apreciaciones que impliquen un juicio de valor o una evaluación de las personas o de la situación, se deben considerar descripciones que se refieran sólo a lo que el investigador observa. De la misma manera se deben diferenciar las intervenciones o declaraciones de los informantes de aquellas producidas por el investigador, identificar cada una de ellas con diferentes signos como: comillas, paréntesis y corchetes. Por ejemplo, utilizar comillas para identificar las afirmaciones textuales y los paréntesis para aportaciones del investigador. La descripción debe ser lo más completa y detallada posible, considerar todos los aspectos que el investigador ha

detectado y señalar donde corresponda y de manera adecuada sus apreciaciones personales (Vasilachis, 2007).

El investigado debe registrar (tabla 6) aquellas impresiones, reflexiones personales, comentarios, y análisis que considere pertinentes para fundamentar su trabajo de investigación.

Tabla 6
Aspectos importantes del registro

Aspectos a considerar durante el registro	
Las notas deben ser concretas precisas y detalladas	Apreciaciones / sentimientos
Debe registrarse todo lo observado	Intuiciones / comentarios
Se debe tener en cuenta la fecha, hora y lugar	Diálogos
Escenario: descripción esquema – gráfico	Vocabulario / frases
Los actores sociales / los objetos	Asociaciones / hipótesis de trabajo
Las actividades / los acontecimientos / los procesos	
El clima / el universo simbólico	

Fuente: Vasilachis, 2007, p. 132

El diario de campo.

Es un instrumento fundamental de la investigación, en él se plasman las vivencias y experiencias concebidas en el trabajo de campo. Es un recurso que permite expresar por escrito las observaciones que resaltan las emociones y sentimientos surgidos en el transcurso de la investigación y sistematizar las prácticas investigativas.

Para Hammersley y Atkinson(1994, p. 183) es “una oportunidad para detectar sesgos personales, situaciones o vivencias que pueden, de una u otra forma, incidir en el mismo”. Mediante un análisis reflexivo, la relación entre lo personal, lo emocional y lo intelectual encuentra en el diario de campo el espacio favorable para manifestarse.

Aprender a registrar implica aprender a expresar lo que el investigador ve, oye, descubre y revela. Es un ejercicio que conlleva la práctica de distinguir lo que los actores dicen o hacen respecto de lo que el investigador interpreta sobre lo que dicen y hacen.

Desde esta perspectiva el trabajo etnográfico se conforma con la elaboración de un diseño de investigación, una propuesta y un proceso de trabajo en donde las interrogantes generales se explicitan en instancias inscritas dentro de la singularidad del planteo etnográfico (Vasilachis, 2007).

Contexto de la investigación

La investigación se realizó con el apoyo de los docentes del turno matutino de una Escuela Secundaria Técnica ubicada en la ciudad de Durango, Dgo., durante el transcurso de los ciclos escolares 2013 – 2014 y 2014 - 2015. A continuación se describen datos representativos de la institución educativa.

Infraestructura.

El plantel educativo cuenta con diez módulos de edificios donde se encuentran aulas, talleres y oficinas administrativas, patio cívico, canchas deportivas, áreas verdes y estacionamiento. Sus instalaciones cuentan con los servicios básicos como son: agua potable, luz eléctrica, drenaje, teléfono, internet (vía satélite), gas, sanitarios, recolección de basura y pavimento lo que facilita su comunicación con el exterior.

Estructura.

La estructura del plantel se conforma por 18 grupos en el turno matutino y 14 grupos en el turno vespertino. En la tabla 7 se visualiza la distribución de los mismos.

Tabla 7
Estructura escolar

GRADO	TURNO MATUTINO	TURNO VESPERTINO
PRIMERO	6	5
SEGUNDO	6	5
TERCERO	6	4
SUBTOTAL	18	14
TOTAL	32	

Fuente: Dpto. de Control Escolar del plantel

Ofrece siete tecnologías (talleres) relacionadas con el ámbito industrial y de servicios. A continuación se mencionan sus nombres actuales y entre paréntesis los nombres con que son identificados por los alumnos: Diseño Industrial (dibujo); Electrónica, Comunicación y Sistemas de Control (electrónica); Confección del Vestido e Industria Textil (industria del vestido); Diseño Gráfico (diseño); Informática (computación); Administración Contable (contabilidad); y, Ofimática (secretariado).

Personal.

La plantilla laboral del centro escolar está integrada por 138 trabajadores en ambos turnos: 1 director, 2 subdirectores, 2 coordinadores de actividades académicas, 2 coordinadores de actividades tecnológicas, 2 coordinadores de servicios educativos complementarios, 85 docentes, 2 orientadores, 4 trabajadoras sociales, 1 médico, 1 enfermera, 2 bibliotecarios, 18 administrativos, 8 prefectos, 8 intendentes y 2 veladores.

En la figura 1 se representa la estructura organizacional y los niveles de gobierno del centro escolar así como las áreas a las que pertenecen el personal en su conjunto.

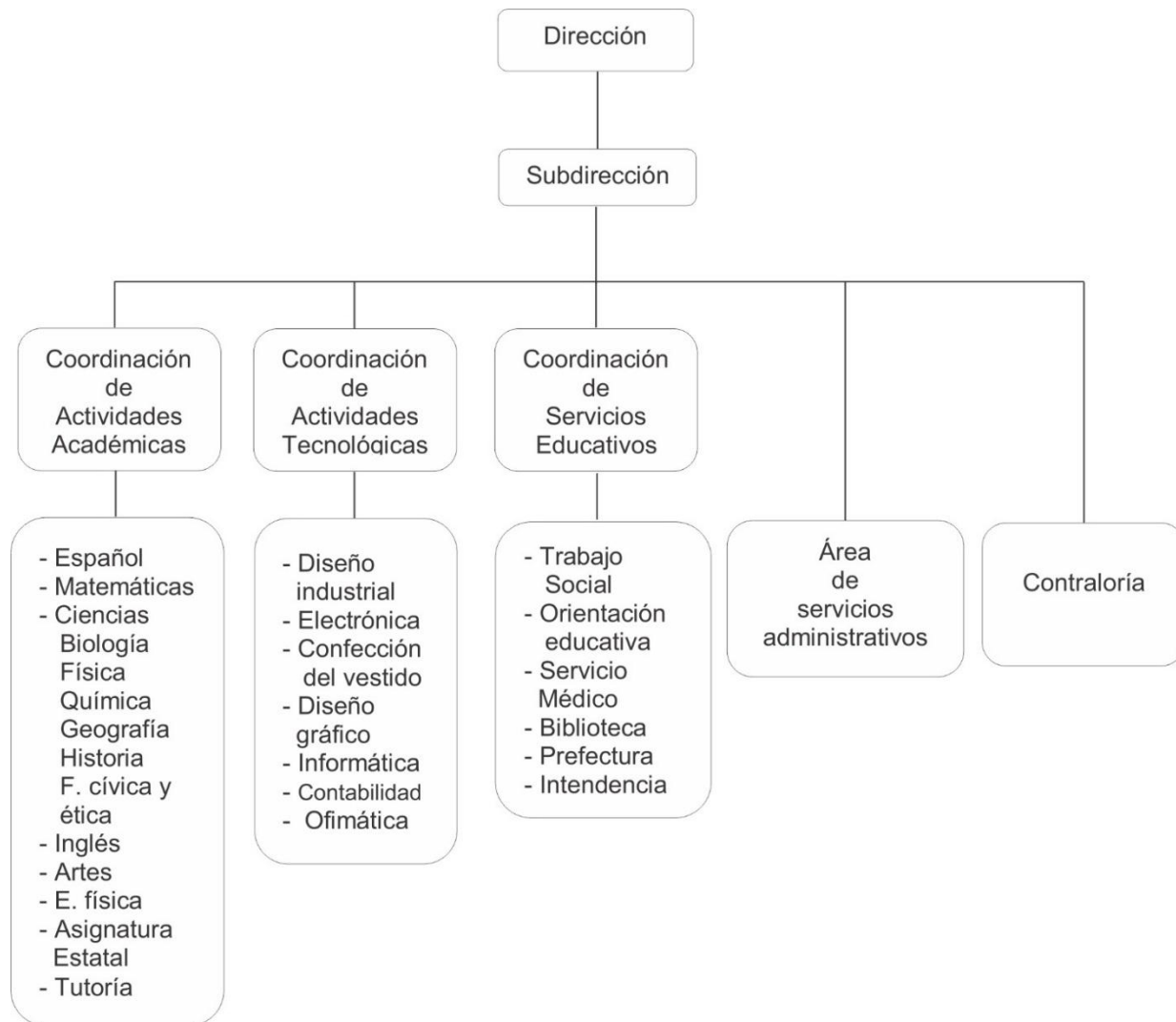


Figura 1
Organigrama
Fuente: Departamento de Control Escolar del Plantel

Docentes.

En el turno matutino laboran 44 docentes de las distintas asignaturas y tecnologías. El anexo 7 contiene, a través de claves asignadas para guardar la confidencialidad, la materia que imparten, los años de servicio, la formación inicial, la institución de egreso así como los estudios realizados posteriores a su ingreso al servicio docente.

Alumnos.

Durante el ciclo escolar 2013–2014 el plantel contaba con una matrícula de 653 alumnos inscritos en el turno matutino distribuidos en tres grados y 18 grupos. Para el ciclo escolar 2014 – 2015 la matrícula se incrementó, como se observa en la tabla 8, para alcanzar la cifra de 662 alumnos. La mayoría de los educandos que acuden a la institución pertenecen a familias de clase baja y marginada, con un número considerable de familias monoparentales en donde la madre se encuentra al frente de la misma, existen además problemas arraigados de alcoholismo y tabaquismo entre los jefes de familia.

Tabla 8
Alumnos inscritos por grado y ciclo escolar

GRADO	2013 - 2014	2014 - 2015
PRIMERO	218	234
SEGUNDO	228	205
TERCERO	207	223
TOTAL	653	662

Fuente: Departamento de Control Escolar del Plantel

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación cualitativa de tipo etnográfica realizada en la Escuela Secundaria Técnica. Al codificarlos datos generados a partir de las observaciones realizadas a los docentes en el desempeño de su práctica dentro del aula; las entrevistas estructuradas y abiertas con alumnos por medio de grupos focales; las entrevistas cerradas realizadas a docentes de distintas asignaturas; y las entrevistas semiestructuradas realizadas a los Coordinadores de Actividades Académicas y de Actividades Tecnológicas, obtuve tres grupos de categorías.

En el primero y segundo grupos contemplo categorías consideradas como determinantes por estar relacionadas con el desempeño del docente dentro del aula, es decir, con el quehacer y el ser docentes, y forman parte de los aspectos personales del individuo entre las que se encuentran el dominio de contenidos (quehacer) y la vocación (ser). En el tercer grupo identifiqué categorías consideradas como coadyuvantes por ser inherentes a la institución, en ellas se destacan el trabajo colaborativo, el acompañamiento pedagógico interno y externo, y la planeación de actividades de actualización, capacitación y profesionalización del docente, mismas que al considerarse o no, influyen directamente en las categorías determinantes.

Grupo 1: Categorías determinantes (quehacer docente)

- Formación inicial del docente
- Dominio de contenidos
- Planeación didáctica

- Apoyos didácticos
- Tradicionalismo del docente
- Metodología
- Evaluación del aprendizaje

Grupo 2. Categorías determinantes (ser docente)

- Vocación del docente
- Compromiso del docente
- Intolerancia del docente
- Agresiones a los alumnos

Grupo 3. Categorías coadyuvantes (quehacer institucional)

- Trabajo colaborativo
- Acompañamiento pedagógico
- Planeación de actividades de capacitación, actualización y profesionalización del docente.
- Aprendizaje de los alumnos

La secuencia en la obtención y la codificación de la información la describo a continuación: a) realicé las observaciones (anexo 4) y analicé la información para lograr una comprensión general de la misma; b) en un cuadro de doble entrada (anexo 5) clasifiqué la información para identificar los temas abordados por los docentes durante la observación; c) elaboré la guía del moderador (anexo 6) para implementarla con los grupos focales; d) realicé la discusión con los grupos focales para fortalecer o desechar algunas de las “posibles categorías” surgidas de las observaciones; e) analicé la información obtenida de los grupos focales y obtuve “nuevas categorías”; f) elaboré la guía del moderador (anexo 8) para realizar la entrevista con los coordinadores de la

institución; g) analicé la información derivada de la entrevista con coordinadores para fortalecer las categorías logradas en los grupos focales; h) elaboré la guía de entrevista a los docentes (anexo 9) de las distintas asignaturas; i) analicé la información lograda de la entrevista con docentes para fortalecer algunas categorías que consideraba débiles; y finalmente, j) construí un modelo de categorías que por su influencia sobre otras clasifiqué como determinantes y coadyuvantes. Una vez definidas las características propias de cada categoría de análisis se reconstruyeron dentro de la teoría al relacionar el posicionamiento personal con las aportaciones de otros investigadores para establecer una comparación con mayores referencias.

Categoría 1. Formación inicial del docente

Responder a las necesidades básicas de formación del alumno representa retos que involucran al maestro de manera particular y a la institución en general. El actor principal del proceso formativo es el alumno, sin embargo, esta actividad requiere de un guía y de un ambiente propicio que el docente y la escuela deben generar para eficientar la labor formativa de los centros escolares. Las reformas educativas implementadas por el gobierno federal deben reflejarse en las aulas y la participación del docente es elemental en el proceso de transformación educativa, por ello, requiere de una formación inicial que permita la apropiación de los conocimientos necesarios y de las habilidades didácticas básicas para el ejercicio de la docencia.

La educación secundaria actual, inclusiva, dirigida a toda la población, encuentra múltiples problemas con un currículo separado por disciplinas a cargo de profesores especialistas sin la formación inicial adecuada. En los resultados, al alumno se le

exigen la adquisición y aplicación de competencias básicas aunque tenga deficiencias en la adquisición de conocimientos de las distintas asignaturas. Ante ello, Bolívar (2007, p. 26) destaca:

La misión de educar de modo equitativo con los niveles máximos de consecución, a todos los estudiantes, en una población cada vez más desigual, diversa y multicultural, exige una enseñanza más individualizada; lo que plantea nuevos retos a la formación inicial, por eso, los roles del profesorado no pueden quedar limitados a la enseñanza de su asignatura a ser sólo profesor de una materia.

Al cuestionar a los Coordinadores de Actividades Académicas (CAA) y de Actividades Tecnológicas (CAT) acerca de la relación que la formación inicial del docente tiene con su práctica dentro del aula, sus respuestas son contundentes cuando afirman:

Creo que sí, pero no es determinante, el que tenga una formación docente o que sea profesor de carrera no garantiza que sea un maestro efectivo. La experiencia que hemos tenido aquí en la escuela, durante mucho tiempo, es que hay maestros que no son de carrera y se entregan al trabajo y eso hace que haya resultados y viceversa tenemos maestros de carrera que han dejado o dejan mucho que desear de su trabajo (Entrevista a CAA).

Es definitiva, en tecnologías la totalidad de los profesores, incluyéndome, somos de formación no docente, somos ingenieros, licenciados en informática e inclusive una de las compañeras recién terminó la Normal Superior pero en una área distinta a su quehacer docente (...), tenemos compañeros que desde que egresaron nunca han asistido a cursos de actualización (...), entonces, las cosas

son difíciles porque tienen una concepción distinta de lo que es la docencia y prevalece en ellos la visión de impartir conocimiento y no en guiar al alumno hacia el desarrollo de competencias (Entrevista a CAT).

Para validar lo anterior analicé la plantilla laboral de la institución proporcionada amablemente por el director del plantel. En los resultados obtenidos sobresale que un número considerable de los docentes provienen de Universidades e Institutos de Educación Superior con una formación inicial orientada a las ramas humanísticas y técnicas.

Otro aspecto que destaco es que los docentes egresados de la Escuela Normal Superior ingresaron al servicio como administrativos, prefectos o intendentes, posteriormente concluyeron sus estudios en la Normal Superior y se integraron a la función docente.

Agrego además que solo dos maestros son egresados de instituciones formadoras de docentes y que ocho de ellos tienen estudios inconclusos. En la tabla 9 se concentran el total de docentes del turno matutino y el número de egresados por institución.

Tabla 9
Docentes del turno matutino e instituciones de egreso

No. DOCENTES	INSTITUCIÓN DE EGRESO
1	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED)
1	Universidad Pedagógica de Durango (UPD)
5	Escuela Normal Superior de Durango (ENSD)
1	Escuela Normal Superior de La Laguna (ENSL)
1	Universidad Autónoma de Coahuila (UAC)
4	Universidad Autónoma de Durango (UAD)
1	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
6	Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)
4	Instituto Tecnológica del Valle del Guadiana (ITVG)
12	Instituto Tecnológico de Durango (ITD)
8	Estudios incompletos (EI)
44	TOTAL

Fuente: Plantilla laboral.

Categoría 2. Dominio de contenidos

El dominio de contenidos es una competencia relacionada con la enseñanza y el aprendizaje. En el ámbito de la formación inicial de los maestros es común escuchar el comentario “no se puede enseñar lo que no se sabe” (Martín del Pozo, 2011, p. 3), argumento que hace referencia a la necesidad de los docentes de apropiarse de los contenidos de la asignatura que imparten debido a que lo desconocen o a que presentan algunas deficiencias respecto al dominio de ellos. Lograr el dominio de contenidos escolares de manera correcta por parte del profesor incrementa la capacidad de realizar diferentes actividades en el aula, de dirigir y coordinar las intervenciones de los alumnos, de generar múltiples estrategias de enseñanza, y de tener respuesta oportuna y concreta a los cuestionamientos del por qué y el para qué de la asignatura por parte de los educandos.

Shulman (1999, como se citó en Pinto & González, 2008, p. 531) afirma que los docentes están obligados a conocer y comprender el contenido de su materia además de conocer la manera de cómo enseñarlo de manera efectiva, es decir, deben distinguir qué contenido resulta fácil o difícil para el alumno, cómo organizarlo, secuenciarlo y presentarlo para promover el interés y las habilidades del estudiante. Para González (2009), el dominio de contenidos de lo que enseñan es una debilidad presente sobre todo en los maestros principiantes independientemente si son o no egresados de escuelas formadoras de docentes. Señala que al momento de su práctica “es común que los docentes trabajen algunos contenidos de manera superficial, con tantos errores e incoherencias conceptuales, que generan confusiones en el alumno”. Otra situación

que se presenta se relaciona con el desarrollo de contenidos que se vinculan con varios contenidos a la vez de la misma u otras asignaturas, sin énfasis de ninguno en particular, de manera abstracta y sin tomar en cuenta los conocimientos previos del alumno lo que propicia desarticulación en el conocimiento por lo que el educando no entiende para que le sirve.

La opinión de algunos alumnos respecto a la pregunta ¿Consideran que sus maestros tienen dominio de la materia que imparten? es dividida, muchos señalan de manera afirmativa y otros en forma negativa, a continuación se transcriben algunas de sus aportaciones:

La verdad muchos de ellos están parados frente a nosotros explicando cosas que ni ellos mismos saben (Entrevista a alumna de 2º. Grado).

A mí se me hace que sí, pero no saben cómo explicarnos (Entrevista a alumno, 2do. Grado).

Bueno, la mayoría no, ni ellos mismos se entienden lo que están explicando (Entrevista a alumno de 1er. Grado).

No, hay algunos compañeros de mi salón que le dicen algo a la maestra de inglés y le entra la duda y no está segura si lo que nos está explicando está bien o está mal, muchas cosas no sabe (Entrevista a alumna de 3er. Grado).

Pues sí, el profesor de Historia sabe mucho, sin embargo, no le entendemos y nomás se la pasa gritando y habla para él sólo, se da la clase él solo (Entrevista a alumno 3er. Grado).

Para corroborar lo anterior busqué la opinión de los Coordinador es al respecto, las respuestas se plasman a continuación:

No todos tienen dominio, puedo mencionar los casos de los maestros de matemáticas, historia e inglés, ellos la verdad, ni siquiera saben lo que enseñan (Entrevista a CAA).

Definitivamente no, los maestros de tecnologías, al no tener la formación docente van aprendiendo con los alumnos porque cuando se integran al servicio docente ni siquiera conocen los programas. Los maestros que tienen más tiempo, con más experiencia son selectivos con los temas, aquellos temas que se les dificultan los dejan de lado, otros los ven profundamente y otros de manera superficial (Entrevista a CAT).

Shulman (1999, como se citó en Salazar, 2005) señala que los docentes que presentan deficiencias en el dominio de contenidos, están menos capacitados para identificar los errores de apropiación que presentan los alumnos porque el dominio de contenidos involucra los saberes que le permiten al docente hacer enseñable esos contenidos.

Con las afirmaciones anteriores puedo aseverar que algunos docentes de la institución relacionada con la investigación presentan deficiencias en cuanto a la apropiación de los contenidos de la asignatura de su competencia. En las observaciones realizadas dentro del aula pude constatarlo cuando transmitieron información errónea, mostraron inseguridad o bien aseguraron que era correcta cuando estaba lejos de serlo.

Categoría 3. Planeación didáctica

La planeación didáctica es la guía que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia el logro de los objetivos planteados. Consiste en diseñar un plan de trabajo organizado de manera tal que facilite el desarrollo de las actividades encaminadas a la adquisición de habilidades y destrezas que modifiquen de actitudes de los alumnos. En la planeación didáctica se describen de manera específica las acciones (estrategias y técnicas) que se realizan dentro y fuera del aula en busca de alcanzar los propósitos planteados. Debe responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y ser flexible para modificar la secuencia de los contenidos al reconsiderar situaciones inesperadas por lo que la planeación siempre es perfectible.

Para Monroy (2009, p. 457) la planeación “es una actividad profesional, es un espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podrá suceder en el aula”. La planeación está estrechamente ligada a la evaluación ya que gracias a la evaluación diagnóstica, que evidencia los conocimientos previos, es posible anticipar la actuación del profesor y enriquecer las actividades a desarrollar.

Los elementos más importantes de una planeación didáctica son: datos de identificación; objetivos, general y específico de la asignatura; desglose de temas y subtemas; estrategias de enseñanza; acciones para el desarrollo de habilidades; estrategias de evaluación; material y equipos didácticos a utilizar; tiempos de desarrollo de las actividades; y la evaluación de los aprendizajes esperados. Estos elementos se organizan de acuerdo a la concepción que tenga el profesor del aprendizaje, el

conocimiento y la docencia, y de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, al relacionar lo anterior con los datos obtenidos en las observaciones y entrevista realizadas a los alumnos y docentes de la institución donde se realizó la investigación, encontramos situaciones preocupantes que merecen la atención inmediata para subsanar deficiencias y errores. Las manifestaciones de los alumnos son precisas cuando señalan:

La verdad no sé si planean o no, por ejemplo el maestro de inglés nunca dice lo que vamos a hacer, nada más nos pide que saquemos el libro y empieza a hablar, hablar y hablar, sin saber que vamos a hacer (Entrevista a alumno de 2do. Grado).

Pues algunos maestros sí planean sus actividades y nos dicen que vamos a hacer (Entrevista a alumno de 1er. Grado).

La maestra de matemáticas no, nomás llega, nos pide sacar el cuaderno, nos pregunta ¿en qué nos quedamos ayer? y empieza a dictar (Entrevista a alumna de 3er. Grado).

La maestra de historia siempre llega, saca su libro y se pone a dictarnos toda la clase, eso nos aburre porque ya sabemos que se la pasa dicta y dicta (Entrevista a alumno de 3er. Grado).

Por su parte, la opinión de los coordinadores confirma lo anterior cuando responden al cuestionamiento ¿Qué opinión tienen de las planeaciones de los maestros? de la siguiente manera:

Yo creo que a la planeación de los profesores lo que le falta es hacerla más real, se cumple con la planeación como requisito administrativo (...) estamos luchando

porque se planea de acuerdo a las necesidades de los alumnos y de acuerdo a los recursos que hay, que sea una planeación real, aplicable. Algunos maestros manejan hasta autores en sus planeaciones pero en el aula hacen otra cosa (Entrevista al CAA).

La mayoría de los docentes le sigue dando un toque administrativo, la elaboran para cumplir con el requisito, no lo hacen para potenciar el aprendizaje, sólo les interesa cumplir con la coordinación pero no es lo mismo elaborarlo a darle la función que requiere (...) no utilizan la planeación como un medio para desarrollar en el alumno las habilidades, las competencias, el hecho de que aprenda a investigar, de que aprenda a compartir ideas, a defender opiniones, todo esto está relegado todavía (Entrevista al CAT).

El éxito del proceso enseñanza aprendizaje se sustenta en cierta medida, en la planeación de los contenidos programáticos, en la actitud del alumno, y en el desempeño del profesor dentro y fuera del aula. El docente que tiene conocimientos limitados en la materia que imparte derivado de su propia formación inicial, puede propiciar situaciones desfavorables como el hecho de que no elabore o no ponga en práctica la planeación de las unidades didácticas, no defina el objetivo a alcanzar en cada sesión, no enlace los conocimientos previos con los nuevos, no utilice el material y los equipos didácticos apropiados, no propicie la participación del alumno y no haga atractivo el aprendizaje, sino que únicamente se conduzca por inercia y enseñe con prácticas tradicionales tal y como fue enseñado.

Categoría 4. Apoyos didácticos

Para iniciar con el desarrollo de esta categoría comienzo con aclarar que maneje como sinónimos los términos de recurso, medio, material, y apoyo didácticos para referirme a los instrumentos o medios que permiten al docente tomar decisiones al momento de elaborar su planeación y de intervenir directamente en el proceso de enseñanza.

Los profesionales de la educación apuestan cada vez más por la elaboración, el uso y la clasificación de materiales didácticos distintos al libro de texto y a los materiales utilizados de manera cotidiana dentro del aula como cuaderno, pintarrón y marcadores. San Martín (1991, como se citó en Moreno, 2004, p. 41) define a los apoyos didácticos como: “aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto) incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares”.

La educación actual requiere del apoyo de estos medios principalmente aquellos relacionados con la tecnología que, al ser utilizados por el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, logran la construcción del conocimiento a través de una práctica formativa propia e innovadora. Para lograr una educación de calidad se requieren cambios profundos en las formas convencionales de abordar los contenidos utilizadas hasta el momento, por ello, el docente debe utilizar metodologías pedagógicas que hayan demostrado eficacia y los materiales didácticos adecuados como instrumento mediador y facilitador para incidir en el proceso de enseñanza. Las innovaciones metodológicas y tecnológicas aportan una serie de estrategias que

facilitan el logro de los objetivos y una variedad de herramientas audiovisuales que favorecen la educación dentro del aula ya que, además de transmitir información, actúan como mediadores entre la realidad y el educando.

Sin embargo, al momento de realizar las observaciones dentro del aula advertí que los docentes consideran la utilización de apoyos didácticos por el simple hecho de manejar el proyector y su computadora personal aunque los alumnos tengan que copiar íntegramente lo que se expone en la pantalla. Otra situación observada es que los maestros realizan trazos y dibujos en el pizarrón sin utilizar las herramientas necesarias como el juego geométrico. De la misma manera al momento de las entrevistas con los alumnos, éstos señalan que dependiendo del tema y del profesor es que se utilizan los apoyos didácticos:

Bueno sí, dependiendo del profesor, por ejemplo la maestra de matemáticas nos enseña a manejar las computadoras y con otros profesores vamos a la sala audiovisual a ver videos y al aula de medios a investigar (entrevista a alumno de 3er. Grado).

No, en la única materia que sí utilizan es en ciencias (Entrevista a alumno de 3er. Grado).

La mayoría de los profes no utiliza materiales didácticos solo hay explicaciones por parte de ellos, por ejemplo en educación física se supone que lo hacemos allí es calentar y luego ponernos a correr y después nos deja libres pero no nos explica por ejemplo lo de la obesidad y esas cosas (Entrevista a alumno de 2do. Grado).

Al reflexionar lo anterior considero que el docente en general carece de herramientas pedagógicas y del manejo de tecnológicas actualizadas que mejoren su

práctica dentro del aula, además no utiliza materiales didácticos que permitan la manipulación por parte del alumno ya sea de manera individual o en equipos de tal manera que, con iniciativa, construyan su propio aprendizaje.

Categoría 5. Tradicionalismo del docente

Uno de los principales problemas que presenta la educación secundaria mexicana es la heterogeneidad en la formación inicial de los docentes. Esta situación invariablemente influye en el proceso educativo que se ve afectado por prácticas tradicionales donde están presentes actividades memorísticas y rutinarias, donde está ausente una educación activa y participativa, y donde es común observar actitudes receptoras y repetitivas por parte del alumno. En el tradicionalismo el docente es portador del conocimiento, de la verdad absoluta y lo transmite de manera abstracta, estática como algo ya acabado. El tradicionalismo es una acción del docente que no puede explicar científicamente la manera de actuar del alumno en la estructura escolar y en muchos casos lo practica con la intención de mantener el control disciplinario del educando. A diferencia del docente tradicionalista de antaño que asumía actitudes dogmáticas, el docente actual asume el tradicionalismo ante la carencia de herramientas didácticas y pedagógicas que harían de su práctica docente una acción efectiva y eficaz.

Benavides (2014, p. 2) señala que “la educación tradicionalista ha sido y es, represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo intelectual, discriminatoria y elitista en lo social, y conformista en lo cívico”, lo que ocasiona que el educando egrese carente de creatividad y sin iniciativa. Al realizar las observaciones dentro del aula a los docentes de asignaturas académicas y las entrevistas a alumnos en la escuela

secundaria técnica donde llevé a cabo la investigación, encontré situaciones familiares vividas en la década de los setentas durante mi estancia en ese nivel educativo:

La maestra de matemáticas dicta un problema del tema de probabilidad, cuando termina de dictar pregunta ¿alguien tiene dudas para resolverlo?, tres alumnos ubicados en las últimas filas del aula dicen en coro ¡sí!, la maestra parece no escucharlos y dicta otro problema” (Observación de clase a docente de matemáticas).

El maestro hace una explicación general del tema. Cuando termina de explicar pregunta ¿alguien tiene dudas?, al no recibir respuesta agrega: muy bien entonces hagan un resumen. Interviene un alumno para decir: ¡profe, para qué hacer un resumen si todo lo tenemos el libro!, el maestro le contesta ¡usted está aquí para recibir indicaciones no para decirme que debo hacer yo! (Observación de clase a docente de Física, 2do. Grado).

El maestro nos está explicando la clase en el pizarrón, algunos compañeros se distraen y comienzan a platicar entre ellos, el maestro les grita enojado ¡a ver, usted, usted y usted, señalándonos!;Están reprobados! (Entrevista a alumno de 3er. Grado).

Con lo anterior, confirmo que muchos docentes carecen de los medios y las estrategias adecuadas para impartir su asignatura, no tienen dominio de ciertos aspectos metodológicos y pedagógicos necesarios para guiar eficientemente su tarea formativa, manejan la imposición, la indiferencias o la agresión como recurso para mantener la disciplina y el control grupal, no toman en cuenta la opinión de los alumnos y mucho menos promueven la retroalimentación para enriquecer su práctica áulica.

Categoría 6. Metodología

La educación es un proceso que tiene como finalidad forjar en el individuo los valores y sentimientos que permitan lograr su identidad y su desarrollo integral. Para lograrlo el docente, en su rol de mediador, debe ser capaz de diseñar técnicas y procedimientos, es decir, estrategias de enseñanza para promover en el alumno el aprendizaje significativo. Estas estrategias Díaz y Hernández (2007, p. 141) las definen como los “procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. Resultan fundamentales también las creencias y las concepciones que el docente tenga sobre la enseñanza y el aprendizaje para mejorar su práctica dentro del aula. En relación a la concepción que los profesores tienen sobre la enseñanza, Fernández, et al. (2007) identifican tres tipos: (1) tradicional, centrada en el maestro y el contenido escolar; (2) constructivista, orientada hacia el aprendizaje de los estudiantes; y (3) una posición intermedia, en proceso de transición del tradicionalismo al constructivismo. Enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, por eso, el profesor debe conocer a sus alumnos, sus estilos de aprendizajes, sus hábitos de estudio y trabajo, sus actitudes y valores para desarrollar las competencias que requiere como individuo y como profesional.

Aunque existe diversidad de metodologías que pueden utilizarse dentro del aula, es común observar que durante el proceso de enseñanza el docente utiliza métodos tradicionales donde persisten rutinas de “dar clases centradas en el docente” (Acosta, 2012, p. 69), sin reflexionar sobre una aplicación correcta de los métodos, sin considerar actividades constructivistas y cognitivistas dirigidas a la apropiación de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que estén en concordancia con los

requerimientos de la sociedad, aún predomina la transmisión de conocimientos basados en explicaciones en el pizarrón, el libro de texto y la resolución de problemas de aplicación de lo tratado, muchos de ellos totalmente descontextualizados con la realidad del alumno:

Llega la maestra al aula, se dirige al escritorio, abre la bolsa donde lleva sus cosas de la escuela, saca su libro y pregunta ¿en qué nos quedamos ayer?, al recibir la respuesta hojear el libro y cuando encuentra la página que buscaba dice: vamos a continuar donde nos quedamos y empieza a dictar, haciendo pausas para explicar, aunque lo hace con las mismas palabras que dictó, hasta concluir el módulo (Observación a docente de Historia, 3er. grado).

La maestra termina de pasar lista, se levanta, se ubica frente al grupo y dice ¡muchachos, es necesario que se pongan a trabajar porque en la evaluación salieron muy mal, así es que vamos a hacer un resumen o cuestionario, lo que gusten, para elevar su calificación!, y agrega, aunque a ustedes no les debe preocupar la calificación sino el conocimiento que se les pueda quedar”. Al terminar de hablar, pide a los alumnos “anoten el siguiente cuestionario” e inicia a dictar las preguntas (Observación a docente de Español, 2do. Grado).

Al relacionar lo anterior con las observaciones y las entrevistas realizadas puedo confirmar la existencia de docentes que practican la enseñanza de manera tradicional, fragmentada, con planteamiento de problemas y ejemplos que el alumno no entiende y menos los puede transpolar a su entorno pero que están incluidos en los libros de texto. En términos generales las prácticas mayormente utilizadas por los docentes son el dictado y las explicaciones de determinados contenidos orientadas al grupo en general, ejercicios de aplicación de dicho contenido, dictado de cuestionarios y en ocasiones de

las propias respuestas, y ejercicios del libro de texto, tareas que pocas veces propician la retroalimentación y menos la reflexión.

Categoría 7. Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es un proceso continuo y permanente que brinda información al docente sobre el quehacer educativo. Tiene por finalidad comprobar en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos planteados y permite detectar los aciertos y los errores que se generan en el desarrollo del propio proceso formativo. Al considerar las tres fases de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) se logra articular un proceso integral de enseñanza aprendizaje y se tiene la oportunidad de implementar las alternativas pedagógicas, didácticas, y evaluativas necesarias para mejorar la práctica docente y aumentar el rendimiento de los alumnos.

Toda acción educativa permite reunir evidencias relacionadas con la actuación de los alumnos, del logro de los objetivos y de los medios didácticos utilizados en la conducción del aprendizaje lo que permite una retroalimentación oportuna y eficaz por parte del profesor sobre todo con los alumnos rezagados en cuanto al desarrollo de competencias, así mismo permite la toma de decisiones para enriquecer la clase y hacerla más accesible para los educandos. Sin embargo, el docente, el alumno, los padres de familia, la institución y la sociedad en general aún tienen arraigado el paradigma de que todo proceso educativo debe concluir con una calificación que supuestamente representa lo aprendido por el alumno en un determinado lapso de tiempo.

La evaluación está condicionada por diferentes elementos personales, sociales e institucionales por lo que al contextualizarla se combinan dos dimensiones: la ético - moral, y la técnico – metodológica. La primera dimensión implica a la ética y a la moral porque es necesario definir qué, cómo y para qué evaluar, con legitimidad y sin subjetividades. La segunda dimensión (técnico – metodológica) se refiere a los procedimientos e instrumentos para obtener la información que refleje las competencias desarrolladas por el alumno en un área específica de determinada asignatura.

Para Serrano (2002, p. 256) la evaluación:

Es una actividad reflexiva, de acompañamiento y regulación permanentes que no puede ser abordada como un asunto de carácter técnico, de cambiar unos instrumentos por otros (...) el problema de la evaluación es esencialmente ético que supone reflexionar sobre el qué y el para qué evaluar”.

Si el docente logra comprender que debe utilizar la evaluación como instrumento para regular la enseñanza y el aprendizaje y no como medio para penalizar, entonces cumplirá con la función formativa y educadora de asignar calificaciones de manera cualitativa y no cuantitativa.

Toda evaluación se implementa con la idea de mejorar el proceso educativo, sin embargo, en la institución donde realicé la investigación es común la práctica de la evaluación subjetiva, a criterio del maestro, las siguientes aseveraciones así lo demuestran:

El maestro de matemáticas califica los ejercicios poniendo un diez a los que terminan primero y a los que terminan al último les pone cinco aunque las respuestas estén bien (Entrevista alumno de 1er. Grado).

La maestra de Historia, en ocasiones solo evalúa con la libreta, en otras el examen vale 50 %, en otras nos encarga un trabajo y a mí no se me hace justo que solo evalúe con esas cosas (Entrevista a alumna de 3er. Grado).

Ante la subjetividad evidente con la que el docente realiza la evaluación donde prioriza la calificación por encima de múltiples aspectos cualitativos, busqué la opinión de los coordinadores para conocer su punto de vista al respecto:

Las evaluaciones que reportan los maestros no reflejan los aprendizajes alcanzados por los alumnos, en algunos casos se simula (...), sin embargo, no creo que deje de andar en un parámetro en el que sí están atinándole (...), un número no es significativo, no es objetivo, hay maestros exigentes en los que las calificaciones son de seises o sietes pero cuando el alumno va al bachillerato esos seises o sietes se convierten en buenas calificaciones, o sea, se demuestra que sí se logró un aprendizaje(Entrevista a CAA).

Siempre lo he comentado, la evaluación es el momento más difícil que pueda haber por lo mismo sigue siendo un proceso muy subjetivo y no hemos podido arrancar esa forma tradicional de evaluar (...), la evaluación sigue siendo coercitiva, se utiliza para controlar al grupo (...), en tecnologías el maestro no evalúa lo que el alumno aprende, evalúa lo que el alumno sabe (...), tenemos casos en donde el alumno sabe mucho de informática porque sus papás lo enviaron a cursos y le tienen su computadora y a lo mejor aquí en la escuela no aprende nada pero tiene diez, en cambio un alumno que no tiene los medios o los recursos para asistir a cursos y no tiene computadora en su casa aprendió todo aquí y aprendió mucho y aun así sus calificaciones pocas veces alcanzan el nueve (Entrevista a CAT).

Por las aseveraciones anteriores es evidente que los docentes de la escuela Secundaria Técnica no evalúan procesos sino califican actividades y lo más preocupante es la discrecionalidad con que lo hacen. Al plasmar una calificación consideran aspectos personales y emocionales del alumno, si es disciplinado, si les cae bien, si termina rápido. Anteponen cuestiones de menor relevancia por encima de rasgos cualitativos que permiten emitir un juicio de valor, objetivo, acorde con el aprendizaje logrado, pero, sin duda, lo que más llama la atención es la posición que mantienen las autoridades educativas, la comunidad escolar y la sociedad en general, para quienes lo verdaderamente importante es el número con que se representa dicha evaluación y los niveles de aprobación y reprobación existentes.

Categoría 8. Vocación del docente

Sin duda, una de las múltiples causas que inciden en la calidad de la educación radica en la falta de vocación del docente quien al no sentir pasión por su profesión poco se preocupa por adquirir los elementos didácticos y pedagógicos para ello. Si hay vocación de educador entonces hay interés por ser mejor cada día como maestro. La formación científica es insuficiente para ser buen profesor por lo que debe de ir acompañada de la vocación por la enseñanza, con vocación el maestro logra superar obstáculos, limitaciones, y condiciones adversas de planes de estudio, libros de texto, infraestructura, materiales didácticos, falta de apoyo de padres de familia, entre muchos otros. La vocación del docente significa entregarse a la tarea encomendada, sentir la necesidad de contribuir al desarrollo del alumno, ser paciente, humilde, comprensivo pero sobre todo tener disposición para mejorar la función formativa.

Larrosa (2010, p. 46) señala que la vocación docente“ es una inclinación que tiene este profesional hacia el ejercicio de la enseñanza, la investigación y otros aspectos que ello conlleva, es un conjunto de rasgos, capacidades y aptitudes que posee para el ejercicio de esta noble profesión”.

La vocación como proceso se construye de forma permanente e implica realizar una introspección para clarificar: “quién soy, cómo soy y hacia dónde quiero ir” (Gracia, 2007, pp. 810), las respuestas a estas interrogantes identifican la vocación y el camino a seguir por el individuo.

Cuando hay vocación, hay amor por el trabajo, el individuo siente satisfacción por lo que realiza, se siente bien consigo mismo y no siente el trabajo como una carga pesada que hay que llevar. Un profesor con vocación no repite lo que aprendió en su etapa de estudiante para que los alumnos memoricen esos mismos conceptos, sino que recrea el conocimiento en función del interés y la comprensión del educando.

Por los conceptos anteriores puedo asegurar que un número considerable de los profesores de la institución sujeta de estudio carecen de vocación y se encuentran en el servicio educativo porque se presentó la oportunidad de ingresar pero no por el deseo de ser docentes. Las siguientes opiniones lo confirman:

Sí, definitivamente hay muchos compañeros que carecen de vocación, no muestran interés en su tarea frente a grupo, sus ideales están en otro lado y están aquí porque saben que no hay manera de que alguien les diga ¡cómo no cumpliste te vas a tener que ir!, saben que no los pueden correr (Entrevista a CAA).

Desde luego, tenemos compañeros que están aquí porque de alguna manera se dio su ingreso pero que no han logrado entender su compromiso, ellos

simplemente creen que con tener un empleo y por supuesto un ingreso seguro su problema está resuelto, necesitan cambiar su percepción de las cosas al fin y al cabo esa es su tarea, pero eso no lo toman en cuenta piensan solo en ellos y no diseñan actividades encaminadas a potenciar las capacidades de los alumnos porque implica tiempo, esfuerzo, aun así tenemos que trabajar con ellos (Entrevista a CAT).

Por parte de los alumnos destaco una intervención que llama la atención, del resto considero que pocos entendieron el significado del concepto y evitaron responder para no caer en contradicciones:

Muchos maestros no tienen vocación, lo único que les interesa su sueldo (Entrevista a alumno de 3er. Grado).

Los posicionamientos anteriores confirman la existencia de maestros que carecen de vocación para el servicio docente y solo cumplen con el horario respectivo sin involucrarse en el aprendizaje de los alumnos. De manera general, muestran desinterés por la función encomendada aunque de la misma se obtenga el ingreso económico que necesitan para subsistir en compañía de su familia. Queda de manifiesto también la impotencia de las autoridades al sentirse con las manos atadas para actuar en contra de dichas actitudes ya que los docentes al considerar que violan sus derechos laborales acuden a la organización sindical en busca de respaldo y esta última instancia decide proteger sus irresponsabilidades.

Categoría 9. Compromiso del docente

La tarea de enseñar consiste en apoyar a otros para que puedan incluirse en la sociedad con elementos válidos y valiosos, dejar de lado lo superfluo y a detectar las contradicciones para actuar en consecuencia. Como agente de cambio, el docente está obligado a realizar su actividad con ética, con responsabilidad, con respeto y con compromiso. Compromiso con la sociedad, con la institución, con sus alumnos pero sobre todo compromiso consigo mismo.

El compromiso tiene múltiples aristas, puede ser visto como competencia, como identidad, como continuidad pero sin duda la parte más importante corresponde al aspecto emocional porque requiere de entusiasmo, de pasión por enseñar, de decisión para superar las inercias y los obstáculos que dificultan el proceso formativo. El compromiso es un factor crítico y decisivo que influye en la enseñanza, significa voluntad para realizar el trabajo, preocuparse por sacar adelante a los alumnos, mantener la vitalidad, es decir, es una decisión voluntaria en el que la motivación para lograr objetivos y metas personales e institucionales implica realizar un esfuerzo mayor a las expectativas generadas.

Nías (1989, citado por Bolívar, 2013, p. 70) señala que el compromiso parte de la identidad profesional:

Se considera el compromiso como la cualidad que separa quienes “quieren” o “se entregan” de “quienes no sienten preocupación por los alumnos” o “ponen por delante su comodidad”. Es también la característica que divide a “quienes toman en serio su trabajo” de quienes “no se preocupan por lo que puedan descender los niveles”, y a quienes “son leales a toda la escuela” de los “que sólo se

preocupan por sus clases”. Es más, distingue a quienes se ven a sí mismos como “auténticos maestros” de quienes tienen sus principales intereses ocupacionales fuera de la escuela”.

El compromiso es la identificación del individuo con su actividad o su organización o centro de trabajo. Bolívar (2013) destaca cuatro dimensiones:

(1) Compromiso con los educandos: surge de un conjunto de creencias y valores personales y profesionales, se manifiesta mediante el interés por conocer cómo van los alumnos en la escuela y fuera de ella, se preocupa por incrementar y mejorar el aprendizaje. Por el contrario, poco compromiso genera bajos resultados, escasa simpatía con los alumnos, frustración intolerancia, ansiedad y cansancio excesivo en el docente.

(2) Compromiso con la labor docente: es el vínculo psicológico entre el docente y su trabajo de enseñanza, se manifiesta a través de la disposición del profesor por hacer bien su trabajo, en el entusiasmo por la enseñanza, y en la dedicación de tiempo que le brinde a sus alumnos como personas.

(3) Compromiso con la profesión: entendido como una actitud positiva hacia su trabajo, se manifiesta a través de la satisfacción e identificación con lo que realiza cotidianamente, permite mejorar sus competencias profesionales y repercute en la calidad de su tarea.

(4) Compromiso con la escuela: se refiere a la identificación con los valores de la institución, sentido de pertenencia, lealtad, apoyo incondicional de los planes y proyectos encaminados a la mejora del centro escolar, y el deseo de permanecer en la institución.

Al relacionar lo anterior con la información recabada en la institución respecto al compromiso que representa ser educador encuentro que, inclusive las propias autoridades escolares, no tiene claro el significado del concepto y lo manejan en un sentido reduccionista:

Creo que sí, los maestros están conscientes que su trabajo es importante para los alumnos, pero desgraciadamente el mismo sistema educativo permite que se deje de lado (...), al no aplicar las reglas o leyes (...) es fácil que un profe, en un momento dado diga ¡no pasa nada! y cae otra vez en ese confort (...). Si hay momentos en que se les despierta el ánimo por sacar adelante su tarea pero luego viene la influencia de algunos compañeros y todo lo dejan para mañana o pasado, ¡luego lo mejoro! y al final de cuentas no lo hacen (Entrevista a CAA).

No todos, inclusive en las sesiones colegiadas les he hablado del compromiso y a veces les cae uno mal (...) asumen un actitud de ¡ya va a empezar otra vez con lo mismo!, ¡pero no!, sabíamos a que veníamos, sabíamos que tenemos que hacer dentro y fuera del horario, saliendo de clases. A diferencia de otras profesiones, los docentes al sonar el timbre, difícilmente nos olvidamos de esto (...) la visión que tienen en cuanto al compromiso no está bien definida, bien conceptualizada, nos falta, nos falta (Entrevista a CAT).

A manera de conclusión puedo señalar que, en muchos de los docentes de la institución sujeta de investigación, es evidente la falta de compromiso en la realización de una buena práctica formativa. Ausentarse sin causa justificada, llegar tarde al trabajo, abandonar el aula constantemente, no cumplir con el horario, mantenerse al margen en la realización de actividades colectivas, aislarse, transmitir conocimientos y no desarrollar capacidades, querer educar por demostración y no por experimentación,

son actitudes manifiestas que demuestran el poco interés por brindar una enseñanza de calidad y por formar parte de una verdadera comunidad de aprendizaje.

Categoría 10. Intolerancia del docente

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la tolerancia es la actitud de una persona por el respeto de las opiniones, ideas, valores o posicionamientos de sus semejantes aunque no coincidan con las propias, por ello, tolerancia y respeto son términos estrechamente relacionados. En el extremo opuesto se ubica la intolerancia como una tendencia a imponer el punto de vista personal como verdad absoluta, sin aceptar opiniones y descalificando las aportaciones de otros.

En el ámbito educativo el término intolerancia se refiere a la actitud que asume el docente ante los alumnos y se manifiesta a través de la exclusión, la falta de respeto, la indiferencia, el rechazo hasta llegar a la violencia física, verbal o psicológica. Sin embargo, el docente al ser un adulto emocionalmente maduro y profesionalmente preparado para solventar distintas situaciones dentro del aula debe asumir una posición ecuánime ante los altibajos emocionales propios de los adolescentes que se encuentran en proceso de formación. Latapí (2003, p. 443) señala que es necesario “educar para la tolerancia, dismantelar prejuicios y enfrentar a quien piensa diferente mediante la comunicación y el diálogo, intentar comprenderlo tal como es, reconocer su propia razón y solidarizarse en un sentido positivo de relación constructiva”.

El docente actual, ante una nueva realidad, debe entender que al aprender a escuchar, al propiciar el intercambio de experiencias, al trabajar en equipo, al

comprender que hay otras opciones de relaciones, métodos y procesos, desarrolla el potencial de los educandos.

Sin embargo, al cuestionar a los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica acerca de la tolerancia que muestran los maestros al momento de las clases, las respuestas son reveladoras:

Yo le pediría a mis maestros que fueran más tolerantes, que cuando no tengan paciencia mejor se salgan y no nos regañen, que nos contesten de buena manera, porque para eso están (Entrevista a alumna de 2do. Grado).

La sugerencia que yo les haría es que nos valoraran más, que cuando vengan de mal humor no se desquiten con nosotros, que sean más tolerantes y que trataran de explicarnos mejor para poder entenderles (Entrevista a alumna de 1er. Grado).

Para otra parte, en entrevista con los docentes confirmé lo anterior cuando uno de ellos señala:

Una de las debilidades que tengo como maestro es mi intolerancia y la poca paciencia, sé que debo ser más paciente y humilde en el actuar diario dentro y fuera del aula (Entrevista a docente de Física de 2do. Año).

Por lo anterior afirmo que en la institución bajo investigación se presenta la intolerancia por parte de algunos docentes hacia la manera de ser y de actuar de los alumnos, existen maltrato verbal y psicológico por parte de los maestros, y los educandos sienten temor por la forma agresiva con que se dirigen a ellos, acciones que generan una relación incomoda y tensa dentro del salón de clase que dificultan el aprendizaje.

Categoría 11. Agresiones a los alumnos

El rol que desempeña el docente se ha transformado al paso de los años. De acuerdo a los nuevos paradigmas de la educación el maestro dejó de ser la persona iluminada poseedora del conocimiento para convertirse en promotor del aprendizaje significativo que propicia el desarrollo de habilidades y competencias en los alumnos. Este cambio de rol demanda de una preparación académica, didáctica, pedagógica y psicológica adecuada para poder generar las situaciones de aprendizaje idóneas dentro del aula.

Sin embargo, las instituciones formadoras de docentes no le han dado la importancia requerida al aspecto psicológico del futuro profesional, lo que deriva en la existencia de maestros que utilizan la agresividad, la intimidación y la humillación hacia los alumnos como parte de la metodología de enseñanza y como método arcaico de disciplina. Estas acciones lesionan la autoestima y la dignidad de los adolescentes que buscan su propia identidad convirtiéndolos en personas inseguras, temerosas, de baja autoestima y sensibles lo que en muchas ocasiones los obliga a abandonar la escuela.

Ramírez (2013, p. 420) define a la agresión como “cualquier conducta que intente dañar o lastimar a alguna persona (...) de manera intencional”. En observaciones y entrevistas realizadas al interior de la Escuela Secundaria Técnica fue posible detectar situaciones como las siguientes:

El maestro (menciona el nombre) nos dice estúpidos e idiotas y cuando vienen los padres de familia de algunos compañeros a reclamarle nos pide perdón delante de ellos pero después vuelve a decirnos a cada rato (Entrevista a alumno de 3er. Grado).

Dos alumnos (hombre y mujer) se acercan al maestro para que les revise los problemas encargados unos minutos antes, al verlos llegar les dice ¡de seguro cero, como siempre, burros! y sin prestar atención a lo realizado por los alumnos cruza la hoja del cuaderno y escribe la palabra cero (Observación realizada a docente de Física de 2do. Grado).

Al entrevistar a los Coordinadores en relación con lo anterior llama la atención las respuestas vertidas:

En una ocasión platicaba yo con la maestra (menciona el nombre) en relación al trato con los alumnos y ella me decía “mire profe, con todo respeto pero de la manera que estoy educando aquí en la escuela, me dio resultado con mis hijos que ya son hombres hechos y derechos” y yo le contestaba “maestra, eso no puede ser posible, las generaciones son diferentes y tenemos que adaptarnos a ellos” pero la maestra sigue igual, batallo mucho con ella porque no quiere entender (Entrevista a CAT).

Tenemos ahorita el caso de un compañero que, por una queja de un padre de familia ante la Comisión Estatal de Derechos Humanos por el trato hacia su hijo, debe tomar un curso de relaciones humanas, yo le aconsejaba a ese profe que cambiara su manera de proceder con los alumnos pero nunca entendió y bueno, allí está ahora el resultado (entrevista a CAT).

Las opiniones del alumno de tercer grado y de los Coordinadores reafirman lo sucedido en la observación y con ello aseguro que algunos docentes hostigan psicológica y emocionalmente a algunos los alumnos lo que sin duda dificulta las relaciones de respeto e igualdad ente ellos. El comportamiento agresivo por parte de esos docentes para con esos alumnos a través de insultos, descalificaciones y

amenazas, generan problemas emocionales que dificultan el aprendizaje y se convierten en obstáculo para el establecimiento de relaciones armoniosas dentro del aula y la propia institución.

Categoría 12. Trabajo colaborativo

Para iniciar el desarrollo de esta categoría aclaro que utilicé, de manera indistinta, los términos cooperación, colaboración, participación colegiada, trabajo en equipo y trabajo colegiado como sinónimos para referirme al trabajo colaborativo ya que sus significados se relacionan, en todos los casos, con la idea de trabajar junto a otros, de esfuerzo, de apoyo y de ayuda mutua hacia una meta en común.

En el mundo globalizado actual el conocimiento se genera constante y rápidamente, las comunicaciones amplían los horizontes culturales, la información está al alcance de todos y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es parte de la vida cotidiana, por ello, la colaboración entre profesores se debe presentar como una oportunidad de desarrollo profesional y como un reto encaminado a la mejora en la práctica formativa. Cooperar es una actitud, una capacidad de desarrollo, una característica del individuo y su significado radica en la posibilidad de trabajar conjuntamente con otros pares para facilitar la enseñanza y por ende el aprendizaje del propio docente de manera particular y del alumno en forma general.

La cultura de colaboración implica establecer relaciones de confianza entre el colectivo de profesores, de apoyo, de aprendizaje compartido para enseñar con responsabilidad, se requiere de una participación voluntaria y de compromiso profesional para promover el trabajo colaborativo. La docencia es una profesión

compleja donde el maestro se enfrenta a múltiples problemas que demandan la interacción entre compañeros para enriquecer la práctica docente.

Fullan (1994, como se citó en Walss & Valdés, 2007, p. 4) en relación a lo anterior afirma:

El que los docentes trabajen junto a otros maestros en el nivel de la escuela y en el nivel del aula es una condición necesaria para mejorar la práctica docente. Por lo menos, este esfuerzo tiene el potencial no sólo para mejorar la práctica en el aula, sino también para remediar en parte el desgaste profesional, la enajenación y la rutina que oscurecen la jornada de trabajo de muchos maestros.

Esta consideración demanda replantear las concepciones que el docente y la propia institución tienen sobre qué y cómo deben de aprender los alumnos, es necesario reducir la acción del maestro como transmisor de conocimientos, romper con viejos paradigmas como el aislamiento, el individualismo y egoísmo de muchos docentes para apostar por el intercambio de conocimientos, por compartir ideas, y por aceptar críticas constructivas, es necesario también rescatar valores tradicionales como la tolerancia, la honestidad, y el respeto para promover el trabajo colaborativo entre docentes a través de reflexiones conjuntas, de discusiones, de identificación de problemas, de la búsqueda de alternativas de solución y de la evaluación de las mismas para aprender juntos y crecer en cuanto a competencias individuales.

Con la idea anterior busqué las opiniones de maestros y coordinadores respecto al trabajo colaborativo que se promueve en la institución sujeta al estudio de investigación, las respuestas fueron concretas y honestas:

La verdad no se promueve, sólo en las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares se intenta fomentar el trabajo en equipo pero no se llega a ningún

resultado, es un tiempo valioso que se desaprovecha porque nunca se aterriza en nada, trabajamos de manera aislada y sólo en ocasiones nos acercamos con algún compañero para pedir un consejo (Entrevista a docente de Física de 2do. Grado).

No, no aportamos grandes cosas porque somos egoístas y no queremos que otro avance, somos individualistas, en las reuniones de academia o en las colegiadas como los Consejos Técnicos Escolares, nos reunimos simplemente para cumplir con el requisito pero no aterrizamos en nada, todo los acuerdos a que llegamos se quedan en el papel y seguimos trabajando igual que siempre (Entrevista a docente de Español de 1er. Grado).

Por su parte, los Coordinadores reconocen que es a partir de los dos últimos ciclos escolares cuando se ha intentado promover el trabajo colaborativo entre docentes, y entre docentes y las autoridades escolares.

La verdad no se ha promovido el trabajo en equipo a no ser de las reuniones del Consejo Técnico Escolar, de otro modo difícilmente se programan reuniones, (...) y aun así, creo que el objetivo de las mismas reuniones se ha perdido y eso ha propiciado que muchos maestros ya no participen porque no ven resultados, (...), pero bueno, ese es nuestro trabajo y tenemos que hacerlo, ¿a partir de cuándo?, no sé, pero tenemos que hacerlo (Entrevista a CAA).

No, no se fomenta, sólo en las reuniones de Consejo Técnico Escolar ponemos a consideración de los compañeros maestros prácticas de docentes exitosos que han dado buenos resultados, intentando motivarlos para que tomen las cosas buenas de allí, sin embargo, la mayoría de los docentes los escucha, los alaba, pero al regresar al aula no las hacen suya, ya tienen una manera de trabajar y

difícilmente los saca de allí, creen que el hecho de tomar cosas que otro realiza denigra el trabajo de ellos, pero no, fuera de esos espacios, el trabajo colaborativo no se promueve (Entrevista a CAT).

Las afirmaciones de maestros y de Coordinadores demuestran que no se fomenta el trabajo colaborativo al interior del plantel y que los docentes realizan su práctica profesional de manera aislada, individual, por lo que muchas de sus decisiones técnico pedagógicas en ocasiones están alejadas de la realidad que se vive dentro del aula, pero también confirmé que la institución ha hecho pocos esfuerzos por promover espacios de reflexión colegiada que propicie nuevos aprendizajes entre docentes para mejorar la práctica áulica tanto de aquellos maestros que tiene pocos años de haberse integrado al servicio docente como de aquellos que aíslan del colectivo docente, caso específico los profesores de tecnologías.

Categoría 13. Acompañamiento pedagógico

El acompañamiento y el asesoramiento constituyen procesos permanentes de interacción entre docentes, coordinadores y jefes de enseñanza encaminados a realizar de manera conjunta actividades específicas que se manifiesten en la mejora de la práctica docente. Asesorar al docente significa apoyarlo en cuestiones didácticas, pedagógicas, de planeación y evaluativas entre otras, para que, a su vez, reoriente la práctica dentro del aula. Los conocimientos y las experiencias de los profesionales de la educación a través de distintas estrategias de trabajo enriquecen el trabajo áulico y permiten que el profesor asuma actitudes de confianza, seguridad y eleve su autoestima.

Ventura (2008, pp. 1 -2) señala que:

Entender el asesoramiento como una forma de acompañar a los docentes, significa trazar nuevas rutas de comunicación y relación con el profesorado: rutas espacios y tiempos donde poder hablar de inquietudes, necesidades o problemas. El asesoramiento es por consiguiente, una forma de reconocer las dificultades y adversidades cuando la tarea pedagógica supone cambiar todo o parte de aquello que está establecido para mejorar (la función de) la escuela.

En educación secundaria el acompañamiento al docente se otorga, o se debe otorgar, de dos maneras incluyentes: interna y externa.

Acompañamiento interno.

Una de las funciones principales de los Coordinadores de Actividades Académicas y de Actividades Tecnológicas es acompañar al docente en la problemática que se le presente en su trabajo frente a grupo sugiriéndole alternativas viables y apoyándolo para que realicen una buena tarea educativa. Sin embargo la realidad es otra, las opiniones de los coordinadores al momento de ser entrevistados son tajantes:

Mentiría si dijera que lo hacemos como debiera ser, desgraciadamente nos absorbe más la cuestión administrativa (...) ya lo hemos manifestado en varias ocasiones y se nos dijo que las cosas iban a cambiar porque nuestras funciones son las de apoyar al docente, de asesorarlo (...) pero resultó todo lo contrario, aumentaron las cuestiones administrativas (...) pero la verdad es que hace falta lo más importante, el apoyo, la presencia de nosotros como coordinadores junto al profesor, de la mano con ellos(Entrevista a CAA).

Mucho del tiempo del coordinador se destina no para cuestiones técnico pedagógicas sino para cuestiones administrativas, mucho de nuestro tiempo lo dedicamos al trabajo administrativo esa es la verdad, sin embargo cuando detectamos fallas en la planeación, en la elaboración de exámenes escritos, en el trato con los alumnos, pues allí estamos con ellos, apoyándolos (Entrevista a CAT).

Para ratificar lo anterior cuestioné a los docentes de asignaturas académicas en torno a si reciben acompañamiento pedagógico para mejorar su práctica docente y estas son parte de sus respuestas:

En pláticas de pasillo, breves y poco fructíferas, así definiría los aportes del coordinador ya que nunca acude al aula a ver qué sucede allí adentro, sin embargo cuando he llegado a tener una inquietud o problema le he pedido su apoyo y él trata de hacer alguna aportación (Entrevista a docente de Matemáticas).

No recibo apoyo del coordinador sólo críticas severas sin propuestas de mejora a mi trabajo, y las críticas son sin fundamento teórico o práctico (Entrevista a docente de Español).

El resto de las respuestas son similares y dejan en claro la ausencia de acompañamiento pedagógico y que cada docente realiza su práctica de la manera que considera correcta.

Acompañamiento externo.

La Jefatura de Enseñanzas del Departamento de Escuelas Secundarias Técnicas tiene por función principal acudir a los centros de trabajo y brindar apoyo pedagógico a los docentes del total de las asignaturas y tecnologías que ofrezca el plantel. Sin embargo, su presencia en las escuelas es esporádica y poco fructífera ya que la estrategia que utilizan dista mucho de ser la correcta. Con anticipación notifican al centro de trabajo los tiempos de estancia en las instalaciones lo que permite que docentes y directivos planeen y operen actividades que de manera cotidiana no realizan, los comentarios de los docentes son claros cuando manifiestan:

Una vez llegó el jefe de enseñanza, me pidió permiso para entrar, fue y se sentó al fondo el salón, yo empecé a dar mi clase como la tenía planeada, tenía muchos nervios porque vi que volteaba me veía y hacia sus anotaciones, hubo un momento que salió del aula y me acerqué para ver que había escrito y era la letra de una canción, al poco rato regresó, guardó sus cosas, se despidió de los muchachos y de mí y nunca me dijo si lo que hacía estaba bien o estaba mal, no me dijo nada” (Entrevista a docente de Asignatura Estatal).

Los jefes de enseñanza solo vienen a fiscalizar, su presencia molesta a muchos compañeros porque no te apoyan, no te sugieren nada. En varias ocasiones he aconsejado a los muchachos para que le hagan preguntas de mi materia, de los temas que estamos viendo, y la verdad muchas cosas no la sabe, entonces, si no domina los contenidos ¡qué te puede sugerir! (Entrevista a docente de Química).

A manera de cierre puedo asegurar que el docente de la Escuelas Secundaria Técnica sujeta a la investigación carece de acompañamiento pedagógico interno y

externo requerido para mejorar la práctica docente, que su función formadora la realiza de manera solitaria y que es por iniciativa propia que busca el apoyo de otros compañeros. Al interior, los Coordinadores priorizan las cuestiones administrativas las cuales son excesivas, y del exterior, los Jefes de Enseñanza sólo acuden cuando reciben la indicación de parte de las autoridades del Departamento de Secundarias Técnicas y su acompañamiento pedagógico deja mucho que desear y por ende no genera el impacto necesario para modificar la práctica formativa de muchos docentes.

Categoría 14. Planeación de actividades de capacitación, actualización y profesionalización

La formación permanente del profesorado demanda la implementación de programas de capacitación, actualización, y superación profesional en aspectos relacionados con el conocimiento, el quehacer pedagógico, la ética y el uso de la tecnología, entre muchos otros. Lograr que el docente asuma la profesionalización como una necesidad para aspirar a la innovación y el cambio educativo es el reto que las autoridades educativas deben enfrentar si de verdad se quiere formar alumnos creativos, críticos y reflexivos. La Secretaría de Educación Pública señala como estrategias de actualización “acciones enfocadas a desarrollar habilidades y competencias específicas para el mejoramiento de la actividad profesional. La estrategia puede ser un diplomado, curso, taller, congreso o seminario” (SEP, p. 5).

Las reformas educativas implementadas por el actual gobierno federal demandan un profesional de la educación competente, con habilidades para utilizar estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos apropiarse del conocimiento y de las destrezas

que exige el mercado laboral actual. Sin embargo, causa tristeza y decepción conocer la realidad, saber que las autoridades educativas poco hacen para ofrecer al docente verdaderas oportunidades de mejora, las opiniones de los Coordinadores de la institución así lo confirman:

Las actividades de capacitación, actualización y superación profesional están muy limitadas. En este ciclo escolar (2013 – 2014) tomamos un diplomado sobre educación inclusiva pero solo los que participamos en carrera magisterial, los demás compañeros no, pero además, asistimos nada más por cubrir con el número de horas que se necesitan pero de allí en más, no, no hubo nada (Entrevista a CAA).

No, no se han implementado cursos, sí no es por carrera magisterial, por exigencias que vienen de la secretaría de que tenemos que tomarlos para tener el número de horas que se requieren, difícilmente se diseñarían, no, la escuela no implementa ningún curso o diplomado (Entrevista a CAT).

Los comentarios anteriores describen la ausencia de actividades encaminadas a la capacitación y superación docentes, pero lo más preocupante es la pasividad de las autoridades educativas al no implementar programas de actualización tendientes a mejorar métodos y estrategias de enseñanza acordes a los tiempos actuales. La Dirección de Formación Continua a través de los Centros de Maestros oferta cursos de actualización profesional distantes de las necesidades reales de formación de los docentes, diplomados que no cumplen con las expectativas de los docentes y que pocas veces rinden frutos por lo que los profesores deciden no asistir. En cuanto a la profesionalización es el propio docente quien, por iniciativa y con recursos económicos propios asiste a posgrados en busca de alternativas que le permitan enfrentar con

mejores herramientas su tarea formativa. Por lo anterior retomo las palabras de Hargreaves (2003, como se citó en Montero, 2011, pp. 75) cuando señala: “las escuelas que son buenas instituciones para el aprendizaje de los alumnos deberían ser también organizaciones de aprendizaje para los docentes y otro personal”.

Categoría 15. Aprendizaje de los alumnos

El aprendizaje es el proceso mediante el cual el alumno adquiere conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten modificar su actitud al desenvolverse en una sociedad compleja y demandante. En épocas pasadas se consideraba al alumno solo como receptor de conceptos y contenidos cuya única finalidad era aprender lo que el maestro le enseñaba y reproducirlo tal y como fue enseñado. Para lograr lo anterior el docente debía cumplir con los contenidos del programa establecido utilizando como apoyos didácticos el libro de texto, el gis, el pizarrón y su propia intervención, por ello, la disciplina era parte importante dentro del aula y cuando se presentaban situaciones de difícil manejo era necesario utilizar algunas técnicas de modificación de conducta (agresiones verbales y físicas).

La tendencia actual del aprendizaje traslada el conocimiento del docente expositor y el alumno receptor, a una situación en la cual el docente facilitador propicie el autoaprendizaje del alumno de manera individual y grupal, para ello, se requieren docentes capaces de razonar y justificar sus decisiones. Si el objetivo es formar alumnos competentes para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI, entonces la tarea del profesor consiste no solo en enseñar contenidos disciplinares, sino en plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular

conocimientos habilidades y actitudes. Para responder a esas necesidades de aprendizaje de los educandos el docente debe desarrollar habilidades de comunicación y propiciar el trabajo grupal, además de fomentar una relación igualitaria entre profesor y alumnos para enriquecer la tarea formativa.

El trabajo grupal genera aprendizajes colaborativos que, al reunir aportaciones, propuestas y posibles soluciones de varios alumnos, promueven el logro de objetivos cualitativamente más ricos (Glinz, 2008). Dentro de las ventajas del aprendizaje colaborativo destacan:

- Se valora el conocimiento de otros miembros del grupo
- Incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental
- Permite conocer diferentes temas y apropiarse de nuevos conocimientos
- Fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto entre pares
- Genera el compromiso y responsabilidad de cada uno con todos
- Mejora las relaciones interpersonales y de comunicación
- Aumenta la satisfacción por el propio trabajo
- Eleva la autoestima y propicia la integración grupal

Sin embargo, en las observaciones realizadas a los docentes de la escuela secundaria pude darme cuenta que aún predomina el aprendizaje mecánico en donde el docente explica conceptos sin considerar los conocimientos previos del alumno y éste los memoriza pero no los relaciona con los ya existentes en su estructura mental por lo difícilmente puede lograrse el aprendizaje significativo. Aún con esto, las autoridades escolares y los padres de familia consideran a la escuela como buena porque el promedio de aprovechamiento es aceptable, porque la eficiencia terminal se

ubica dentro de los parámetros satisfactorios y porque la mayoría de los egresados continúan sus estudios de bachillerato exitosamente.

A manera de cierre puedo señalar que las relaciones entre las categorías anteriores representadas en el modelo correspondiente (figura 2), permiten visualizar que la formación inicial del docente es determinante en su quehacer y en su ser como formador y que la institución al cumplir o no con la tarea que le corresponde realizar es coadyuvante en el logro eficaz o deficiente de los aprendizajes esperados.

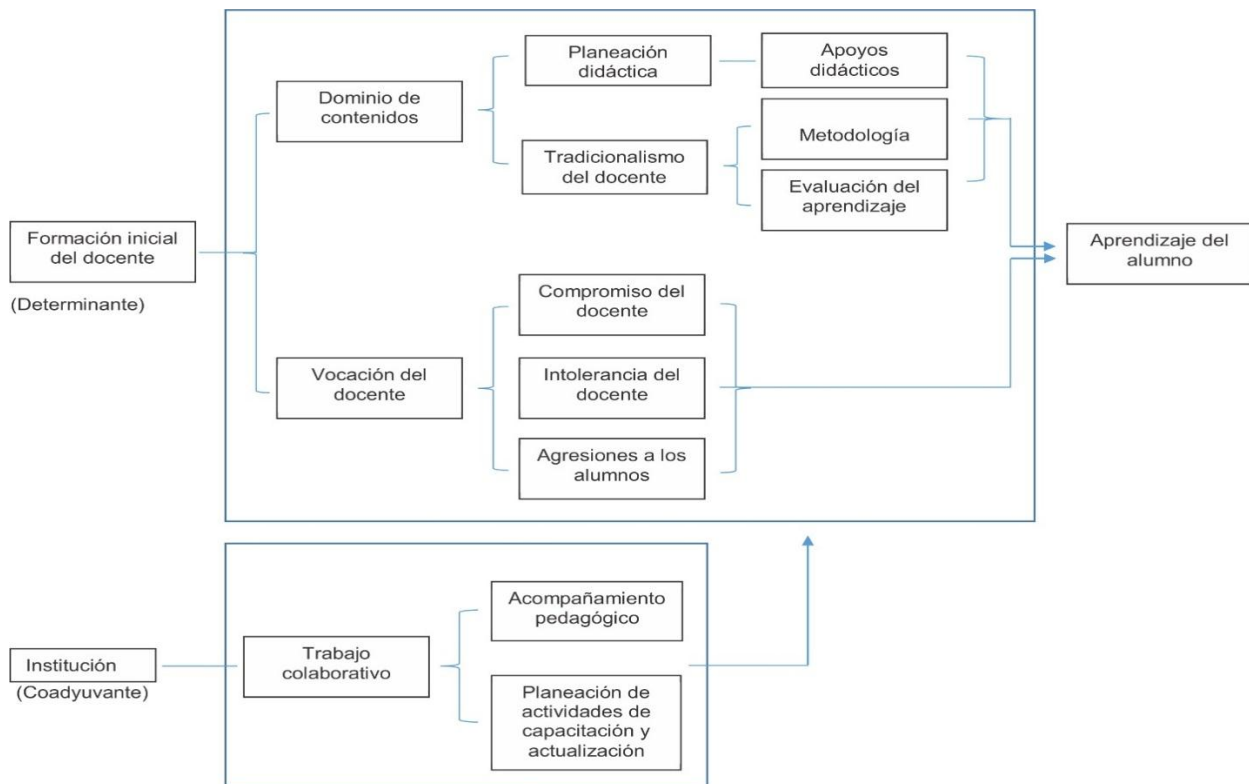


Figura 2
Modelo de categorías
Fuente: Elaboración propia

La formación inicial del docente es determinante en su quehacer profesional como educador al impactar en el dominio de los contenidos programáticos situación que se refleja en el diseño y operación de la planeación didáctica, la metodología utilizada y en el proceso de evaluación. Se manifiesta también en su ser como persona al poseer o no la vocación indispensable para el ejercicio de la docencia situación que repercute en el compromiso al proyecto escolar, en la intolerancia y en agresiones para con los alumnos.

En cuanto a la institución su quehacer cotidiano es coadyuvante, al fomentar o no el trabajo colaborativo, al acompañar o no al docente en su trabajo pedagógico y didáctico y al planear o no actividades de capacitación, actualización y profesionalización de sus integrantes influye directamente en el desempeño y manera de ser del docente.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

En este apartado se presentan las conclusiones que consideramos relevantes de acuerdo con los objetivos planteados al inicio de la investigación, expresamos además algunas reflexiones importantes para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en la Escuela Secundaria Técnica.

Conclusiones

Del cumplimiento de los objetivos planteados, agregamos lo siguiente:

Objetivo 1. Analizar la influencia de la formación inicial en el quehacer docente dentro del aula. Al revisar la plantilla laboral del centro escolar se pudo identificar que la formación inicial de los profesores que se desempeñan frente a grupo en su mayoría es ajena al servicio docente y que carecen de dominio sobre los contenidos programáticos, además presentan deficiencias en la apropiación de los elementos y las herramientas necesarias para realizar su función eficientemente. En otros casos, desafortunadamente los menos, existe compromiso con la tarea encomendada y aunque su formación no es acorde a la función que desempeñan buscan constantemente mejorar su práctica docente.

Objetivo 2. Describir el rol del quehacer docente en el aprendizaje de los alumnos. La investigación permitió identificar la deficiente relación entre el quehacer

docente y el aprendizaje de los alumnos al existir una marcada desvinculación entre ambos aspectos. Se pudo constatar que la metodología utilizada dentro del aula por algunos docentes está descontextualizada en cuanto a tiempo y espacio, están presentes el enciclopedismo y métodos de enseñanzas arcaicos que obstaculizan y poco promueven el aprendizaje significativo. El tradicionalismo está arraigado en el quehacer docente a través de la fragmentación del conocimiento, el dictado, los resúmenes, los cuestionarios, las evaluaciones subjetivas tendientes a ejercer la autoridad como medida de control disciplinario, la práctica docente centrada en el maestro, entre otras manifestaciones lo que deja en claro la manera de enseñar del profesional de esa institución educativa. Aunque muchos de ellos (17) cursaron maestrías poco ha impactado en su quehacer docente y queda claro que cursaron el posgrado sólo para avanzar en los niveles de carrera magisterial o para ascender verticalmente a funciones directivas.

Los maestros se preocupan poco por los aprendizajes de los alumnos y le confieren mayor importancia al hecho de cumplir con cuestiones administrativas como cubrir el horario, elaborar planeaciones, avanzar en el desarrollo del programa, entregar calificaciones o los informes solicitados por los coordinadores en los tiempos señalados, entre otras. Al alumno por su parte, le preocupa su calificación aunque tenga poco avance en su aprendizaje, al padre de familia le interesa un número aceptable y a la institución la eficiencia terminal. El aprendizaje aún está lejos de ubicarse en buen nivel en cuanto a resultados y a calidad, características importantes que permiten al alumno ser competitivo, pero el maestro se escuda señalando al alumno de flojo e irresponsable.

Objetivo 3. Identificar la influencia de la formación inicial en el ser docente.

El ser docente implica reconocerse como individuo e identificarse con los demás compañeros del colectivo docente y con los alumnos para lograr un entendimiento fructífero y permanente. Lograr una empatía entre compañeros y alumnos es un acto de conciencia que permite que en el docente emerjan actitudes relevantes como la sensibilidad, el interés y la vocación como proyecto de vida. Sin embargo, en el plantel donde se realizó la investigación se detectó que algunos docentes frente a grupo carecen de vocación lo que provoca intolerancia y agresividad hacia los alumnos, y falta de compromiso con el proyecto escolar debido a que sus intereses son ajenos a la misión y la visión del centro escolar. Su formación inicial ajena a la docencia es un aspecto fundamental que pudiera considerarse causal de esta situación.

Objetivo 4. Analizar la manera en que el quehacer institucional se refleja en el quehacer docente. Con elementos tangibles subrayamos que el docente carece de apoyos por parte de la institución o del Departamento de Escuelas Secundarias Técnicas en el ejercicio de su tarea formativa en el aula. El profesor desempeña su trabajo solo, aislado y carente de herramientas didácticas y pedagógicas esto último derivado de su propia formación no docente, no hay quien señale si la función que realiza es correcta y mucho menos quién le brinde sugerencias acerca de cómo mejorarla. La ausencia de planeación de actividades de superación profesional es evidente y pocos docentes, por iniciativa propia, buscan oportunidades de crecimiento personal y profesional. Derivado de las observaciones y de las entrevistas realizadas considero que falta capacitar, actualizar, y profesionalizar al docente para que se apropie de las herramientas didácticas y pedagógicas que le permitan mejorar su función como formador. Con cursos, diplomados y posgrados acordes con las propias necesidades del docente y de las características de los programas es posible mejorar la

su práctica docente, elevar la calidad de la educación y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Limitantes

Sin duda, las principales limitantes que se presentaron en esta investigación fueron:

- La renuencia de las autoridades por permitir el acceso a las instituciones.
- La negativa de algunos docentes por participar en el estudio de investigación.
- La desconfianza de los alumnos de la confidencialidad y destino que se le dé a la información que proporcionen relacionada con maestros, directivos, e institución.
- El tiempo disponible, y los recursos económicos y materiales necesarios.

Sin embargo, superar esos inconvenientes es parte del reto que debe enfrentar el investigador.

De los propios resultados de la investigación, consideramos que deben ser tomados con prudencia y con profesionalismo ya que la información refleja deficiencias en el quehacer docente. Deben darse a conocer con la confidencialidad que el caso amerita para no herir susceptibilidades pero con la seguridad de que representan una oportunidad para realizar las propuestas de mejora que se requieren

Finalmente expresamos que, aunque algunos aspectos y situaciones señaladas en esta investigación son comunes en otras instituciones del estado y del país, los resultados no deben generalizarse por lo que es necesario que en cada plantel se

realicen estudios como el actual para diseñar y operar rutas de mejora que permitan avanzar hacia la calidad educativa

Posibles aplicaciones

Después de analizar los resultados de la investigación es importante señalar que la misma resulta valiosa para que, interiorizándola, el docente asuma con ética y profesionalismo su compromiso como educador. De la misma manera le brinda a la institución elementos válidos y necesarios para el diseño de una estrategia de seguimiento y evaluación de la tarea docente y con ello, responda a las necesidades de formación, actualización y profesionalización que el mismo requiere. También otorga orientaciones puntuales para que el Departamento de Secundarias Técnicas brinde el acompañamiento oportuno para que el docente mejore su práctica áulica de manera que impacte favorablemente en la calidad de la educación que la escuela ofrece.

Sugerencias

El tema educativo no puede considerarse como acabado por ello dejamos abierta la posibilidad de realizar en un futuro cercano nuevas investigaciones que permitan profundizar y tener un panorama integral de la situación que prevalece en el sector educativo.

Esta investigación sienta bases importantes para atender la desvinculación existente entre los niveles del sistema educativo y representa la oportunidad para

generar otras investigaciones y nuevos proyectos de investigación en otras instituciones, con metodologías y niveles educativos distintos.

Reflexiones finales

Educar significa desarrollar las facultades intelectuales, morales y afectivas en el individuo para que se desenvuelva con éxito en la sociedad actual, activa y crítica. Para ello, el docente debe ejercer una práctica de enseñanza en y por competencias, en las que se promueve el conocimiento por comprensión, se desarrollen habilidades para saber, saber hacer y saber ser, aspectos que permiten al educando resolver problemas, generar hábitos y modificar actitudes.

Por lo anterior, resulta fundamental la formación inicial del docente aspecto que tiene influencia directa con el quehacer y el ser docentes dentro del aula. El formador debe conocer y llevar a la práctica los contenidos disciplinarios con enfoques y metodologías acordes con las teorías constructivistas para que el alumno pueda consolidar su propio conocimiento por lo que es urgente transitar de la práctica de la instrucción a la de la formación. Para recorrer ese sendero resulta importante formar con mayor exigencia y responsabilidad al futuro profesional de la educación con base a las necesidades actuales de la sociedad. Respecto a la formación inicial del profesional de la educación en el nivel de secundaria, éste no debe ser ajeno a la docencia y debe, además, participar en programas de actualización y superación por lo que a las autoridades educativas les corresponde contemplar ambos aspectos en ingresos futuros.

Las reflexiones anteriores realizadas sobre el quehacer docente señalan que es urgente un cambio en su desempeño laboral, debe dejar de lado su función de informador y articular su labor con ideas innovadoras en donde el alumno sea el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, debe participar con una educación que fomente la creatividad, donde el adolescente sea capaz de debatir, de argumentar con fundamentos e interpretar ideas que permitan al educando modificar viejos esquemas.

Es necesario reflexionar respecto a la formación y a la práctica docente con la intención de comprender las repercusiones que éstas tienen en el aprendizaje de los adolescentes, pero también resulta inevitable realizar un análisis detallado del compromiso que la institución tiene con el docente y la manera de cumplirlo.

Adentrarme en el quehacer de la institución de educación secundaria técnica permitió experimentar el acontecer cotidiano en el que se desenvuelven alumnos, maestros, y autoridades, y conocer de manera directa las situaciones que se viven al interior.

REFERENCIAS

- Acosta, S. F., & García, M. C. (Mayo - agosto de 2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. *Omnia*, 18(2), 76 - 82.
- Alfaro Rodríguez, M., Gamboa Jiménez, A., Jiménez Sánchez, S., Pérez, J. M., Ramírez González, A., & Vargas Dengo, M.-C. (2008). Construcción del perfil profesional docente del séptimo año: respuesta a una necesidad actual. *Educere*, XII(2), 31 - 45.
- Alfonzo, N. (06 de noviembre de 2012). *Técnicas e instrumentos de la recolección de datos cualitativos*. Recuperado el 06 de noviembre de 2013, de <http://www.monografias.com/trabajos93/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos/tecnicas-e-instrumentos-recoleccion-datos-cualitativos.shtml>.
- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Educere*, XV(1), 99 - 107.
- Arancibia Herrera, M., Miranda Jaña, C., Pérez San Martín, H., & Koch Ewertz, T. (2008). Necesidades de formación permanente de docentes técnicos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 7 - 26.
- Barraza Macías, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Estudios pedagógicos*, XXXIII(2), 131 - 153.
- Barraza Macías, A., & Ontiveros Hernández, V. C. (Noviembre de 2004). La docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa. *Investigación educativa*(3).

- Barrón Tirado, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Benavides Benitez, E. (2014). La educación tradicionalista: un paradigma a cambiar. (U. d. Colombia, Ed.) *Docencia Universitaria*, 1 - 8.
- Bertely Busquets, M. (2013). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanco, E. (2013). Compendio de metodologías de la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje. *Universitaria*, 34 - 48.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*(12), 13 - 30.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela: una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 66 - 86.
- Bozu, Z. (2005). El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO. *Universitat de Barcelona*, 1 - 9.
- Calvo de Mora Martínez, J. (2000). Formación del profesorado de secundaria. *Estudios pedagógicos*(26), 107 - 117.
- Camacho, H., Filol de Franco, M., & Marcano, N. (2008). Competencias del docente de educación básica. *Omnia*, 14(1), 72 - 94.
- Cárdenas Aguilar, T. J. (Noviembre de 2012). Inventario para la medición del Engagement en el trabajo. *Tesis Doctoral*. Durango: Instituto Universitario Anglo Español.

- Casablanca, S. (2008). Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. *Tesis Doctoral*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Casanova, F. (2003). Formación Profesional y relaciones laborales. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR, Organización Internacional del Trabajo.
- Creswel, J. (2007). *Diseño de investigación: enfoque cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos* (Segunda ed.). Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage publications, Inc.
- Díaz - Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Venezuela: Mc Graw Hill.
- Díaz - Barriga Casales, Á. (2013). La investigación curricular en México 2002 - 2011. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, 19 - 130.
- Escudero Muñoz, J. (Septiembre - diciembre de 2009). La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de educación* 350, 79 - 103.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*(19), 150 - 173.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. T. (comp.), *El oficio de docente* (págs. 17 - 67). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Fernández Nistal, M. T., Pérez Ibarra , R. E., Peña Boone, S. H., & Mercado Ibarra, S. M. (Abril - junio de 2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clase de ciencias naturales en educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571 - 596.

- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Glinz Ferez, P. (2008). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 13.
- Gómez de Castro F. (1992). El concepto de formación general de Giner. Recuperado de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=150097>, el 15 de octubre de 2014
- González Pons, S. (Octubre - diciembre de 2009). Dominio de contenidos y estrategias de enseñanza de las matemáticas: lecciones de un acompañamiento. *Revista Ciencia y Sociedad*, XXXIV(4), 516 - 577.
- Gracia, D. (Julio de 2007). La vocación docente. *Anuario Económico Escorialense*(XL), 807 - 816.
- Gutiérrez Rico, D. (Julio de 2009). Las competencias docentes ante los retos actuales de la educación en México. *Revista Electrónica Praxis Investigativa (ReDIE)*, 1(1), 34 - 42.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. España: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, M. F. (2004). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación* 340, 41 - 49.
- INEE. (2010). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. México: Autor.

Instituto Tecnológico de Durango. (21 de Septiembre de 2013). *Instituto Tecnológico de Durango: una historia de logros*. Recuperado de http://old.itdurango.edu.mx/index.php?option=com_content&view=section&id=67&Itemid=315.

Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43 - 51.

Larroyo, F. (1997). *La ciencia de la educación* (17a. edición). México: Porrúa.

Latapí, P. (Octubre - diciembre de 2003). Raíces de la intolerancia. *Educere*, 7(23), 441 - 444.

Márquez Aragonés, A. C., Díaz Durán , M. D., & Gámez Requena, J. J. (Julio - diciembre de 2012). El perfil del docente de enseñanza secundaria desde la perspectiva de los futuros profesionales de la educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*(9), 75 - 92.

Martín del Pozo, R., Fernández Lozano , P., González Ballesteros, M., & De Juanes, Á. (Enero - abril de 2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación* 360, 20 - 28.

Martínez Treviño, O. E. (2007). El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Monroy Farías, M. (2009). La planeación didáctica. En *Psicología Educativa*. México: UNAM.

Montaño Sánchez , L. (21 - 25 de Septiembre de 2005). Caminos de ingreso a la docencia. Una mirada a la escuela secundaria. Veracruz, México: Ponencia.

- Montaño Sánchez, L. (2005). La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia. Tesis Maestría. México, Distrito Federal, México: UPN, Ajusco.
- Montero Mesa, L. (Marzo de 2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Estudios e Investigaciones*(16), 69 - 88.
- Moreno Herrera, I. (2004). La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. *Educación y medios*, 40 - 54.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2006). Profesorado de secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1 - 17.
- Navia Antezana, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Barcelona/México: Ediciones Pomares S. A.
- Navia Antezana, C. (2005). La autoformación y la formación de maestros de primaria en México. *Tesis Doctoral*. Cuernavaca, Morelos, México: Universidad Autónoma de Morelos.
- Nogueira Sotolongo, M., Rivera Michelena, N., & Blanco Horta, F. (Julio - septiembre de 2003). Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. 17(3). La Habana, Cuba: Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro SEP.

- Pieck Gochicoa, E. (Abril - junio de 2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 481 - 507.
- Pinto Sosa, J., & González Astudillo, M. T. (Diciembre de 2008). El conocimiento didáctico del contenido en el profesor de matemáticas: ¿una cuestión olvidada? *Educación Matemática*, 20(3), 35 - 47.
- Poder Ejecutivo Federal. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (01 de sept de 2013). <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>.
- Ramírez Alcira, A., Escalante S, M., & Peña G, J. (Julio - septiembre de 2006). Perfil de los docentes de formación para el trabajo y de la educación técnica: centros educativos de Fe y Alegría en los estados de Táchira, Mérida, Trujillo y Apure. *Educere*, 10(34), 503 - 510.
- Ramírez López, C. A., & Arcila Rodríguez, W. O. (Septiembre - diciembre de 2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 411 - 429.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Saint - Onge, M. (2000). *Yo explico pero ellos ... ¿aprenden?* México: Enlace Editorial.
- Salazar, S. F. (Julio - diciembre de 2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades Investigativas de la Educación*, 5(2), 1 - 18.
- Sandoval Flores, E. (2010). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdez/SEP.

- Sandoval Flores, E. (2008). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 183 - 194.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *La escuela que aprende* (segunda edición). España: Morata.
- Sarmiento Santana, M. (2007). La enseñanza de las matemáticas y las NTIC, una estrategia de formación permanente. *Tesis Doctoral*. Universitat Rovira I Virgili.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Plan de estudios, secundaria. Antología*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Programas de Estudio. Antología*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Lineamientos para la Actualización y Capacitación en el Subsistema de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Antología*. México: Autor.
- Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 247 - 257.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Editorial del Magisterio "Benito Juárez".
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tarrés, M. L. (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México/FLACSO/Porrúa.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós Ibérica.
- Terigi, F. (Septiembre - diciembre de 2009). La formación de los profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación* 350.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. México: Santillana.
- Toledo Pereira, M. (2005). Competencias evaluativas y formación docente. *Revista de Orientación Educativa*, 19(36).
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*(11), 183 - 209.
- Tünnermann Bernheim, C. (Enero - marzo de 2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Redalyc*, LXI(48), 21 - 32.
- Vaillant, D. (5 - 7 de Septiembre de 2007). La identidad docente. *Ponencia*. Barcelona, España.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 28 - 41.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 185 - 206.
- Vasilachis de Gialdino, I. (. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa Editorial.
- Vázquez, G. (2013). La formación inicial del docente de educación primaria y el desarrollo de las competencias didácticas. *Tesis Doctoral*. Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.

Venegas Renauld, M. E. (2004). El concepto pedagógico "Formación" en el universo semántico de la educación. 13 - 28. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1 - 14.

Walss Auriolles, M. E., & Valdés Perezgasga, U. (2007). El trabajo colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes. ITESM, Campus Laguna.



ANEXOS

Instituto Universitario Anglo Español

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 1

AGENDA DE TRABAJO

FECHA	ACTIVIDAD	OBJETIVO
Noviembre 2013	Elaborar solicitud de autorización dirigida al director del plantel	Dar a conocer los elementos y características de la investigación para obtener la autorización.
Diciembre 2013	Requisitar el formato de consentimiento informado dirigido a los docentes.	Dialogar con los docentes del turno matutino para solicitar su colaboración y lograr la firma del documento.
Diciembre 2013	Elaborar la guía de observación para ingresar a los grupos.	Contar con los instrumentos necesarios para llevar a cabo la observación.
21 Enero – 12 Marzo 2014.	Realizar observaciones, entrada a las aulas.	Iniciar la observación y el análisis de la práctica para obtener mayor información sobre los aspectos que favorecen o dificultan el aprendizaje de los alumnos.
Mayo (27 - 30) 2014	Elaborar guía de entrevista a grupos focales	Contar con los instrumentos necesarios para llevar a cabo la entrevista.
Junio (9, 10 y 11) 2014	Realizar la entrevista a grupos focales, grabar con audio e imagen dicha entrevista.	Corroborar la información obtenida en las observaciones realizadas en las aulas con los docentes.
Junio (23 – 27) 2014	Transcripción de las grabaciones de las entrevistas con los alumnos	Transcribir textualmente la información obtenida.
Julio (21 – 25) 2014	Elaboración del cuadro de doble entrada.	Clasificar la información para definir las posibles categorías.
Julio (24) 2014	Elaborar guía de entrevista a Coordinadores de Actividades Académicas y de Actividades Tecnológicas.	Corroborar la información obtenida en las observaciones para triangularla con la información obtenida en las observaciones y en las entrevistas con grupos focales.
Agosto (22 y 27) 2014	Realizar la entrevista a Coordinadores	Obtener información relacionada con sus funciones y la organización del centro escolar.
Agosto (25 – 30) 2014	Transcripción de las grabaciones de la entrevista.	Transcribir textualmente la información obtenida.
Septiembre (15 - 22) 2014	Realizar la entrevista a profesores	Obtener mayor información relacionada con su práctica docente, y el apoyo pedagógico otorgado por la institución.
Septiembre (25 - 30) 2014	Transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes.	Transcribir textualmente la información obtenida.
Octubre (1 – 5) 2014	Elaboración del cuadro de doble entrada para relacionar categorías.	Clasificar la información para definir las categorías.



Instituto Universitario Anglo Español

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 2

Asunto: Solicitud de autorización.

Victoria de Durango, Dgo., a 10 de noviembre de 2013

C. Profr. _____

Director de la Esc. Sec. Téc. _____

Presente.

Investigar alternativas de solución a las problemáticas que impactan la educación actual demanda la exploración de nuevos horizontes en la búsqueda de elementos que permitan replantear la realidad educativa.

Con satisfacción puedo compartirle que formo parte de la 5ª generación de estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español y que tomé la decisión de investigar la influencia que pueda tener la formación inicial en la práctica docente y su relación con el aprendizaje de los alumnos. Dicha investigación debe realizarse en el contexto natural donde se realiza la práctica, razón por la cual respetuosamente solicito su autorización para realizar las indagaciones en el plantel que atinadamente dirige.

El trabajo de campo consiste en realizar observaciones y entrevistas a maestros y alumnos, así como obtener información de documentos oficiales durante un tiempo aproximado de dos años.

De obtener respuesta afirmativa a esta solicitud, asumo el compromiso de otorgarle el carácter confidencial a la información y a los resultados obtenidos, y hacer las propuestas de mejora en caso de que usted y su equipo de trabajo las consideren factibles de aplicar.

Agradeciendo de antemano su apoyo, quedo de usted.

Atentamente

Mtro. Fernando Dueñez Serrano

fds_dgo@hotmail.com



Instituto Universitario Anglo Español

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 3

Consentimiento Informado para participar en la investigación denominada:

La formación inicial como determinante del quehacer y ser docentes y su relación con el aprendizaje de los alumnos

Investigador responsable: Mtro. Fernando Dueñez Serrano

Participante _____

Lugar de realización: _____

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

A continuación se le presenta un breve resumen del proyecto que se pretende realizar y al cual se le está invitando a participar:

Objetivos: conocer,

1. ¿Conocer la formación inicial de los docentes de secundarias técnicas.
2. Identificar los aspectos metodológicos utilizados por el profesorado.
3. Analizar el efecto de la práctica docente en el aprendizaje de los alumnos.
4. Conocer aspectos relativos a la organización del centro escolar para apoyar a los docentes en su práctica docente.

Diseño metodológico

- ✓ La investigación se ubica dentro del enfoque cualitativo. Creswell (1998) lo define como: “un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones que examina un problema humano o social”
- ✓ Método: etnográfico. Para Spradley (1979), la etnografía es “el trabajo de describir una cultura”. Tiende a comprender otra forma de vida desde el punto de vista de los que la viven [...] la etnografía significa “aprender de la gente”
- ✓ La investigación se realiza en un escenario natural, en este caso, dentro del aula y de la propia institución.

Beneficios esperados:

- ✓ Conocer el aprendizaje del alumnado de secundarias técnicas.
- ✓ Identificar los problemas que se presentan durante el proceso enseñanza aprendizaje.
- ✓ Proponer acciones de mejora para eficientar los resultados académicos.

Control de resultados:

Asumo el compromiso de otorgarle el carácter confidencial a la información y a los resultados obtenidos, y hacer las propuestas de mejora factibles sin que exista obligatoriedad de su parte para llevarlas a la práctica.

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en la investigación es completamente voluntaria.
- Si decide participar en la investigación puede retirarse en el momento que lo desee, informando las razones de su decisión, la cual se respetada integralmente.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso de la investigación usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo al investigador responsable
- Los datos personales del participante y la institución serán manejados con absoluta confidencialidad.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en la investigación pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

He explicado al Sr(a). _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Firma del Participante

Firma del Investigador

Lugar y fecha.

Victoria de Durango, Dgo., a _____ de _____ del 20____



Instituto Universitario Anglo Español

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 4

FORMATO UTILIZADO PARA LAS OBSERVACIONES EN EL AULA

Institución educativa:	
Código de identificación del docente:	
Asignatura que imparte:	Grupo:
No. alumnos: mujeres hombres	No. de visita:
Fecha:	Tema:

Hora	Inscripción	Interpretación

Fuente: Adaptado de: Bertely, M. (2013).



Instituto Universitario Anglo Español

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 5

CUADRO DE DOBLE ENTRADA

CLAVE DEL DOCENTE	TEMAS ABORDADOS POR LOS DOCENTES DURANTE LA OBSERVACIÓN

Fuente: Elaboración propia.



Instituto Universitario Anglo Español

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 6

GUÍA DEL MODERADOR: GRUPOS FOCALES

Señoritas, Jóvenes. Antes de iniciar con la entrevista permítanme agradecerles su colaboración para participar en esta entrevista y sobre todo permitir la grabación de audio y video. Les garantizo que la información que surja será considerada confidencial y servirá para hacer propuestas de mejora. Una vez más, gracias por su apoyo.

1. ¿Cuál es la materia que más les gusta?, ¿Por qué?
2. ¿Cuál es la materia que menos les gusta?, ¿Por qué?
3. ¿Sus maestros les dicen que actividades se van a realizar en cada clase?
4. ¿Creen que sus maestros tienen completo dominio de la asignatura que imparten?, ¿Por qué?
5. ¿Cómo les enseñan sus maestros?
6. ¿Sus maestros, utilizan materiales de apoyo para hacer más agradable la clase?
7. ¿Saben qué aspectos toman en cuenta sus maestros para evaluarlos?
8. ¿Consideran justa la manera de evaluar de sus maestros?, ¿Por qué?
9. ¿Cuándo le hacen alguna observación acerca de la manera de evaluarlos, sus maestros la aceptan, la rechazan, qué les dicen?
10. Si pudieran medir lo que han aprendido en su estancia en esta escuela en una escala de 1 al 10, ¿en qué número se ubicarían?, ¿Por qué?
11. ¿Qué sugerencia le harían a sus maestros?
12. ¿Qué comentario o reflexión final harían de lo que hemos hablado?

Fuente: Adaptado de: Barraza y Ontiveros (2004).



Instituto Universitario Anglo Español

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 7

Relación de docentes, turno matutino

CLAVE DE IDENTIFICACIÓN	AÑOS DE SERVICIO	FORMACIÓN INICIAL	PROFESIONALIZACIÓN
DOCESP 01	28	Licenciado en Derecho (UJED)	Pasante de: Maestría en Educación (UPD)
DOCESP 02	31	Licenciado en Español (ENSD)	
DOCESP 03	14	Licenciado en Español (ENSD)	Pasante en: Maestría en Pedagogía (CPD)
DOCMAT 01	30	II semestre de Matemáticas (ENS de Gómez Palacio)	
DOCMAT 02	28	Décimo semestre Licenciado en Matemáticas (ENSD)	* estudiando actualmente.
DOCMAT 03	06	Licenciado en Educación Secundaria Matemáticas (ByCENED)	Pasante: Maestría en Educación (UAD)
DOCMAT 04	07	Ingeniero Mecánica (UAD)	
DOCMAT 05	15	Contador Público (UJED)	Título de: Maestría en Impuestos
DOCBIO 01	06	Médico Veterinario Zootecnista (UJED)	Pasante: Maestría en Pedagogía. (CPD)
DOCBIO 02	10	Médico Cirujano Dentista (UJED)	Pasante: Maestría en Pedagogía. (CPD)
DOCFIS 01	20	Ingeniero Agrónomo en Sistemas de Producción Agrícola (ITA - ITVG)	Pasante: Maestría en Pedagogía. (CPD)
DOCFIS 02	29	Licenciado en Ciencias Sociales (ENSD)	Pasante: Maestría en Pedagogía. (CPD)
DOCQUI 01	30	Ingeniero Agrónomo en Administración Agrícola (ITA - ITVG)	
DOCQUI 02	13	Ingeniero Industrial (ITD)	Pasante de: Maestría en Pedagogía. (CPD)
DOCGEO 01	26	Licenciado en Ciencias Sociales (ENS La Laguna)	Pasante de: Maestría en Pedagogía. (CPD)
DOCGEO 02	14	Licenciado en Derecho (UJED)	

DOCHIS 01	15	Licenciado en Informática (ITD)	
DOCHIS 02	28	Licenciado en Ciencias Sociales (ENSD)	
DOCFCYE 01	09	Licenciado en Ciencias Políticas (UAD)	Pasante de: Maestría en Educación (UAD)
DOCFCYE 02	10	Licenciado en Derecho (UAD)	Pasante de: Maestría en Derecho (UJED)
DOCING 01	20	Ingeniero Agrónomo en Sistemas de Producción Pecuaria (ITA – ITVG)	Pasante de: Maestría en Pedagogía. (CPD)
DOCING 02	18	Licenciado en Educación (UPD)	Pasante de: Maestría en Psicología. (ISPAME)
DOCING 03	19	Licenciado en Inglés (ENSD)	Pasante de: Maestría en Pedagogía. (CPD)
DOCING 04	07	Licenciado en Mercadotecnia (UAC)	
DOCASE01	23	5° Semestre de Trabajo Social (UJED)	
DOCASE02	03	Ingeniero Industrial (ITD)	
DOCEDF 01	06	Licenciado en Educación Física y Deportes (UJED)	
DOCEDF 02	13	Licenciado en Educación Física (UA de Tamaulipas)	
DOCEDF 03	29	Licenciado en Educación Física (CAM)	Licenciado en Educación Secundaria en área de Inglés (ENSD)
DOCEDF 04	17	Ingeniero Civil (ITD)	
DOCART 01	15	Técnico Profesional en Danza Folclórica (E. Superior de Danza de Chih.)	
DOCART 02	25	Diploma de Profesor musical (UJED)	
DOCDII 01	33	Ingeniero Industrial (ITD)	
DOCELE 01	12	Ingeniero Agrónomo en Sistemas de Producción Agrícola. (ITVG)	Curso de electronica (CECATIS)
DOCELE 02	04	Ingeniero en Electronica (ITD)	
DOCINV 01	28	Curso de acabados de prendas de vestir (CECATIS)	
DOCINV 02	19	Curso: operación de máquinas de corte y confección de la industria de la costura (CECATIS)	Lic. en Historia (ENSD). Titulada
DOCDIG 01	04	Licenciado en Diseño Gráfico (UAD)	
DOCINF 01	01	Licenciado en Informática (ITD)	

DOCINF 02	01	Ingeniero en Mecatrónica (ITD)	
DOCCON 01	29	Contador Privado (Escuela Comercial Miguel de Cervantes Saavedra) Durango	
DOCCON 02	15	Licenciado en Informática (ITD)	Pasante de: Maestría en Psicología Laboral (UAED)
DOCSEC 01	12	Licenciado en Administración (ITD)	Pasante de: Maestría en Pedagogía (CPD)
DOCSEC 02	11	Ingeniero Químico (ITD)	

Fuente: Plantilla del centro de trabajo, Servicios Escolares



Instituto Universitario Anglo Español

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 8

GUÍA DE ENTREVISTA A COORDINADORES

Profesor. Antes de iniciar con la entrevista permítanme agradecerles su colaboración para participar en esta entrevista y sobre todo permitir la grabación de audio y video. Le garantizo que la información que surja será considerada confidencial y servirá para hacer propuestas de mejora. Una vez más, gracias por su apoyo.

Hablemos de usted como Coordinador.

1. ¿Cuáles son sus funciones como Coordinador de Actividades Académicas/ Tecnológicas?
2. ¿Cuál es la principal problemática a la que se ha enfrentado como Coordinador?
3. ¿Cómo considera las relaciones laborales y personales entre usted como coordinador y los docentes como subordinados?

Hablemos de los maestros.

4. ¿Considera que los docentes tienen dominio de los contenidos programáticos de su asignatura?
5. ¿Qué opinión tiene de las planeaciones de los maestros?
6. ¿Considera que en el diseño y la puesta en práctica de la planeación, el docente contempla estrategias congruentes con el currículo para propiciar aprendizajes?
7. ¿Considera que las evaluaciones que reportan los maestros son acordes con el aprendizaje de los alumnos?
8. ¿Qué necesidades de formación requieren los docentes para mejorar su práctica dentro del aula/taller?
9. ¿Considera que los docentes tienen conciencia del compromiso que representa ser educador?

Hablemos del centro escolar.

10. Dentro de la gestión escolar, el plantel debe fomentar la actualización y superación profesional del personal docente, ¿qué actividades se han programado en el último ciclo escolar para lograrlo?
11. ¿Una de las funciones del coordinador es brindar asesoría pedagógica al docente, realmente se lleva a cabo?
Si, ¿cómo?
No, ¿por qué?

12. Ustedes como directivos ¿propician el trabajo colaborativo, es decir, generan los espacios para el intercambio de experiencias entre los docentes?

Sí: ¿Cómo?, ¿Cuándo? ¿En qué espacios o momentos?

No: ¿Por qué?

13. ¿Participa usted en la elaboración de la ruta de mejora de la institución?

14. ¿Qué opinión tiene de los Consejos Técnicos Escolares?

A manera de cierre.

15. ¿Qué comentario o reflexión final puede hacer de todo lo aquí abordado?

Fuente: Adaptado de: Montaña (2005), y Martínez (2007).



Instituto Universitario Anglo Español

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Anexo 9

GUÍA DE ENTREVISTA A MAESTROS

Estimada (o) Maestra (o).

El propósito fundamental de esta entrevista es recabar información exclusivamente con fines académicos y científicos por ese motivo es anónima y confidencial. Le solicito de favor que conteste con honestidad las preguntas que a continuación se plantean. Agradezco de antemano su apoyo y colaboración.

Años de servicio _____

Sobre el desempeño de los alumnos.

1. ¿Cuáles son las fortalezas de los alumnos?
2. ¿Cuáles son las áreas de oportunidad (debilidades o deficiencias) de los alumnos?
3. ¿Qué hace falta fortalecer en el desempeño de los alumnos?

Sobre su desempeño como docente.

4. ¿Cuáles son sus fortalezas al momento de desarrollar su trabajo docente, y por qué cree que las ha desarrollado?
5. ¿Cuáles son las áreas de oportunidad (debilidades o deficiencias) que percibe en su desempeño como maestro, y a que le atribuye que se presenten?
6. ¿Qué hace falta fortalecer en su desempeño como maestro?

Sobre la institución.

7. ¿Recibe asesoría técnico pedagógica para mejorar su práctica docente? ¿Quién lo asesora?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?
8. ¿Se fomenta el trabajo colaborativo en la institución?, Sí :¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿En qué espacios?

No: ¿Por qué considera usted que no se fomenta?

9. ¿Qué opinión tiene de los Consejos Técnicos Escolares?

10. ¿Participa usted en la planeación de la ruta de mejora?

A manera de cierre

11. ¿Qué comentario o reflexión final haría de lo anterior?

Fuente: Adaptado de: Vásquez (2013).

En este libro los autores presentan el estudio etnográfico realizado en una escuela secundaria técnica de la ciudad de Durango, en México.

Su principal resultado les permite afirmar que la formación inicial es determinante en el actuar del profesor por su influencia directa en el dominio de los contenidos programáticos, la planeación de actividades didácticas, la metodología de enseñanza, los apoyos didácticos utilizados y el proceso de evaluación del aprendizaje