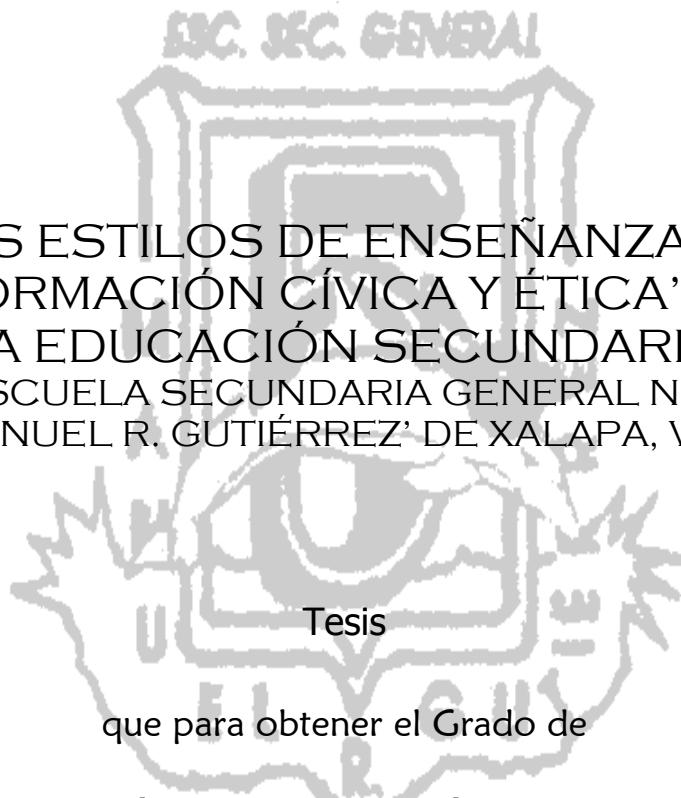


UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN
'FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA' EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:
ESCUELA SECUNDARIA GENERAL N° 5
'MANUEL R. GUTIÉRREZ' DE XALAPA, VER.



Maestría en Investigación Educativa

presenta

Celene Margarita Birrueta Covarrubias

Xalapa, Ver., Febrero de 2006

Para

Julio y Kevin Barker...

Agradecimientos

Para mi Asesor de Tesis, Marco Antonio Rodríguez Reboredo, por su atinada dirección,

Para el Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado, por su valioso e incondicional apoyo,

Para los miembros del Jurado, Mtra. Magdalena Flores Márquez, Mtra. Marisela Partido Calva y Dr. Bonifacio Barba, por el tiempo invertido y la profesionalidad en sus comentarios y recomendaciones,

A Esthela y Laura por su amable atención y apoyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. MARCO CONTEXTUAL

1.1. Políticas Internacionales de la Educación Secundaria.....	1
1.2. Política Educativa Nacional	
1.2.1. Modernización Educativa	6
Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica..	6
Reforma al Artículo 3º Constitucional.....	8
Ley General de Educación.....	9
Reforma Educativa de 1993	9
1.2.2. La Educación Secundaria en el Sistema Educativo Nacional	10
1.2.3. Transformación Curricular de la Educación Secundaria	13
Plan y Programas de Estudio 1993	13
Asignatura Formación Cívica y Ética.....	15
1.3. Principales indicadores de la Educación Secundaria en México.....	17
1.4. La Educación Secundaria en Veracruz	20
1.4.1. Secundaria General N° 5 “Manuel R. Gutiérrez” de Xalapa, Ver.....	23

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estilos de Enseñanza. Conceptualizaciones	24
Enseñanza.....	25
Aprendizaje	26
Proceso Enseñanza-Aprendizaje	26
Estilo de Enseñanza	27
2.2. Proceso Histórico de las Tipologías de Estilos de Enseñanza.....	29
2.3. Tipologías de los Estilos de Enseñanza.....	50
2.4. Elementos del Desempeño Docente	61

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Planteamiento del Problema	71
3.2. Objetivos	72

3.3. Enfoque y Tipo de Estudio.....	73
3.3.1. Características de la Investigación.....	74
3.4. Población y Muestra.....	75
3.4.1. Población	75
3.4.2. Muestra.....	76
3.4.3. Tipo de Muestreo	78
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	79
3.5.1. Observación	80
3.5.2. Entrevista	82
3.5.2. Cuestionario	83
3.6. Procedimiento	84
Prueba Piloto	88
 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
4.1. Análisis Estadístico.....	90
4.2. Resultados de la Encuesta por cada Docente.....	91
4.3. Comparación de Grupos y Docentes	171
4.3.1. Promedios generales de cada pregunta	181
4.3.2. Rasgos que predominan en el desempeño docente	186
4.4. Resultados de la Observación.....	187
4.5. Resultados de la Entrevista	189
4.6. Relación de los Resultados con los Estilos de Enseñanza.....	192
 5. CONCLUSIONES.....	195
 6. BIBLIOGRAFÍA	199
 7. ANEXOS	205
Instrumentos de Recopilación de Información	
Guía de Observación a las clases de FCyE	206
Guión de Entrevista a las Docentes de FCyE.....	208
Cuestionario a los Alumnos	210
Anexo de Resultados	220

INTRODUCCIÓN

Zarzar Charur (1994) coincide con muchos otros autores al afirmar con razón, que la docencia no es una ciencia exacta, sino por el contrario, *un arte* y como tal, sujeta a diversos manejos e interpretaciones que pueden, en su momento, ser considerados como los más adecuados, o por el contrario, caer en desuso y ser rebasados.

En este sentido, es importante identificar y analizar uno de los problemas de investigación poco explorados en la educación básica en nuestro medio, en particular el estado de Veracruz: los estilos y modelos de enseñanza de los maestros de nivel secundaria, específicamente, los de Formación Cívica y Ética; es decir, acerca de las ideas y nociones más comunes sobre las prácticas educativas, así como de las formas y criterios que utilizan dichos maestros para evaluar el aprendizaje de sus alumnos.

Los estudios educativos revisados para este trabajo, muestran que la actividad docente que se realiza en todas las disciplinas y campos de la enseñanza se deriva de una generalidad compartida que de alguna manera conforma una “cultura” pedagógica, cuyos rasgos característicos deben deducirse a partir de la observación y análisis de lo que hacen para enseñar la mayoría de los maestros y para aprender, los alumnos de la escuela secundaria.

Para los fines de esta investigación, se partió del supuesto de que cada profesor asume en su práctica profesional un estilo propio, una manera específica de instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje; cada uno puede y debe decidir la manera de impartir su clase, pero no siempre es consciente de las nociones implícitas que ha adquirido a través de esa cultura pedagógica. Ésta es la razón que propició indagar sobre los estilos de

enseñanza de los profesores de educación secundaria, específicamente de los que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Así, el objetivo de investigación se refirió a la identificación del *Estilo de Enseñanza en los docentes de la Asignatura 'Formación Cívica y Ética' de la Escuela Secundaria General No. 5 "Manuel R. Gutiérrez", turno matutino, de la ciudad de Xalapa, Ver., durante el ciclo escolar 2002-2003*. Para justificar su importancia, se debe tomar en cuenta que la educación secundaria es la fase final de la educación básica y tiene como propósito fundamental propiciar en los niños y adolescentes mexicanos el desarrollo de las habilidades intelectuales básicas necesarias para aprender permanentemente en forma autónoma y para actuar con iniciativa y eficacia en las múltiples situaciones de la vida cotidiana. Igualmente, la educación secundaria contribuye a consolidar la adquisición de conocimientos básicos acerca del mundo natural y social y la incorporación responsable a la vida adulta y al trabajo productivo.

Se determinó revisar la práctica docente en esta asignatura por ser ésta donde se llevan a cabo experiencias no sólo informativas, sino formativas con carácter ético y cívico en esta etapa crucial de la vida de los adolescentes, para lo cual es importante que las estrategias didácticas diseñadas sean manejadas de tal forma que Formación Cívica y Ética no sea el mero estudio de una asignatura, sino que se transmita como una forma de vida, donde los alumnos reflexionen críticamente sobre los problemas de la vida social y asuman su formación ciudadana en la puesta en práctica de sus derechos y obligaciones constitucionales.

Para ello se examinó la práctica docente de las 4 maestras que impartían esta asignatura en 18 grupos del turno matutino de la Escuela Secundaria General N° 5 de esta ciudad, durante el ciclo escolar 2002-2003, para lo cual se observaron clases, se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas a los principales actores de este proceso educativo, lo cual sirvió

para correlacionar con las características de los estilos de enseñanza desarrollados en el segundo capítulo.

De tal manera que la estructura del presente informe consta de cinco capítulos. El primero corresponde al Marco Contextual donde se expone información relativa al nivel educativo de secundaria en general, así como la referente a la escuela donde se desarrolló esta investigación.

En el Marco Teórico del segundo capítulo, se definió lo que para esta investigación se considera como proceso de enseñanza-aprendizaje y estilo de enseñanza; se describieron los modelos y estilos pedagógicos, además de detallar la importancia que tiene la evaluación del desempeño docente.

De igual manera, en el Marco Metodológico del tercer capítulo, se describe el problema y objetivos de investigación, así como el tipo y características del estudio; la definición de la población y los sujetos a investigar; el diseño metodológico de las tres muestras seleccionadas y el tipo de muestreo, de las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de la información, finalizando con la descripción de todo el proceso de investigación.

En el siguiente capítulo se realiza el Análisis e Interpretación de los Resultados, priorizando los obtenidos en la encuesta, mismos que se correlacionaron con los de la observación y la entrevista, por categorías de análisis y relación teórico-metodológica de los estilos de enseñanza.

Finalmente, en el quinto apartado se anotaron algunas conclusiones y recomendaciones para futuros trabajos sobre el tema, seguidos por los correspondientes apartados para la bibliografía utilizada y los Anexos, donde se incluyen los instrumentos metodológicos que se diseñaron para la realización de este estudio.

1. MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.1. Políticas Internacionales

Más que ofrecer datos estadísticos sobre la educación secundaria en América Latina que, poco aportarían al logro de los propósitos del estudio, se consideró relevante exponer los aspectos esenciales que diversos organismos internacionales juzgan deseables respecto a la educación secundaria en esta región, destacando el notable papel que juegan los maestros, su formación y desempeño, en la consecución de tales objetivos.

Diez años después de la "Conferencia Mundial de Educación para Todos", -celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990-, los Ministros de Educación de los países de América Latina y El Caribe, se reunieron en Santo Domingo en febrero de 2000, en el llamado *Marco de Acción Regional "Educación para Todos en las Américas"*, renovando los compromisos asumidos para la educación, comprometiéndose, en el rubro de educación básica, a priorizar:

- las políticas y estrategias que tenderían a disminuir la repetición y la deserción, asegurando la permanencia, el progreso y el éxito de los niños y jóvenes en los sistemas y programas educativos hasta completar los niveles exigidos como básicos en cada país

- que la educación proporcione habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación, la formación de valores cívicos y éticos, la sexualidad, la prevención de la drogadicción y alcoholismo, la preservación y cuidado del medio ambiente
- en lo concerniente a la profesionalización docente, recalcaron que los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida y en la formación de valores de los educandos (UNESCO, 2000b: 4-8)

Es muy importante recalcar que dicha *profesionalización* es esencial ya que en términos de práctica docente, produce una mejora en la calidad de la planeación, la metodología didáctica (estrategias, técnicas, recursos), las relaciones con los alumnos y la evaluación del aprendizaje.

En abril del mismo año, en Dakar, Senegal, el Foro Mundial "*Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*" se planteaba como prioridad renovar la enseñanza secundaria a partir del mejoramiento de su acceso, promoviendo su relevancia, efectividad y equidad a través de una política de diálogo y asistencia internacional, con especial hincapié en temas claves como el género, los grupos marginados, la renovación del currículum y los métodos, el *nuevo rol de los docentes* y los profesionales de la educación. (UNESCO, 2000a: 2)

En el mismo tenor, en marzo del 2001, en la Conferencia de "*Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*", realizada en Cochabamba, Bolivia, declararon que la condición de la juventud como grupo estratégico

reclama respuestas educativas específicas que les posibiliten habilidades para la vida, el trabajo y la ciudadanía. Establecieron además, que la educación secundaria debe ser asumida como prioridad en aquellos países que hayan universalizado la educación. Plantearon que "los crecientes problemas de violencia juvenil dentro y fuera de los centros educativos, de drogadicción, de embarazo y paternidad precoces, así como la escasa participación ciudadana de los jóvenes, requieren el refuerzo de la formación de valores y urgentes respuestas educativas sociales". (UNESCO, 2001a: 87)

En la búsqueda de soluciones para el mejoramiento de la educación secundaria en América Latina y el Caribe, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) organizó en Santiago de Chile el Seminario "*Desafíos para la Educación Secundaria en América Latina y El Caribe: Universalización, Calidad y Relevancia*", en marzo de 2001, donde se plantean estas tres características como el eslabón más débil de los sistemas educativos de la región, ya que no basta con edificar más escuelas y llenarlas de alumnos, debe de ofrecérseles educación de mejor calidad con contenidos que reflejen las demandas de un mundo en permanente transformación.

En el discurso de apertura "Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria", la Ministra de Educación del país anfitrión, Mariana Aylwin, destacó que "...una educación de alta calidad para todos los jóvenes a comienzos del siglo XXI es una herramienta imprescindible, aunque no suficiente, para asegurarles oportunidades de integración satisfactorias..." (Bate, 2001: 2), subrayando la urgencia de pasar de esquemas de educación media concebidos con criterios anticuados a modelos que respondan a los intereses de los jóvenes y les abran oportunidades de aprendizaje permanentes que les permitan ingresar a un mercado laboral complejo, cambiante y segmentado.

Carlos M. Jarque, representante del BID, señalaba entonces que América Latina y El Caribe estaban ganando terreno en la tarea de mejorar sus sistemas de educación secundaria, destacando que la principal contribución que se puede y se debe hacer a favor del desarrollo, es conseguir que las próximas generaciones tengan acceso a una educación secundaria de excelencia y a la altura de los tiempos, para lo cual es necesario, entre otras cosas,

"...mejorar la *formación de los profesores*,¹ con programas modernos, carreras profesionales organizadas y salarios que atraigan a personas altamente calificadas a la docencia y diseñar sistemas efectivos de evaluación del desempeño docente para medir los resultados de la instrucción impartida a los alumnos y la capacitación ofrecida a los profesores". (Bate, 2001: 3)

En el mismo año se instituía en Santiago de Chile, el "*Foro Permanente de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe*", a través de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, con el objeto de intensificar las acciones desarrolladas en este nivel educativo, fijándolo como punto de encuentro y como estrategia regional, la promoción, discusión y análisis de las problemáticas y desafíos comunes que inciden de manera significativa en la educación secundaria. El eje central de esta reunión giraba en torno a los grandes desafíos que debían enfrentar la educación secundaria en Latinoamérica y el Caribe en un contexto de grandes transformaciones y nuevos escenarios económicos y sociales. "En estos nuevos escenarios, es que la educación secundaria deberá formar a las nuevas generaciones, lo que lleva a pensar y redefinir su rol". (UNESCO, 2001b)

Aunados a estos esfuerzos, en marzo de 2002 la UNESCO organizaba la reunión internacional "Reforma de la Educación Secundaria y la Educación de Adolescentes", la cual pretendió generar los ámbitos para mejorar la difusión

¹ Cursivas propias

de información e intercambio de ideas, para trabajar y clarificar conceptos claves sobre este sector educativo y redefinir los roles de los estudiantes, docentes, tutores y líderes institucionales. (UNESCO, 2003: 1)

En noviembre del 2002 se reunieron en La Habana los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en la “*Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe*”, quienes asumieron los compromisos firmados en una Declaración que planteaba que este nivel educativo destinado a atender a adolescentes y jóvenes debe de ser asumido como prioridad, tanto en la extensión gradual de la cobertura como en la reformulación de un modelo más centrado en las necesidades del adolescente del presente y del futuro. (UNESCO, 2002: 2)

Con la firme intención de mejorar el conocimiento de las reformas educativas de educación secundaria, además de analizar los cambios de estos temas en la zona, se llevó a cabo la “*Reunión Regional de Educación Secundaria en Santo Domingo*”, en julio del 2003, donde se analizaron tópicos como: la situación de la educación secundaria en la región, la gestión y la flexibilización de los sistemas educativos, *los docentes como protagonistas del cambio educacional*, la cultura de las escuelas como comunidades de aprendizaje, la participación y gestión de procesos de cambio en los centros educativos.

Asimismo, se planteó la necesidad de atender con urgencia temas prioritarios tales como: la calidad, el acceso, la equidad y la relevancia en el currículo. Las experiencias presentadas en este encuentro, dieron cuenta de la conciencia que existe en diversos países sobre la problemática de este tramo educativo y de los esfuerzos en marcha. La *formación docente* fue

reiteradamente objeto de atención ya que es considerada como un problema clave tanto en su expresión en las aulas como en la influencia que su propuesta educativa tiene en el entorno social. (UNESCO, 2003)

Este contexto, fundamentalmente de carácter político-teórico, sirve como referencia y motor de varias de las reformas ocurridas en la educación secundaria mexicana, por lo que se consideró conveniente plantear algunas facetas que ayuden a entender los cambios que en la década pasada tuvieron lugar en la educación básica en nuestro país.

1.2. Política Educativa Nacional

Aún cuando es importante el conocimiento del desarrollo histórico de la educación secundaria en nuestro país, para los objetivos que se plantearon en este trabajo se consideró pertinente examinar las reformas que dieron lugar a las características curriculares vigentes en este subsistema. Por lo cual se inicia este apartado con las reformas que entonces se determinaron como una plataforma para lograr una mejor educación, a través de la formación de individuos más preparados y responsables, capaces de aprender por sí mismos, de adecuarse continuamente a nuevos entornos y de afrontar desafíos:

1.2.1. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

Con la firma de este Acuerdo, conocido como *ANMEB*, el 18 de mayo de 1992, se estableció la necesidad de reorganizar el sistema educativo, reformulando los contenidos y materiales educativos, así como la revaloración de la función magisterial a través de una reforma integral: el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y el magisterio nacional se propusieron transformar el sistema de educación básica –preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de

...asegurar a los niños y jóvenes una educación que les formara como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcionara conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanchara las oportunidades de movilidad social y promoción económica de

los individuos y que, en general, elevara los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto. (Poder Ejecutivo Federal, 1992: 83)

Para el cumplimiento de tal propósito, se determinaron los siguientes compromisos:

- Reorganizar el sistema escolar, replanteando el federalismo educativo, al transferir el control de los servicios federales de educación básica al *ámbito estatal*. Así, los gobiernos estatales asumieron la dirección de los establecimientos educativos que brindan educación preescolar, primaria y secundaria y formación de maestros. El gobierno federal cedió los establecimientos escolares con todos los elementos técnicos y administrativos, bienes muebles e inmuebles, derechos y obligaciones, así como los recursos financieros utilizados para su operación.
- Reformulación de los contenidos y materiales de la educación básica, que habría de comprender a partir de esa fecha a los niveles de preescolar, primaria y secundaria, modificando los planes y programas de estudio de la educación primaria y secundaria y la elaboración de nuevos libros de texto para los seis grados de primaria, así como la producción de materiales de apoyo al trabajo de los maestros. Se destaca en esta reforma curricular el propósito de que los alumnos adquieran los conocimientos, pero que a la vez, desarollen capacidades y aptitudes básicas para *aprender a aprender* de por vida, despertando en los niños y jóvenes una disposición favorable al aprendizaje continuo, así como la capacidad de asimilar experiencias y contenidos educativos que beneficien su desenvolvimiento posterior. Por lo que se hace especial énfasis en el manejo de la lengua oral y escrita y en la resolución de problemas matemáticos en contextos diversos.

- El compromiso por lograr una revaloración de la función magisterial y establecer las condiciones que permitan la actualización permanente de los educadores y su desarrollo profesional con la creación de la *carrera magisterial*, mecanismo de promoción horizontal dirigido a los profesores de grupo, que se concibió para estimular el buen desempeño del maestro en el aula, así como la actualización continua, con objeto de mejorar la calidad de la educación que se imparte. (Poder Ejecutivo Federal, 1992: 87-99)

Reforma del Artículo Tercero Constitucional

El 4 de marzo de 1993 se reiteró en el Artículo Tercero Constitucional el derecho que tienen todos los mexicanos a la educación, dando carácter de obligatoriedad a la enseñanza secundaria: “La educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (SEP, 1993a: 27). También el artículo 31 de la Carta Magna se reformó para asentar el deber que tienen los padres de enviar a sus hijos a la escuela primaria y secundaria. Este nuevo marco jurídico comprometía al gobierno federal y a las entidades federativas a realizar un importante esfuerzo para que todos tuvieran acceso a la educación secundaria.

La incorporación de la Educación Secundaria al esquema de educación básica como obligatoria respondió a una necesidad nacional de primera importancia ya que el país transitaba por un profundo proceso de cambio y modernización que afectaba los ámbitos principales de la vida de la población. Seis grados de enseñanza obligatoria no eran suficientes para satisfacer las necesidades de formación básica de las nuevas generaciones, ni para asegurar las metas de modernización y desarrollo que el país requería.

La obligatoriedad significa que los alumnos, padres y sociedad se esfuerzen en perseverar en las tareas educativas y participen en el fortalecimiento de la calidad y la regularidad de los procesos escolares, garantizando que la mayor permanencia en el sistema educativo se exprese en la adquisición y consolidación de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para aprender permanentemente y para incorporarse con responsabilidad a la vida adulta y al trabajo productivo. (SEP, 1993b: 9)

Ley General de Educación

La reforma constitucional quedó incorporada en la nueva Ley General de Educación promulgada el 12 de julio de 1993 que extiende y fortalece algunos de los preceptos establecidos en el Artículo Tercero Constitucional. En ella se precisaron las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal por conducto de la SEP y las propias de los gobiernos de los estados en materia de educación.

Se fijó como competencia de la SEP, garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios. Se contempló asimismo, entre las atribuciones de la federación, la facultad de instituir un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica que

contribuyera a mejorar la prestación de los servicios educativos, señalándose además que a los estados les corresponde de manera exclusiva la prestación de los servicios de educación inicial, básica y normal, y los relacionados con la formación, actualización y superación profesional de los maestros. (SEP, 1993a: 50-60)

Reforma Educativa de 1993

Casi dos décadas después de la reforma curricular de los años setenta —la última reforma de educación primaria fue de 1972 y la de secundaria se había efectuado desde 1974—, la noción de educación básica evolucionó con el tiempo de acuerdo a las necesidades y las posibilidades del país y del contexto internacional. A partir de la reforma de los años noventa, significada con la firma del ANMEB, la modificación al Artículo Tercero Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, la educación básica tiene una connotación distinta en dos sentidos: a) el número de grados y niveles educativos que la componen y b) las competencias, actitudes y valores que dicha educación debe desarrollar. (Bonilla, 2000: 98-99)

1.2.2. La Educación Secundaria en el Sistema Educativo Nacional

El Sistema Educativo Nacional (SEN) comprende a las instituciones del gobierno y de la sociedad, encargadas de proporcionar servicios educativos y de preservar, transmitir y acrecentar la cultura de los mexicanos. Lo forman, según la Ley General de Educación, educando y educadores; autoridades educativas; planes, materiales y métodos educativos, así como las normas de la educación. Lo integran también las instituciones educativas del gobierno y organismos descentralizados, instituciones particulares autorizadas y universidades públicas autónomas. La misma Ley distingue los siguientes tipos de servicios educativos:

- Educación inicial (0-4 años)
- Educación básica (5-14 años) en los niveles preescolar, primaria y secundaria
- Educación especial
- Educación media superior y educación superior
- Educación básica para adultos y formación para el trabajo

Los tipos y niveles enunciados ofrecen servicios educativos en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. (SEP, 2001: 56)

El servicio escolarizado está destinado a proporcionar educación mediante la atención a grupos de alumnos que concurren diariamente a un centro educativo de acuerdo con el calendario educativo oficial. El servicio no escolarizado está destinado a proporcionar la oportunidad de continuar o concluir su educación a los alumnos que no pueden incorporarse a los

servicios escolarizados. Esta educación se imparte a través de asesorías pedagógicas a los alumnos sin que para ello tengan que concurrir diariamente a una escuela. Se les sujeta a una serie de exámenes para certificar el adelanto en el cumplimiento del programa.

La educación básica constituye el ámbito prioritario de la acción del gobierno en materia de educación y es la matrícula más numerosa del sistema escolarizado nacional. (SEP, 2000: 23)

Para el nivel educativo de secundaria, la SEP ha establecido diversas modalidades de acuerdo a las necesidades de la población escolar:

- **Secundaria General.** Se encuentra en áreas urbanas y rurales; se proporciona en 3 años a la población de 12 a 16 años que haya concluido la educación primaria. Cada asignatura es impartida por un profesor especializado en el tema.
- Estas escuelas pueden ser de carácter público o particulares autorizadas; todas tienen la obligación de cumplir con los programas de estudios establecidos por la federación.
- **Secundaria Técnica.** Se hace énfasis en la educación tecnológica, la cual se establece de acuerdo con la actividad económica de cada región (industrial, agropecuaria, pesquera, forestal), tanto en comunidades rurales como en urbanas.
- **Telesecundaria.** Está diseñada para funcionar preferentemente en comunidades rurales que tienen menos de 2,500 habitantes y en las que no es posible instalar escuelas secundarias generales o técnicas por que hay un número reducido de egresados de primaria. Las características de sus servicios educativos son: combina elementos de la modalidad escolarizada con aspectos específicos de la educación a distancia, hay un solo maestro que es responsable de la enseñanza y el aprendizaje y se utilizan tanto medios electrónicos como material impreso.

- Secundaria para Trabajadores y Adultos. Esta es una modalidad de estudios para personas mayores de 16 años. (SEP, 2000: 25)

1.2.3. Transformación curricular de la Educación Secundaria

Plan y Programas de Estudio 1993

Una de las acciones principales de la reforma educativa consistió en la elaboración de un nuevo plan y programas de estudio de la educación secundaria. En respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, el principal cambio propuesto por el ANMEB fue que, a partir del ciclo escolar 1993-1994, comenzando con el primero de secundaria, se reimplantó en todas las escuelas del país el *programa por asignaturas*, sustituyendo al programa por áreas, con el fin de *lograr un aprendizaje más sistemático de las disciplinas científicas*, pero al mismo tiempo *se promovió la vinculación de los contenidos de las materias*, tanto en programas de estudio como en los materiales de apoyo didáctico para los profesores.

Se *reforzó marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas*, aumentando a cinco horas semanales la impartición de clases de ambas materias en vez de las tres horas, hasta ese tiempo previstas. Asimismo, se restableció el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo. (Poder Ejecutivo Federal, 1992: 96).

Así el 4 de junio de 1993 se publicaba en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 177 de la SEP, el nuevo plan de estudios y, el 3 de septiembre del mismo año, el Acuerdo 182 estableciendo los programas de estudio de dicho plan. De esta forma, las materias de Historia, Geografía y Civismo sustituyeron al área de Ciencias Sociales; y las materias de Física, Química

y Biología, al área de Ciencias Naturales. Una de las razones que fundamentaron este cambio fue la dificultad que representaba para un mismo maestro la enseñanza de contenidos de muy diversos campos del conocimiento. Al regresar a la organización por asignaturas, se esperaba que cada maestro especialista impartiera aquellas materias que dominaba más ampliamente, con lo que se certificaba la primera condición para lograr el aprendizaje de los alumnos: que el maestro dominara el campo sobre el que está enseñando.

El plan de estudios conservó espacios destinados a las actividades diseñadas para desempeñar un papel fundamental en la formación integral del estudiante: la expresión y la apreciación artísticas, la educación física y la educación tecnológica; de igual manera el aprendizaje de una lengua extranjera y la orientación educativa.

El propósito esencial de este Plan de estudios era *contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que terminaban la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondían a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país* y que sólo la escuela podía ofrecer (SEP 1993b: 10).

Por tanto, el enfoque de este currículum asume que los contenidos deben:

- integrar los conocimientos, habilidades y valores que permitieran a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia dentro o fuera de la escuela
- facilitar su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo
- coadyuvar a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y,
- estimular la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación. (SEP, 1993b: 12).

Asignatura de Formación Cívica y Ética

Hemos llegado al núcleo temático referencial de este trabajo, por lo cual se describen en los siguientes párrafos, las condiciones que dieron lugar a esta modificación curricular, así como las características de esta asignatura,

toda vez que la misma constituyó parte del objeto de estudio de la presente investigación.

A finales de los noventa se realizó una nueva reforma curricular, dados los nuevos requerimientos que la sociedad mexicana debía tener para ser competitiva en el ámbito educativo internacional, por lo que el entonces Secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas, expidió el 3 de febrero de 1999 el Acuerdo N° 253, que estableció una actualización del plan y los programas de estudio relacionados con la formación cívica.

Dicho Acuerdo contenía dos artículos: en el primero se especificaba que las asignaturas de Civismo para primer grado y segundo grado y Orientación Educativa para tercer grado, se denominarían *Formación Cívica y Ética*. En el segundo artículo, se establecía que los programas de estudio para los cursos de Formación Cívica y Ética deberían ser aplicados en todas las escuelas de educación secundaria del país a partir del ciclo escolar 1999–2000, para primero y segundo grados; y para tercer grado a partir del ciclo escolar 2000–2001. (SEP, 1999a: 3).

Esta actualización tiene un propósito esencialmente formativo; por ello, aunque se conservaron muchos contenidos que figuraban en los anteriores cursos, se cambiaron su énfasis y la didáctica, además de que se incluyeron nuevos contenidos que hacen posible la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad. Los cursos de Formación Cívica y Ética habrán de fomentar en alumnas y alumnos los valores individuales y sociales que consagra nuestra Constitución, particularmente los del artículo tercero. Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al estado de derecho, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida, son valores que los alumnos deberán hacer suyos. Es

particularmente importante consolidar en los educandos una formación ciudadana. (SEP, 1999b: 7)

Así, el objetivo general que se estableció para esta asignatura fue proporcionar elementos conceptuales y de juicio valorativo para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. (SEP, 1999b: 7).

Igualmente se encuentra en los documentos para la actualización de los maestros, que el enfoque de la asignatura es fundamentalmente formativo, toda vez que trata de aportar a los estudiantes no sólo capacidades y saberes, sino enriquecer su manera de ser. "La asignatura los concibe (a los estudiantes) como seres que adquirirán su personalidad en un proceso en el que, a través de sus circunstancias, sus experiencias, sus oportunidades de educación, y sobre todo el ejercicio de su capacidad de valorar, decidir y actuar, irán definiendo su camino, sus deseos y aspiraciones, su manera de entender el mundo y su papel en él". (SEP, 1999d: 21).

Por lo que el reto didáctico y pedagógico de esta asignatura es ¿cómo lograr que los y las estudiantes se interesen por las nociones, los conceptos, los campos temáticos, los problemas morales, los valores que están contenidos en esta asignatura, y se den cuenta de que pueden servirse para ellos para mejorar su vida?, ¿cómo evitar que el paso de los y las estudiantes por esta asignatura se reduzca a un mero ejercicio de memoria destinado a satisfacer las exigencias de la evaluación, o a una práctica escolar que constituya una negación de los contenidos y valores propuestos por la asignatura? (SEP, 1999d: 22).

1.3. Principales indicadores de la Educación Secundaria en México

Aún cuando no tiene relación directa con el objeto del estudio, se creyó de interés ampliar las referencias contextuales, incluyendo algunos datos acerca de uno de los retos a enfrentar para la reforma integral de la educación secundaria. En tal sentido el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE) destaca el escaso conocimiento del efecto de la reforma curricular en los aprendizajes de los alumnos y señala que, a pesar de la reforma de 1993, en la escuela secundaria "... se mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudios heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación superior..." (SEP, 2001: 117). Refiere que muchos de los contenidos de los programas tienen una escasa relación con los intereses, las posibilidades de aprendizaje y con el desarrollo integral de los adolescentes, puesto que existen indicios de que los estudiantes, particularmente en las zonas marginadas, tienen muy bajos logros en lectura, escritura y matemáticas.

Es imprescindible una transformación de las prácticas educativas como elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos. Dichas prácticas están determinadas por las posibilidades de acceso que tienen los profesores a nuevos conocimientos acerca de los procesos de aprendizaje, de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias socioculturales. Por tal motivo, en la década pasada se estableció un sistema nacional para la actualización de maestros en servicio mediante la creación de centros de maestros y una mayor oferta de cursos de actualización. (SEP, 2001: 116-118)

En el indicador de acceso a la educación básica la tendencia general es ascendente: para el ciclo escolar 2001-2002, se estimaba una **matrícula** de 23.8 millones de alumnos en educación básica, de los cuales 3.5 millones estaban inscritos en el preescolar; 14.8 millones en la enseñanza primaria y los 5.5 millones restantes correspondían a la educación secundaria.

Al inicio del ciclo escolar 2002-2003, más de dos millones de estudiantes se incorporaron al primer grado de educación secundaria; esto es, 94.1 por ciento de alumnos que egresaban de la enseñanza primaria.

Lo anterior permitió alcanzar una matrícula de casi 5.7 millones de educandos, lo que representó un crecimiento anual de 3.3 %; de los cuales, el 50.8% correspondió a la secundaria general; el 20.3 pertenecía a la telesecundaria; el 28.1 a la secundaria técnica y el resto se ubicó en la modalidad de secundaria para trabajadores.

Para hacer referencia al indicador de la *equidad*, el ProNaE resalta que más de la mitad de las personas mayores de 15 años, -aproximadamente 32 millones de mexicanos-, tiene una escolaridad inferior a la secundaria completa, a pesar de su obligatoriedad. De igual manera, alrededor de un millón de niños entre 6 y 14 años, en su mayoría indígenas, habitantes de comunidades dispersas, hijos de jornaleros agrícolas, niños en situación de calle y discapacitados, no asisten siquiera a la primaria.

Si las cifras de acceso a la educación básica son alentadoras, no lo son tanto las de su permanencia en el nivel de secundaria: la mayoría de quienes terminan la primaria ingresan a la secundaria, principalmente en las poblaciones urbanas, aunque la oferta escolar en las zonas rurales se ha ampliado con el crecimiento de la modalidad de telesecundaria.

Los problemas se concentran en lo que se conoce como **fracaso escolar**, dado que el índice de **repetición** aún es muy elevado, por ejemplo, para el 2001-2002 alcanzó un 20.4% a nivel nacional; en tanto que la **deserción** fue de 7.9% para el mismo periodo; es decir que sólo el 76.1% de los que ingresan a la escuela secundaria, la concluyen. De este modo, hay un incremento del **rezago escolar**.

La tendencia del rezago, en lo que se refiere al número de personas no alfabetizadas o sin primaria, permanece estable o tiende a disminuir, pero en el rubro de jóvenes en edad de cursar estudios secundarios, el rezago se incrementa en unos 800 mil jóvenes cada año. En pleno siglo XXI, uno de cada tres mexicanos no alcanza a cumplir con la obligatoriedad de la educación secundaria. (2001: 59-61)

En el indicador de *calidad*, se subraya en el ProNaE que en la educación secundaria la reforma efectuada ha sido insuficiente para superar la fragmentación de conocimientos y la experiencia educativa de los estudiantes, en tanto que no se ha logrado sustituir la estructura y organización tradicional de la escuela secundaria por una nueva, acorde con la concepción de educación básica para la vida, ni se ha logrado mejorar el ambiente formativo para los adolescentes en esta etapa de su desarrollo, por lo que se está buscando su optimización.

En este contexto, se ha dotado de libros de texto a los sectores menos favorecidos y, en algunas entidades federativas a todos los estudiantes. Algunas entidades están promoviendo programas de dotación de computadoras, pero se está lejos de contar con ellas en todas las escuelas y menos aún en todas las aulas. (Poder Ejecutivo Federal, 2001: 63)

Por otra parte, el análisis de la distribución de los recursos públicos federales y estatales por entidad federativa, permite observar que ésta no guarda correspondencia con los niveles de **eficiencia terminal**, lo que significa que, salvo en el caso particular de las escuelas y regiones que reciben apoyos compensatorios, el gasto público no ha sido un instrumento para la búsqueda de la igualdad o la justicia educativas y que el peso de otros factores en la distribución del gasto es mayor que el criterio de igualdad de oportunidades.

En el caso de la secundaria, el índice nacional de eficiencia terminal se ha mantenido en el orden de 75%. La correlación inversa entre el índice de marginación y la eficiencia terminal resultó significativa para la cifra del año 2000, lo que confirma la existencia de un problema con el nivel educativo y apunta a que la telesecundaria no ha servido como un contrapeso importante a esta condición socio-económica, puesto que son las entidades con mayor nivel de marginación las que presentan las eficiencias terminales más bajas. (Poder Ejecutivo Federal, 2001: 111-113)

1.4. La Educación Secundaria en Veracruz

Al realizarse el estudio en una secundaria de la entidad, se consideró pertinente hacer referencia al contexto general que enmarca dicha enseñanza, pues si bien no representa una relación directa, nos da una idea de la situación que prevalece en este nivel educativo. Por ejemplo, una de las metas propuestas en el Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004, fue el mejoramiento de los indicadores educativos, tales como la alta cobertura en primaria y el incremento en las tasas de absorción en secundaria, bachillerato y educación superior, así como el aumento de las tasas de eficiencia terminal de primaria y secundaria, por

lo que 997 de cada mil niños en edad escolar estudian la primaria, de los cuales el 92.1% ingresan a la secundaria.

En este contexto, es importante destacar que de acuerdo a la información oficial, publicada en el Informe de Gobierno del año 2002, en el Sistema Educativo Veracruzano los alumnos que concluyeron la educación primaria y secundaria pasaron de 47% en el ciclo escolar 1997-1998, a 58% en el correspondiente a 2001-2002.

Para el mismo periodo, la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) brindó atención a una matrícula de 2.1 millones de alumnos, la tercera en el ámbito nacional, comprendiendo todos los niveles educativos, hasta postgrado y extraescolar. En el rubro de la educación básica atendió a 76.8% de la matrícula, comprendiendo a 1.6 millones de alumnos.

Con la incorporación de nuevas tecnologías de comunicación e informática, se atienden las demandas de la juventud mediante la alternativa de la educación a distancia; en esta modalidad, el aumento de la matrícula en secundaria fue del 4.7 por ciento.

En este mismo Informe de Gobierno 2002, se hace referencia al beneficio de los alumnos de primaria y secundaria, con la operación del Programa *Ver bien para aprender mejor*, el Programa *Regular de Becas*, -que en 2001 otorgó en apoyo a los grupos sociales más desfavorecidos 1.1 mil estímulos económicos a alumnos de primaria y secundaria- y el Programa *Escuelas de Calidad*. Además se ha fomentado la educación en valores al capacitar y actualizar a los docentes de educación secundaria en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

En lo que respecta a la educación secundaria, durante el ciclo escolar 2001-2002 se atendió a 2.5% más alumnos que en el anterior. La matrícula en este nivel registró un total de 365.8 mil alumnos, atendidos por 18.8 mil docentes en 2.3 mil planteles.

La Secretaría de Educación y Cultura (SEC), refiere el informe gubernamental, en la modalidad correspondiente a Secundarias Generales brindó servicio educativo en 387 escuelas a 123 mil alumnos, con la participación de 7.8 mil profesores; se apoyó a 1.8 mil alumnos más que en el periodo anterior. Esta matrícula representa 33.6% de este nivel educativo. Esta misma modalidad estableció en cada sector escolar estrategias de trabajo colectivo y corresponsable para impulsar la mejora continua institucional a través de la implementación de proyectos escolares en todos los planteles, con el apoyo y participación de 8 jefes de sector, 33 inspectores escolares, 104 jefes de enseñanza, 744 directivos y 7.7 mil docentes.

En la modalidad de secundaria técnica, con el apoyo de 3.9 mil maestros, se atendieron a 76.1 mil alumnos en 209 planteles; 1.8 mil más que en el ciclo anterior.

Las 1.7 mil telesecundarias cuentan con una plantilla de 6.4 mil docentes y 160.2 mil alumnos atendidos en este periodo; 3.2% más que la matrícula del ciclo anterior. Este subsistema representa 43.8% del nivel. Con el propósito de disminuir los índices de reprobación y deserción se llevó a cabo el *Curso Telesecundaria de Verano* en las modalidades de curso “Propedéutico” y curso “Aprender a aprender”, en los que se atendieron a 35 mil alumnos con la participación de 900 docentes, 225 directores de escuela y 28 supervisores escolares. En apoyo a 50 mil alumnos de 750

telesecundarias se entregaron 535 televisores e igual número de videocaseteras.

En la secundaria para trabajadores, durante este periodo, se atendieron 6.5 mil estudiantes mediante una plantilla de 635 docentes en 42 escuelas. (Gobierno del Estado de Veracruz, 2002: 179-189).

1.4.1. Escuela Secundaria General N° 5 "Manuel R. Gutiérrez"

La escuela secundaria donde se realizó el trabajo de investigación es de carácter público y se encuentra ubicada en la zona urbana de la ciudad de Xalapa-Enríquez, Ver., en la Calle Mariano Matamoros No. 35 de la Colonia 2 de Abril.

Inició sus actividades en el edificio de la Escuela Primaria Estatal "Salvador Díaz Mirón" ubicada frente al Parque de los Berros. Fue inaugurada el 24 de septiembre de 1984. Durante los seis años que se trabajó en este lugar, sólo se tenían actividades en el turno vespertino, pero en 1991 la SEC construyó el edificio en donde se encuentra actualmente funcionando esta institución escolar.

Al principio se contó con cuatro grupos de primer año; actualmente la integran 6 grupos por cada grado, en ambos turnos.

La planta laboral en el turno matutino se conforma por un director, un subdirector, 8 administrativos y 35 docentes. La población escolar se compone por 869 alumnos.

La Escuela Secundaria General No. 5 ha logrado distinguirse en los desfiles cívicos y deportivos por la creatividad y disciplina, logrando cinco primeros lugares de manera consecutiva con la participación de su ballet folklórico y la orquesta de música, donde de manera entusiasta participan los alumnos. De igual forma ha obtenido logros académicos en diferentes concursos locales y estatales.

El proyecto educativo de esta escuela, se sustenta en la cultura de la mejora continua para alcanzar una educación de calidad.

2. MARCO TEÓRICO

La práctica profesional del docente se enmarca, de manera consciente o inconsciente, en un modelo y/o estilo de enseñanza determinado, mismos que se caracterizan por ostentar concepciones particulares, -y a veces hasta antagónicas-, del papel del alumno y del maestro, de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que, para construir este marco se partió de desarrollar los conceptos de enseñanza, aprendizaje, proceso enseñanza-aprendizaje y el de estilos de enseñanza, el proceso histórico que ha seguido su investigación y las características que los distinguen.

Finalmente, se presentan las tipologías de autores contemporáneos que plantean las características de los estilos de enseñanza.

2.1. Estilos de Enseñanza. Conceptualizaciones

La labor desempeñada por los profesores es compleja, esencial en el ejercicio de los procesos educativos. La práctica profesional del docente se enmarca, de manera consciente o inconsciente, en un

modelo y/o estilo de enseñanza determinado, que se caracterizan por ostentar concepciones particulares, -y a veces hasta antagónicas-, del rol del alumno y del maestro, de la enseñanza y el aprendizaje.

Antes de revisar las distintas formas en que se ha conceptualizado el concepto de *estilo de enseñanza*, se consideró importante definir los conceptos de "enseñanza", "aprendizaje" y "proceso enseñanza-aprendizaje", dado que su clarificación permite tener una comprensión mayor de los estilos, modelos o escuelas de enseñanza.

Enseñanza

El término proviene de *enseñar* (lat. *insegnare*), que quiere decir "*Dar lecciones sobre lo que los demás no saben o saben en forma inadecuada*" (Nérici, 1990a: 197). Corresponde al proceso en el que una persona organiza pasos vivenciales, intelectuales o psicomotores para que otra persona realice, actos de aprendizaje.

El concepto moderno incluye las exigencias de que el alumno sea preparado para el trabajo independiente, para que vea los problemas por sí mismo, los resuelva dentro de sus límites y de esta manera adquiera paulatinamente una cantidad cada vez mayor de los bienes culturales del pasado y presente, y que intervenga también, en cuanto le sea posible, en la creación de bienes culturales nuevos.

Se realiza en función de quien aprende. Su objetivo es promover aprendizaje eficazmente, aunque el aprendizaje no es su correlato necesario.

El acto de enseñar recibe el nombre de acto didáctico; los elementos que lo integran son: a) un sujeto que enseña (docente); b) un sujeto que aprende (discente); c) el contenido que se enseña/aprende; d) un método, procedimiento, estrategia, etc., por el que se enseña y e) acto docente o didáctico que se produce. (Sánchez, 1998: 530)

Otra definición de enseñanza, la aporta Gary Fenstermacher:

... actividad en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no posee; la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera. (Citado en Gvirtz, 2000: 133-134)

Por su parte, Ángel Pérez Gómez sostiene que:

... la enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones. (Citado en Gimeno, 1992: 95)

Aprendizaje

Aún cuando en este trabajo se maneja en primer plano el concepto "enseñanza" como referente esencial del quehacer del profesor, se consideró importante destacar el concepto de "aprendizaje" dado que su consecuencia son las experiencias y modificaciones producidas en el estudiante.

La siguiente definición se presenta en el *Diccionario de las Ciencias de la Educación*: "Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción" (Delclaux, 1998: 116). Puede notarse que esta definición no hace referencia alguna al proceso de enseñanza.

Por su parte Woolfolk (1996: 196) afirma que el aprendizaje consiste en un proceso mediante el cual la experiencia causa un cambio permanente en el conocimiento o la conducta; para calificarse como aprendizaje, este cambio necesita ser resultado de la experiencia.

Proceso Enseñanza-Aprendizaje

La enseñanza es un fenómeno predominantemente colectivo, mientras que el aprendizaje es un hecho individual. Esto quiere decir que una persona

puede enseñar algo a muchas otras al mismo tiempo, pero no quiere decir que todas y cada una de ellas invariablemente aprenderán lo que se les enseña.

Algunos autores enlazan la enseñanza con el aprendizaje, perspectiva que originó la tendencia a fusionar ambas acciones en un proceso denominado “enseñanza-aprendizaje”.

Philippe Meireu (1992: 43) sobre este tema opina que sólo se da la “transmisión”, cuando un proyecto de enseñanza se encuentra con un proyecto de aprendizaje, cuando se forma un lazo, no importa si éste es frágil, entre un sujeto que puede aprender y un sujeto que quiere enseñar.

Por tanto, la enseñanza-aprendizaje implica un binomio en donde ambas acciones están íntimamente relacionadas, pero no son equivalentes: se trata de “una serie de pasos en la actividad de enseñar durante el aprendizaje, fomentando en el alumno una participación activa y un sentido crítico y reflexivo que le permita transformarse, transformar su medio ambiente y responder así, a la necesidad de autorrealización y crecimiento”. (Martín, 1995: 1)

En este trabajo se maneja el concepto “enseñanza”, no el de “enseñanza-aprendizaje”, ya que el tema central de la investigación son los estilos de enseñanza, para lo cual se analiza el desempeño docente, a partir de la valoración del papel del enseñante.

Estilo de Enseñanza

Existe un conjunto de significaciones de este concepto, algunos autores como Bennett (1979), Arancibia (1999), Nieto (1996), Tishman, Jay y Perkins (1999), Pérez (1992), Astolfi (2000); lo refieren como método, forma o modo

de enseñanza; otros, como Pansza (1986), Gibaja (1996), Porlán (1993), como modelo didáctico o docente, práctica educativa o docente, enfoque, quehacer docente, entre otras denominaciones. Independientemente del concepto que se postule sobre los estilos de enseñanza, existe consenso acerca de que éstos no se dan en forma pura en la realidad cotidiana de los profesores.

Por ejemplo, Bennett establece que "... Estilo de enseñanza es la forma particular que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos; es decir, el modo de llevar la clase." (1979: 10).

A esta definición habría que agregar el elemento de la evaluación, por ser un importante medio para saber si se cumplió de manera cabal con los objetivos propuestos.

En el *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, los estilos de enseñanza se definen como:

Los modos o formas que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan precisamente a través de la presentación por el profesor de la materia o aspecto de enseñanza... Aunque se podrían utilizar varios criterios para clasificar los estilos de enseñanza (finalidad, principios o recursos didácticos, postura del profesor ante la clase) se pueden ceñir al de la actitud del profesor ante la materia y ante sus propios alumnos. (Martínez, 1998: 530)

Violeta Arancibia (1999: 216) define al estilo de enseñanza como: "... el sello más o menos personal y propio con que el profesor dirige y configura los modos de educar y enseñar, de acuerdo con su concepción de los objetivos pedagógicos y las características de los educandos". La propuesta de clasificación de estilos de esta autora, se presenta más adelante.

Los estilos docentes vienen configurados por los rasgos del propio profesor que presenta o imparte los contenidos, mismos que de manera consciente o no, están sustentados por teorías, modelos o tendencias de formación docente. Cada profesor tiene una peculiar forma de dar la clase (un propio estilo de enseñanza) que puede ubicarse en alguna de las distintas corrientes didácticas o combinar varios estilos.

En el siguiente apartado se describe a grandes rasgos el proceso histórico de las clasificaciones que se desarrollaron a lo largo del siglo XX, acerca de los estilos de enseñanza.

2.2. Proceso Histórico de las Tipologías de Estilos de Enseñanza

Con la finalidad de observar la trayectoria que ha seguido la investigación sobre los estilos de enseñanza, sobre todo en países como Estados Unidos y Gran Bretaña, donde desde los años 20 hasta inicios de los 70's del siglo próximo pasado, se abocaron a recopilar información respecto a las conductas para la enseñanza, de las que se realizaban clasificaciones o tipologías docentes, que brindarán elementos para una mejor comprensión de la pertinencia del presente estudio.

Al principio de estas investigaciones, Lewin (citado en Montero, 1990: 275) identificó a finales de los años 30, algunas formas de hacer de los profesores, clasificándolas como denominaciones de liderazgo *autoritario-democrático* y *dominador-integrador*.

Por esas mismas fechas se desataron fuertes polémicas acerca de las finalidades y tareas de la escuela bajo la influencia de la filosofía de Dewey y la oposición de los enfoques *progresista* y *tradicional* en la organización de las tareas de los profesores. Dichas confrontaciones propiciaron la búsqueda

de la evidencia empírica que justificara la aparición del concepto de *estilos de enseñanza*.

Más adelante, Lippit en 1940 y White en 1943, proponen tres estilos de dirección en el aula: *autocrático*, *democrático* y *laissez-faire*. En esta misma línea Anderson, de 1939 a 1946, realizó una propuesta de tipología de dos estilos más, a los cuales designó: *dominador* e *integrador*, relacionándolos con la clasificación de Lewin, elaborando un instrumento de observación para constatar su presencia en el aula. En la siguiente década, Gordon (1959) distinguió tres tipos de conducta del profesor a las que denominó: *instrumental* (orientada a los objetivos de aprendizaje), *expresiva* (orientada a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos) y una combinación de ambas, *instrumental-expresiva*. (citado en Montero, 1999: 275-278)

Bennet y colaboradores realizan en las escuelas primarias de la Inglaterra de finales de los sesenta una investigación en torno a los efectos del enfoque progresista (opuesto al tradicional) postulado en 1967 por el Informe Plowden, el cual impulsó la introducción de métodos didácticos más liberales, como la elección de la forma de trabajo por parte del alumno, libertad de expresión y movimiento, trabajos grupales y una disminución en la dirección y control del profesor.

En su investigación este autor identifica doce *estilos de enseñanza*, agrupados y ordenados en un *continuum liberal- progresista, tradicional-formal* y los *estilos mixtos*, es decir, la combinación de uno y otro.

Las características de los *progresistas-liberales* son: el profesor sirve como guía hacia experiencias educativas, permite que el alumno tenga un papel activo y que participe en la planeación del currículum, existe integración disciplinar y motivación intrínseca, hay predominio de técnicas de descubrimiento en el aprender, no da importancia a los estándares

académicos convencionales, aplica pocos exámenes, procura dar énfasis al trabajo en equipo y a la expresión creadora, la enseñanza no se limita a la clase.

Los profesores caracterizados como *tradicionales-formales* se distinguen por: ser distribuidores del conocimiento, el alumno cumple con un papel pasivo y no interviene en la planificación del currículum, pone énfasis sobre la memoria, práctica y repetición y la emulación personal, asignaturas separadas y motivación extrínseca, da importancia a los estándares académicos y a la aplicación de exámenes con regularidad; la enseñanza está limitada a la clase y da poco énfasis a la expresión creadora. (Bennet, 1979: 63-64)

Flanders, en los años 70', centra el análisis en las interacciones profesor-alumno. Su tipología dicotómica se basa en dos estilos de enseñanza:

El *profesor directo*, que lleva sistemáticamente la iniciativa de las actividades en el aula, favoreciendo tan sólo la intervención responsiva del alumno y las consiguientes actitudes y hábitos intelectuales de dependencia, frente al *profesor indirecto*, que opta por favorecer la participación y autonomía de los alumnos, propiciando que ellos mismos tomen decisiones e inicien actividades sugeridas por ellos mismos en la clase. (citado en Fernández, 1994: 315)

Por su parte, Rosenshine y Stevens (1986) plantean la alternativa de la "construcción" de un estilo con los comportamientos instructivos obtenidos correlacionalmente y validados experimentalmente. Estos comportamientos configuran un *modelo instructivo*, un *estilo de enseñanza* para el cual los términos que suelen utilizarse son: *instrucción directa, enseñanza o instrucción explícita, enseñanza o instrucción sistemática, enseñanza activa y enseñanza eficaz*, los cuales describen los comportamientos instructivos

calificados de sistemáticos, explícitos y directos. Lo que pretenden los investigadores es que cada profesor pueda utilizar el conocimiento procedente de la investigación de la enseñanza eficaz para construir su propia perspectiva sobre la enseñanza mediante la selección y reacomodación de aquellas estrategias instructivas que mejor se adapten a su situación práctica. (Montero, 1990: 289)

Este breve recorrido por la construcción histórica de diferentes clasificaciones de estilos de enseñanza, nos proporciona referencias para plantear y sustentar recientes investigaciones educativas en este rubro y que sirven de marco también al presente trabajo.

2.3. Tipologías de los Estilos de Enseñanza

Se pueden utilizar varios criterios para clasificar los estilos de enseñanza, a continuación se presentan tipologías de diversos autores, destacando que la que fundamenta esta investigación es la que clasifica los estilos en tres tipos denominados: tradicional, tecnológico y espontaneista.

Se inicia esta presentación con la clasificación manejada por Margarita Pansza, quien afirma que la evolución histórica de los diferentes tipos de escuelas, ha sustentado modelos de enseñanza específicos y que por tanto, sus maestros se han distinguido por aplicar diferentes estilos de instrucción.

Margarita Pansza establece que la necesaria reconstrucción de los momentos históricos por los que ha atravesado la conceptualización de la educación y por ende de la didáctica (referida más específicamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje), lleva a la elaboración de modelos teóricos que en alguna forma recogen en lo general las características de la

educación formal que representan:

a) ESCUELA TRADICIONAL. Se remonta al siglo XVII el origen de lo que se ha llamado escuela tradicional. Con relación a las prácticas escolares cotidianas, los pilares de este tipo de escuela son el orden y la autoridad. Nada se deja al azar, el método garantiza el dominio de todas las situaciones. Se refuerza la disciplina ya que se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente establecidos.

De acuerdo con esta autora, los rasgos distintivos de la escuela tradicional son: "verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno del desarrollo social son sinónimos de disciplina". (Pansza, 1986: 51)

La dependencia que se establece entre el profesor y el alumno, retarda la evolución afectiva de este último, infantilizándolo y favoreciendo su incorporación acrítica en el sistema de las relaciones sociales. El intelectualismo implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto.

b) ESCUELA NUEVA. Se da como respuesta a la escuela tradicional, al desplazar la atención, que en la educación tradicional se centraba en el maestro, hacia el alumno. Este movimiento surge a principios del siglo XX y está ligado a una serie de transformaciones económicas y demográficas.

Esta Escuela continúa siendo actual. Aunque presenta una serie de limitaciones, es innegable que propicia un rol diferente para profesores y alumnos. La misión del educador estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes; para ello se vale de transformaciones (no radicales) en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas.

Las principales particularidades de la escuela Nueva, son:

- la atención al desarrollo de la personalidad, revalorando los conceptos de motivación, interés y actividad;
 - la liberación del individuo, reconceptualizando la disciplina, que constituye la piedra angular del control ejercido por la escuela tradicional y favoreciendo la cooperación;
 - la exaltación de la naturaleza;
 - el desarrollo de la actividad creadora; y
 - el fortalecimiento de los canales de comunicación ínter aula.
- (Pansza, 1986: 53)

c) *ESCUELA TECNOCRÁTICA*. A mediados de la década de los 50' del siglo XX, se desarrolló una nueva corriente educativa que tuvo gran influencia en las instituciones educativas de los países desarrollados, especialmente Norteamérica y en los años 60-70' se impulsó en nuestro país.

Desde la perspectiva de esta escuela, se destaca el carácter instrumental de la didáctica; el microanálisis del salón de clases; el papel del profesor como controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos. Se enfatiza que el proceso debe centrarse en lo que puede ser controlado, en lo observable, lo subjetivo no cae dentro de la consideración de la ciencia:

No sólo por el uso de las máquinas de enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc. (Pansza, 1986: 55)

Ha sido desarrollada en diferentes ámbitos y niveles: por ingenieros de la conducta, que se especializan en la planeación de sistemas educativos, por profesores, quienes consideran que a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos y por los propios alumnos, quienes mediante una serie de técnicas-receta sobre cómo estudiar, van a superar sus carencias.

El conflicto de autoridad se resuelve haciendo del profesor un administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables. Así, esta corriente educativa ofrece la ilusión de la eficiencia, y puede ser adoptada solamente por su apariencia de eficiencia y progreso, sin analizar las implicaciones profundas que tiene para el docente.

d) ESCUELA CRÍTICA. A mediados del siglo XX, surge una pedagogía que cuestiona los principios de la Escuela Nueva, de la Escuela Tradicional y de la Escuela Tecnocrática, manifestándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir su ideología.

Para renovar la educación, profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo.

La acción y reflexión de docentes y alumnos deberán recuperar el valor de la afectividad que hasta hace relativamente poco tiempo fue considerada como un obstáculo o que no fue bien valorada, en su real dimensión, para el desarrollo de profesores y alumnos. Lo anterior implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones, en diversos niveles. Aunada a otras disciplinas, la didáctica puede proporcionar elementos importantes para la renovación de los roles de profesores y alumnos, los currículos y la organización escolar.

Por otra parte, Violeta Arancibia, al igual que Pansza define a los estilos de enseñanza como el sello personal de cada maestro, y desarrolla una tipología de identificación para cada uno aunque utiliza otra nomenclatura; existen coincidencias entre el tradicional y directivo, así como entre la escuela crítica y el facilitador/colaborador, pero no toma en cuenta a la escuela tecnocrática, sino que se queda en los extremos²:

a) ESTILO DIRECTIVO. Se dirige al logro del aprendizaje de conocimientos y habilidades específicas en un periodo relativamente corto de tiempo entregando, por esto, retroalimentación inmediata y refuerzo periódico. “La responsabilidad del aprendizaje está centrada en el profesor, quien organiza la situación de aprendizaje, presenta los objetivos, y trabaja con material pre-escrito, listo para ser usado por los aprendices” (Arancibia, 1999: 216).

Es un estilo no amenazante para quien dirige, ya que no requiere un alto nivel de experiencia con relación a los educandos, por el contrario, para los alumnos si puede serlo cuando los objetivos no satisfacen sus necesidades reales de aprendizaje, o bien, si se les entrega retroalimentación que afecta negativamente su auto concepto.

b) ESTILO FACILITADOR. Enfatiza que: “... tanto el profesor (facilitador) como los aprendices, son responsables del proceso de aprendizaje...” (Arancibia, 1999: 216), donde la estructura, los objetivos y la dirección de las actividades propuestas por el profesor, son posibles de negociar. El profesor ofrece distintos materiales y actividades simultáneamente, permitiendo a los educandos descubrir significados personales dentro del conocimiento y nuevas estrategias en la experiencia. Se retroalimenta mediante la reflexión.

Este estilo funciona mejor cuando hay pocas restricciones de tiempo en el proceso de aprendizaje, ya que requiere construir un nivel de confianza

² Ver cuadro comparativo al final del capítulo

entre ambos agentes. Además, no resulta amenazante para el facilitador, ya que sólo involucra sus habilidades de procedimiento y de facilitación. Si se logra un nivel de confianza adecuado, se favorece el aprendizaje de habilidades de los educandos y los hacen más activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) ESTILO COLABORADOR. Centra la responsabilidad del aprendizaje tanto en los alumnos como en el profesor³, quienes en conjunto, deben descubrir y crear significados, valores, habilidades y estrategias. Esto requiere que el colaborador participe con las mismas responsabilidades y derechos que los aprendices y con una pertenencia total al grupo, y que los alumnos participen en el liderazgo tanto de las tareas como de las relaciones interpersonales.

Se caracteriza por "... la negociación del material y por un trabajo constante en equipo..." (Arancibia, 1999: 217); por lo que este estilo requiere un alto nivel de confianza y de involucramiento, pudiendo resultar amenazante tanto para el colaborador como para los alumnos, quienes deben invertir considerable tiempo y energía en él.

Regina Elena Gibaja por su parte, clasifica los estilos de enseñanza como a continuación se describe:

a) DIDÁCTICA DE LA PARTICIPACIÓN. Formas óptimas de *participación* en clase requieren que los alumnos, además de recibir la información transmitida, intervengan activamente en la presentación, elaboración o discusión del conocimiento que se procesa o produce en clase. La didáctica de la participación revela a los alumnos el *proceso racional* por el cual se llega a la toma de decisiones o a la acción: buscar y organizar la información, elaborarla, construir argumentos dirigidos a probar hipótesis o encontrar

³ Llamado también *colaborador* por esta autora

soluciones a problemas, ponderar sus méritos y descartarlos eventualmente si no soportan la crítica. (Gibaja, 1996: 92)

b) ENSEÑANZA ACTIVA. La autora propone este estilo como alternativa a la dicotomía de *enseñanza directiva* versus *no directiva*, ya que combina algunas características de la primera, –también llamada enseñanza didáctica o enseñanza centrada en el maestro-, pero soslaya muchos de los aspectos negativos por los que ha sido criticada repetidamente.

Los maestros “activos” suelen ser eficientes y exitosos, quienes atribuyen parte de su éxito a las siguientes actitudes y modalidades que suelen caracterizarlos:

- creen que los estudiantes son capaces de aprender y que ellos son capaces de enseñarles; si no aprenden la primera vez que presentan un tema, lo enseñan nuevamente; si el material curricular no cumple los objetivos, lo modifican;
- dan la mayor cantidad posible de oportunidades de aprendizaje a los alumnos, asignando diversidad de tareas, organizando las actividades para un aprendizaje efectivo y dedicando el máximo de tiempo a la actividad académica; y
- no obstante su énfasis en lo académico, crean un ambiente amistoso y agradable para los alumnos, que los perciben como maestros entusiastas y protectores. (Gibaja, 1996: 93)

Otra visión nos presenta Jesús Nieto Gil, quien varía la identificación de los estilos de enseñanza, pero coincide con Arancibia en las características contrapuestas al distinguir entre *ENSEÑANZA CONVENCIONAL O TRADICIONAL Y ENSEÑANZA ABIERTA O ALTERNATIVA* (enseñanza liberal, progresista o moderna). Para este autor, ambos son estilos que ocuparían los extremos de un continuo y realidades algo indefinidas. De hecho, los estilos mixtos serían los más frecuentes.

Tal vez pocos profesores se adscribirían específicamente a uno u otro estilo de enseñanza, pero sus bases ideológicas y de filosofía educativa son distinguibles. Las actitudes de los profesores hacia los niños, el modo de educarlos y enseñarlos, son distintos. Sostiene que, aunque es cierto que los profesores han asumido los ideales y normas de los pedagogos, los modos de enseñar siguen siendo en su mayoría muy convencionales.

En la literatura pedagógica en castellano se han usado los términos *tradicional* y *progresista*. En la escrita en lengua inglesa, al segundo estilo lo denominan *open*, o sea “abierto”, haciendo referencia a la disposición de apertura a las innovaciones y al aire poco restrictivo que rodea a los niños.

Las características del profesor *convencional* son: centra la enseñanza en su palabra y los contenidos, impone orden y reglas para que los alumnos tiendan a la uniformidad, tiene horario marcado, con tiempos para cada área y/o tarea, acepta que las autoridades administrativas señalen qué hay que enseñar y qué mínimos alcanzar por los alumnos, presenta los conocimientos ya ordenados y dispuestos para la comprensión, asimilación y sistematización, impone la disciplina para conseguir el orden, usa la exposición durante toda la clase, mantiene distancias como un superior que sabe lo que hace, es intervencionista, lo controla todo, lo que provoca demasiada sumisión de los alumnos.

El profesor *alternativo* se caracteriza por: centrar su actividad en los alumnos, pensar que todos los alumnos son diferentes y es el maestro quien debe adaptarse a ellos, tener un horario escolar muy flexible, preferir un currículum abierto, utilizar más la observación y análisis de las tareas realizadas que pruebas o exámenes, promover y dirigir el diálogo, desterrar toda enseñanza mecánica o repetitiva y tender a la individualización didáctica. (Nieto, 1996: 40-42)

Otra tipología detectada en la literatura revisada fue la Tishman, Jay y Perkins, quienes coinciden con *Astolfi* y parcialmente con *Pérez Gómez*

(citados posteriormente) al nombrar el primer modelo, estableciendo su clasificación de los estilos de enseñanza de la siguiente manera:

a) MODELO DE TRANSMISIÓN. La instrucción o el estilo de enseñanza son convencionales. La esencia de este modelo radica en que el rol del profesor consiste en preparar y transmitir información a los alumnos y, por otra parte, el rol de los alumnos es recibir, almacenar y actuar sobre esta información. Siguiendo este modelo, es fácil comunicar reglas, retener hechos y lograr que se ejecuten las tareas.

b) MODELO DE ENCULTURACIÓN. El profesor busca un compromiso con los contenidos y, para lograrlo, no sólo debe transmitir, sino además inspirar, mover, convencer y comprometer al alumno. Se pone el énfasis en conseguir un ambiente que sea plenamente educativo, creando una cultura que estimule por sobre todo el razonamiento. La enculturación busca que el niño reciba como educativo todo el entorno, a través de modelos culturales, interacciones culturales e instrucción directa en conocimientos y actividades de la cultura que se genera.

Este modelo permite desarrollar “tendencias de razonamiento” como explorar, aplicar ideas en lo concreto, ser reflexivo y crear estrategias; en resumen, permite desarrollar el pensar creativa y críticamente. El modelo de transmisión, en cambio, puede comunicar, pero no logra que se consoliden las tendencias que llevan a ser un “buen razonador”.

Así estos autores plantean, que para lograr el compromiso con una acción se requiere, no sólo transmitirla, sino también activar al alumno; que actúe en diferencias situaciones para que pueda reconocerlas y recordarlas.

Ángel Pérez Gómez, refiere cuatro estilos con características claramente diferenciables en el quehacer docente:

a) *ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN CULTURAL.* Este enfoque se apoya en el hecho comprobado de que el hombre a lo largo de la historia ha ido produciendo conocimiento eficaz, que este conocimiento se puede conservar y acumular transmitiéndolo a las nuevas generaciones. No se toman en consideración las concepciones o ideas de los alumnos, dándose, además, por supuesto que no hay que tener especialmente en cuenta los intereses de esos alumnos sino que dichos intereses deben venir determinados por la finalidad social de proporcionarles una determinada cultura.

Los contenidos se conciben desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo y tendiente a la fragmentación, siendo la referencia única la disciplina.

Respecto a la manera de enseñar, no se suelen contemplar específicamente unos principios metodológicos sino que se parte de la convicción de que basta con un buen dominio, por parte del profesor, de los conocimientos disciplinares de referencia; el método de enseñanza se limita, entonces, a una exposición, lo más ordenada y clara posible, de lo que hay que enseñar con apoyo en el libro de texto como recurso único o, al menos, básico.

Desde esta perspectiva: "... la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura..." (Pérez, 1992: 79). Se puede decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas. Constituye el *enfoque tradicional* que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o intereses de los alumnos /as.

El alumno que carece de tales esquemas desarrollados, no puede relacionar significativamente el nuevo conocimiento con sus incipientes esquemas de comprensión, por lo que, ante la exigencia escolar de aprendizaje de los contenidos disciplinares, no puede sino incorporarlos de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria. Este tipo de conocimiento es difícilmente aplicable a la práctica y, por lo mismo, fácilmente olvidable y olvidado.

b) ENSEÑANZA COMO ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES. Por la fugacidad del conocimiento, se vuelve la mirada hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación.

El problema principal que se plantea al enfoque de entrenamiento de habilidades en la escuela es la necesidad de vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación.

c) ENSEÑANZA COMO FOMENTO DEL DESARROLLO NATURAL. Aunque no puede considerarse una perspectiva con amplio reflejo en la práctica docente en nuestras escuelas, en cierta medida representa el pensamiento pedagógico de muchos docentes y de muchos padres.

Sus orígenes se encuentran en Rousseau al tratar la importancia y fuerza de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento, pero éste, ya sea físico o mental, se rige por sus propias reglas. Por ello: "... el método más adecuado para garantizar el crecimiento y la educación es el respeto al desarrollo espontáneo del niño/a..." (Pérez,

1992: 80).

d) ENSEÑANZA COMO PRODUCCIÓN DE CAMBIOS CONCEPTUALES.

Para Piaget y los neo-piagetianos el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. El alumno es un activo procesador de la información que asimila y el profesor un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante. El nuevo material de aprendizaje solamente provocará la transformación de las creencias y pensamientos del alumno/a cuando logre movilizar los esquemas existentes de su pensamiento.

Desde esta perspectiva, la importancia radica en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno/a y no en la estructura de las disciplinas científicas. La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumno/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad. (Pérez, 1992: 81)

Tres modelos de enseñanza que sirven de base a las prácticas de los maestros —de manera consciente o implícitamente— con todos los tipos de variantes imaginables, son planteados por Jean Pierre Astolfi. Cada uno de los siguientes modelos responde a diferentes situaciones de eficacia docente:

a) TRANSMISIÓN. Utiliza el término *impronta* para calificar la concepción más tradicional, pero aún vigente, del aprendizaje por parte del alumno: de una página en blanco por escribir o de un vaso por llenar. El conocimiento es un *contenido* de enseñanza que viene a imprimirse en la cabeza del alumno (el *contenedor*) como en una cera blanda. Aquí, el aprendizaje se entiende según un esquema más bien rústico de comunicación emisor/receptor.

En este modelo, la situación del alumno se considera de manera muy pasiva. Lo primero que se espera de él es que adopte ciertas actitudes con relación al trabajo, las cuales se revelan en las anotaciones habituales de las libretas escolares; es decir, que ponga “atención”, que sea “regular en el trabajo y en el esfuerzo”, que dé pruebas de “voluntad”, etcétera. Todo esto para evitar que el alumno “se quede atrás”. (Astolfi, 2000: 59)

b) CONDICIONAMIENTO. Pedagogía llamada behaviorista⁴, derivada de la Psicología conductista introducida por Skinner. Su idea central es que hay que considerar las estructuras mentales como una *caja negra* a la que no tenemos acceso y que, por lo tanto, resulta más eficaz poner atención en las “entradas” y en las “salidas” que en los procesos mismos.

Dentro de este modelo el maestro se dedica a definir los conocimientos por adquirir en términos del *comportamiento observable* esperado al final del aprendizaje, el cual resulta de una serie de condicionamientos: se divide la tarea en unidades suficientemente pequeñas como para que los alumnos tengan éxito. Se trata de evitar el error.

c) CONSTRUCTIVISMO. El proyecto constructivista retoma el “mentalismo” que el behaviorismo creyó desplazar, interesándose en lo que ocurre en la famosa “caja negra”, pero conservando como centro principal al alumno que aprende. El maestro aparece, en el mejor de los casos, como un facilitador del aprendizaje. La idea fundamental es que el alumno aprenderá por un método de carácter inductivo: va a observar, comparar, razonar, sacar conclusiones.

Después de examinar los estilos de enseñanza antes descritos, la clasificación trabajada por Rafael Porlán se consideró como la que mejor refleja la gama de características similares y diversas, planteadas por los autores anteriormente revisados; razón por la cual esta última tipología fue la

⁴ Este término deriva del objeto de estudio de esta corriente: la actividad observable.

que se tomó como modelo de referencia para los objetivos de esta investigación y, en consecuencia, para el diseño de los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Estos son los enfoques referidos:

a) EL CURRÍCULO TRADICIONAL: LA OBSESIÓN POR LOS CONTENIDOS. Con frecuencia, un sector importante del profesorado tiende a pensar que, en lo esencial, hay una única forma de hacer las cosas en el aula. Enseñar, para los que así piensan, consiste básicamente en explicar a los estudiantes los contenidos esenciales de una determinada asignatura, procurando definir adecuadamente el significado correcto de los mismos y, en según que casos, el argumento formal que los justifica.

Para estos profesores, la actividad del curso se organiza en torno a una secuencia de temas que pretenden ser una selección pormenorizada de lo que el alumno debería saber sobre la disciplina. El profesor consume una parte importante del tiempo dando (explicando) los temas, mientras que los estudiantes anotan por escrito la información suministrada, para después poder preparar las evaluaciones, controles o exámenes que intentarán medir su aprendizaje. En ciertos casos, esta estructura básica se complementa con algunos momentos esporádicos dedicados a dialogar sobre el tema, a realizar problemas de aplicación o a poner en marcha actividades prácticas de comprobación.

Porlán afirma que: "... la transmisión verbal de conocimientos es la forma habitual de enseñar en los centros educativos" (1993: 146). Sin embargo, y a pesar de ello, afirma que esta manera de enseñar, paradójicamente, no consigue, en gran parte de los casos, aquella que persigue un aprendizaje adecuado de los alumnos. El que una práctica socializada sea predominante no garantiza que sea adecuada y exitosa.

El autor refiere que los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje tradicionales se encuadran dentro de una cierta estructura de poder y dominación.

El profesor generalmente es quien decide de forma exclusiva lo que hay que enseñar y aprender, los métodos de trabajo y los criterios de evaluación. Esto hace que los alumnos no hagan suyo el proceso, se desentiendan interiormente, y adopten posturas, o bien formalmente correctas, para evitar problemas, o bien hostiles, interfiriendo en la dinámica de la clase.

Como puede observarse en los concentrados de estilos de enseñanza (véase al final del capítulo) existe una coincidencia incluso de denominación, entre los manejados por Pansza y Nieto; aunque de contenido y de fondo, también con Tihsmán, Astolfi y Pérez Gómez, quienes lo nombran "de transmisión" y con Arancibia, quien le llama "directivo".

b) EL ENFOQUE TECNOLÓGICO. LA OBSESIÓN POR LOS OBJETIVOS.
Pretende abordar los problemas derivados de la excesiva simplificación del currículo tradicional, que reduce al mínimo el proceso didáctico y metodológico que se debe poner en juego para provocar un aprendizaje real en los alumnos.

Pretende racionalizar los procesos de enseñanza, programar de forma detallada las actuaciones docentes y los medios empleados, así como medir el aprendizaje de los alumnos en términos de conductas observables (por lo cual busca su apoyo científico fundamental en las tendencias conductistas de la psicología). Responde a una perspectiva positivista, obsesionada por la *eficiencia*, y otorga un papel central a los objetivos.

Este enfoque no tiene en cuenta las ideas o concepciones de los alumnos, pues, cuando llega a tomarlas en consideración, lo hace con la intención de sustituirlas por el conocimiento *adecuado* representado por el referente disciplinar.

La perspectiva tecnológica plantea importantes elementos positivos de reflexión con respecto a la concepción tradicional del currículo. “Sitúa en un plano preferente el enunciado de los objetivos de aprendizaje” (Porlán, 1993: 152).

Como es sabido, toda práctica educativa se caracteriza por su intencionalidad, es decir, por la existencia, en la mente del que enseña, de unos determinados objetivos. Si éstos permanecen ocultos, el docente estará imposibilitado para analizarlos críticamente, permaneciendo su actuación fuera de un control relativamente racional.

El hecho de poner el énfasis en una formulación consciente de las intenciones educativas significa apostar por una profesionalidad más rigurosa que se cuestiona las metas a conseguir y, por tanto, la naturaleza específica de las actividades a realizar.

Frente a la idea de que los conocimientos se introducen en la mente de los alumnos por transmisión verbal, esta tendencia curricular defiende que esto ocurre a través de un proceso escalonado de asimilación de conceptos de niveles progresivos de dificultad. No se trata de una situación pasiva de aprendizaje en la que el alumno memoriza mecánicamente la información, se trata, por el contrario, de una situación activa en la que se pretende que el alumno asimile realmente el auténtico significado de los conceptos.

Por denominación, este enfoque coincide con el de Pansza, sin embargo por características identitarias, se puede relacionar con las dadas por Astolfi como *Condicionamiento* y con las de *Entrenamiento de Habilidades* de Pérez Gómez.

c) EL ENFOQUE ESPONTANÉISTA: LA OBSESIÓN POR LOS ALUMNOS.

La tendencia espontaneísta, pretende abordar los problemas derivados de la ideología autoritaria que subyace al currículo tradicional; ideología que provoca en los alumnos un proceso de adiestramiento y subordinación, que obstaculiza, en cierta medida, su desarrollo autónomo.

Existen ciertas formas de enseñar que, con grados y matices diferentes, se pueden encuadrar bajo el nombre genérico de tendencia espontaneísta o, si se prefiere, activista. Lo específico de esta manera diferente de hacer currículo es la importancia que se les da a los alumnos. (Porlán, 1993: 155)

El enfoque espontaneísta pone el énfasis en situar al alumno como el centro del currículo para que pueda expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúen como un importante elemento organizador. En coherencia con esto, el profesor ha de adoptar el papel de coordinador de las actividades que van surgiendo en los debates, improvisando recursos, solucionando problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación de todos los alumnos.

El hecho de situar al alumno como el centro de la enseñanza, y no como un mero consumidor de la misma, supone un cambio sustancial de perspectiva. El enfoque espontaneísta pone en evidencia uno de los problemas más graves de la educación: el de que los alumnos, incluso aquellos que aparentemente muestran que están interesados, suelen separar mentalmente sus *significados experienciales* (los que aprenden en la vida extraescolar) de sus *significados académicos*.

Comparando con los otros autores, se observa que en términos de designación, no existe similitud con ningún otro estilo; no obstante, en relación con los contenidos, existen coincidencias con las peculiaridades dadas prácticamente por todos los autores revisados: con la escuela crítica de Pansza, el modelo de enculturación de Tishman; el constructivismo de

Astolfi; la enseñanza activa de Gibaja; el estilo de facilitador/colaborador de Arancibia; la enseñanza abierta o alternativa de Nieto y la enseñanza como producción de cambios conceptuales de Pérez Gómez.

Con lo hasta aquí desarrollado, podemos observar confluencia en la visión de varios autores en determinados estilos de enseñanza, por ejemplo, en la visión de la práctica conservadora se encuentran dos grupos, quienes coinciden en nombrar a este estilo como “de transmisión” y quienes lo caracterizan como “tradicional”. De igual forma, -y en el otro extremo del continuum-, a la enseñanza, que tiene como finalidad propiciar el aprendizaje significativo de los alumnos, los autores consultados coinciden en denominarla como “crítica, espontaneísta, activa, abierta y constructivista”.

En la siguiente tabla se concentraron tales resultados con el propósito de brindar una visión gráfica completa de las relaciones establecidas entre los estilos presentados por cada uno de los investigadores educativos mencionados:

AUTOR	ENFOQUES Y ESTILOS DE ENSEÑANZA			
PANSZA	Tradicional	Nueva	Tecnocrática	Crítica
TISHMAN , JAY Y PERKINS	Transmisión			Enculturación
PORLÁN	Tradicional		Tecnológico	Espontaneísta
ASTOLFI	Transmisión		Condicionamiento	Constructivismo
PÉREZ GÓMEZ	Transmisión cultural	Fomento del desarrollo natural	Entrenamiento de habilidades	Producción de cambios conceptuales
NIETO	Tradicional o convencional			Abierta o alternativa
GIBAJA		Didáctica de la participación		Enseñanza activa
ARANCIBIA	Directivo			Facilitador/colaborador

De la misma manera, se elaboró de forma más detallada una matriz que agrupa las concepciones que planteaban los estilos de enseñanza Tradicional, Tecnológico y Espontaneísta de Porlán, relacionándolos con el resto de los autores, a partir de sus concepciones de enseñanza, aprendizaje, rol del maestro y rol del alumno.

El hecho de partir de la tipología de este autor se debió a que se trata de un intelectual español contemporáneo de renombre, con una postura bastante centrada, puesto que no denota el currículo tradicional, sino que tiene más bien una actitud comprensiva. Al exponer el enfoque espontaneísta, sitúa el centro de la enseñanza en el alumno, referencia que sirvió de base para el análisis de los resultados obtenidos en el presente estudio, a partir de la enseñanza de la asignatura de Formación Cívica y Ética en una escuela secundaria.

Dicho ejercicio fue muy enriquecedor pues permitió trasladar el desempeño académico en términos de categorías de la práctica didáctica lo cual, a su vez, facilitó la distinción de las actividades docentes en términos de indicadores y, con ello, la elaboración de los ítems de los instrumentos de recopilación de información.

	TRADICIONAL	TECNOLÓGICO	CRÍTICA/ACTIVISTA/CONSTRUCTIVISTA /ESPONTANEÍSTA
P	<ul style="list-style-type: none"> • El que sabe • El centro de la educación • Autoritarismo • Dominio de los contenidos • Pretende formar a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente <p>R</p> <ul style="list-style-type: none"> • No tiene en cuenta el conocimiento de los alumnos para la construcción de nuevos conocimientos <p>O</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obsesión por los contenidos de enseñanza <p>E</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión verbal del conocimiento <p>S</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impone el orden a través de la autoridad <p>O</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es la autoridad y es dueño del conocimiento y del método • Quien tiene la mayor jerarquía • Quien toma las decisiones • Trabaja con el material pre-escrito listo para ser usado por los aprendices • El rol es preparar y transmitir información a los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Debe crear un ambiente favorable para que el alumno desarrolle su personalidad • Tiene el dominio de las técnicas • Utiliza recursos técnicos para controlar, dirigir, orientar y manipular el aprendizaje • Es un ingeniero conductual • No toma en cuenta las ideas o concepciones de los alumnos y, cuando lo hace, es con la intención de sustituirlas por el conocimiento "adecuado" representado por el referente disciplinar, y cuando parte de ellas, lo hace con la pretensión de sustituirlas por otras más acordes con el conocimiento científico que se persigue • Se dedica a definir los conocimientos por adquirir en términos del comportamiento observable esperado al final del aprendizaje 	<p>CRÍTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla una auténtica actividad científica apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y la autocritica • Facilita y promueve la reconstrucción crítica del pensamiento cotidiano • Mediador entre el material formativo y los alumnos <p>ACTIVISTA/ESPONTANEÍSTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe permanecer al margen, para que el alumno pueda descubrir por sí mismo • Su función es de líder afectivo y social • Papel de coordinador de las actividades que van surgiendo en los debates improvisando recursos, solucionando problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación de todos los alumnos • Presenta información o desarrolla conceptos a través de exposiciones y demostraciones • Elabora la información y da retroalimentación de acuerdo a las respuestas y preguntas que se producen en clase

	<ul style="list-style-type: none"> • Su función consiste en comunicar reglas y lograr que se ejecuten las tareas • Comunica pero no logra que se consoliden las tendencias que llevan al alumno a ser un "buen razonador" • Especialista en la disciplina que enseña • Lo esencial en la formación y acción es que conozca la materia que enseña • Consuma una gran parte del tiempo dando (explicando) los temas • Decide de forma exclusiva lo que hay que enseñar y aprender, los métodos de trabajo y los criterios de evaluación • Provoca en los alumnos un proceso de adiestramiento y subordinación que obstaculiza, en cierta medida, su desarrollo autónomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Debe centrarse en el alumno y en la tarea que éste debe efectuar con éxito • No debe centrarse en la organización de su propio discurso • Controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos • Administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables • Se convierte en un técnico cuyos instrumentos son los objetivos, que le sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepara a los estudiantes para hacer las tareas consecutivas, dando instrucciones y ejemplos prácticos • Monitorea el progreso en las tareas asignadas para el trabajo independiente • Enseña de nuevo cuando es necesario • Si el material curricular no cumple los objetivos, lo modifica • Crea un ambiente amistoso y agradable para los alumnos que los perciben como maestros entusiastas y protectores
--	---	--	---

CONSTRUCTIVISTA

- Facilitador del aprendizaje
- Busca un compromiso con los contenidos y para lograrlo, no sólo debe transmitir, sino además, inspirar, mover, convencer y comprometer al alumno
- Instigador del proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias de los estudiantes
- Debe conocer el estado actual de desarrollo del alumno, sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión

	TRADICIONAL	TECNOLÓGICO	CRÍTICA/ACTIVISTA/ ESPONTANEÍSTA
--	-------------	-------------	----------------------------------

<p>A</p> <p>L</p> <p>U</p> <p>M</p> <p>N</p> <p>O</p> <ul style="list-style-type: none"> • Banco de información • El que escucha • Retiene y repite información • Memorización • No se toman en consideración sus concepciones, intereses e ideas • Se le pide: que escuche atentamente las explicaciones, que cumpla con los ejercicios y que estudie casi inevitablemente memorizando • Página en blanco o vaso por llenar • Pasividad • Está al final de la cadena autoritaria • Carece de poder • Su rol es almacenar y actuar sobre la información transmitida por el profesor • Anota por escrito la información suministrada • Se desentiende interiormente y adopta posturas formalmente correctas (para evitar problemas) o bien hostiles (interfiriendo en la dinámica de la clase) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se da relevancia a su personalidad • Tiene el papel principal, es el centro de la educación. 	<p>CRÍTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resalta su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje <p>ACTIVISTA/ESPONTANEÍSTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno es el protagonista • Aprende a observar, a buscar información, a descubrir • Puede aprender por sí mismo de manera espontánea y natural • Obsesión por los alumnos • Lo sitúa como el centro del currículum para que pueda expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúen como un importante elemento organizador • Además de recibir la información transmitida, interviene activamente en la presentación, elaboración o discusión del conocimiento que se procesa o produce en clase <p>CONSTRUCTIVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El centro principal es el alumno que aprende • Participa en el liderazgo tanto de las tareas como de las relaciones interpersonales • Más que conocer las reglas o condiciones en que se debe aplicar un conocimiento, es necesario que los alumnos hayan participado para que puedan reconocerlas y recordarlas • La importancia radica en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno.
--	---	--

	TRADICIONAL	TECNOLÓGICO	CRÍTICA/ACTIVISTA/ESPONTANEÍSTA /CONSTRUCTIVISTA
E N S E Ñ A N Z A	<ul style="list-style-type: none"> • Verticalismo • Relación unidireccional • Imposición del orden y la disciplina • Enseñanza intuitiva: ofrece elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos • Los contenidos se conciben desde una perspectiva enciclopédica con un carácter acumulativo y tendiente a la fragmentación • El conocimiento escolar es una selección divulgativa de lo producido por la investigación científica • Basta con un buen dominio por parte del profesor de los conocimientos disciplinarios • El método se limita a una exposición lo más ordenada y clara posible • Libro de texto como recurso único o básico • Realización de una serie de ejercicios o actividades con una intención de refuerzo o de ilustración de lo expuesto 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca la eficiencia y el progreso en el proceso y en los productos • Carácter instrumental de la didáctica • Practicismo inmediatista • Se centra en el “cómo” de la enseñanza • Se pasa del receptivismo al activismo • Principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza • Basado en la psicología conductista • Incorporación a los contenidos escolares de aportaciones recientes de corrientes científicas • Se insertan en la manera de enseñar determinadas estrategias metodológicas (o técnicas concretas) procedentes de las disciplinas • La metodología puede centrarse en la actividad del alumno con tareas muy abiertas y poco programadas que el profesor concibe como una cierta reproducción del proceso de investigación científica protagonizado directamente por el alumno • Otorga especial relevancia a las 	<p>CRÍTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone el trabajo y aprendizaje grupal • Formación de sujetos pensantes, libres y solidarios • Recuperación de los contenidos significativos en la enseñanza • Se busca contextualizar críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza <p>ACTIVISTA/ESPONTANEÍSTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educar al alumno introduciéndolo a la realidad que le rodea • Fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común • En el desarrollo de la enseñanza se da una motivación de carácter fundamentalmente extrínseco, no vinculada al proceso interno de construcción del conocimiento • No se tienen en cuenta las ideas o concepciones de los alumnos sobre las temáticas objeto de aprendizaje, sino que se atiende a sus intereses • Se evita la directividad, pues se considera

<ul style="list-style-type: none"> • Lógica eminentemente conceptual del conocimiento que se intenta transmitir • La exposición sustituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias • El conocimiento puede ser “transmitido”: el medio para que se realice esa transmisión es la palabra • Se transmiten conocimientos e informaciones • Se privilegia la teoría sobre la práctica • El proceso curricular está saturado de conocimientos, a los que se les denomina planes de estudio enciclopédicos • Disciplinamiento de la conducta y de la homogeneización • Enseñar consiste básicamente en explicar a los alumnos los contenidos esenciales de una determinada asignatura • Lo anterior se complementa con algunos momentos esporádicos dedicados a dialogar sobre el tema, a realizar problemas de aplicación o poner en marcha actividades prácticas de comprobación 	<p>habilidades y capacidades formales, permitiendo al alumno mayor capacidad de adaptación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva positivista obsesionada por la eficiencia • Otorga un papel central a los objetivos • Pretende vincular el desarrollo de las capacidades (que se proponen como objetivos) al contenido con el que se trabajarían y al contexto cultural • Se parte de una realidad científica “superior” que constituye el núcleo del contenido que ha de ser aprendido • Se opone al dogmatismo verbal del maestro • Se da importancia a la objetividad que se alcanza con el rigor de trabajar sólo sobre la conducta observable • El proceso debe centrarse en lo que puede ser controlado, explícito • Formación de recursos humanos de corte empresarial • Sistematización de la enseñanza • Bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y científismo, la práctica educativa se reduce sólo al plano de la intervención técnica • Concepción positivista-conductista en 	<p>que se perjudica el interés del que aprende</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se contemplan las aportaciones del conocimiento científico • La toma de decisiones está encaminada a la acción de buscar y organizar la información, elaborarla, construir argumentos dirigidos a prueba o encontrar soluciones a problemas. <p><u>CONSTRUCTIVISTA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Método de carácter inductivo: observar, comparar, razonar, sacar conclusiones • La estructura, objetivos y la dirección de las actividades propuestas por el profesor son posibles de negociar • El profesor ofrece distintos materiales y actividades simultáneamente permitiendo que los educandos puedan descubrir significados personales dentro del conocimiento y nuevas estrategias en la experiencia • Retroalimentación mediante la reflexión y el reflejo • Se requiere construir un nivel de confianza entre ambos agentes • La enseñanza busca el aprendizaje de habilidades que propicien el aprovechamiento de los recursos de los educandos y los hace más activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje • Descubrimiento y creación de significados, valores, habilidades y estrategias
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad del curso se organiza en torno a una secuencia de temas que pretenden ser una selección pormenorizada de lo que el alumno debería saber sobre la disciplina • Situación activa del profesor en la que se pretende que el alumno asimile realmente al auténtico significado de los conceptos • Se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o intereses de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> los procesos pedagógico-didácticos de las aulas • A los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar, se les denomina competencias • La enseñanza es cuestión de medios: planificación, recursos instruccionales, instrucción programada, enseñanza audiovisual, técnicas grupales, técnicas individualizadas • Se da importancia a las relaciones entre conceptos, a sus diferentes niveles de complejidad y a los procesos a través de los cuales se producen • Desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples hasta las más complejas y de orden superior • Vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir un ambiente que sea plenamente educativo, creando una cultura que estimule por sobre todo el razonamiento • Permite descubrir "tendencias de razonamiento" tales como la tendencia a explorar, aplicar ideas en lo concreto, a ser reflexivo y crear estrategias: permite desarrollar el pensar creativa y críticamente • Es el proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos
--	--	---	---

	TRADICIONAL	TECNOLÓGICO	ACTIVISTA/ESPONTANEÍSTA CRÍTICA/CONSTRUCTIVISTA
A P R E N D I Z A J E	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización, repetición y ejercitación • Concepto receptivista • Reproducción en el examen del discurso transmitido en el proceso de enseñanza, al menos en cuanto a su lógica básica (discurso idéntico al libro de texto y a las explicaciones del profesor) • Emisor/receptor • La responsabilidad de que se efectúe está centrada en el profesor • Las evaluaciones, controles o exámenes intentarán medirlo • Reduce al mínimo el proceso didáctico y metodológico que se debe poner en juego para provocar un aprendizaje real en los alumnos • Situación pasiva de aprendizaje en la que el alumno memoriza mecánicamente la información • Ante la exigencia escolar de aprendizaje de los contenidos disciplinares, los alumnos los incorporan de manera arbitraria, 	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa con cuantificación • No se cuestiona el "qué" y el "para qué" del aprendizaje • Es un conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta, que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas • La enseñanza es el control de la situación e la que ocurre el aprendizaje • Se busca una formación más moderna para el alumnado como formación cultural, no como desarrollo personal • Confianza en que la aplicación de los métodos va a producir en el alumno el aprendizaje de aquellas conclusiones previamente elaboradas por los expertos • Combinación de exposición y ejercicios prácticos específicos en una secuencia de actividades dirigida por el profesor • Procesos de elaboración del conocimiento previamente determinados • En la evaluación se intenta medir las adquisiciones disciplinarias de los alumnos • Es necesario comprobar la adquisición de otros aprendizajes más relacionados con los procesos metodológicos empleados • Pretende medir el aprendizaje de los alumnos en 	<p><u>ACTIVISTA/ESPONTANEÍSTA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El contenido, para ser aprendido por el alumno, debe ser expresión de sus intereses, experiencias y que se encuentre en el entorno en que viva • La realidad ha de ser descubierta por el alumno mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles • La evaluación se da en base a los procedimientos y actitudes adquiridos en el propio proceso de trabajo • Espacio más participativo que permite al alumno ser más activo en su propio proceso de aprendizaje <p><u>CONSTRUCTIVISTA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesor y alumno son responsables del proceso de aprendizaje • Desarrollo del pensamiento y del conocimiento • El nuevo material de aprendizaje provocará la transformación de las

	memorística, superficial y fragmentaria	<p>terminos de conductas observables (tendencias conductistas de la psicología)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretende una evaluación “objetiva” del alumno incorporando cierta “medición” de procesos • Elaboración de objetivos de aprendizaje • Evaluación objetiva del rendimiento • Sitúa en un plano preferente el enunciado de los objetivos de aprendizaje 	creencias y pensamientos del alumno cuando logre movilizar los esquemas de su pensamiento
--	---	---	---

Elementos del Desempeño Docente

Como antes se señaló, el desempeño docente se constituye como un amplio conjunto complejo de quehaceres llevados a cabo por el profesor, en el marco de su papel como profesional de la educación. Así definido de manera general, ese desempeño responde a una estructura, que no es caótica, aún cuando no siga un guión rígido predeterminado. Permite la creatividad, no es una actividad azarosa.

A continuación se describen los elementos que, en opinión de estudiosos de la materia, constituyen el núcleo del desempeño docente, pues su manejo determina a los estilos, razón por la que fueron considerados como referencia básica para la elaboración de los instrumentos utilizados en este trabajo para la recolección de la información analizada.

1. *PLANEACIÓN*. Es la primera etapa obligatoria de toda labor docente, pues es esencial para una buena técnica de enseñanza y para el consiguiente rendimiento escolar. El profesor tiene el deber de suministrar una

enseñanza cuidadosamente planeada, capaz de llevar a los alumnos a conseguir los objetivos previstos.

Planificar incluye la disposición y organización de todos los procedimientos de enseñanza, incluyendo métodos, técnicas, formas de motivación, maneras y momentos de usar recursos audiovisuales, así como las etapas de desarrollo de las tareas, lo que hace posible prever con precisión unas metas y señalar los medios congruentes para alcanzarlas.

Luiz A. De Mattos precisa que la planeación "Es la previsión inteligente y bien calculada de todas las etapas del trabajo escolar y la programación racional de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte segura, económica y eficiente." (1990: 87)

La planeación de la labor docente necesita considerar, con respecto a la enseñanza, los siguientes elementos:

- *qué* (relacionando el contenido del curso),
- *porqué* (identificando los objetivos del curso),

- *a quién* (considerando las características y necesidades de los alumnos) y,
- *cómo* (relacionado con la metodología educativa, es decir, con los recursos didácticos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos) (Nérici, 1990a: 178)

Entre los objetivos más significativos de la planeación de la enseñanza, se mencionan:

- a) dar una visión global y detallada de la enseñanza a llevar a cabo a través de una actividad, área de estudio o disciplina;
- b) hacer la enseñanza más eficiente;
- c) hacer la enseñanza más controlada;
- d) conducir a los educandos con más seguridad hacia los objetivos deseados;
- e) evitar improvisaciones;
- f) proporcionar continuidad y progresividad en las tareas escolares;
- g) facilitar la distribución de los contenidos seleccionados para la enseñanza en el tiempo disponible;
- h) proponer tareas adecuadas al tiempo disponible;
- i) posibilitar el reclutamiento de los recursos didácticos en tiempo útil para su utilización; y,
- j) proporcionar una continuidad en el aprendizaje, partiendo de las experiencias anteriores de los educandos y de las posibilidades reales de los mismos. (Nérici, 1990b: 68)

Para Clark y Peterson (1997: 49-50) la planificación docente incluye los procesos de pensamiento del profesor, antes de que tenga lugar la interacción en el aula, y también los procesos de pensamiento y reflexión que le ocupan después de dicha interacción y que le guían a

futuro, por ello manejan tres categorías principales relacionadas con pensamientos preativos y postactivos, pensamientos y decisiones interactivos y sus teorías y creencias.

Conviene señalar que aún en procesos de enseñanza con enfoques centrados en el alumno, como el *crítico, el constructivista o activista*, -que serán comentados más adelante-, la planeación es siempre vista como responsabilidad del docente.

2. *METODOLOGÍA*. La metodología de la enseñanza es el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los *métodos y técnicas* de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y, en consecuencia, los de la educación, con un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento. (Nérici, 1990b: 35)

Esta es la categoría más compleja para la evaluación del desempeño docente por que habría que revisar, por ejemplo, si las explicaciones del profesor son claras, adecuadas, ordenadas; con ejemplos apropiados; si

estimula la participación del estudiante; si promueve el análisis, la síntesis, el pensamiento crítico, la creatividad y la aplicación práctica.

En el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* se considera que la *metodología* proporciona al profesor los criterios que le permiten justificar y construir el método que bajo razones pedagógicas responde a las expectativas educativas de cada situación didáctica que se le plantea: "La metodología de la enseñanza es el conjunto de procedimientos didácticos que tienen por objeto alcanzar los fines de la educación" (Touriñán, 1998: 951). Como puede observarse se repite lo expresado por Nérici.

Otro de los elementos del desempeño docente que sirvió como referencia categorial para la construcción de los instrumentos empleados en la recogida de datos de este trabajo de investigación es el que se refiere a las:

3. RELACIONES INTERPERSONALES. El profesor y el alumno, al entrar al salón de clase no únicamente lo hacen dispuestos a pensar en un contenido conceptual o en actitudes racionales; llevan consigo todos los demás

factores que conforman a la persona, tales como emociones, afectos, valores, proyectos, actitudes, recuerdos, esperanzas, frustraciones, etc. Comúnmente ocurre que el trabajo cotidiano y la preocupación por el tema de la clase tiendan a hacer olvidar estos aspectos humanos en el quehacer educativo. Esto genera como consecuencia que los logros de la educación escolar se vean reducidos a ideas que deben ser repetidas tal cual a la hora del examen, dejando de lado, entre otros aspectos similares, la facilitación del contacto interpersonal (Gutiérrez, 1986: 168), con toda la complejidad de factores relacionados con el carácter de persona que tiene el alumno.

La capacidad de apertura, disponibilidad, tolerancia, respeto y aceptación de los demás son características esenciales del profesor. El mismo autor establece:

El profesor que manifiesta disponibilidad para recibir consultas personales, que está abierto a las opiniones ajenas, que sabe respetarlas, que tiene una actitud de apertura, que respeta a sus alumnos, en su persona y en su vida privada y que en general, manifiesta una actitud de servicio y ayuda a los demás, es el que mejores resultados obtiene, dado que el fruto de los estudiantes no coincide necesariamente con lo que el profesor sabe y expone, sino con el aprendizaje que el profesor facilite, aun cuando no lo exponga. (Gutiérrez, 1986: 226)

Es esencial la adopción de ciertas actitudes del profesor en su relación con los estudiantes, entre las cuales pueden mencionarse: la congruencia entre el decir y hacer, el respeto que manifiesta por los alumnos al prestarles atención y la empatía que surja entre ambos actores, en función de alcanzar objetivos educativos que permitan que los alumnos lleguen a aprender de manera crítica y sean capaces de evaluar la información, de tomar decisiones reflexivas y autónomas que se ajusten a la realidad; que estén en condiciones de utilizar el saber con flexibilidad cuando se encuentren frente a situaciones nuevas y, sobre todo, que hayan adquirido el gusto por saber y aprender durante toda la vida.

Diversas investigaciones (Abraham, 2000: 15-17) indican la importancia esencial de ciertas actitudes adoptadas por el docente en su relación con los alumnos:

- la facultad que tiene un docente para comprender la significación de la experiencia vivida por el alumno en la clase; y, claro está, la facultad de expresar dicha comprensión;
- el respeto que el docente manifiesta por el alumno tomado aisladamente;
- la autenticidad del maestro en su relación con los estudiantes.

Es de suma importancia para la educación que el profesor trate de interrelacionarse con los estudiantes,

que se establezcan lazos de simpatía, amistad y confianza, de manera que pueda contribuir con mayor calidad profesional a alcanzar los objetivos de enseñanza, porque un ambiente poco flexible no es propicio para el aprendizaje ya que inhibe la participación.

4. *EVALUACIÓN.* Un cuarto factor del desempeño docente lo constituye la evaluación del aprendizaje. Desde una perspectiva amplia, se entiende por evaluación: “La realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho o situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo sobre el mismo” (Abraham, 2000: 183).

Para los propósitos de este apartado, nos referimos a la evaluación del aprendizaje como el proceso que se refiere a “... la valoración de los conocimientos, aptitudes, capacidad y rendimiento de los alumnos.” (Gutiérrez, 1986: 189) Uno de sus propósitos es conocer la utilidad de los esfuerzos empleados en los trabajos escolares llevados a cabo, tanto por el docente como por el alumno;

sirve para la reorientación y recuperación de los alumnos que han quedado rezagados en sus estudios.

La evaluación se refiere a los medios a emplear para juzgar el rendimiento en los estudios y debe ser constante en el proceso de enseñanza; en otras palabras, evaluar el aprendizaje consiste en juzgar lo que el alumno ha aprendido después de una fase de la enseñanza. Nérici, (1990b: 115) señala que la evaluación debe realizarse teniendo en cuenta todos los aspectos del educando, así como sus posibilidades reales y su producción escolar.

Evaluación del Desempeño Docente

La importancia y trascendencia de la labor docente, ha propiciado el estudio e investigación de los factores relacionados con la calidad del desempeño de los profesores a través de procesos de evaluación. La descripción de los *estilos* que los docentes ponen en práctica en la enseñanza de la asignatura Formación Cívica y Ética, así como la percepción que tienen los propios docentes y sus alumnos sobre su desempeño, pueden aportar elementos que permitan a las autoridades correspondientes el diseño de programas de actualización y formación del profesorado en las escuelas secundarias.

Aún cuando no se trata de un estudio evaluativo, la estructura de los instrumentos coincide, a pesar de que se trata de un trabajo explicativo-descriptivo. Por lo que, aunque no se buscó desarrollar sólo un trabajo

evaluativo, los datos recolectados implicaban juicios que en cierta medida, y en varios aspectos, rebasaban lo descriptivo y alcanzaban el nivel de valoraciones, por lo que se decidió crear este apartado donde se brindaran elementos para categorizar el desempeño docente, lo cual sirvió para el análisis de los estilos observados en las aulas de la escuela secundaria.

En términos generales, la evaluación tiene entre sus propósitos identificar y describir las variables que intervienen en ese proceso y, de este modo, generar y sustentar modelos para interpretarlo y valorarlo, que podría servir para orientar la toma de decisiones sobre la formación y actualización del magisterio. (Caballero, 1992: 7-10)

Rodríguez Rivera, en su trabajo titulado *Psicotécnica Pedagógica*, establece la importancia que tiene la evaluación de la práctica docente:

Es un proceso complejo, con serias implicaciones sociales, porque va más allá de la simple medición y debe ser consistente y continua. Es por ello que en el caso de las instituciones educativas, la investigación da la pauta para un análisis objetivo de la realidad que impera, lo que sería una forma de retroalimentación y control de las actividades a manera de corregir las deficiencias detectadas. (Rodríguez, 1983: 353)

En el *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*, se estableció que: "la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues

permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro, al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación" (Valdés, 2000: 2), lo cual avala la importancia de este tema de estudio.

Para el desarrollo de estudios que pretendan evaluar la función docente, puede servir como punto de partida el trabajo de Zeichner, (citado en Rosales, 1988: 198-200) según el cual en la investigación del papel de profesor se pueden considerar cinco paradigmas:

- ⦿ Culturalista. Su mayor eficacia se manifestaría cuando el profesor fuera capaz de establecer vínculos entre las estructuras conceptuales y metodológicas de una determinada materia y las estructuras psicológicas del alumno que harían posible una comprensión y retención más efectivas.
- ⦿ Personalista. Acentúa la dimensión tutorial y educadora frente a la simple transmisión de conocimientos. El profesor debe esforzarse por

conocer a sus alumnos y por entablar con ellos relaciones de comunicación fluida, eficaz y positiva.

- ↳ Técnico. Se considera que el profesor debe ser un técnico eficaz capaz de actuar dando lugar a resultados claramente observables y evaluables desde la perspectiva de sus aportaciones a la sociedad. El saber que deberá adquirir es un saber hacer y no simplemente un saber teórico.
- ↳ Sociológico. La evaluación del profesor desde la perspectiva de este paradigma toma en consideración prioritariamente la vinculación de su actuación con el contexto sociocultural y su capacidad para realizar una interpretación crítica de las situaciones en que se encuentra.
- ↳ Investigador. Concibe al profesor como investigador, como un profesional dotado de capacidad para la reflexión activa y crítica sobre las cuestiones que a diario surgen en su tarea de enseñanza.

Dichos paradigmas no se dan de manera pura, por lo que rasgos del culturalista, del sociológico y del

investigador sirven para representar los elementos necesarios en los estilos docentes espontaneísta, activista y constructivista, que se caracterizan por hacer al alumno centro de su actividad profesional.

En otro orden de ideas, la evaluación de los docentes tiene, obviamente, diversas facetas, una de ellas que podemos juzgar como de las más importantes es: ¿quién evalúa?; al respecto, hay varias posturas que otorgan valores diferentes a las fuentes evaluadoras posibles: los alumnos, las autoridades, los pares (otros profesores), especialistas externos, el propio profesor (auto evaluación). En los párrafos siguientes se presentan algunas de las razones que llevaron a que en este estudio se optara por conocer la opinión de los alumnos.

La indagación del estilo de enseñanza de los docentes, se realizó de manera prioritaria con la valoración de los estudiantes, pues éstos, al ser observadores cotidianos de la enseñanza, tienen los elementos de información más directos y pertinentes para calificar la práctica docente. La información adquirida por

los alumnos es única, ya que son ellos quienes observan cotidianamente la labor del profesor, por lo cual cuentan con una amplia información sobre los comportamientos y habilidades docentes. Con relación a esto, se señala:

El juicio de los estudiantes con respecto a la labor de su maestro es un dato importante porque muestra el efecto que de hecho se ha producido entre ellos. Algunas opiniones de los estudiantes podrían considerarse muy subjetivas; sin embargo, sería conveniente conocer y analizar esa " impresión subjetiva" cuando se reproduce en un gran número de estudiantes. (Gutiérrez, 1986: 222)

Por ser parte del proceso enseñanza-aprendizaje, la valoración estudiantil tiene un rasgo de validez y confiabilidad aceptables, pues el docente tiende a no alterar su comportamiento y actúa natural y normalmente. Aunque existen diferentes posturas que establecen que los estudiantes son inmaduros y no poseen los criterios necesarios para calificar, pues pueden influir en ellos factores como: el interés del alumno en la materia, las calificaciones obtenidas, la dificultad de la materia, la reputación del maestro, etcétera. De ahí que Caballero proponga que en la evaluación docente realizada por los alumnos, deben utilizarse instrumentos cuidadosamente diseñados y validados. (Caballero, 1992: 60-63)

Esta opinión es compartida por Ahumada Acevedo (1992: 51) quien afirma que a este procedimiento se le ha llegado a reconocer al mismo tiempo una alta validez y fiabilidad, pero también en ocasiones se le ha descartado como fuente de información por la alta subjetividad o incompetencia de los alumnos para valorar un proceso tan delicado como la eficiencia del docente.

Por otra parte, la observación de clase como instrumento de evaluación del desempeño docente, - revela Ahumada-, ha sido cuestionada porque en sus resultados puede prevalecer la visión del concepto que de enseñanza efectiva tenga el observador. Otro problema detectado es el generado cuando los docentes conocen previamente los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de observación, lo que los lleva a modificar su actuar en el salón de clases en el momento de ser observados, por lo cual puede haber una nula correspondencia entre los puntajes recibidos a través de la observación y los otorgados por los estudiantes.

2.4. Elementos del Desempeño Docente

Como antes se señaló, el desempeño docente se constituye como un amplio conjunto complejo de quehaceres llevados a cabo por el profesor, en el marco de su papel como profesional de la educación. Así definido de manera general, ese desempeño responde a una estructura, que no es caótica, aún cuando no siga un guión rígido predeterminado. Permite la creatividad, no es una actividad azarosa.

A continuación se describen los elementos que, en opinión de estudiosos de la materia, constituyen el núcleo del desempeño docente, pues su manejo determina a los estilos, razón por la que fueron considerados como referencia básica para la elaboración de los instrumentos utilizados en este trabajo para la recolección de la información analizada.

1. *PLANEACIÓN*. Es la primera etapa obligatoria de toda labor docente, pues es esencial para una buena técnica de enseñanza y para el consiguiente rendimiento escolar. El profesor tiene el deber de suministrar una

enseñanza cuidadosamente planeada, capaz de llevar a los alumnos a conseguir los objetivos previstos.

Planificar incluye la disposición y organización de todos los procedimientos de enseñanza, incluyendo métodos, técnicas, formas de motivación, maneras y momentos de usar recursos audiovisuales, así como las etapas de desarrollo de las tareas, lo que hace posible prever con precisión unas metas y señalar los medios congruentes para alcanzarlas.

Luiz A. De Mattos precisa que la planeación "Es la previsión inteligente y bien calculada de todas las etapas del trabajo escolar y la programación racional de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte segura, económica y eficiente." (1990: 87)

La planeación de la labor docente necesita considerar, con respecto a la enseñanza, los siguientes elementos:

- *qué* (relacionando el contenido del curso),
- *porqué* (identificando los objetivos del curso),

- *a quién* (considerando las características y necesidades de los alumnos) y,
- *cómo* (relacionado con la metodología educativa, es decir, con los recursos didácticos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos) (Nérici, 1990a: 178)

Entre los objetivos más significativos de la planeación de la enseñanza, se mencionan:

- k) dar una visión global y detallada de la enseñanza a llevar a cabo a través de una actividad, área de estudio o disciplina;
- l) hacer la enseñanza más eficiente;
- m) hacer la enseñanza más controlada;
- n) conducir a los educandos con más seguridad hacia los objetivos deseados;
- o) evitar improvisaciones;
- p) proporcionar continuidad y progresividad en las tareas escolares;
- q) facilitar la distribución de los contenidos seleccionados para la enseñanza en el tiempo disponible;
- r) proponer tareas adecuadas al tiempo disponible;
- s) posibilitar el reclutamiento de los recursos didácticos en tiempo útil para su utilización; y,
- t) proporcionar una continuidad en el aprendizaje, partiendo de las experiencias anteriores de los educandos y de las posibilidades reales de los mismos. (Nérici, 1990b: 68)

Para Clark y Peterson (1997: 49-50) la planificación docente incluye los procesos de pensamiento del profesor, antes de que tenga lugar la interacción en el aula, y también los procesos de pensamiento y reflexión que le ocupan después de dicha interacción y que le guían a

futuro, por ello manejan tres categorías principales relacionadas con pensamientos preativos y postactivos, pensamientos y decisiones interactivos y sus teorías y creencias.

Conviene señalar que aún en procesos de enseñanza con enfoques centrados en el alumno, como el *crítico, el constructivista o activista*, la planeación es siempre vista como responsabilidad del docente.

2. *METODOLOGÍA*. La metodología de la enseñanza es el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los *métodos y técnicas* de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y, en consecuencia, los de la educación, con un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento. (Nérici, 1990b: 35)

Esta es la categoría más compleja para la evaluación del desempeño docente por que habría que revisar, por ejemplo, si las explicaciones del profesor son claras, adecuadas, ordenadas; con ejemplos apropiados; si estimula la participación del estudiante; si promueve el

análisis, la síntesis, el pensamiento crítico, la creatividad y la aplicación práctica.

En el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* se considera que la *metodología* proporciona al profesor los criterios que le permiten justificar y construir el método que bajo razones pedagógicas responde a las expectativas educativas de cada situación didáctica que se le plantea: "La metodología de la enseñanza es el conjunto de procedimientos didácticos que tienen por objeto alcanzar los fines de la educación" (Touriñán, 1998: 951). Como puede observarse se repite lo expresado por Nérici.

Otro de los elementos del desempeño docente que sirvió como referencia categorial para la construcción de los instrumentos empleados en la recogida de datos de este trabajo de investigación es el que se refiere a las:

3. RELACIONES INTERPERSONALES. El profesor y el alumno, al entrar al salón de clase no únicamente lo hacen dispuestos a pensar en un contenido conceptual o en actitudes racionales; llevan consigo todos los demás factores que conforman a la persona, tales como

emociones, afectos, valores, proyectos, actitudes, recuerdos, esperanzas, frustraciones, etc. Comúnmente ocurre que el trabajo cotidiano y la preocupación por el tema de la clase tiendan a hacer olvidar estos aspectos humanos en el quehacer educativo. Esto genera como consecuencia que los logros de la educación escolar se vean reducidos a ideas que deben ser repetidas tal cual a la hora del examen, dejando de lado, entre otros aspectos similares, la facilitación del contacto interpersonal (Gutiérrez, 1986: 168), con toda la complejidad de factores relacionados con el carácter de persona que tiene el alumno.

La capacidad de apertura, disponibilidad, tolerancia, respeto y aceptación de los demás son características esenciales del profesor. El mismo autor establece:

El profesor que manifiesta disponibilidad para recibir consultas personales, que está abierto a las opiniones ajenas, que sabe respetarlas, que tiene una actitud de apertura, que respeta a sus alumnos, en su persona y en su vida privada y que en general, manifiesta una actitud de servicio y ayuda a los demás, es el que mejores resultados obtiene, dado que el fruto de los estudiantes no coincide necesariamente con lo que el profesor sabe y expone, sino con el aprendizaje que el profesor facilite, aun cuando no lo exponga. (Gutiérrez, 1986: 226)

Es esencial la adopción de ciertas actitudes del profesor en su relación con los estudiantes, entre las

cuales pueden mencionarse: la congruencia entre el decir y hacer, el respeto que manifiesta por los alumnos al prestarles atención y la empatía que surja entre ambos actores, en función de alcanzar objetivos educativos que permitan que los alumnos lleguen a aprender de manera crítica y sean capaces de evaluar la información, de tomar decisiones reflexivas y autónomas que se ajusten a la realidad; que estén en condiciones de utilizar el saber con flexibilidad cuando se encuentren frente a situaciones nuevas y, sobre todo, que hayan adquirido el gusto por saber y aprender durante toda la vida.

Diversas investigaciones (Abraham, 2000: 15-17) indican la importancia esencial de ciertas actitudes adoptadas por el docente en su relación con los alumnos:

- la facultad que tiene un docente para comprender la significación de la experiencia vivida por el alumno en la clase; y, claro está, la facultad de expresar dicha comprensión;
- el respeto que el docente manifiesta por el alumno tomado aisladamente;
- la autenticidad del maestro en su relación con los estudiantes.

Es de suma importancia para la educación que el profesor trate de interrelacionarse con los estudiantes, que se establezcan lazos de simpatía, amistad y confianza, de manera que pueda contribuir con mayor

calidad profesional a alcanzar los objetivos de enseñanza, porque un ambiente poco flexible no es propicio para el aprendizaje ya que inhibe la participación.

4. *EVALUACIÓN.* Un cuarto factor del desempeño docente lo constituye la evaluación del aprendizaje. Desde una perspectiva amplia, se entiende por evaluación: “La realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho o situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo sobre el mismo” (Abraham, 2000: 183).

Para los propósitos de este apartado, nos referimos a la evaluación del aprendizaje como el proceso que se refiere a “... la valoración de los conocimientos, aptitudes, capacidad y rendimiento de los alumnos.” (Gutiérrez, 1986: 189) Uno de sus propósitos es conocer la utilidad de los esfuerzos empleados en los trabajos escolares llevados a cabo, tanto por el docente como por el alumno; sirve para la reorientación y recuperación de los alumnos que han quedado rezagados en sus estudios.

La evaluación se refiere a los medios a emplear para juzgar el rendimiento en los estudios y debe ser constante en el proceso de enseñanza; en otras palabras, evaluar el aprendizaje consiste en juzgar lo que el alumno ha aprendido después de una fase de la enseñanza. Nérici, (1990b: 115) señala que la evaluación debe realizarse teniendo en cuenta todos los aspectos del educando, así como sus posibilidades reales y su producción escolar.

Evaluación del Desempeño Docente

La importancia y trascendencia de la labor docente, ha propiciado el estudio e investigación de los factores relacionados con la calidad del desempeño de los profesores a través de procesos de evaluación. La descripción de los *estilos* que los docentes ponen en práctica en la enseñanza de la asignatura Formación Cívica y Ética, así como la percepción que tienen los propios docentes y sus alumnos sobre su desempeño, pueden aportar elementos que permitan a las autoridades correspondientes el diseño de programas de actualización y formación del profesorado en las escuelas secundarias.

Aún cuando no se trata de un estudio evaluativo, la estructura de los instrumentos coincide, a pesar de que se trata de un trabajo explicativo-descriptivo. Por lo que, aunque no se buscó desarrollar sólo un trabajo evaluativo, los datos recolectados implicaban juicios que en cierta medida, y en varios aspectos, rebasaban lo descriptivo y alcanzaban el nivel de valoraciones, por lo que se decidió crear este apartado donde se brindaran

elementos para categorizar el desempeño docente, lo cual sirvió para el análisis de los estilos observados en las aulas de la escuela secundaria.

En términos generales, la evaluación tiene entre sus propósitos identificar y describir las variables que intervienen en ese proceso y, de este modo, generar y sustentar modelos para interpretarlo y valorarlo, que podría servir para orientar la toma de decisiones sobre la formación y actualización del magisterio. (Caballero, 1992: 7-10)

Rodríguez Rivera, en su trabajo titulado *Psicotécnica Pedagógica*, establece la importancia que tiene la evaluación de la práctica docente:

Es un proceso complejo, con serias implicaciones sociales, porque va más allá de la simple medición y debe ser consistente y continua. Es por ello que en el caso de las instituciones educativas, la investigación da la pauta para un análisis objetivo de la realidad que impera, lo que sería una forma de retroalimentación y control de las actividades a manera de corregir las deficiencias detectadas. (Rodríguez, 1983: 353)

En el *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*, se estableció que: "la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro, al propio tiempo que constituye una

vía fundamental para su atención y estimulación" (Valdés, 2000: 2), lo cual avala la importancia de este tema de estudio.

Para el desarrollo de estudios que pretendan evaluar la función docente, puede servir como punto de partida el trabajo de Zeichner, (citado en Rosales, 1988: 198-200) según el cual en la investigación del papel de profesor se pueden considerar cinco paradigmas:

- ↳ Culturalista. Su mayor eficacia se manifestaría cuando el profesor fuera capaz de establecer vínculos entre las estructuras conceptuales y metodológicas de una determinada materia y las estructuras psicológicas del alumno que harían posible una comprensión y retención más efectivas.
- ↳ Personalista. Acentúa la dimensión tutorial y educadora frente a la simple transmisión de conocimientos. El profesor debe esforzarse por conocer a sus alumnos y por entablar con ellos relaciones de comunicación fluida, eficaz y positiva.

- ↳ Técnico. Se considera que el profesor debe ser un técnico eficaz capaz de actuar dando lugar a resultados claramente observables y evaluables desde la perspectiva de sus aportaciones a la sociedad. El saber que deberá adquirir es un saber hacer y no simplemente un saber teórico.
- ↳ Sociológico. La evaluación del profesor desde la perspectiva de este paradigma toma en consideración prioritariamente la vinculación de su actuación con el contexto sociocultural y su capacidad para realizar una interpretación crítica de las situaciones en que se encuentra.
- ↳ Investigador. Concibe al profesor como investigador, como un profesional dotado de capacidad para la reflexión activa y crítica sobre las cuestiones que a diario surgen en su tarea de enseñanza.

Dichos paradigmas no se dan de manera pura, por lo que rasgos del culturalista, del sociológico y del investigador sirven para representar los elementos necesarios en los estilos docentes espontaneísta, activista

y constructivista, que se caracterizan por hacer al alumno centro de su actividad profesional.

En otro orden de ideas, la evaluación de los docentes tiene, obviamente, diversas facetas, una de ellas que podemos juzgar como de las más importantes es: ¿quién evalúa?; al respecto, hay varias posturas que otorgan valores diferentes a las fuentes evaluadoras posibles: los alumnos, las autoridades, los pares (otros profesores), especialistas externos, el propio profesor (auto evaluación). En los párrafos siguientes se presentan algunas de las razones que llevaron a que en este estudio se optara por conocer la opinión de los alumnos.

La indagación del estilo de enseñanza de los docentes, se realizó de manera prioritaria con la valoración de los estudiantes, pues éstos, al ser observadores cotidianos de la enseñanza, tienen los elementos de información más directos y pertinentes para calificar la práctica docente. La información adquirida por los alumnos es única, ya que son ellos quienes observan cotidianamente la labor del profesor, por lo cual cuentan

con una amplia información sobre los comportamientos y habilidades docentes. Con relación a esto, se señala:

El juicio de los estudiantes con respecto a la labor de su maestro es un dato importante porque muestra el efecto que de hecho se ha producido entre ellos. Algunas opiniones de los estudiantes podrían considerarse muy subjetivas; sin embargo, sería conveniente conocer y analizar esa " impresión subjetiva" cuando se reproduce en un gran número de estudiantes. (Gutiérrez, 1986: 222)

Por ser parte del proceso enseñanza-aprendizaje, la valoración estudiantil tiene un rasgo de validez y confiabilidad aceptables, pues el docente tiende a no alterar su comportamiento y actúa natural y normalmente. Aunque existen diferentes posturas que establecen que los estudiantes son inmaduros y no poseen los criterios necesarios para calificar, pues pueden influir en ellos factores como: el interés del alumno en la materia, las calificaciones obtenidas, la dificultad de la materia, la reputación del maestro, etcétera. De ahí que Caballero proponga que en la evaluación docente realizada por los alumnos, deben utilizarse instrumentos cuidadosamente diseñados y validados. (Caballero, 1992: 60-63)

Esta opinión es compartida por Ahumada Acevedo (1992: 51) quien afirma que a este procedimiento se le ha llegado a reconocer al mismo tiempo una alta validez y fiabilidad, pero también en ocasiones se le ha descartado como fuente de información por la alta subjetividad o incompetencia de los alumnos para valorar un proceso tan delicado como la eficiencia del docente.

Por otra parte, la observación de clase como instrumento de evaluación del desempeño docente, - revela Ahumada-, ha sido cuestionada porque en sus resultados puede prevalecer la visión del concepto que de enseñanza efectiva tenga el observador. Otro problema detectado es el generado cuando los docentes conocen previamente los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de observación, lo que los lleva a modificar su actuar en el salón de clases en el momento de ser observados, por lo cual puede haber una nula correspondencia entre los puntajes recibidos a través de la observación y los otorgados por los estudiantes.

3. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado, se menciona el enfoque y el tipo de investigación, la población y muestra del estudio, los instrumentos, las técnicas y las estrategias para la recolección de datos y su análisis. La metodología utilizada se planteó en función de la naturaleza y planteamiento del problema de investigación, las preguntas de investigación derivadas, así como de los objetivos del estudio.

3.1. Planteamiento del problema de investigación

En esta investigación se plantearon como objeto de estudio los *estilos* que los docentes ponen en práctica en la enseñanza de la asignatura Formación Cívica y Ética (FCyE) en la Escuela Secundaria General No. 5 “Manuel R. Gutiérrez”, turno matutino, de la Ciudad de Xalapa, Ver. Se asumió como eje del trabajo la percepción de los alumnos y de los propios maestros acerca del desempeño profesional de éstos últimos al impartir dicha materia.

Partiendo de lo anterior, se formuló el siguiente problema de investigación, así como las interrogantes derivadas del mismo:

¿Cuáles son los estilos de enseñanza presentes en la práctica profesional de los docentes de FCyE de la Escuela Secundaria General No. 5 de la ciudad de Xalapa, Ver.?

Preguntas Derivadas:

- ¿Cómo lleva a cabo la planeación de la clase?
- ¿Qué métodos y técnicas de enseñanza emplean?
- ¿Cuál es la relación que tienen con los alumnos?
- ¿De qué manera evalúan el resultado de su enseñanza?

3.2. Objetivos

Objetivo General

- ❖ Obtener información sistematizada acerca de las características de los estilos de enseñanza presentes en la práctica profesional de las docentes de la asignatura FCyE de la Secundaria General N° 5 de Xalapa, Ver.

Objetivos Específicos

1. Obtener información acerca de los estilos de enseñanza utilizados por los docentes en la escuela secundaria para impartir FCyE con base en cuatro vertientes: planeación, metodología, relaciones interpersonales y evaluación.
2. Recopilar información de la percepción que tienen los docentes de FCyE sobre las características de su práctica docente.

3. Obtener información sobre la evaluación que dan los estudiantes en relación con la práctica de los profesores de FCyE.
4. Aportar elementos que permitan a las autoridades correspondientes el diseño de programas de actualización y formación del profesorado relacionados con FCyE en las escuelas secundarias.
5. Contribuir al enriquecimiento del acervo de instrumentos de evaluación del desempeño docente.

3.3. Enfoque y tipo de estudio

El *enfoque* de esta investigación es *mixto*, en tanto que se implementó un diseño que incluyó elementos empírico-analíticos que implicaron el uso de instrumentos cuantitativos, al tiempo que se intentó describir e interpretar cualitativamente los estilos de enseñanza de las maestras de FCyE en una escuela secundaria. Dada la naturaleza del problema planteado, se consideró prudente utilizar una metodología mixta, aun cuando se dio mayor peso a la parte cuantitativa.

De acuerdo con los objetivos planteados, el tipo de investigación es *exploratorio-descriptivo*. Hernández Sampieri (1998) afirma que los estudios exploratorios pretenden examinar temas o problemas de investigación

poco estudiados o relativamente desconocidos, en tanto que Padua (1982) hace alusión a la necesidad de un acercamiento a un objeto de estudio poco conocido. En este caso, efectivamente, no existen trabajos de investigación sobre el tema que se hayan llevado a cabo en el estado de Veracruz, quizá por tratarse de una asignatura de relativamente reciente incorporación al plan de estudios de secundaria.

Por su parte Ander Egg (2000: 29) sostiene que un estudio descriptivo “consiste fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores”, lo cual coincide plenamente con el proceso de investigación empleado al caracterizar la práctica observada y percibida por los sujetos educativos con los rasgos dados en las tipologías de estilos de enseñanza revisados teóricamente. Los resultados de tal caracterización efectivamente arrojaron elementos que sirven para diagnosticar una situación educativa específica en la escuela secundaria referida.

3.3.1. Características de la investigación

Ander Egg (2000) y Latorre (1997) se refieren a la **investigación básica** cuando ésta se realiza para acrecentar los conocimientos teóricos para el progreso de una determinada ciencia o teoría, sin un fin práctico inmediato. En tanto que, Bisquerra (1994: 61-62) y Latorre (1997), señalan que la investigación que se propone la resolución de problemas prácticos inmediatos, con la finalidad de transformar las condiciones del acto didáctico y mejorar la calidad educativa, es una **investigación aplicada**. En este caso, la presente investigación tenía una intencionalidad de carácter básico en un primer momento, aunque también se establecieron propósitos de investigación de tipo aplicado.

En relación a la *concepción del fenómeno educativo*, ésta es una **investigación idiográfica** que no pretende establecer leyes generales, sino que estudia un fenómeno particular (Bisquerra, 1984; Latorre, 1997). De acuerdo al *proceso formal* en que se realizó, corresponde al **método inductivo**, dado que se basó en la observación de aspectos particulares para categorizar las variables

indicadas, se establecieron regularidades y relaciones entre los datos observados, sin llegar a generalizar los resultados a otras situaciones escolares.

Siguiendo con la clasificación dada por Bisquerra (1994), en cuanto a la *naturaleza de los datos*, se trata, por una parte, de una **investigación cualitativa interpretativa**, ya que prioriza la mirada de los individuos participantes en el fenómeno estudiado, así como lo particular; su concepción de la realidad social entra en la perspectiva heurística; no obstante, también es **cuantitativa**, por lo cual en la recogida de datos se utilizaron instrumentos de recolección de datos, en los que es factible aplicar la estadística para el análisis de dichos datos.

La presente investigación se caracterizó también por ser **de campo**, en tanto que se realizó en una *situación educativa real* y no en laboratorio; en relación a la *temporalización*, fue un estudio **transversal**, se hizo un corte, de tal forma que la investigación se realizó en una

sola etapa, se sitúa en un ciclo escolar específico sin que se pretendiese un análisis secuencial. (Latorre, 1997: 45)

Finalmente la investigación se situó como **ex post facto**, -después del hecho-, (Kerlinger, en Rodríguez, 1997: 71) por no tener como objetivo un estricto control de las variables independientes, sino por el contrario, se espera que el fenómeno educativo estudiado se haya producido de forma natural. No se trató de una búsqueda de las causas que lo han propiciado.

Una característica esencial de este tipo de investigación es que no se tiene control sobre la variable independiente, puesto que sus manifestaciones ya han ocurrido.

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población o universo de estudio, dice Tamayo (1993: 92), está determinada por sus características definitorias, se refiere a la totalidad del fenómeno a estudiar "en donde las unidades de población poseen una

característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”.

Desde esa perspectiva, el investigador queda facultado para definir la población de referencia de su estudio. En esta investigación, debido a los elementos considerados en el planteamiento del problema, se juzgó necesario trabajar con dos poblaciones. Siguiendo esa línea de pensamiento, las características definitorias fueron las siguientes:

POBLACIÓN 1. Conjunto de profesoras que imparten la asignatura de FCyE en la escuela secundaria objeto de estudio.

POBLACIÓN 2. Conjunto de alumnos que pertenecen a los grupos donde imparten la asignatura de FCyE, las maestras que conforman la población 1.

3.4.2. Muestra

Para Latorre (1997: 78) la *muestra* es el conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún

método de muestreo. En tanto, para Ander-Egg, la selección de una muestra se realiza para estudiar la distribución de determinados caracteres en la totalidad de una población, universo o colectivo, partiendo de la observación de una fracción de la población considerada (citado por Tamayo, 1993: 92-93).

Bisquerra ofrece otra definición de muestra: "... es un subconjunto de la población ... sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos..." (1988: 81)

En este caso, los sujetos de estudio⁵ que conformaron las muestras de esta investigación se agruparon en dos conjuntos: maestros y alumnos que participaron en el ciclo escolar 2002-2003, quienes impartían y cursaban respectivamente, la asignatura de FCyE, en la Escuela Secundaria General No. 5 "Manuel R. Gutiérrez" de la ciudad de Xalapa, Ver, turno matutino.

El primer conjunto o bloque está conformado por las maestras (4) que imparten FCyE en esa escuela. Su perfil

⁵ **Individuo** es cada uno de los elementos que componen la población, y también la muestra. Los individuos no son necesariamente personas; pueden ser objetos o acontecimientos. En Ciencias Sociales, muchas veces los individuos son personas y, en este caso a veces se les denomina **sujetos**. (Bisquerra; 1988: 81)

profesional es el siguiente: una pasante de las licenciaturas en Ciencias Sociales y en Pedagogía con una antigüedad de 7 años ejerciendo la docencia; una docente pasante de Derecho, con 1 año de experiencia y, dos de ellas, con licenciatura en Psicología, con 3 y 8 años de servicio respectivamente.

Ellas atienden a los dieciocho grupos que tiene la escuela, seis en cada grado denominados con letras de la "A" a la "F".

El segundo conjunto se integró con 354 alumnos. En relación al *tamaño* de las muestras, debido a que la población docente era muy pequeña, no fue necesario aplicar criterios de selección, por lo que se estudió en su totalidad. En cambio, en el caso de los alumnos, se eligieron dos grupos de cada profesora, procurando que su número fuera similar.

El total de alumnos en el ciclo escolar fue de 869, los cuales estaban distribuidos de la siguiente forma:

- 1º. 300 alumnos
- 2º. 300 alumnos

□ 3º. 269 alumnos

La distribución de dichos alumnos por docente se observa en el siguiente cuadro:

GRADO/DOCENTE	ELSA ⁶	ANGÉLICA	ERIKA	SANDRA	TOTAL
1º.	B – F	A – C – D – E			
2º.	A – B – C – D	E – F			
3º.		E	A – B	C – D – F	
NÚMERO DE ALUMNOS	302	331	107	129	869

La muestra de alumnos quedó de la siguiente forma:

GRADO/DOCENTE	ELSA	ANGÉLICA	ERIKA	SANDRA	TOTAL
1º.		D – E			
2º.	A – B				
3º.			A – B	C – F	
NÚMERO DE ALUMNOS	87	91	87	89	354

3.4.3. Tipo de Muestreo

Lo esencial del muestreo consiste en identificar a los integrantes del subconjunto de la población que se examinará en el estudio. De acuerdo con las características de esta investigación, se eligió un tipo de *muestreo no aleatorio* (Bisquerra 1988: 81); en este caso, el investigador eligió a qué segmento de la población se aplicarían las técnicas de recogida de datos, sin recurrir a técnicas basadas en el azar.

⁶ Los nombres de las docentes se mencionan con su autorización

Así, se seleccionó el *muestreo por cuotas*,⁷ agrupándose la *población de alumnos* en estratos, tomando como referencia a las docentes que les impartían la asignatura de FCyE, tal como se describió en el apartado anterior, buscando que quedara un número similar por grado y docente, para cada “cuota” de la categoría de alumnos.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Recoger datos es: “...reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar...” (Rodríguez Gómez, 1996: 142)

En la literatura metodológica existen diferentes modelos de instrumentos de recopilación de información, una vez revisados procedí a la elaboración de los necesarios para esta investigación, resultando, como ya se señaló, un guión de entrevista, una guía de observación y un cuestionario.

⁷ Tamayo y Tamayo en su libro “El proceso de la Investigación Científica” (1993: 95) establece que en este tipo de muestreo se divide a la población en estratos o categorías y se asigna una cuota para las diferentes categorías, y a juicio del investigador se seleccionan las unidades de muestreo.

Estos instrumentos de medición deben reunir una serie de requisitos, entre los que destacan la validez y la fiabilidad, la facilidad y la corrección (Bisquerra, 1994; Sampieri, 2000), por lo que se sometieron a la revisión de especialistas, mismos que emitieron un juicio en relación al grado de generalización o representación de todo el contenido a medir⁸, lo que llevó a realizar una cuidadosa elaboración de dichos instrumentos.

En este caso, por tratarse de un estudio de tipo mixto, se aplicaron la Observación y la Entrevista como herramientas cualitativas, así como un Cuestionario, que tiene un carácter eminentemente cuantitativo. Para su empleo se elaboraron los respectivos instrumentos: guión de observación, guía de entrevista y cuestionario. A continuación se describen brevemente sus estructuras:

3.5.1. Observación

La observación es un método clásico de investigación científica y la manera básica por medio de la cual obtenemos información acerca del mundo que nos rodea.

⁸ Lo que se conoce como Validez de Contenido

Rodríguez Gómez la define como "...*un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema...*" (1996: 150), proceso en el que intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.

En este mismo sentido, Hernández Sampieri (1998: 309) establece que este registro sistemático se puede construir a partir de:

- definir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas a observar y extraer una muestra representativa,
- establecer y definir las unidades de observación, así como las categorías y subcategorías de observación y,
- elegir el medio de observación.

Además, en este estudio fue muy importante la realización de esta técnica para triangular la información obtenida por medio del cuestionario aplicado a los alumnos y de la entrevista a las docentes, en la medida

que una mirada ajena a los protagonistas genera otra perspectiva, interesante de ser tomada en cuenta en el análisis.

La guía de observación (ver Anexo 1. Instrumentos) estuvo integrada por cuarenta y siete indicadores, repartidos en cuatro categorías, donde se enlistaron posibles conductas de las profesoras dentro del salón de clases. La estructura de la guía corresponde a los elementos básicos del diseño didáctico que en este trabajo se manejó; mismo que, como se señaló en el marco teórico, es aplicable a los estilos de enseñanza que sirven de referencia eje a este estudio, sobre todo a los que corresponden al desempeño caracterizado en los estilos de enseñanza activista/espontaneísta, no obstante, para distinguir los rasgos de las maestras que imparten Formación Cívica y Ética en la Escuela secundaria en cuestión, se tomaron en cuenta también los rasgos de los estilos tradicional y tecnológico:

- Planeación. Compuesta por 9 rasgos que pretendieron explorar la forma en que estuvo trazada y preparada la clase.
- Metodología. Referente a las acciones relacionadas con las técnicas de enseñanza de las docentes; estuvo integrada por 22 rasgos. Esta diferencia en la cantidad de preguntas en relación con el resto de las categorías se debió a que el número de actividades, tanto de enseñanza como de aprendizaje, la forma de organización de la clase, los recursos y materiales utilizados por las docentes, requerían mayor énfasis, además de que son las que tienen mayor posibilidad de constatación a través de la observación y la aplicación del cuestionario.
- Relaciones Interpersonales. Conformada por 9 rasgos, hizo referencia a la comunicación existente entre profesora y alumnos.
- Evaluación. Abarcó criterios y parámetros de evaluación del aprendizaje y se abordó en 7 aspectos.

3.5.2. Entrevista

Rodríguez Gómez explica que mediante esta técnica el entrevistador desea obtener información sobre un determinado problema, a partir del cual se establece una lista de temas, quedando éstos a la libre discreción del entrevistador.

En los estudios cualitativos, la entrevista es uno de los instrumentos más utilizados debido a la información de primera mano que puede obtenerse sobre la problemática a analizar. De acuerdo con Bisquerra (1994: 103) es una conversación entre dos personas, iniciada por el entrevistador, con el propósito específico de obtener información relevante para una investigación. De acuerdo con su tipología, para esta investigación se utilizó la entrevista formal, en la cual se sigue un esquema previamente semiestructurado.

Así, el guión de entrevista quedó constituido con 24 preguntas (ver Anexo de Instrumentos), donde se intentó subrayar puntos claves de la investigación. Las primeras dos preguntas a pesar de requerir información importante, tenían también la intención de servir de “colchón”, es decir, para romper el hielo con el entrevistado, lo que técnicamente se conoce como “rapport”. A partir del tercero y hasta el doceavo ítem, se hizo alusión a la planeación; de la pregunta 13 a la 19, se hace referencia a la metodología. El ítem 20 puntualiza la importancia de las relaciones personales, para concluir con las últimas cuatro preguntas, que estuvieron dirigidas a indagar acerca de la evaluación que se hace a los alumnos.

Como puede observarse, existe un paralelismo instrumental entre la observación y la entrevista que permite la triangulación al analizar datos recabados utilizando métodos mezclados.

3.5.3. Cuestionario

Hernández Sampieri precisa que el cuestionario: “*...consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o*

más variables a medir..."(1998: 276) y se caracteriza por una interacción impersonal con el encuestado.

Las preguntas o ítems utilizados en esta investigación son:

- Datos objetivos: edad, sexo, etc.
- Cerradas
- Abiertas: las que se contestan a criterio y juicio del entrevistado.
- En abanico: se presenta una serie de posibilidades para responder, entre las cuales el entrevistado escogerá la que crea conveniente. (Tamayo; 1993: 102)

El empleo de los cuestionarios suele asociarse a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos; como instrumento de recogida de datos, puede prestar un importante servicio como apoyo o complemento en una investigación cualitativa. En este caso, la estructura del cuestionario aplicado a los alumnos (ver Anexo de Instrumentos) fue la siguiente:

1. Información sobre su objetivo y agradecimiento por contestarlo
2. Garantía de confidencialidad de la información
3. Datos generales del encuestado
4. Instrucciones para contestarlo
5. Agrupación de los ítems por categorías:
 - Planeación: se resaltaron los principales aspectos en las primeras cinco preguntas, principalmente en la 4 y 5
 - Metodología: con reactivos en las preguntas 6 y 7

- Relaciones Interpersonales: abordadas en la pregunta 8
- Evaluación: abarcó diecinueve aspectos en las preguntas nueve y diez.

Como afirman Caracelli y Greene (1998) en el sentido clásico la triangulación busca la convergencia, la corroboración y la correspondencia de los resultados a través de diferentes tipos de métodos, tal como se aplicó al llevar a cabo el análisis de los resultados de esta investigación.

3.6. Procedimiento

Con el fin de tener acceso a la escuela secundaria donde se realizó la investigación, se contactó al director de la misma, girándole un oficio por parte del Instituto de Investigaciones en Educación, donde se hacía constar que la investigadora era estudiante de la Maestría en Investigación Educativa.

En un segundo momento, una vez autorizada la realización del estudio, se hizo un acercamiento directo con las docentes, a quienes se explicaron los objetivos del proyecto de investigación y la importancia que tenía su participación, en el sentido de indagar las concepciones que tienen de su estilo docente y el compromiso de colaboración para el mejoramiento de la práctica educativa. Una vez escuchados los motivos, las profesoras

que imparten la asignatura de Formación Cívica y Ética expresaron de buen grado su aprobación a tal estudio, por lo que enseguida se procedió a realizar el trabajo de campo.

Para el caso de la observación y la aplicación de cuestionarios, se utilizaron los horarios establecidos para cada clase; en tanto que para realizar las entrevistas, las docentes determinaron el horario extraclase.

Las estrategias de apoyo para recabar la información fueron: para la observación, grabaciones en video; en el caso de las entrevistas, se realizaron con grabación de video y audio, de manera tal que posteriormente se transcribió literalmente el contenido de la información recabada; los cuestionarios se realizaron por escrito.

En el análisis e interpretación de los datos, en el caso del instrumento cuantitativo, se aplicó un software para análisis estadístico.

En seguida, se describe con más detalle el procedimiento seguido para la aplicación de cada uno de los instrumentos:

Observación

Las *observaciones* fueron sistemáticas con la finalidad de plasmar lo que ocurre en clase, utilizando un instrumento ya elaborado —una guía con los indicadores que se buscaba observar— que permitió obtener los datos que se requerían para esta investigación. Se decidió observar un grupo de cada profesora: uno de primer grado, uno de segundo y dos de tercero, durante tres sesiones en cada uno.

Previamente se había girado una carta a las docentes (además de la conversación inicial), con autorización de la dirección de la escuela, para enterarlas de la finalidad del estudio y la visita, solicitando su anuencia para estar presente durante el desarrollo de algunas sesiones.

Durante el desarrollo de la *Observación*, se evitaron actitudes que hicieran sentir a las docentes como sujeto de crítica o inspección, procurando realizarla en un ambiente de confianza y de no interferencia en la evolución de las clases, por lo que siempre me colocaba en la parte trasera del salón; la forma de registro de las

observaciones, se hacían en la propia guía de observación.

En las tres observaciones realizadas a cada grupo, las docentes informaban a los alumnos el motivo de mi presencia.

Entrevista

En la fase final de la recogida de información, se envió otra misiva a las docentes para solicitarles una *Entrevista* en un horario alterno a sus clases, dentro de la misma institución.

Se utilizó un guión de preguntas semiestructurado en el que se planteaban de manera flexible, aspectos pertinentes de esta investigación. Se siguió el procedimiento normal de rapport⁹, procurando crear un ambiente de confianza y cordialidad, intentando que los gestos, el tono de voz y las palabras utilizados, no alteraran a los informantes; es decir, lo más cercano a una plática reflexiva, en vez de una sucesión rígida de

⁹ Anglicismo que designa el clima general de interacción que se crea entre el entrevistador y el entrevistado (Sánchez, 1998: 1212)

preguntas y respuestas, evitando en todo momento inducir sus respuestas.

Las entrevistas se realizaban con una duración aproximada de una hora.

Cuestionario

En el cuestionario utilizado se integraron los aspectos clave de este trabajo de investigación, con preguntas abiertas, cerradas y en abanico, a partir de las variables de la investigación (estilos de enseñanza y maestros de Formación Cívica y Ética de la Secundaria General N° 5, turno matutino, Xalapa, Ver.) desarrolladas a partir de las cuatro categorías mencionadas anteriormente: planeación, metodología, relaciones interpersonales y evaluación.

Para tal efecto, se procedió a enviar una misiva donde se daban a conocer los días de aplicación del instrumento:

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:00 – 7:50			1 "D"		
7:50 – 8:40					

8:40 – 9:30		3 "F"	3 "B"	3 "A"	
9:50 – 10:40		1 "E"	3 "C"		
10:40 – 11:30					
11:30 – 12:20					
12:29 – 13:10	2 "A"	2 "B"			

En la elaboración y corrección de las preguntas, para obtener el instrumento final la investigadora se apoyó en la literatura revisada (Hernández, 1998; Bisquerra, 1988; Rodríguez, 1996; Latorre, 1997; Tamayo, 1993), las recomendaciones del asesor y en los resultados de las pruebas piloto, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. cada ítem debió ser claro, breve, lo más preciso posible y plantear una sola cuestión,
2. el cuestionario no fue complejo ni excesivamente largo,
3. las preguntas no fueron redundantes,
4. el fin específico de cada pregunta del cuestionario, debía ser coherente con el propósito general del estudio y corresponder a una de las categorías establecidas a partir de las preguntas de investigación.

Asimismo, se plantearon las siguientes interrogantes:

1. ¿poseen los interrogados la información necesaria para contestar a las preguntas?
2. ¿contienen las preguntas una redacción difícil o poco clara?

3. ¿son precisas las preguntas?
4. ¿son preguntas útiles?

Se analizó si el cuestionario contenía todos los aspectos que se precisaba evaluar, en función de las categorías ya mencionadas, derivadas del marco teórico.

Después de haber sido revisada la primera versión del cuestionario por el asesor, tal como sugiere Hernández Sampieri (1998), se consultó a expertos del tema y se ajustó esta versión, para llevar a cabo la prueba piloto.

PRUEBA PILOTO.

El Cuestionario se aplicó de manera piloto a 8 estudiantes de la Escuela Secundaria y de Bachilleres Experimental, turno matutino, de esta ciudad, con el propósito de conocer los errores y deficiencias en el instrumento, lo que permitió hacer pequeños ajustes de redacción, para facilitar su comprensión al nivel educativo al que estaba destinado, antes de utilizarlo en el muestreo. Inicialmente el cuestionario constaba de 9 páginas, pues incluía aspectos no relacionados con el tema de investigación, los cuales tuvieron que ser eliminados de acuerdo a la opinión de los expertos consultados. Se realizó a partir de las siguientes consideraciones:

1. Se aplicó a estudiantes con características similares a los sujetos de investigación.
2. El número de encuestados fue reducido y se tuvo la oportunidad de preguntarles qué dificultades le observaban; si lo encontraron aburrido o tedioso; qué preguntas consideraban que necesitaban aclaraciones; si había espacio suficiente

para el registro de las respuestas; cuáles fueron sus sentimientos respecto a las preguntas que contestaron, etcétera.

3. Para la siguiente revisión, se omitieron preguntas que no resultaban trascendentales para el objetivo de la investigación, así como se sugiere que las preguntas se hagan en tercera persona. Asimismo los expertos solicitaron que las preguntas se ordenaran por categorías.
4. Se ajustó el párrafo inicial del cuestionario, donde se especificó a detalle cuál era la finalidad del cuestionario.
5. Se modificaron las instrucciones para que los alumnos pudieran contestar correctamente y se corrigió la redacción de los INDICADORES con un lenguaje más accesible a los alumnos.
6. Una vez aplicada la prueba piloto a los alumnos de secundaria, se consideró necesario unificar las opciones de los reactivos, pues ellos opinaron que algunos eran demasiado extremistas ("siempre", "nunca", "muy interesante", "nada interesante", "mucho", "no mucho").
7. Se tomó la decisión de omitir el título de las categorías, pues esta información era relevante sólo para el investigador. Se corrigieron las instrucciones de manera clara y precisa pues no fueron entendidas por los alumnos.
8. Se omitieron 2 preguntas, pues se consideró que eran repetidas y se reubicaron 5 de ellas, pues no se encontraban en la categoría a la que pertenecían.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis Estadístico

El análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del **Cuestionario** a los alumnos se presenta a continuación en apartados categoriales de *Planeación, Metodología, Relaciones Interpersonales y Evaluación*. Como se describió en el capítulo anterior, cada apartado contenía preguntas relacionadas con dichas categorías y a su vez, las preguntas tenían opciones múltiples de respuesta. Las tres primeras preguntas se elaboraron de “colchón”, por lo que se inicia el análisis con la subsiguiente pregunta.

TABLA 1. CATEGORÍAS E INDICADORES DEL CUESTIONARIO

CATEGORÍA	INDICADOR
Planeación	Acciones didácticas de diagnóstico
	Desarrollo de los temas
Metodología	Recursos didácticos
	Estrategias de enseñanza
Relaciones Interpersonales	Comunicación
Evaluación	Criterios de evaluación
	Formas de evaluación

Cada una de las preguntas utilizadas en el estudio tenía tres posibles respuestas: 1. Casi nunca (CN); 2. Ocasionalmente (OCA), 3. Casi siempre (CS), excepto las de opción si o no.

El análisis realizado fue descriptivo. Se utilizaron gráficos de pastel para cada una de los cuestionamientos en estudio, con los cuales se hizo una descripción del método de enseñanza de cada una de las maestras de manera individual, al tiempo que se muestran los resultados grupales de la encuesta a través de tablas. Dado que el objetivo de este instrumento, al igual que de la observación y las entrevistas, era obtener un panorama lo más amplio posible del desempeño de las docentes de FCyE, que permitiera de manera global, tener una aproximación al estilo de enseñanza predominante, se tiene tal variedad de reactivos, que fueron validados por expertos y en estudio piloto aplicado a alumnos del nivel.

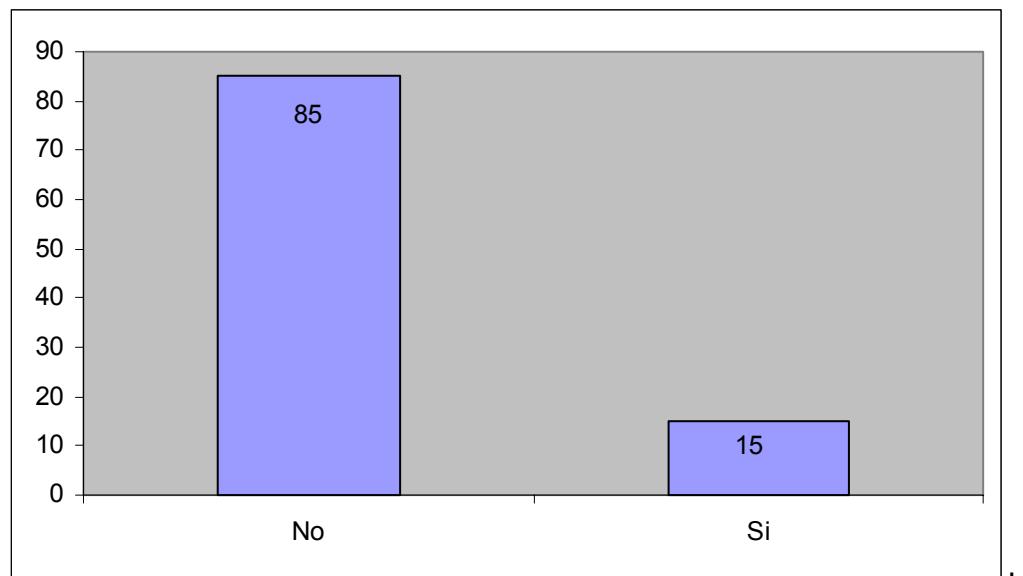
Para finalizar, se realizaron gráficos de líneas comparativos con los promedios de cada una de las preguntas comparando éstos por maestra y los rasgos que predominan en el desempeño docente.

4.2. Resultados de la Encuesta por cada Docente

En esta sección se muestran los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta a los alumnos, de manera individual para cada caso, a partir de la cual se obtuvo un perfil que de alguna manera caracteriza el modelo pedagógico del que parten cada una de las docentes, al desempeñar determinado estilo de enseñanza. Esto partiendo de la caracterización realizada en el capítulo teórico, donde se tomó a la tipología de estilos de enseñanza de Rafael Porlán como guía referencial para esta investigación.

MAESTRA ELSA

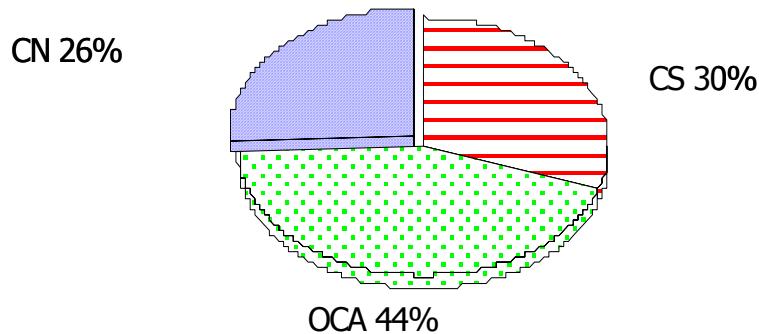
Gráfica 1. Exploración de conocimientos previos en los alumnos



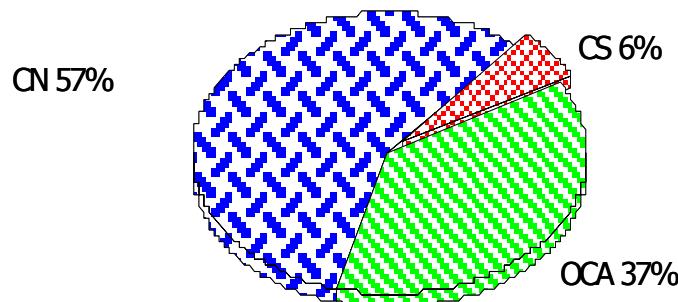
Se puede observar que la mayoría de los alumnos de segundo grado afirman que la maestra Elsa no realizó un examen para explorar cuánto sabían acerca de los temas de la materia de FCyE.

Grupo de Gráficas 2. ¿Qué acciones de tu maestra has observado durante el desarrollo de los temas en la clase?

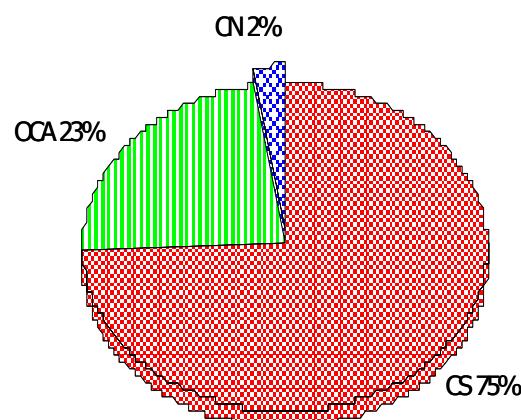
a) Los relaciona con problemas políticos, sociales y/o económicos actuales



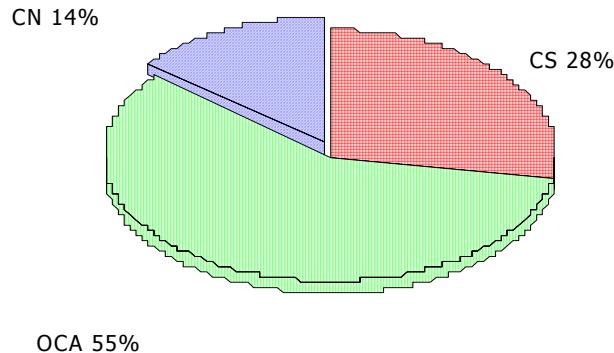
b) Los asocia con los temas de otras asignaturas



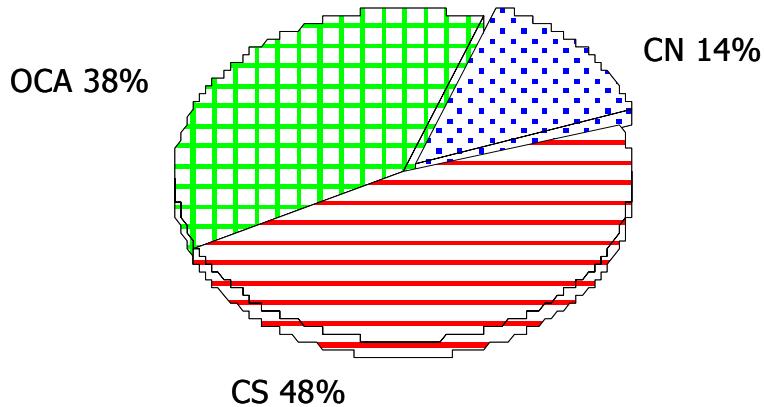
c) Proporciona ejemplos para que los conectes a tu vida cotidiana



d) Los vincula con temas que se abordaron en clases anteriores



e) Tiene una secuencia clara y lógica

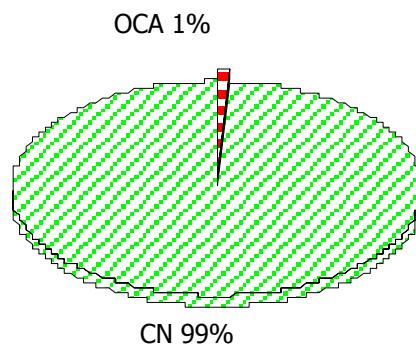


En estas gráficas de la categoría de Planeación, puede observarse que la mayoría de los alumnos de la maestra Elsa han observado que en el desarrollo de los temas de clase *ocasionalmente* los relaciona con problemas políticos, sociales y/o económicos actuales y los vincula con temas que se abordaron en clases anteriores; *casi siempre* proporciona ejemplos para que los conecten a su vida cotidiana y tienen una secuencia clara y lógica. En tanto que expresa la mayoría de los alumnos que la maestra durante el

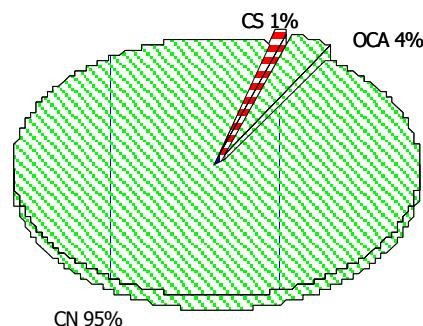
desarrollo de los temas de clase, casi no los asocia con temas de otras asignaturas.

Grupo de Gráficas 3. Recursos didácticos utilizados:

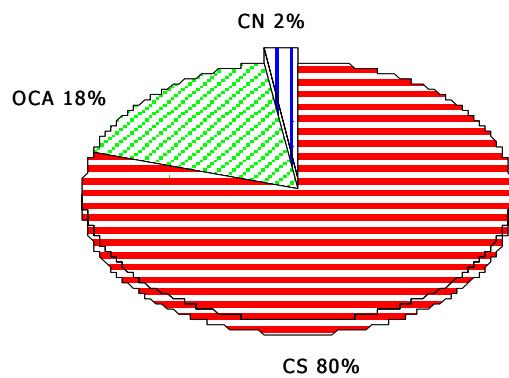
a) Videos



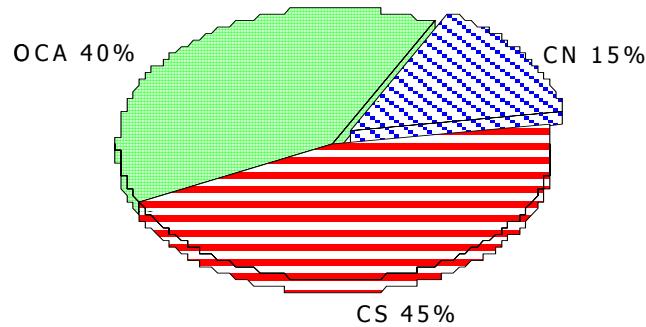
b) Proyector de acetatos



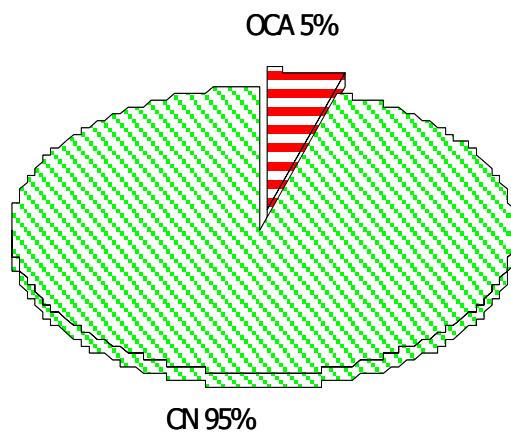
c) Libros de texto



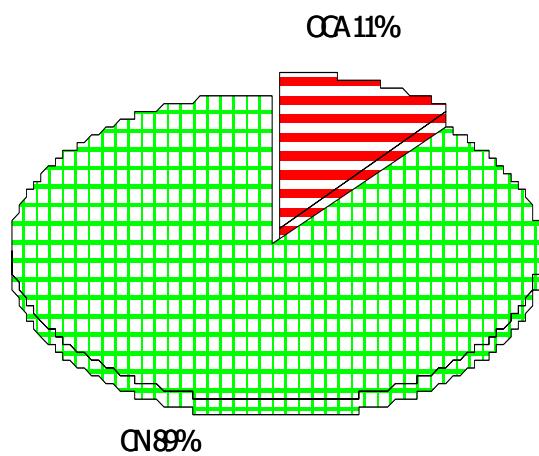
d) Láminas



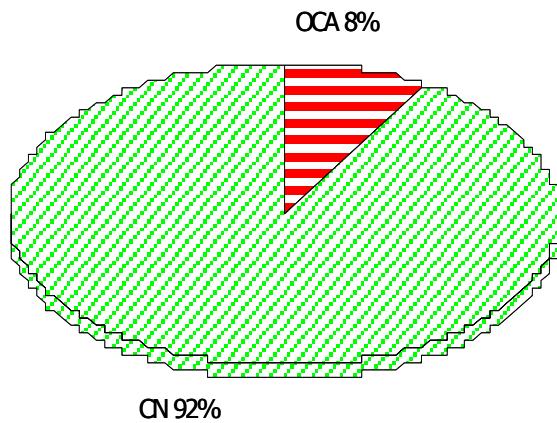
e) Programas de cómputo



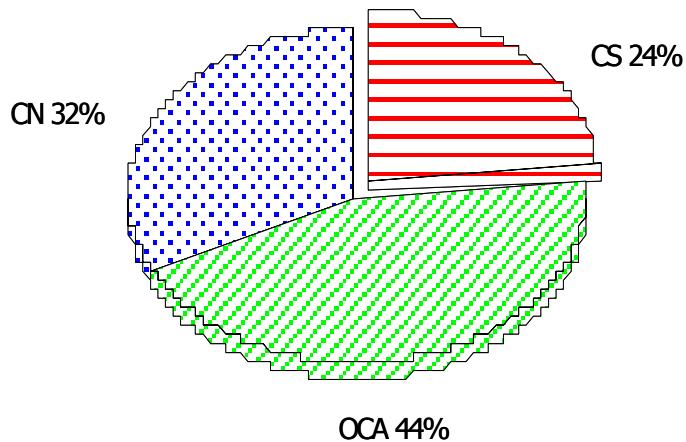
f) Periódicos



g) Revistas



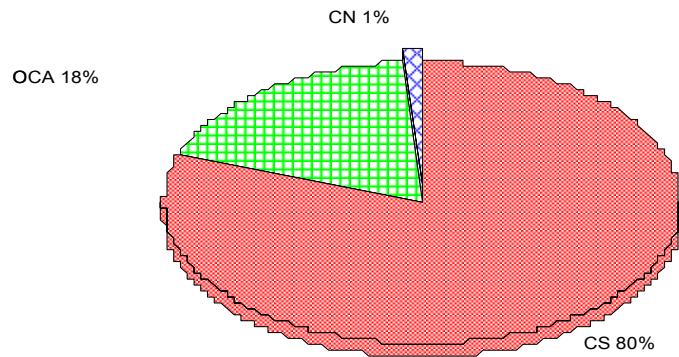
h) Dinámicas



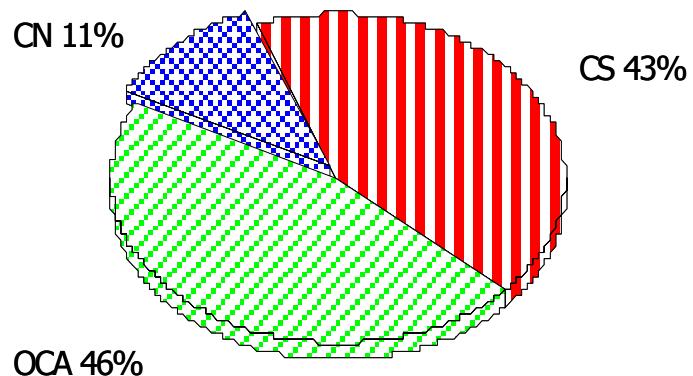
Con respecto a estas Gráficas, cabe recordar que estos resultados apuntan de una manera general a lo se ve en las clases, por lo que en este caso, la mayoría de los alumnos mencionaron que la maestra para dar su clase *casi nunca* utiliza: videos, proyector de acetatos, programas de cómputo, periódicos y revistas; con respecto a los materiales que mencionaron la mayoría de los alumnos que utiliza *casi siempre* la maestra fueron: el libro de texto y láminas; utilizando dinámicas *ocasionalmente*.

Grupo de Gráficas 4. Actividades de enseñanza-aprendizaje

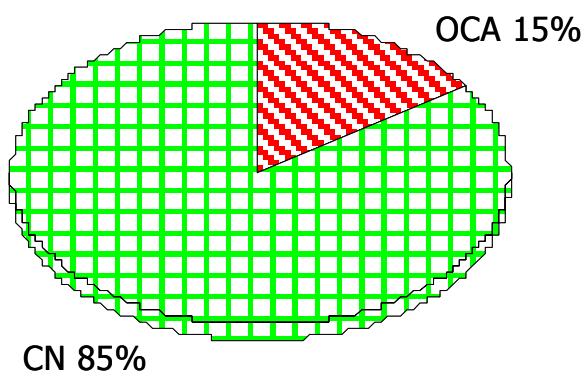
a) Los estudiantes expresan y discuten sus ideas



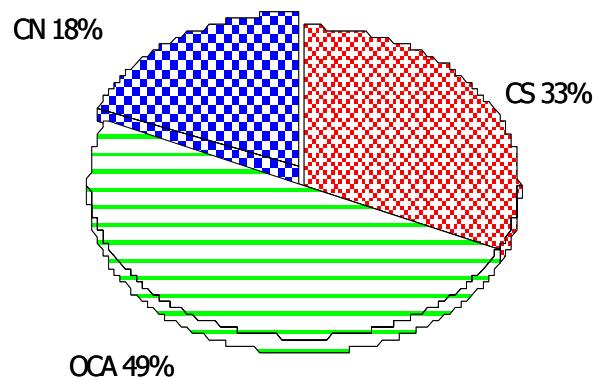
b) Indica lo que se pretende alcanzar



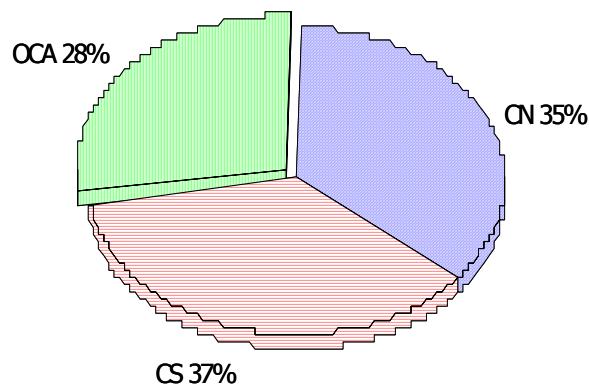
c) Dicta durante toda la clase



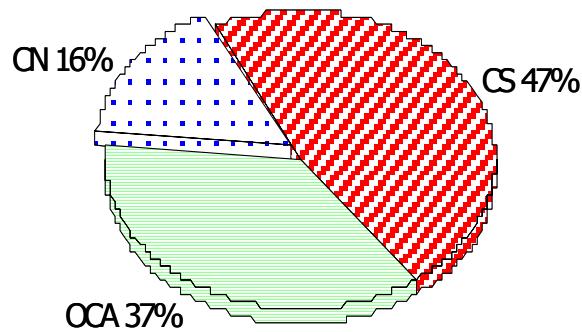
d) Alcanza el tiempo para ver todos los temas de la clase



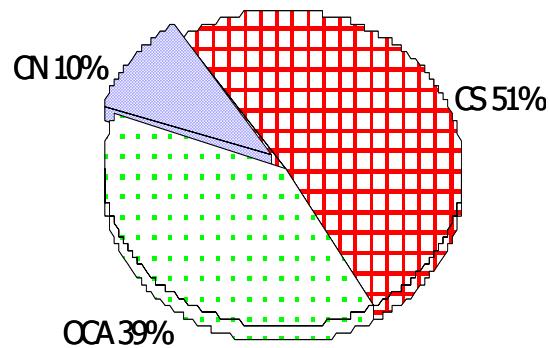
e) Hace preguntas al finalizar la clase para saber si el tema quedó comprendido



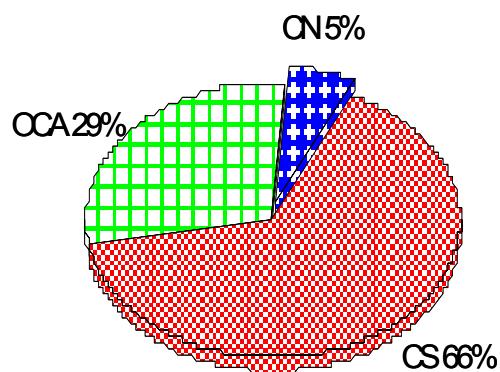
f) Pide a los estudiantes que reflexionen, razonen y saquen sus propias conclusiones



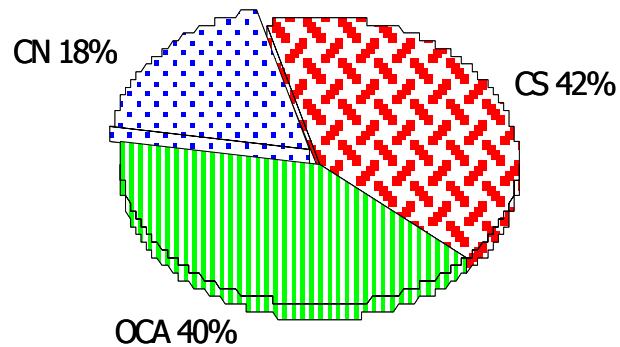
g) Expone



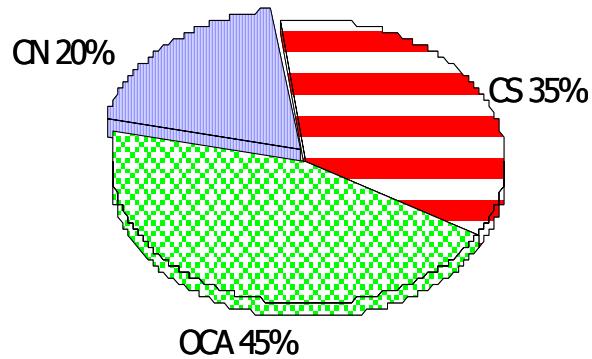
h) Contesta las dudas que le plantean



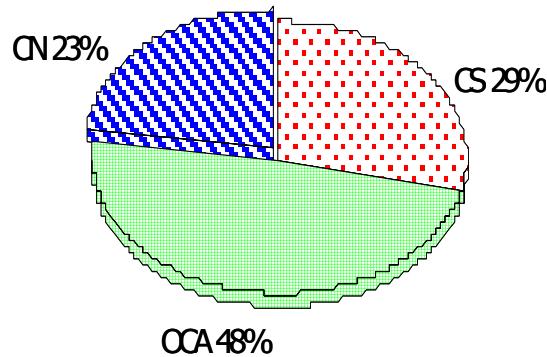
i) Antes de pasar a un nuevo tema, se asegura de que todos han comprendido



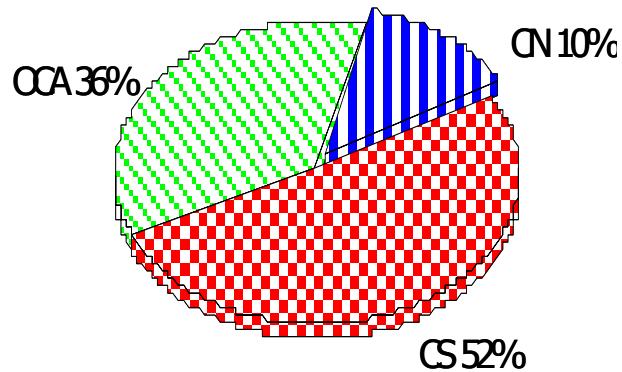
j) Promueve que los estudiantes comparan sus ideas con las de otros compañeros



k) Capta rápidamente la atención de los alumnos



l) Se expresa claramente cuando explica



Dentro de la categoría de Metodología, la mayoría de los alumnos dijeron que la maestra utiliza como estrategias de enseñanza:

Casi siempre permite que los estudiantes participen expresando y discutiendo sus ideas, hace preguntas al finalizar la clase para saber si el tema quedó comprendido, pide a los estudiantes que reflexionen, razonen y saquen sus propias conclusiones, expone, contesta las dudas que se plantean, antes de pasar a un tema nuevo se asegura de que todos han aprendido y se expresa claramente cuando explica.

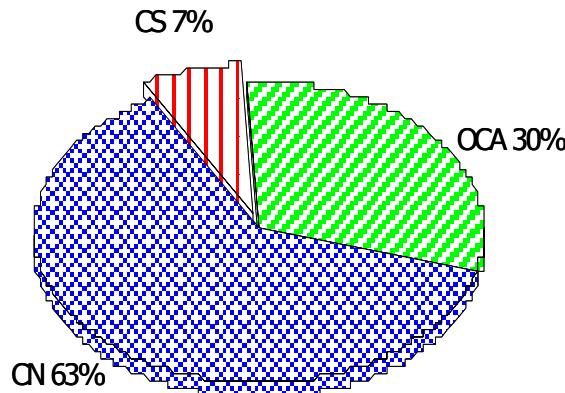
Ocasionalmente indica lo que se pretende alcanzar y alcanza el tiempo para ver todos los temas de la clase, promueve que los estudiantes comparan sus ideas con las de otros compañeros, capta rápidamente la atención de los alumnos.

En lo que respecta a las actividades que *casi nunca* lleva a cabo la maestra durante la clase, la mayoría de los alumnos se inclinaron hacia la opción de “dictar durante toda la clase”.

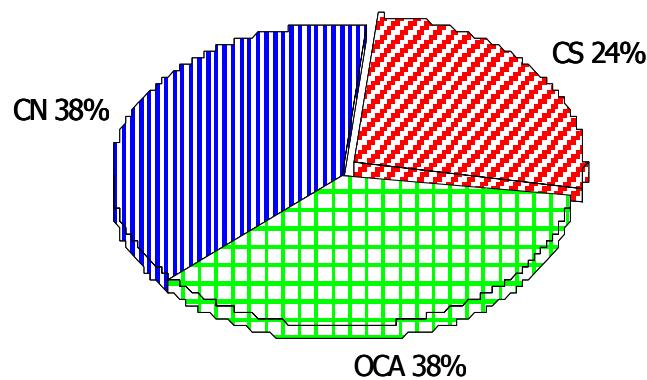
De tal manera que los alumnos en general perfilan a su maestra de manera positiva, en tanto que fomenta la participación y comprensión del tema, no obstante expresan que sólo ocasionalmente capta rápidamente la atención y fomenta que los alumnos comparan sus ideas.

Grupo Gráficas 5. En la clase de Formación Cívica y Ética la maestra:

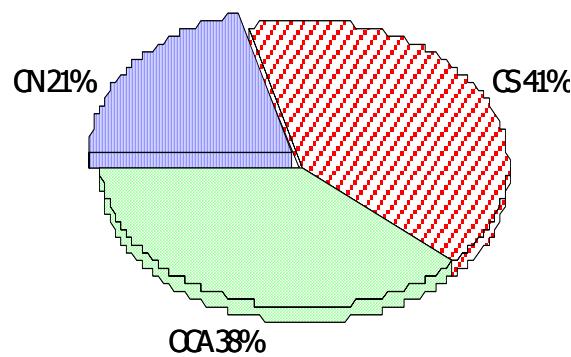
a) Impone el orden y la disciplina a través de amenazas



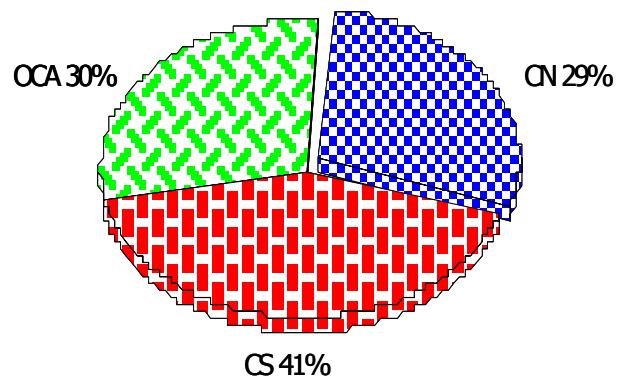
b) Ella es la autoridad y es quien toma las decisiones



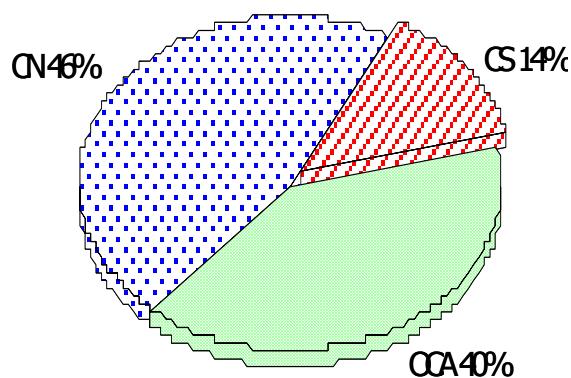
c) Si se presenta un problema en la clase, trata de encontrar una solución junto con el grupo



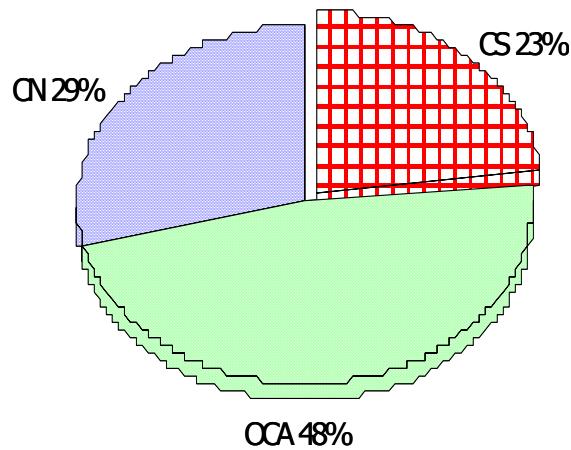
d) Transmite entusiasmo e interés por la clase



e) Toda la clase permanece sentada tras el escritorio



f) Se interesa por los problemas personales y de aprendizaje de los estudiantes

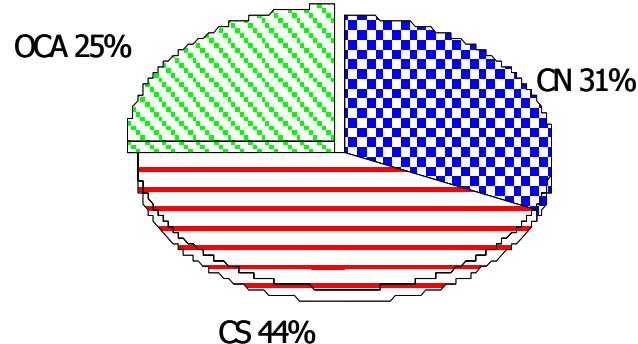


Dentro de la categoría de Relaciones Interpersonales y en el rubro de la Comunicación que establece con el grupo, en esta figura se puede ver que la mayoría de los alumnos dijeron que la maestra *casi nunca*: impone el orden y la disciplina a través de amenazas, ella es la autoridad y es quien toma las decisiones y toda la clase permanece sentada tras el escritorio. Por el contrario, los que opinaron “casi siempre” fue en relación a que las actividades que con frecuencia realiza la maestra son: si se presenta un problema en la clase trata de encontrar una solución junto con el grupo y transmite entusiasmo e interés por la clase.

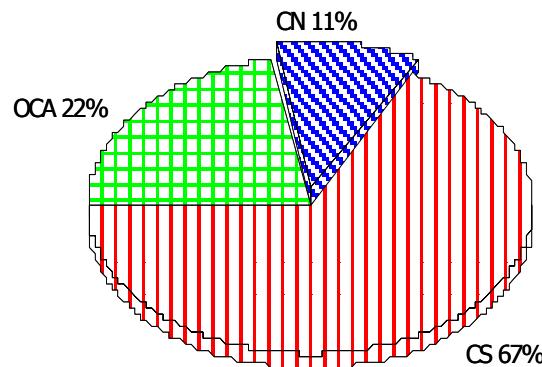
Únicamente aparece como *ocasionalmente* se interesa por los problemas personales y de aprendizaje de los estudiantes.

Grupo de Gráficas 6. Para calificar se toma en cuenta:

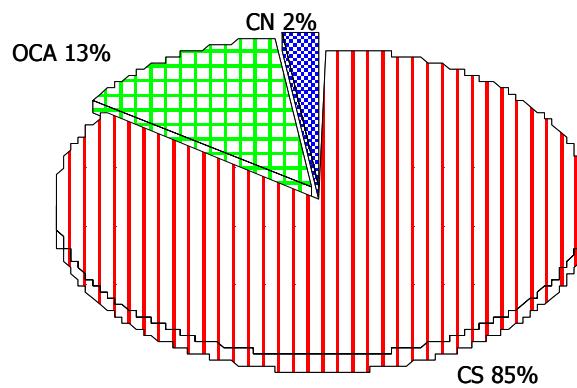
a) Asistencia



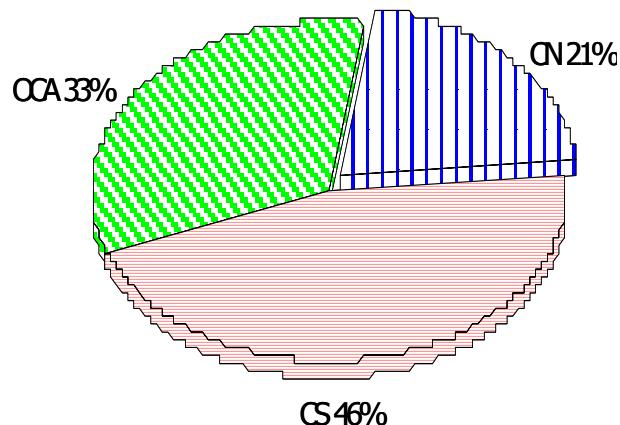
b) Examen escrito



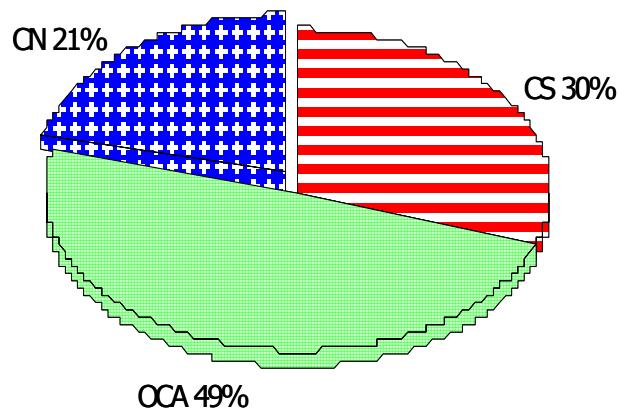
c) Revisión de apuntes



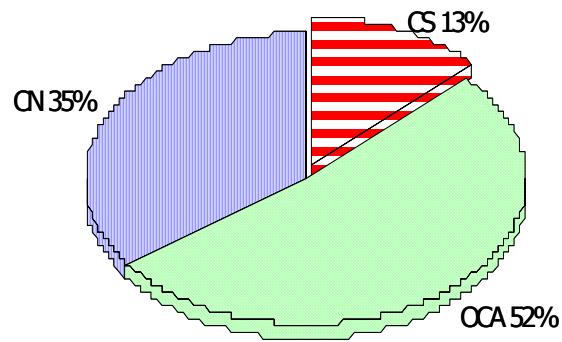
d) Disciplina



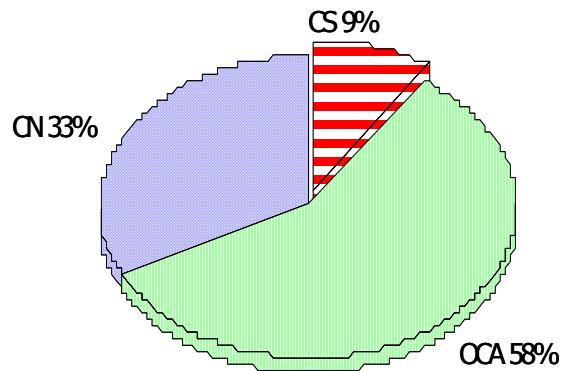
e) Trabajos de investigación



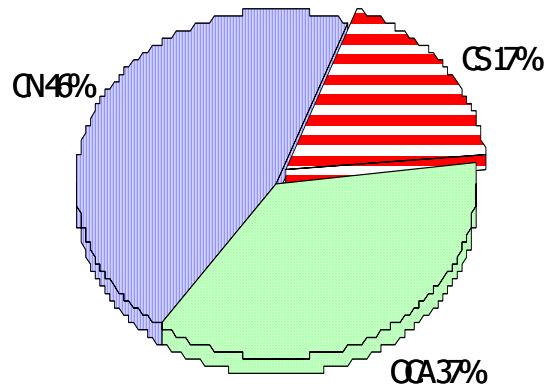
f) Trabajos de investigación en equipo



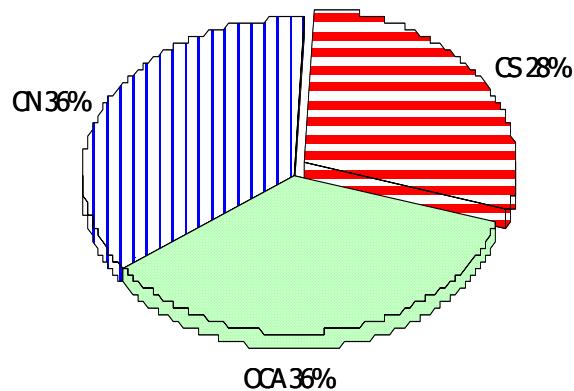
g) Trabajo de equipo en clase



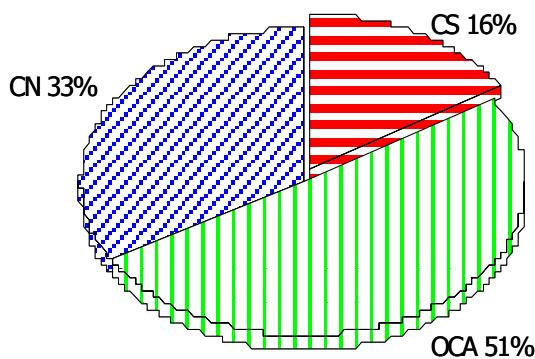
h) Cuestionarios



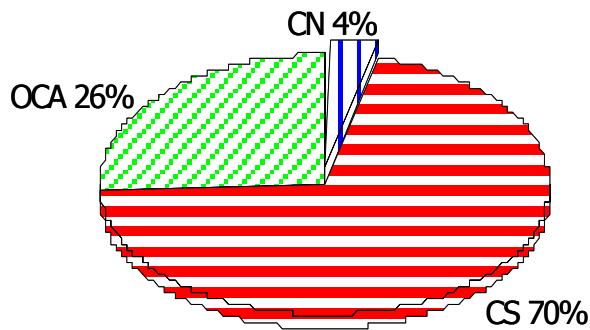
i) Exposición individual



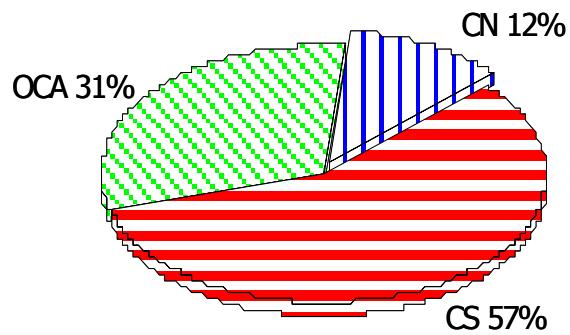
j) Exposición por equipos



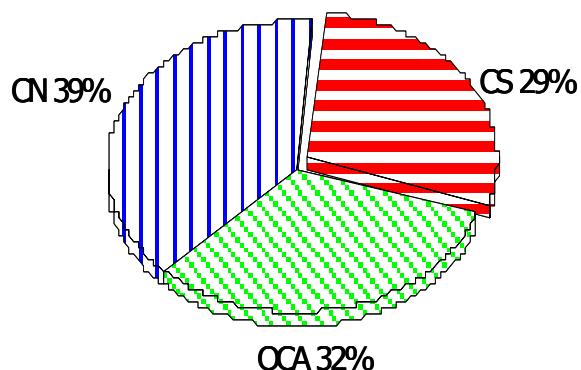
k) Revisión del cuaderno



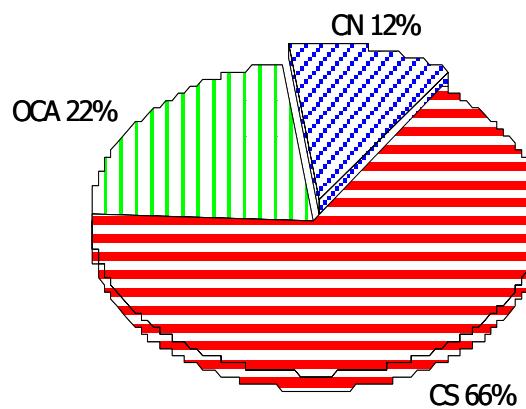
l) Participación en clase



m) Resúmenes



n) Tareas



Se puede ver en la gráfica anterior que la mayor parte de los estudiantes dijeron que la maestra *casi siempre* toma en cuenta para evaluar y asignar una calificación: la asistencia, examen escrito, revisión de apuntes, la disciplina, revisión del cuaderno del trabajo, participación en clase y las tareas.

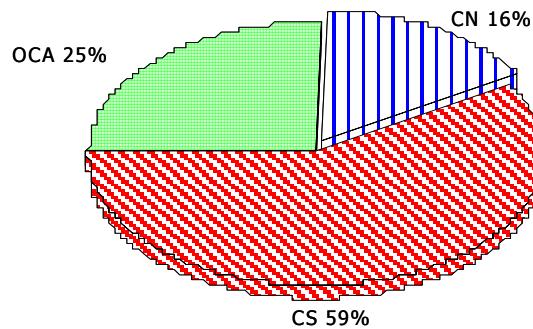
Por otra parte se puede ver que al igual la mayoría de los alumnos dicen que *casi nunca* toma en cuenta para calificar: los cuestionarios, los resúmenes y exposición individual.

Ocasionalmente toma en cuenta para evaluar trabajos de investigación individual, trabajo de investigación en equipo, trabajo de equipo en clase y exposición por equipos.

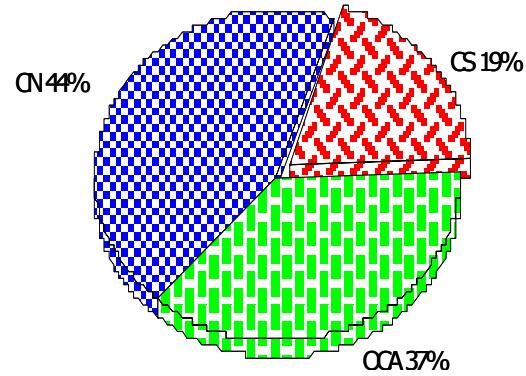
Desde aquí se pueden inferir cuáles son las estrategias de aprendizaje promovidas por la maestra, -aunque éstas no formaron parte del instrumento de recopilación de datos-, en tanto que se encuentran polarizadas como estrategias el examen escrito y el cuestionario.

Grupo de Gráficas 7. Formas de evaluación más usadas

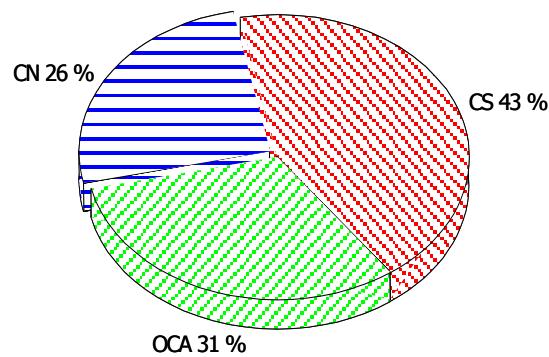
a) Revisa junto con el grupo los resultados de los exámenes



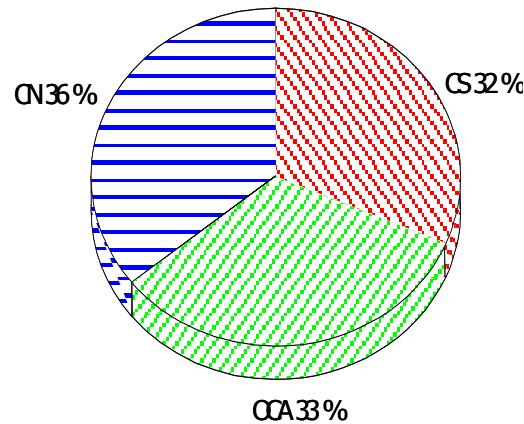
b) Decide junto con el grupo la forma de calificar



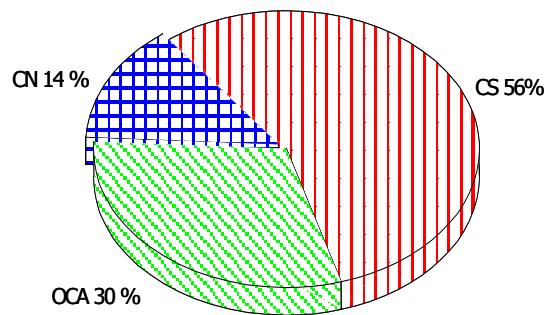
c) Presenta los criterios de evaluación



d) Promueve la auto evaluación y la evaluación recíproca



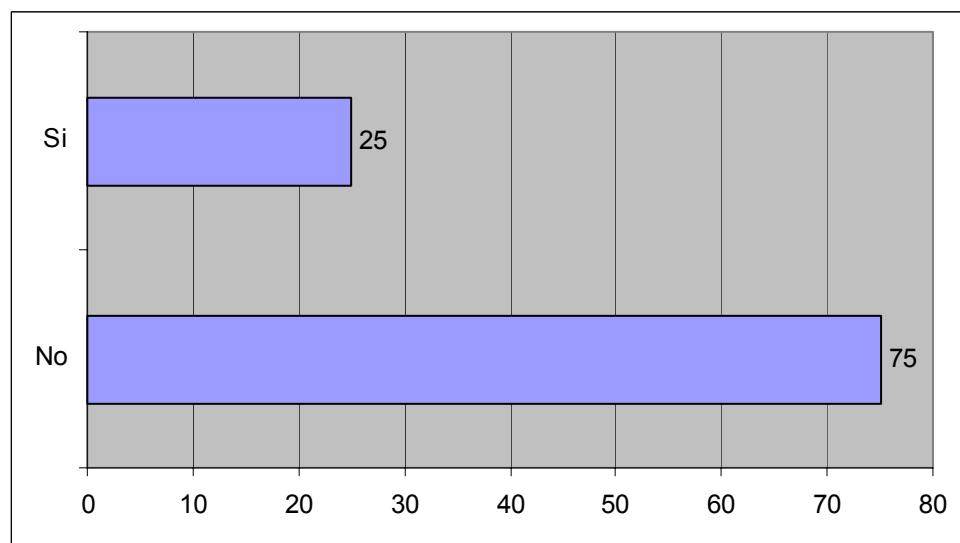
e) Evalúa en relación con los objetivos y contenidos del curso



La mayoría de los alumnos mencionaron que las formas de evaluación más frecuentemente utilizadas, en este caso, por la maestra Elsa son: revisar junto con el grupo los resultados de los exámenes, presentar criterios de evaluación y evaluar en relación con los objetivos y contenidos del curso; en tanto que casi nunca decide junto con el grupo la forma de calificar, no obstante promueve la auto evaluación y la evaluación recíproca.

MAESTRA ANGÉLICA

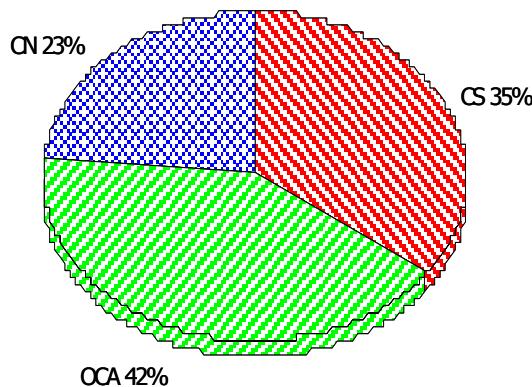
Gráfica 8. Exploración de conocimientos previos



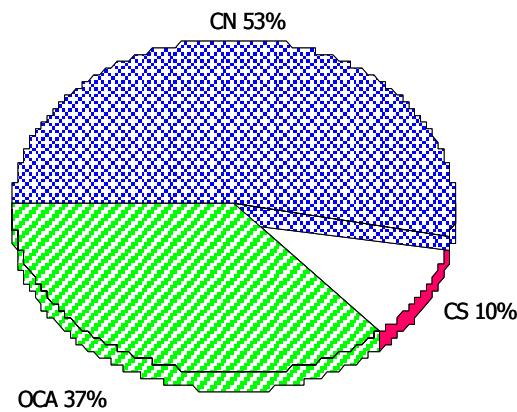
Como se puede observar gráficamente, la mayoría de los alumnos mencionaron que la maestra no realizó ningún examen al iniciar el curso.

Grupo de Gráficas 9. ¿Qué acciones de tu maestra has observado para el desarrollo de los temas en las clases?

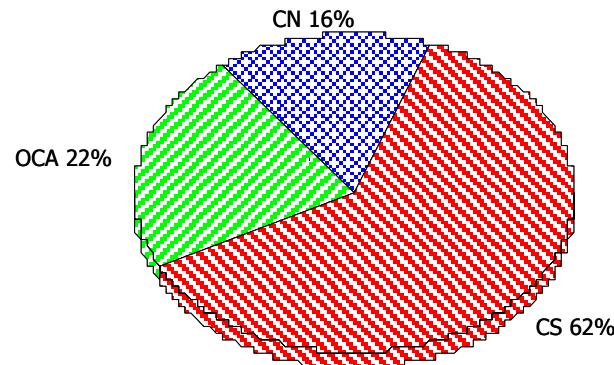
a) Los relaciona con problemas políticos, sociales y/o económicos actuales



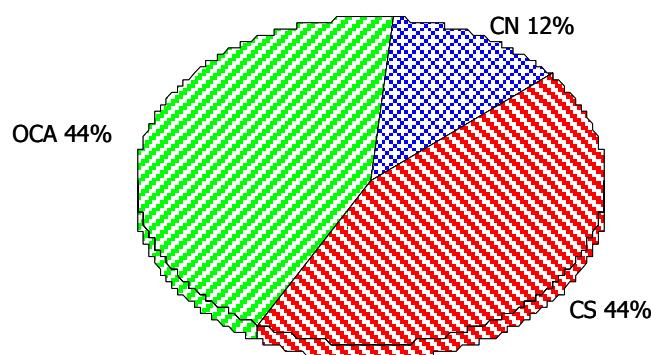
b) Los asocia con los temas de otras asignaturas



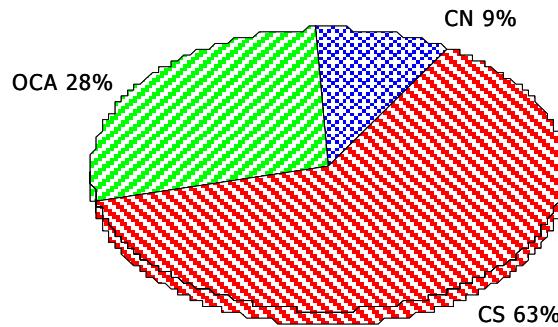
c) Proporciona ejemplos para que los conecte



d) Los vincula con temas que se abordaron en clases anteriores



e) Tienen una secuencia clara y lógica

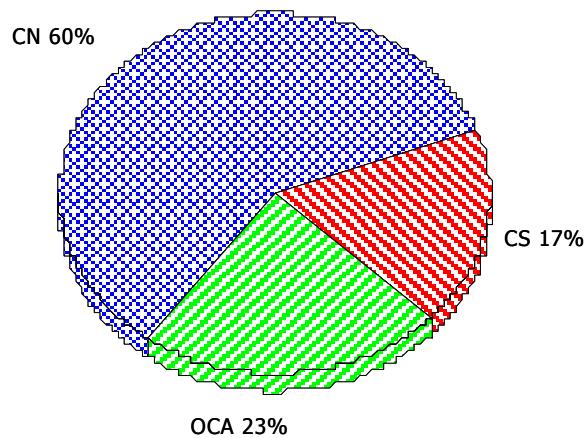


Se observa que la maestra Angélica *casi siempre* proporciona ejemplos para que los alumnos los conecten con su vida cotidiana, vincula los temas con clases anteriores y tiene una secuencia clara y lógica; *ocasionalmente* relaciona los temas con problemas políticos, sociales y/o económicos actuales y *casi nunca* asocia los temas con otras asignaturas.

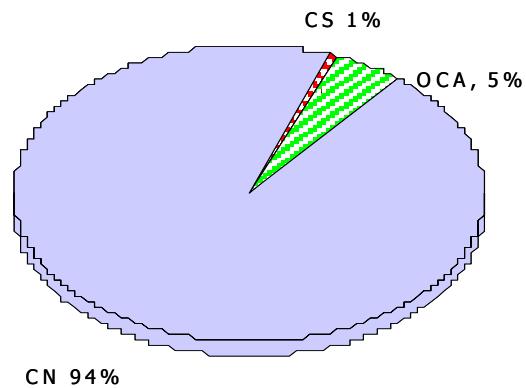
Se puede notar la coincidencia de resultados con la maestra Elsa en el sentido de que los alumnos no reconocen que se relacionen los temas con los de otras asignaturas.

Grupo de Gráficas 10. Materiales didácticos

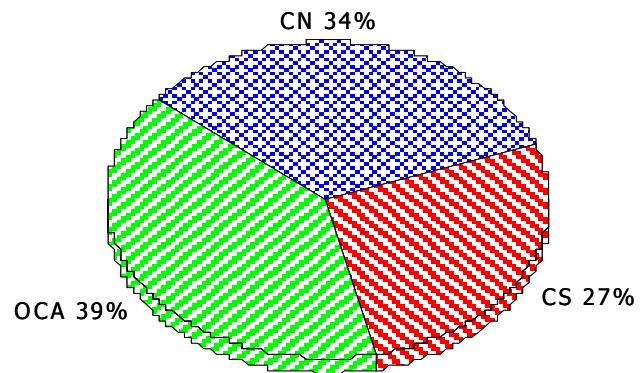
a) Videos



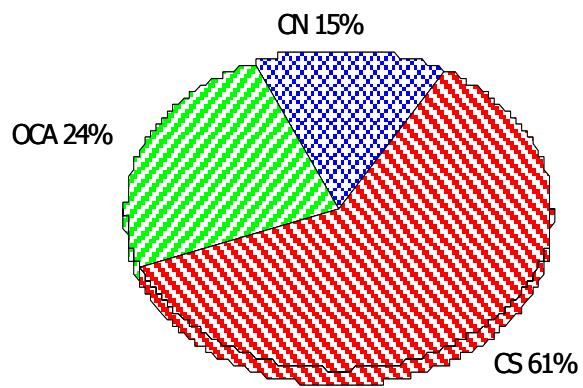
b) Proyector de acetatos



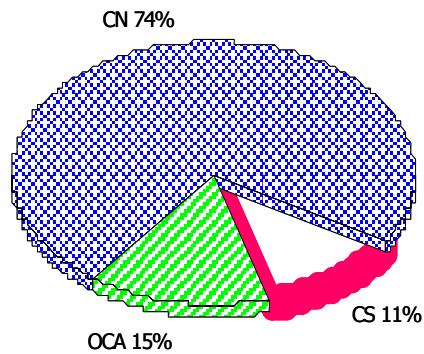
c) Libro de texto



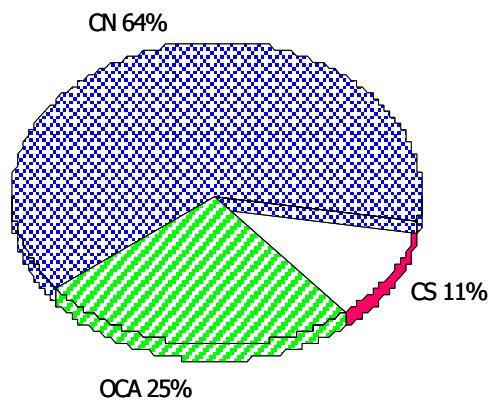
d) Láminas



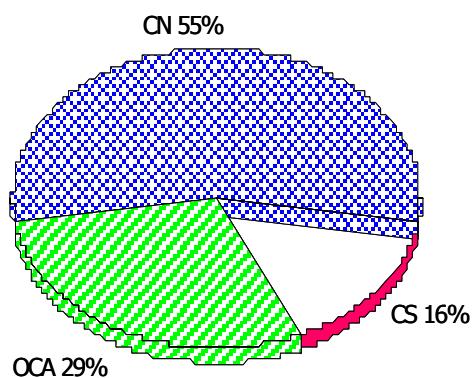
e) Programas de cómputo



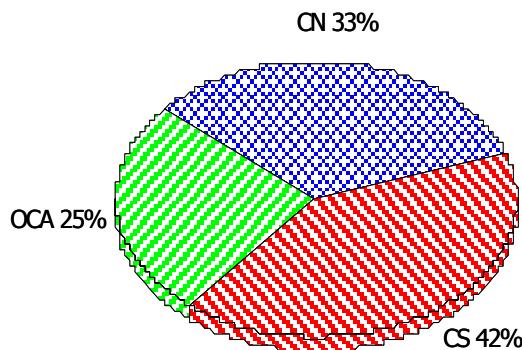
f) Periódicos



g) Revistas



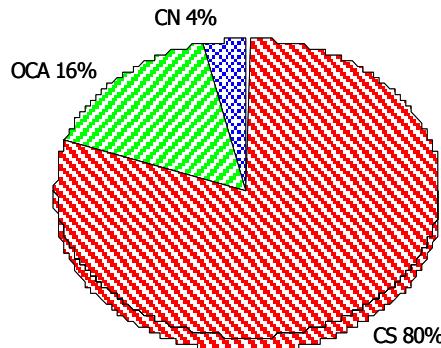
h) Dinámicas



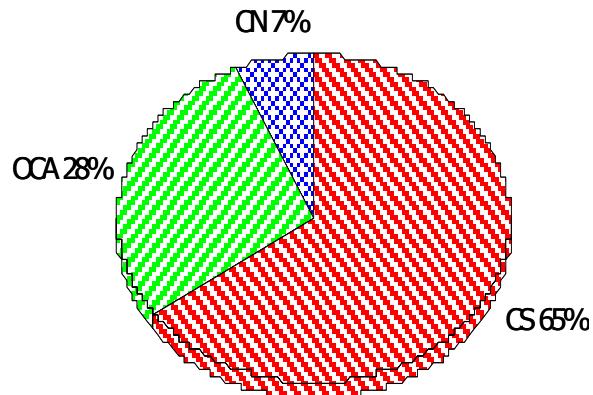
Se observa que la maestra Angélica, a diferencia de Elsa, *casi siempre* utiliza las láminas y las dinámicas y *ocasionalmente* usa es el libro de texto. En lo que coinciden es que *casi nunca* usa son los videos, el proyector de acetatos, los programas de cómputo, los periódicos y las revistas.

Grupo de Gráficas 11. ¿Cómo lleva a cabo las actividades de la clase?

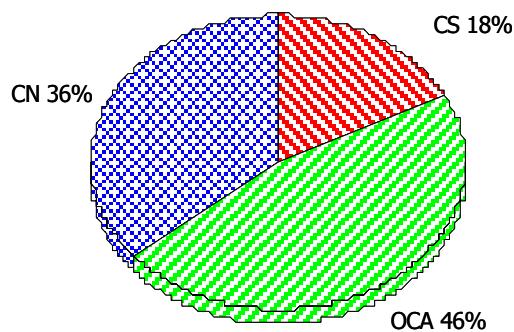
a) Los estudiantes expresan y discuten sus ideas



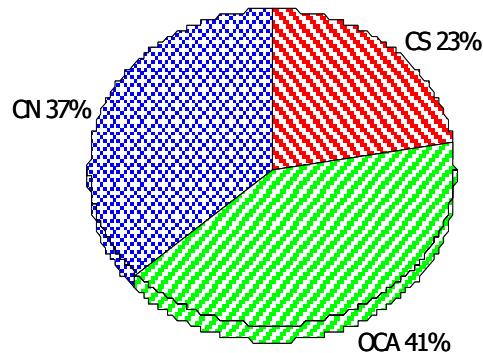
b) Indica lo que se pretende alcanzar



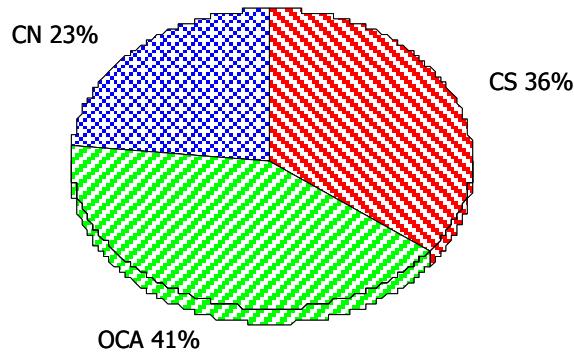
c) Dicta durante toda la clase



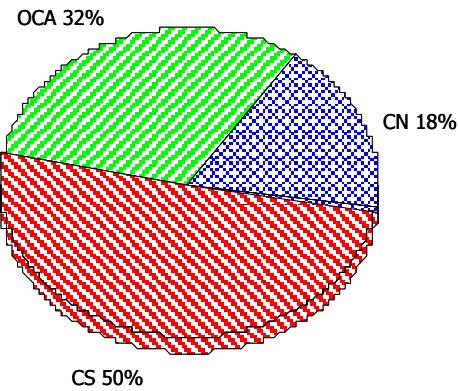
d) Alcanza el tiempo para todos los temas de la clase



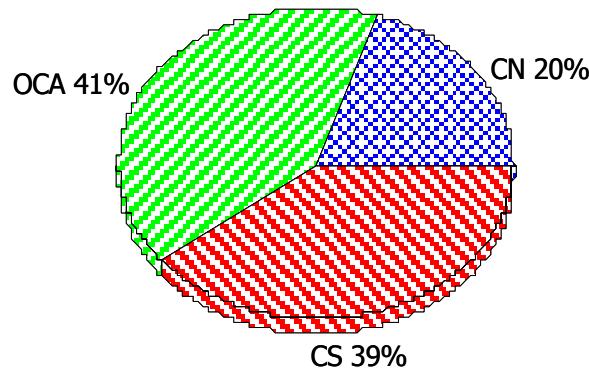
e) Hace preguntas al finalizar la clase para saber si el tema fue comprendido



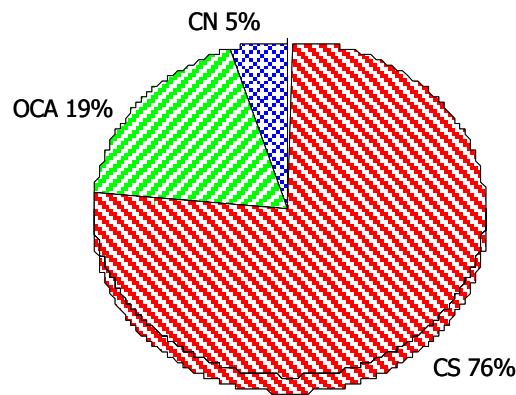
f) Pide a los estudiantes que reflexionen, razonen y saquen sus propias conclusiones



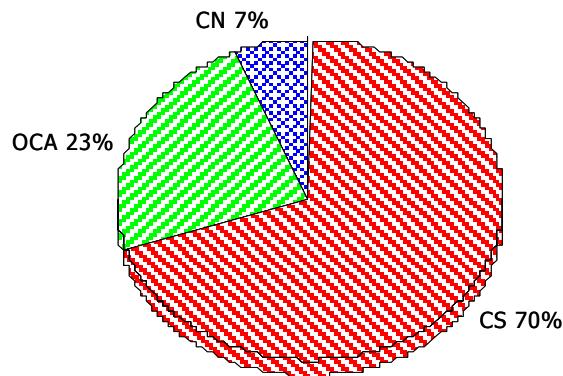
g) Expone



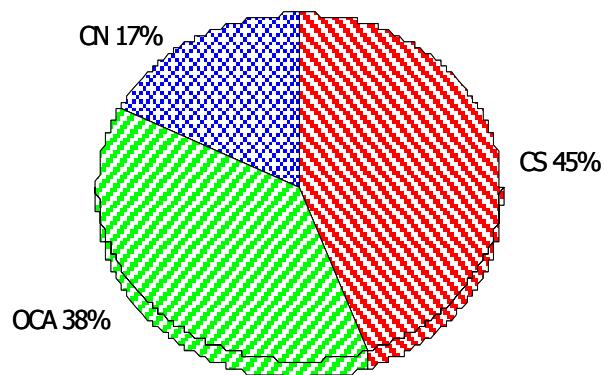
h) Contesta las dudas que le plantean



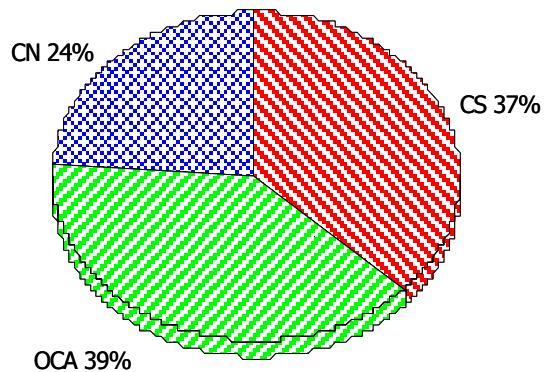
i) Antes de pasar a un nuevo tema, se asegura que todos han comprendido



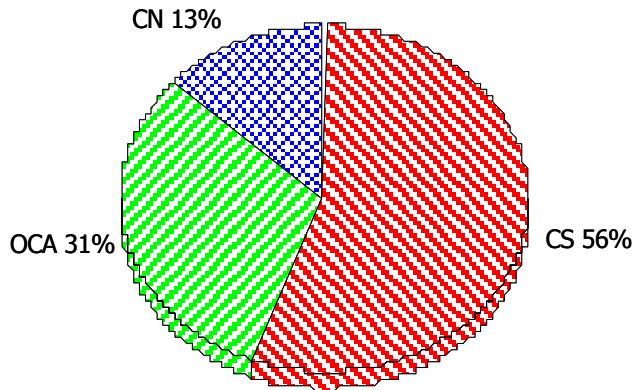
j) Promueve que los estudiantes comparan sus ideas con las de otros compañeros



k) Capta rápidamente la atención de los estudiantes



I) Se expresa claramente cuando explica

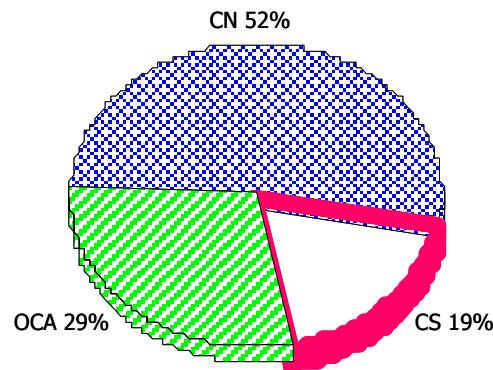


La maestra Angélica *casi siempre* expone, permite que los estudiantes se expresen y discutan sus ideas, indica lo que se pretende alcanzar, pide a los estudiantes que reflexionen, razonen y saquen sus propias conclusiones, contesta las dudas que le plantean, antes de pasar a un nuevo tema se asegura que todos han comprendido, promueve que los estudiantes comparan sus ideas con las de otros compañeros y se expresa claramente cuando explica.

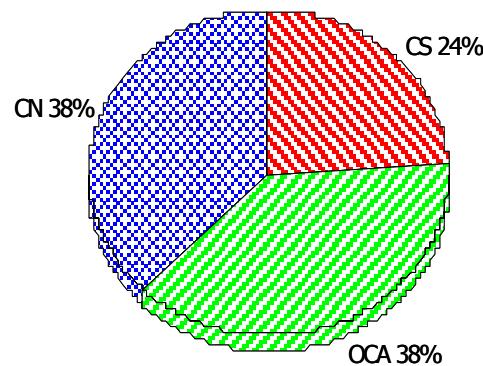
Ocasionalmente dicta durante toda la clase, alcanza el tiempo para todos los temas de la clase, hace preguntas al finalizar la clase para saber si el tema fue comprendido y capta rápidamente la atención de los estudiantes.

Grupo de Gráficas 12. En la clase de Formación Cívica y Ética la maestra:

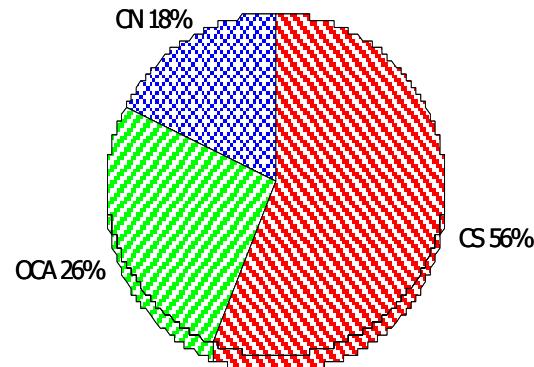
a) Impone el orden y la disciplina a través de amenazas



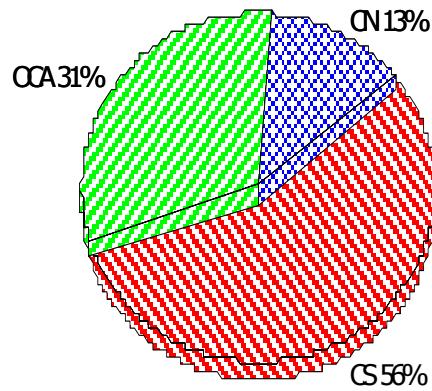
b) Ella es la autoridad y es quien toma las decisiones



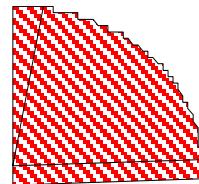
c) Si se presenta un problema en la clase, trata de encontrar una solución junto con el grupo



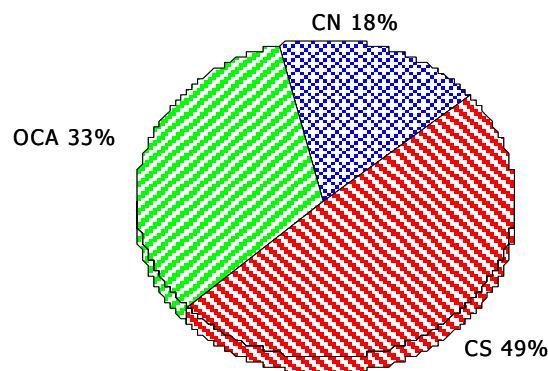
d) Transmite entusiasmo e interés por la clase



e) Toda la clase permanece sentada tras el escritorio



f) Se interesa por los problemas personales y de aprendizaje de los estudiantes



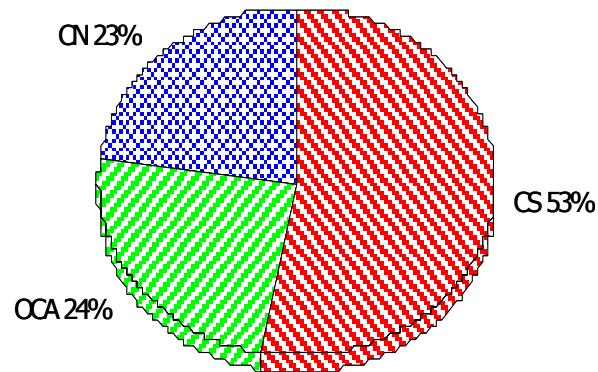
La maestra Angélica *casi siempre* transmite entusiasmo e interés por la clase, si se presenta un problema en la clase trata de encontrar una solución

junto con el grupo y se interesa por los problemas personales y de aprendizaje de los estudiantes.

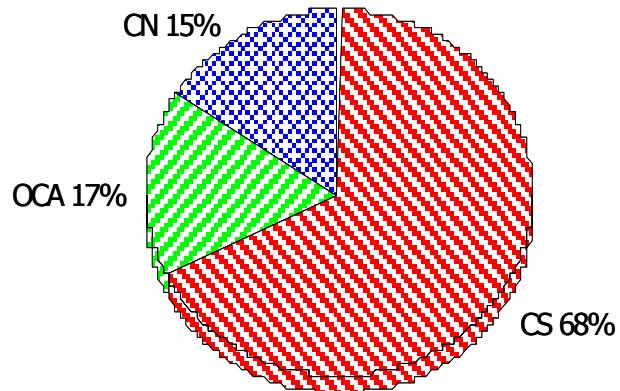
En tanto que *casi nunca* impone el orden y la disciplina a través de amenazas, ella es la autoridad y es quien toma las decisiones y tampoco permanece sentada tras el escritorio.

Grupo de Gráficas 13. Para calificar se toma en cuenta:

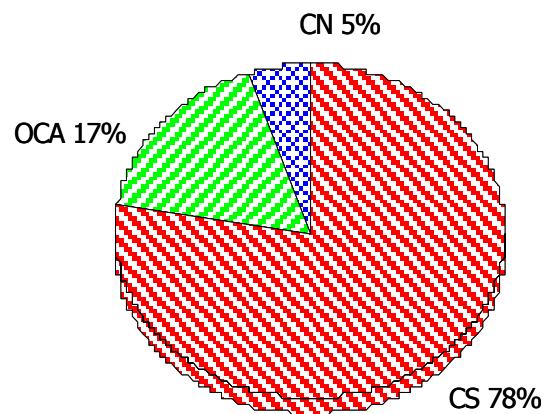
a) Asistencia



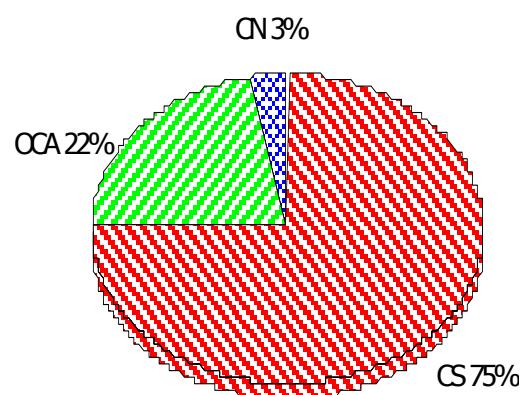
b) Examen escrito



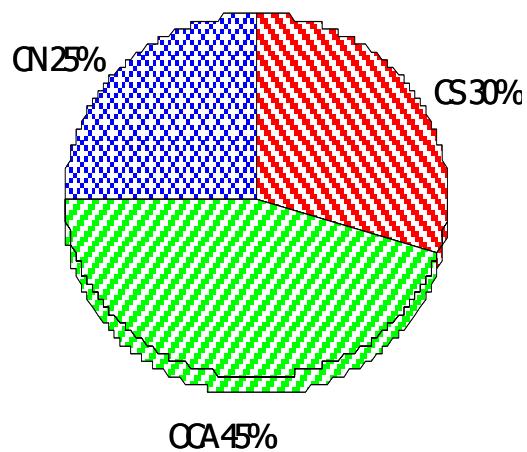
c) Revisión de apuntes



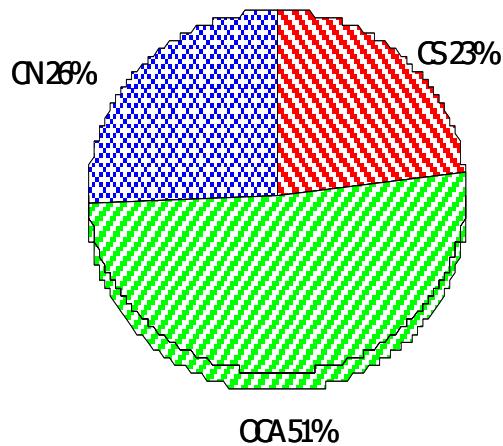
d) Disciplina



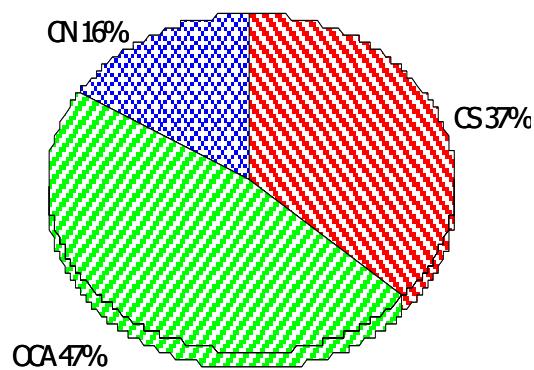
e) Trabajos de investigación individual



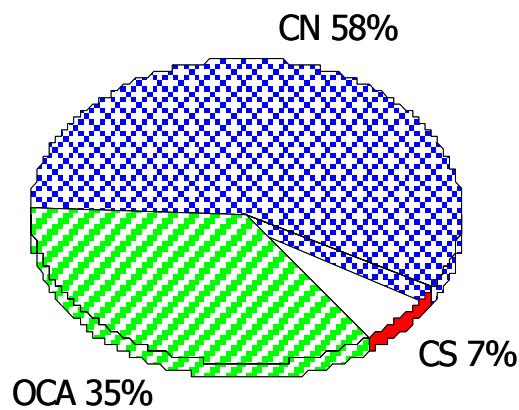
f) Trabajos de investigación en equipo



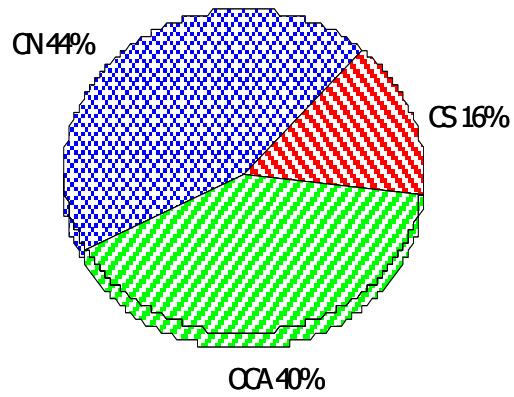
g) Trabajo de equipo en clase



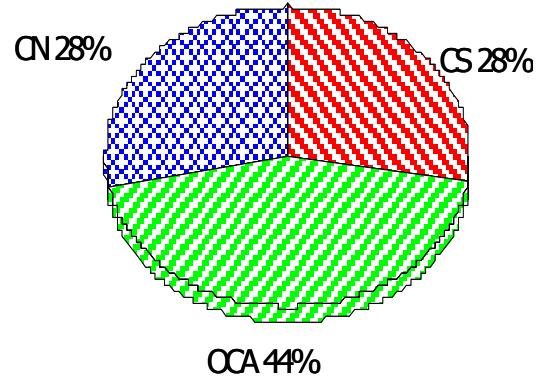
h) Cuestionarios



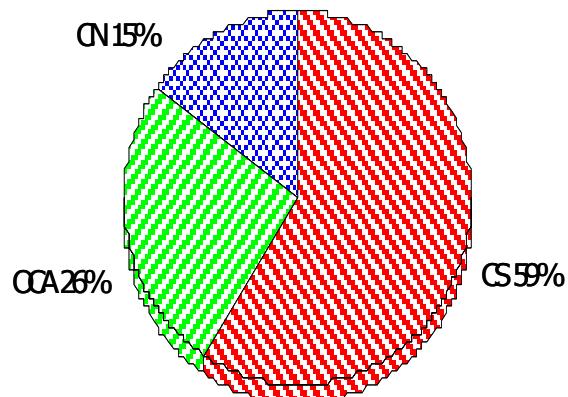
i) Exposición individual



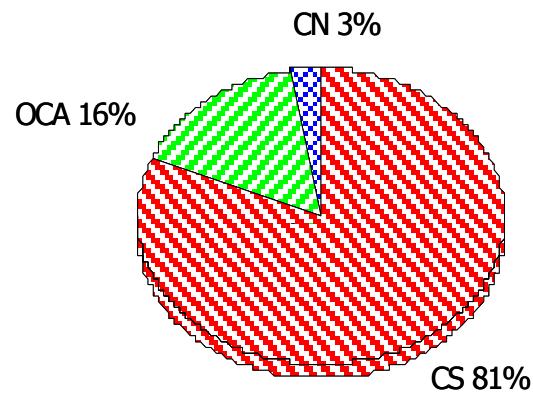
j) Exposición por equipos



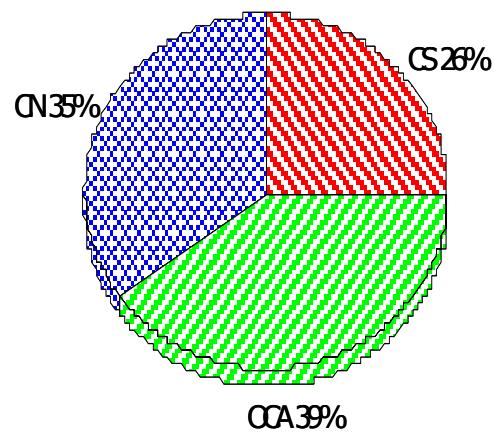
k) Revisión de cuaderno de trabajo



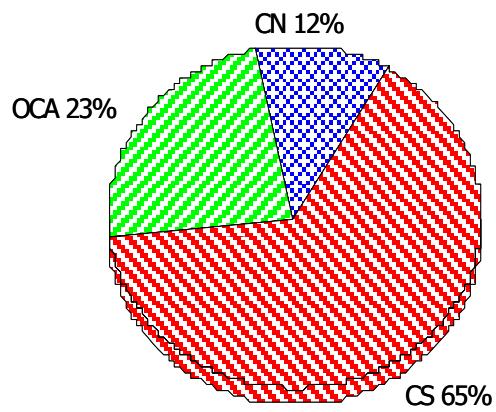
l) Participación en clase



m) Resúmenes



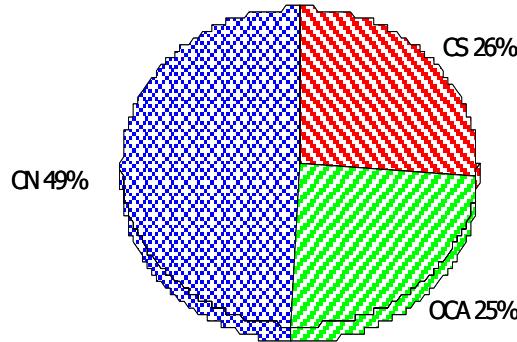
n) Tareas



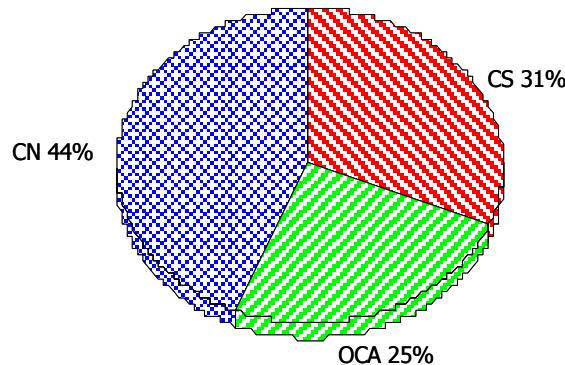
Se observa que la maestra Angélica para calificar *casi siempre* toma en cuenta la asistencia, el examen escrito, la revisión de apuntes, la disciplina, revisión del cuaderno, participaciones y tareas; *ocasionalmente* toma en cuenta trabajos de investigación individual, trabajos de investigación en equipo, trabajos de equipo en clase, exposición por equipos y resúmenes; en tanto que *casi nunca* toma en cuenta los cuestionarios y la exposición individual.

Grupo de Gráficas 14. Formas de evaluación más usadas

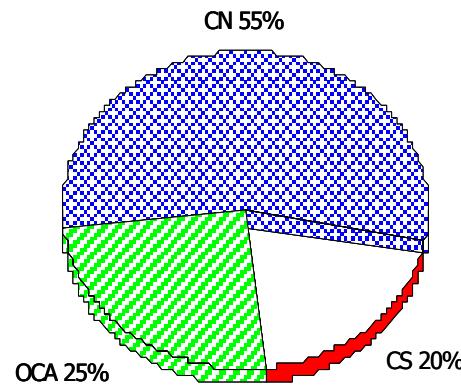
a) Revisa junto con el grupo los resultados de los exámenes



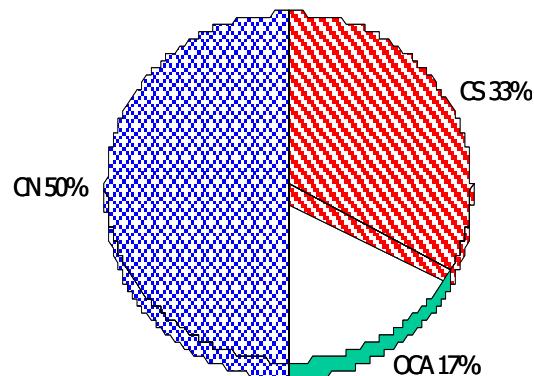
b) Decide junto con el grupo la forma de calificar



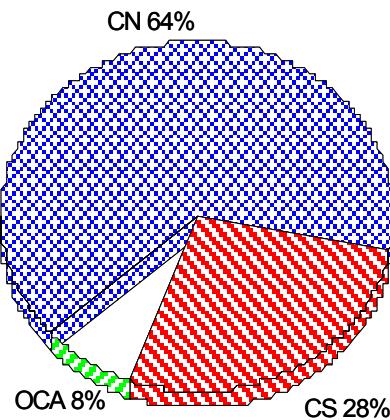
c) Presenta los criterios de evaluación



d) Promueve la autoevaluación y la evaluación recíproca



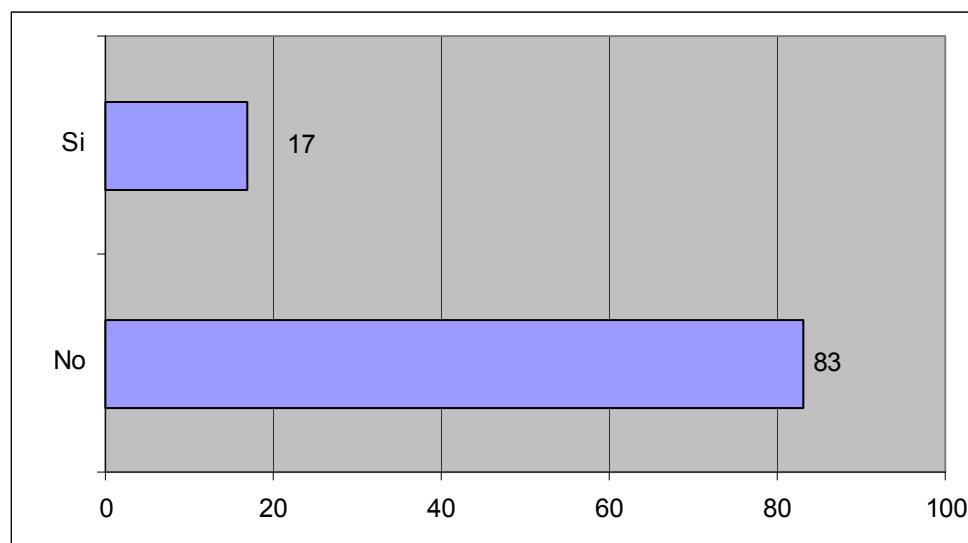
e) Evalúa en relación con los objetivos y contenidos del curso



De igual manera, estas gráficas muestran que *Casi nunca* revisa con el grupo los resultados de los exámenes, decide con ellos la forma de calificar, les presenta los criterios de evaluación, promueve la auto evaluación y la evaluación recíproca, evalúa en relación con los objetivos y contenidos del curso.

MAESTRA ERIKA

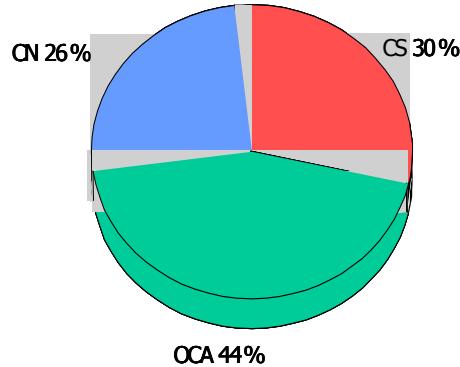
Gráfica 15. Exploración de conocimientos previos



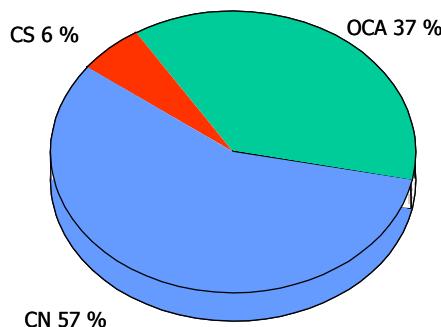
En la figura anterior se observa que la mayoría de los alumnos afirman que la Maestra Erika no aplicó un examen diagnóstico para conocer cuanto sabían del curso, lo cual coincide con los resultados de las dos maestras anteriores.

Grupo de Gráficas 16. Acciones didácticas

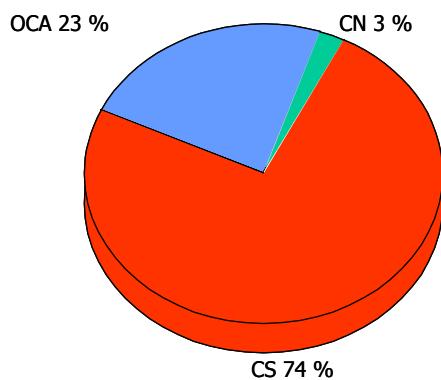
a) Relaciona los temas con problemas políticos, sociales y/o económicos actuales



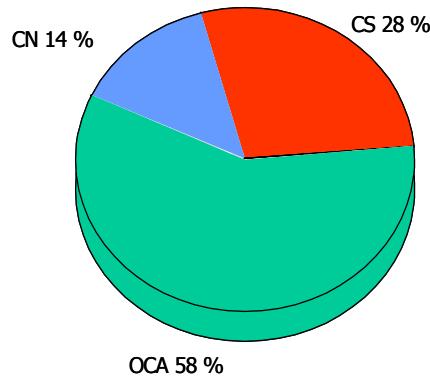
b) Los asocia con los temas de otras asignaturas



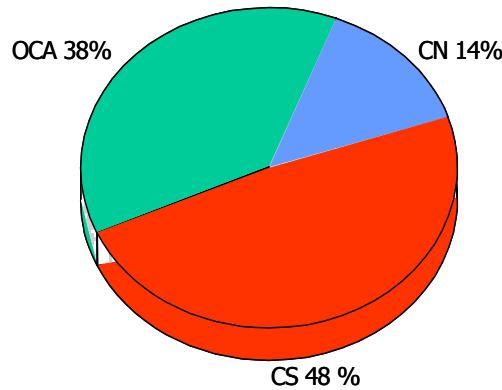
c) Proporciona ejemplos para que los conectes a tu vida cotidiana.



d) Los vincula con temas que se abordaron en clases anteriores



e) Tiene una secuencia clara y lógica

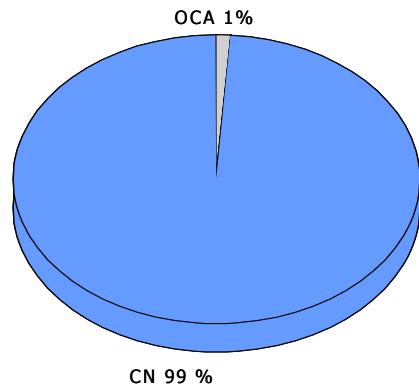


La maestra Erica *casi nunca* asocia los temas con los de otras asignaturas, lo que coincide con los resultados de las otras maestras. *Casi siempre* proporciona ejemplos para la vida cotidiana y desarrolla el tema con secuencia clara y lógica.

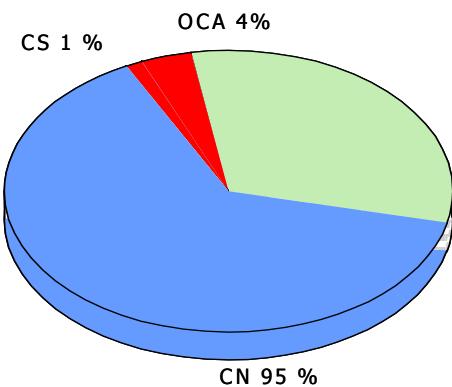
Ocasionalmente, los temas en clase los relaciona con problemas políticos, sociales y económicos actuales y los vincula con temas que se abordaron en clases anteriores.

Grupo de Gráficas 17. Apoyos didácticos:

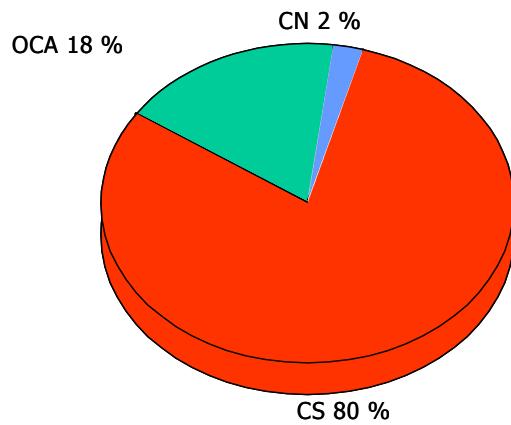
a) Videos



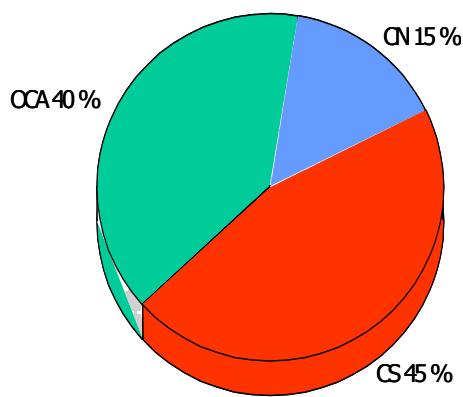
b) Proyector de acetatos



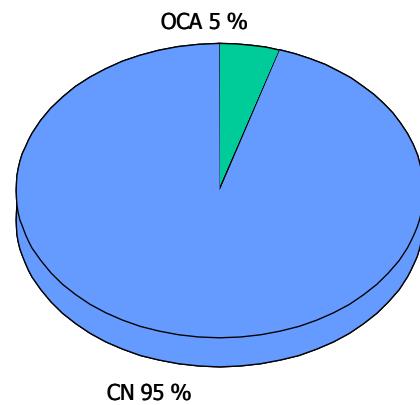
c) Libro de texto



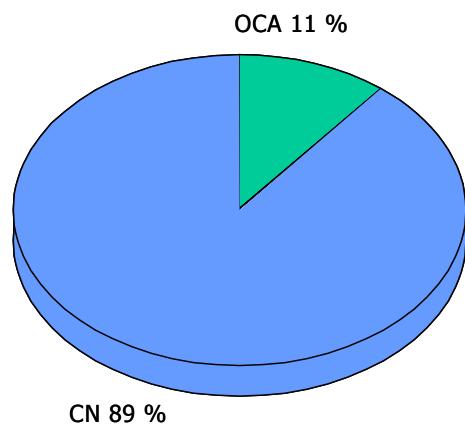
d) Láminas



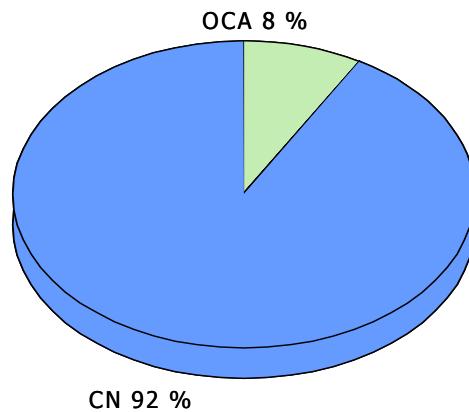
e) Programas de cómputo



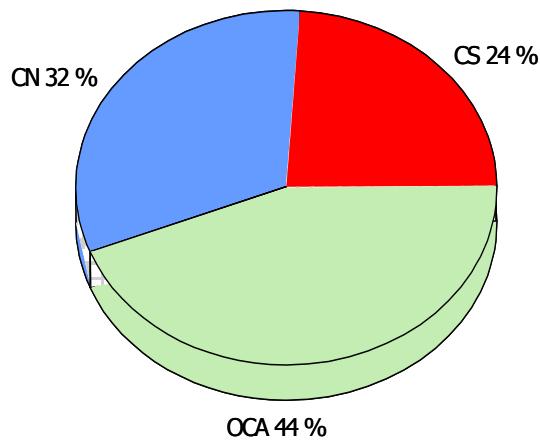
f) Periódicos



g) Revistas



h) Dinámicas

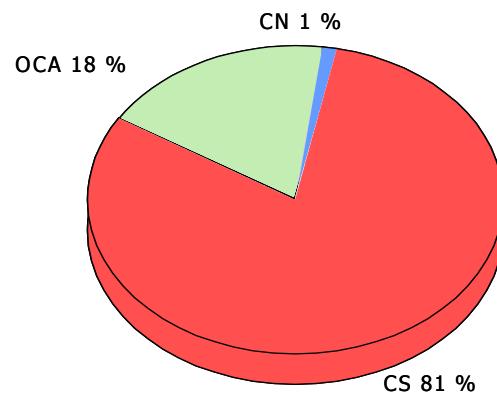


La maestra Erika *casi nunca* utiliza videos, proyector de acetatos, programas de computadora, periódicos y revistas.

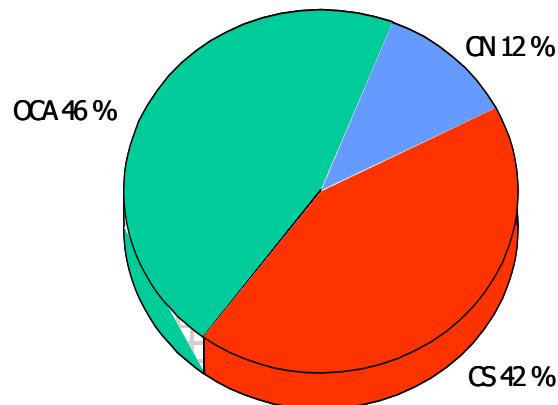
Casi siempre utiliza libros de texto y láminas, en tanto que *ocasionalmente* utiliza dinámicas en clase, resultados similares a los de las otras maestras.

Grupo de Gráficas 18. ¿Cómo lleva a cabo tu maestra las actividades de la clase?

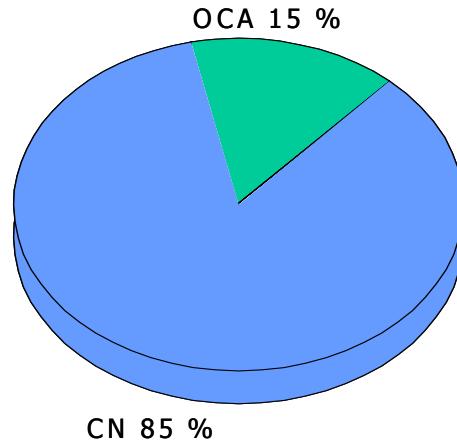
a) Los estudiantes expresan y discuten sus ideas



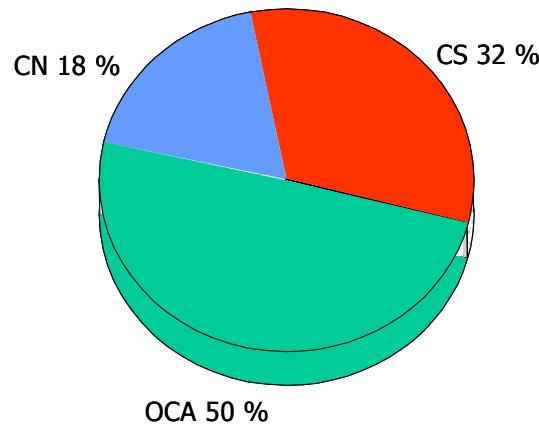
b) Indica lo que se pretende alcanzar



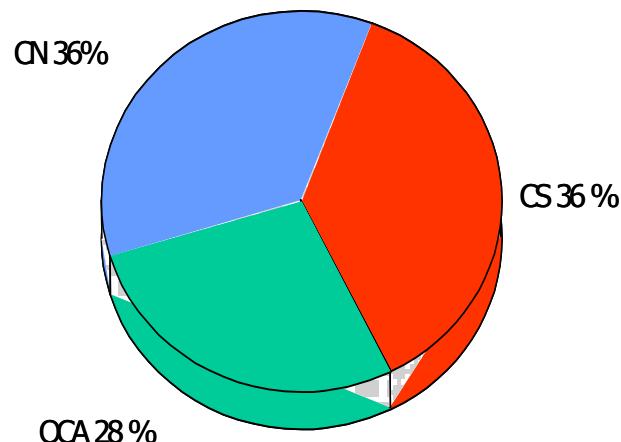
c) Dicta durante toda la clase



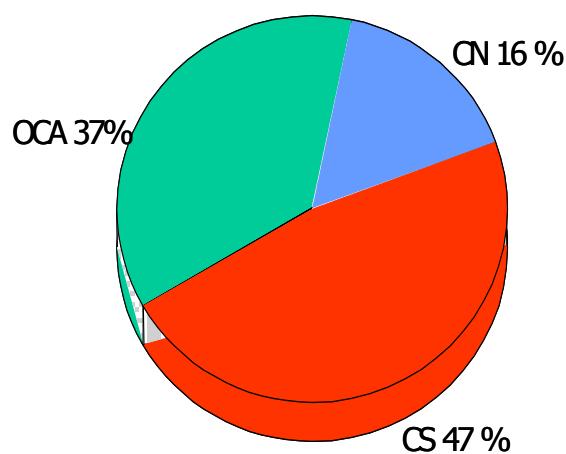
d) Alcanza el tiempo para todos los temas de la clase



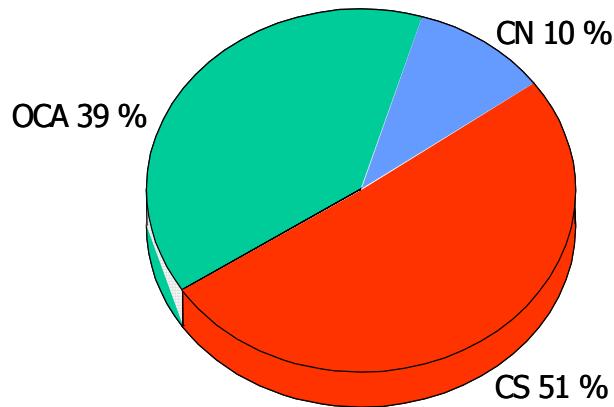
e) Hace preguntas al finalizar la clase para saber si el tema fue comprendido



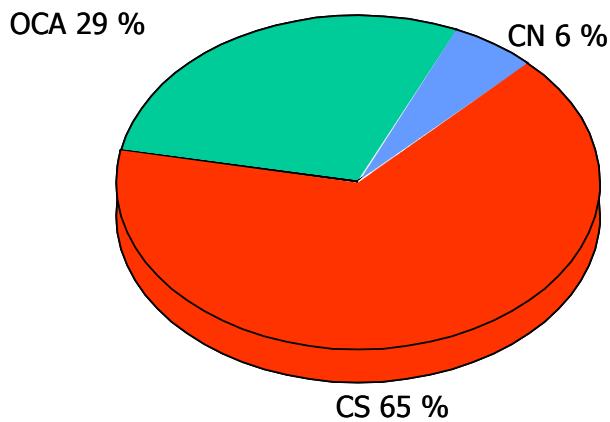
f) Pide a los estudiantes que reflexionen, razonen y saquen sus propias conclusiones



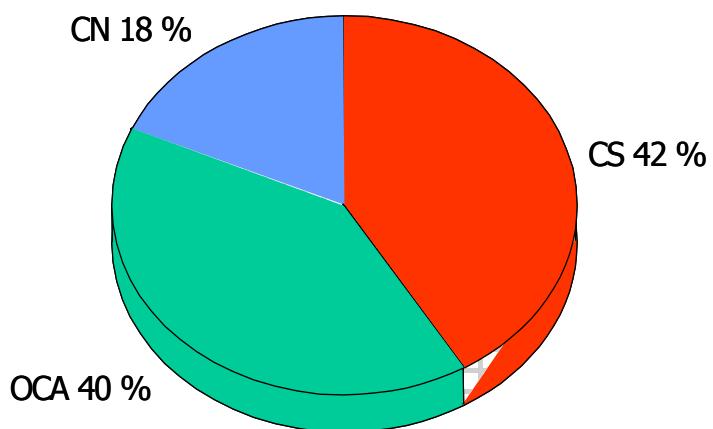
g) Expone.



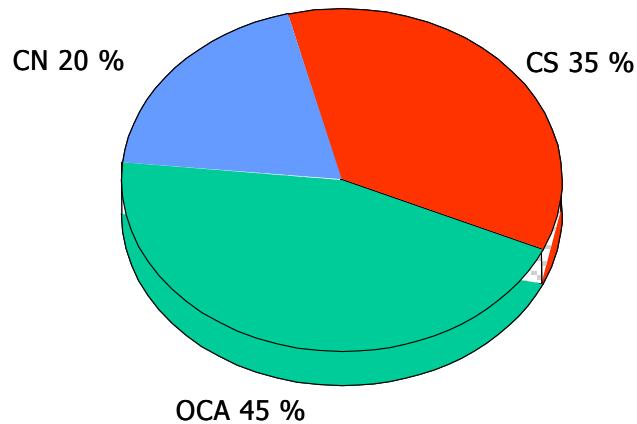
h) Contesta las dudas que le plantean.



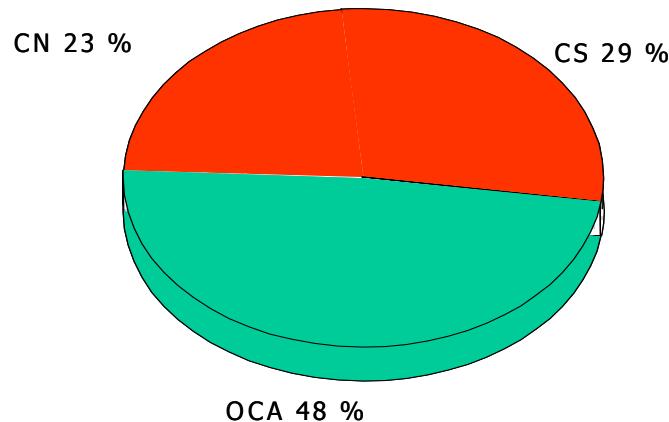
i) Antes de pasar a un nuevo tema, se asegura que todos han comprendido



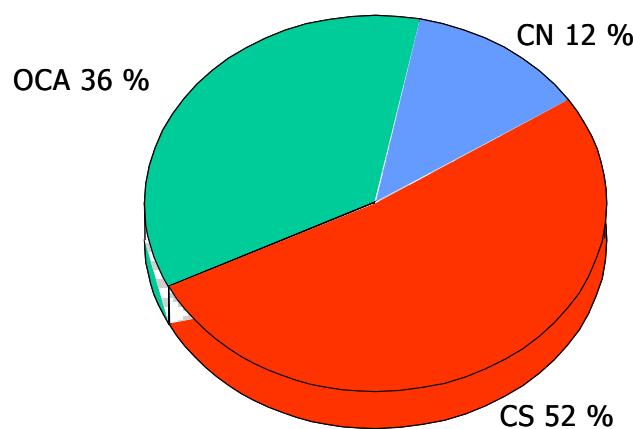
j) Promueve que los estudiantes comparan sus ideas con las de otros compañeros



k) Capta rápidamente la atención de los estudiantes



l) Se expresa claramente cuando explica

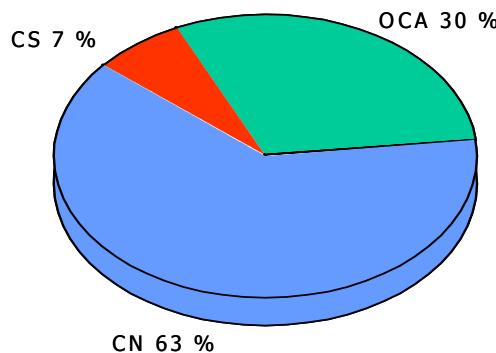


En relación con las estrategias de enseñanza, la figura anterior muestra que los alumnos afirman que *casi siempre* la maestra Erika permite que los estudiantes participen expresando y discutiendo sus ideas, contesta las dudas que tengan, hace preguntas al finalizar la clase para saber si el tema fue comprendido, pide a los estudiantes que reflexionen, razonen y saquen sus propias conclusiones, expone, antes de pasar a un nuevo tema se asegura que todos han comprendido y se expresa claramente cuando explica.

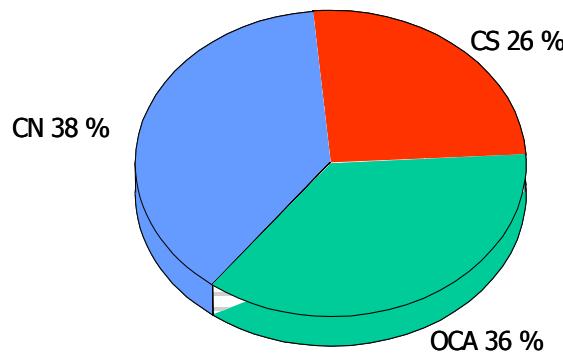
Casi nunca dicta durante toda la clase y *ocasionalmente* “capta rápidamente la atención de los estudiantes”, “indica lo que se pretende alcanzar” y “promueve que los estudiantes comparan sus ideas con las de otros compañeros”.

Gráfica 19. En la clase de Formación Cívica y Ética la maestra:

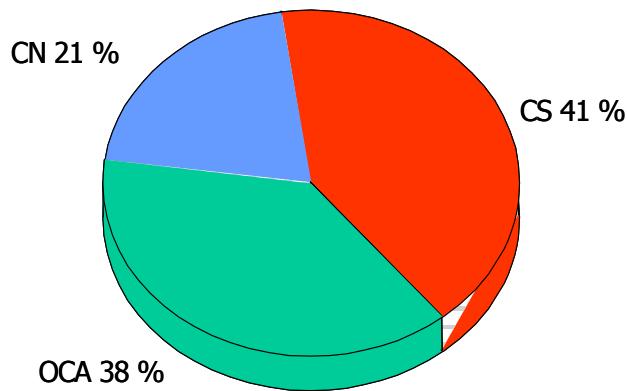
a) Impone el orden y la disciplina a través de amenazas



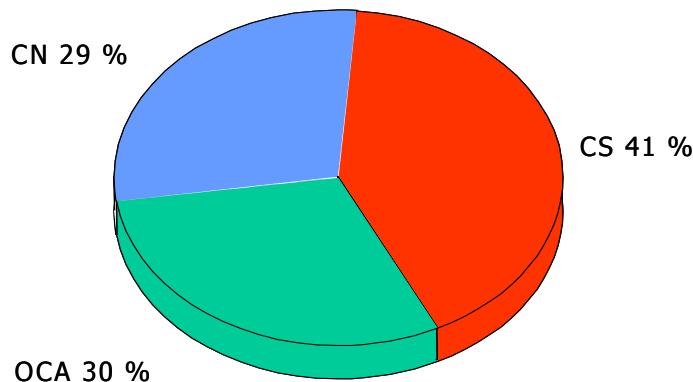
b) Ella es la autoridad y quien toma las decisiones



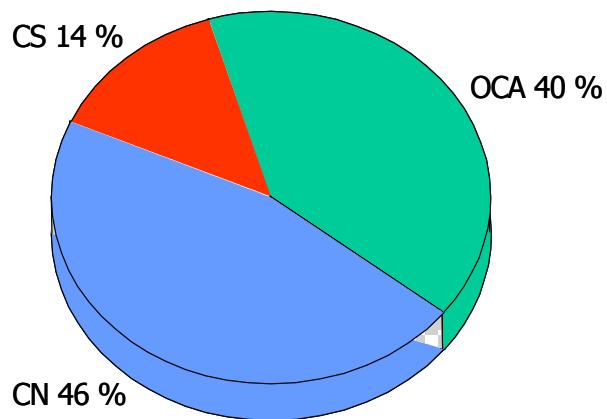
c) Si se presenta un problema en la clase, trata de encontrar una solución junto con el grupo.



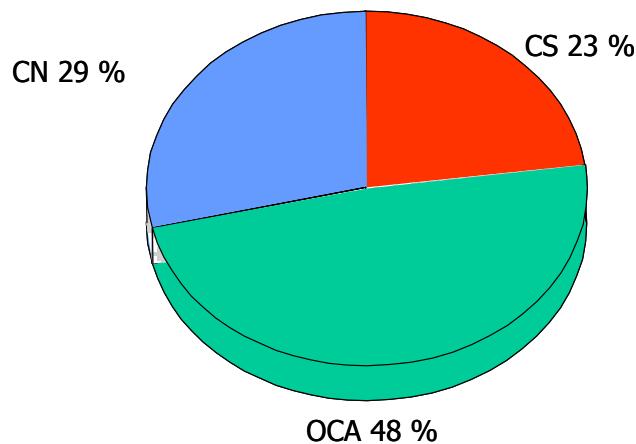
d) Transmite entusiasmo e interés por la clase.



e) Toda la clase permanece sentada tras el escritorio



f) Se interesa por los problemas personales y de aprendizaje de los estudiantes

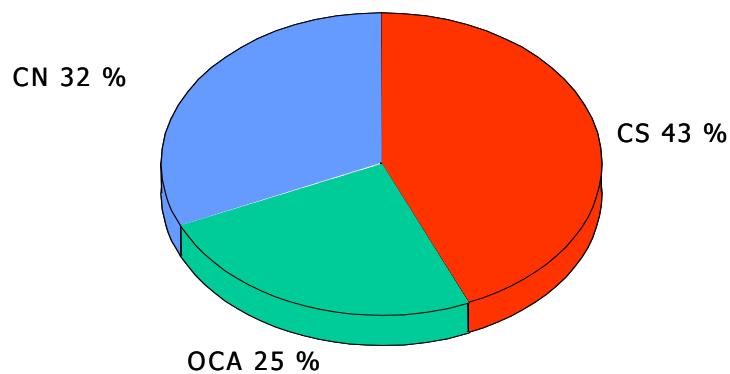


Aquí se muestra que más de la mitad de los alumnos dicen que *casi nunca* la maestra impone el orden y la disciplina a través de amenazas, en tanto que una proporción aún menor, están de acuerdo en que ella no se impone como autoridad y como quien toma las decisiones. Un poco menos de la mitad afirmó que no permanece sentada durante la clase.

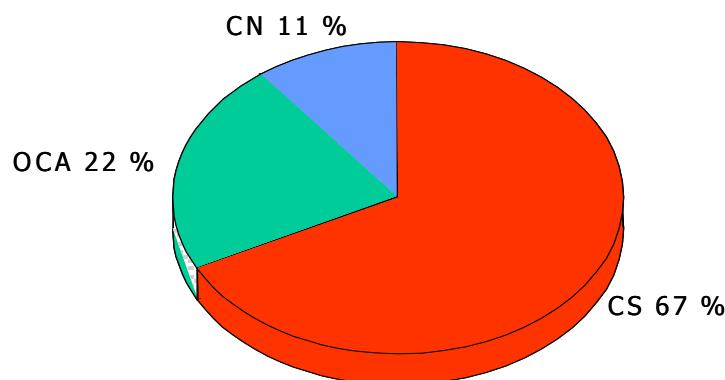
En la misma proporción afirmaron que *casi siempre* que se presenta un problema, trata de encontrar una solución junto con el grupo y les transmite entusiasmo e interés por la clase, como que *ocasionalmente* se interesa por los problemas personales y de aprendizaje de los estudiantes.

Gráfica 20. Para calificar, toma en cuenta:

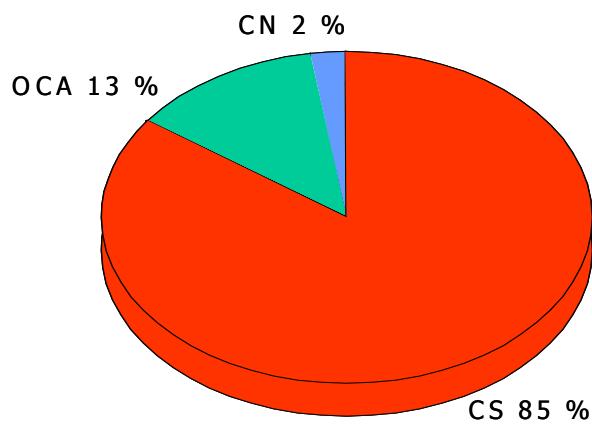
a) Asistencia



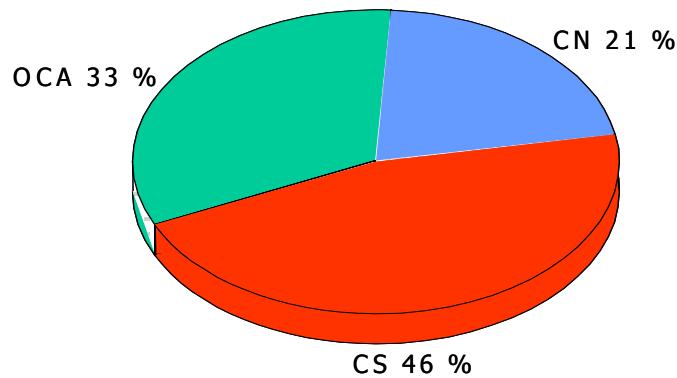
b) Examen escrito



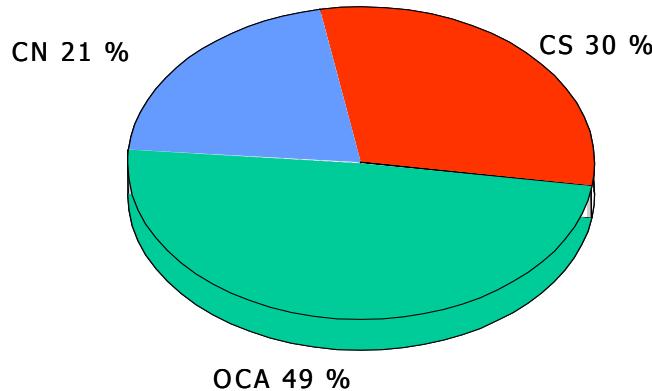
c) Revisión de apuntes



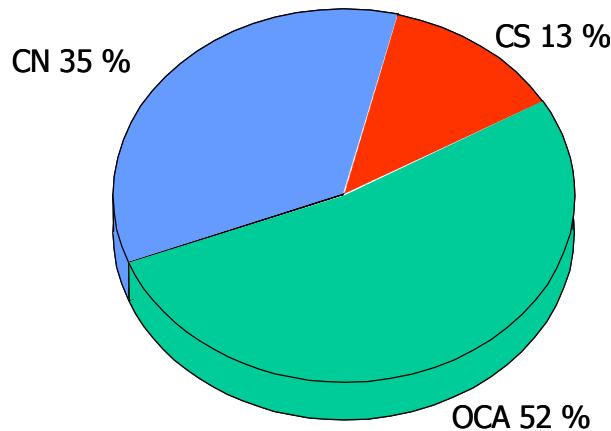
d) Disciplina



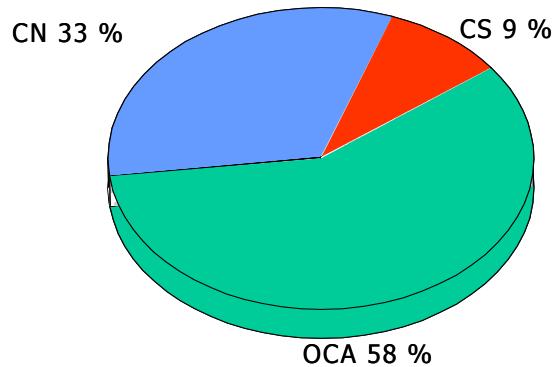
e) Trabajos de investigación individual



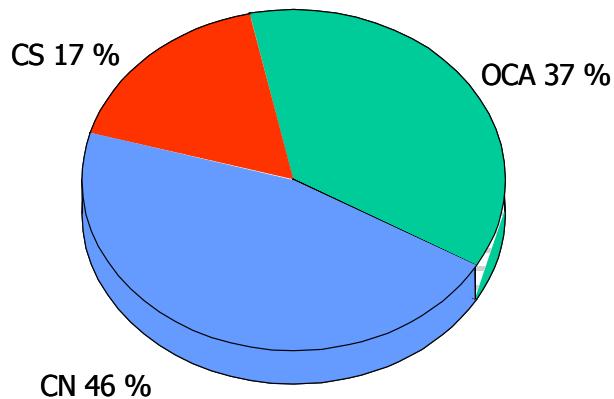
f) Trabajos de investigación en equipo



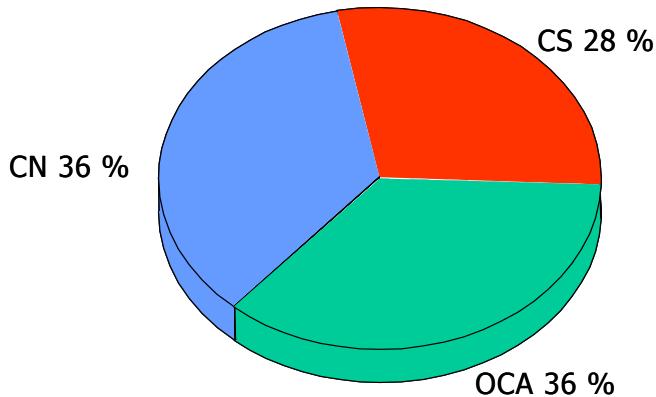
g) Trabajo de equipo en clase



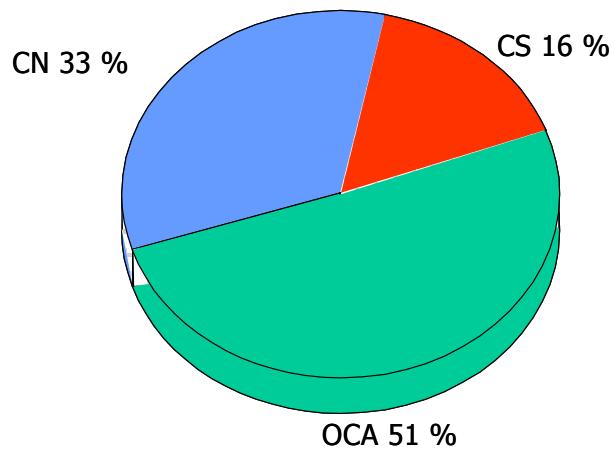
h) Cuestionario



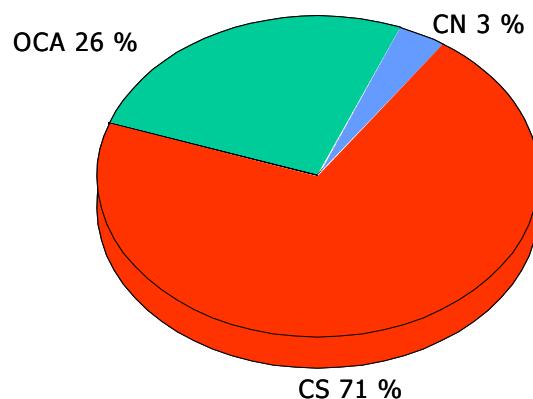
i) Exposición individual



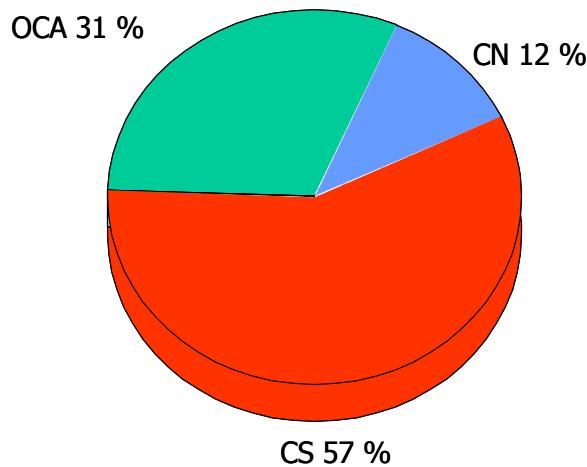
j) Exposición por equipo



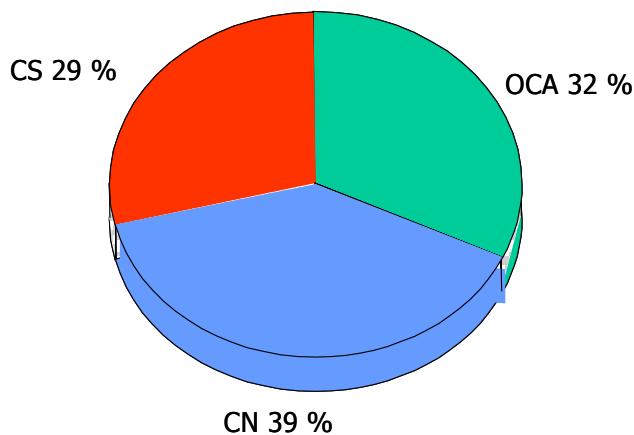
k) Revisión del cuaderno



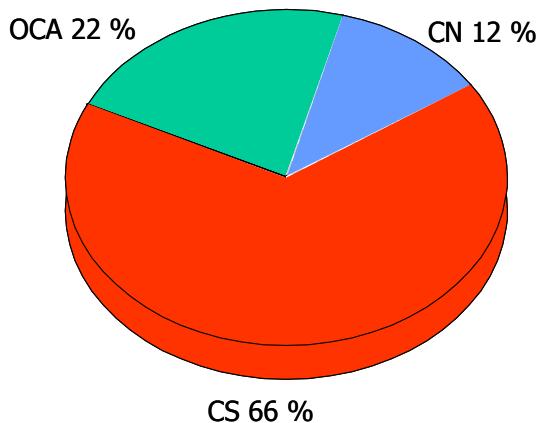
l) Participaciones



m) Resúmenes



n) Tareas



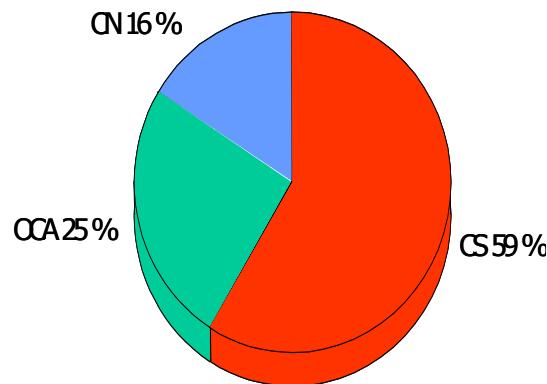
En la figura anterior se observa que la mitad de los alumnos encuestados opina que la maestra *casi siempre* en cuenta para calificar: examen escrito, revisión de apuntes, tareas, asistencia, disciplina, revisión del cuaderno y participaciones.

Ocasionalmente se toma en cuenta trabajos de investigación individual, trabajos de investigación en equipo, trabajo de equipo en clase y exposición por equipo.

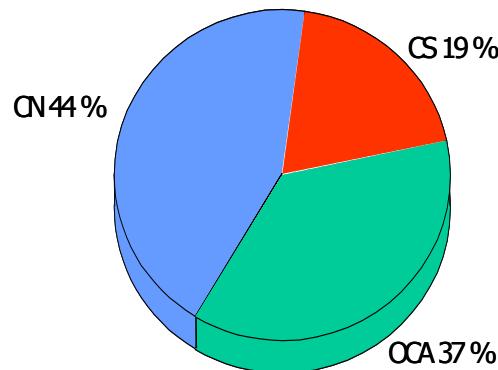
Finalmente, la opción *casi nunca* resultó electa por poco menos de la mitad para los criterios de evaluación: cuestionario, exposición individual y resúmenes.

Gráfica 21. Las formas de evaluación mas usadas por tu maestra son:

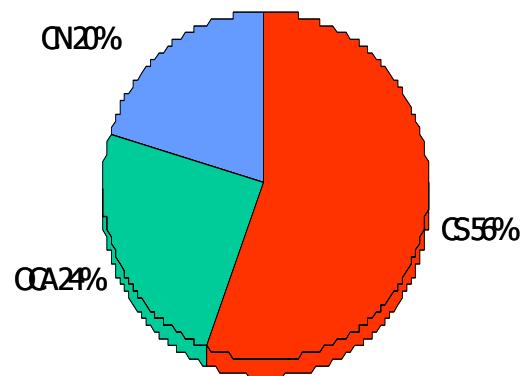
a) Revisa junto con el grupo los resultados de los exámenes



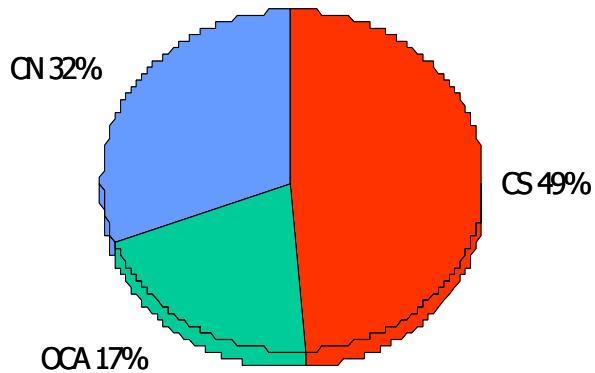
b) Decide junto con el grupo la forma de calificar



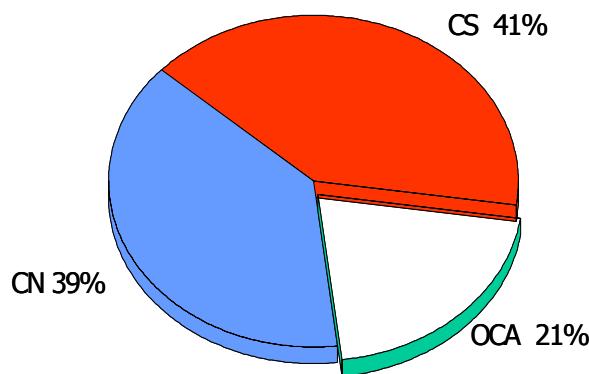
c) Presenta los criterios de evaluación



d) Promueve la auto evaluación y la evaluación reciproca



e) Evalúa en relación con los objetivos y contenidos del curso



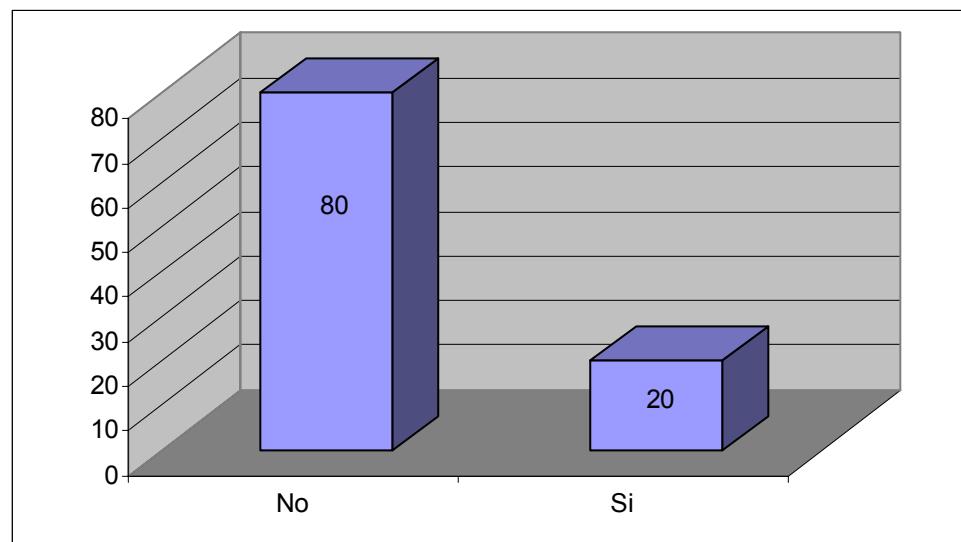
Como se puede observar en la anterior figura, los alumnos coinciden en considerar que la maestra *casi siempre* “revisa junto con el grupo el resultado de los exámenes”; aunque no en la misma proporción, consideran que “presenta los criterios de evaluación”; menos de la mitad dice que promueve la auto evaluación y un porcentaje menor de los alumnos opina que evalúa en relación con los objetivos y contenidos del curso.

De igual manera, menos de la mitad afirma que la maestra *casi nunca* decide junto con el grupo la forma de calificar.

Estos datos permiten ir bosquejando una imagen de cada uno de los estilos de enseñanza de las maestras que participaron en la muestra, donde se tienen resultados similares que dan cuenta de una consistencia pedagógica, de un modo de hacer compartido, sin que esto signifique por supuesto, arribar a conclusiones acabadas, en tanto que aún falta por contrastar con los resultados de los otros instrumentos utilizados para la recopilación de información.

MAESTRA SANDRA

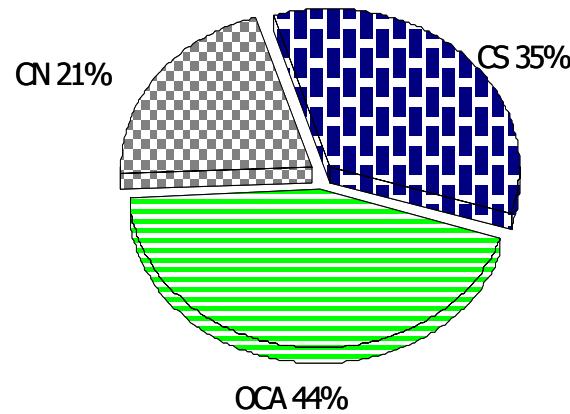
Gráfica 22. Exploración de los conocimientos previos



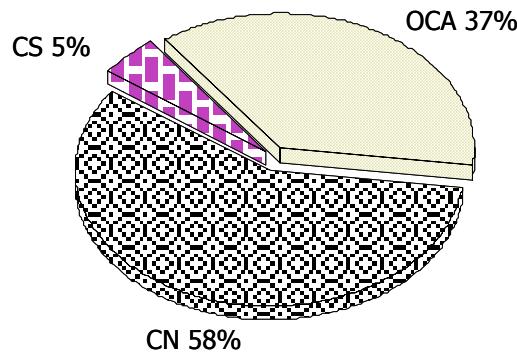
En este gráfico podemos observar que casi la totalidad de los alumnos de la profesora Sandra mencionaron que no se les aplicó ningún cuestionario al inicio del curso.

Grupo de Gráficas 23. Acciones Didácticas

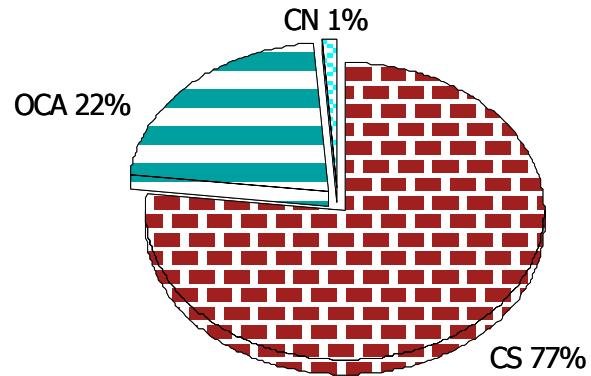
a) Los relaciona con problemas políticos, sociales y/o económicos actuales



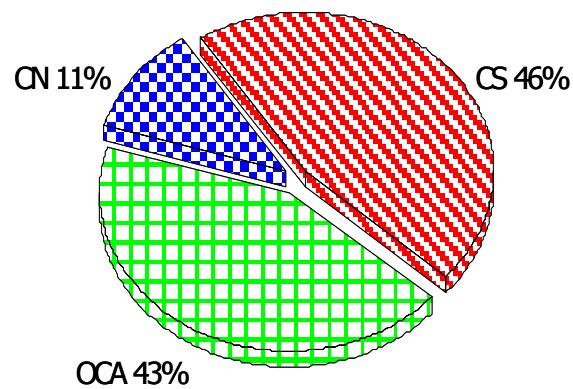
b) Los asocia con los temas de otras asignaturas.



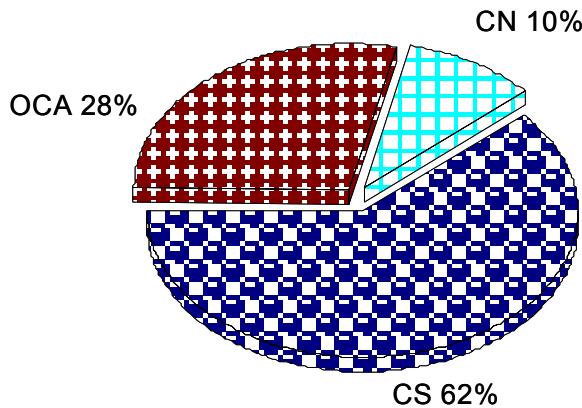
c) Proporciona ejemplos para que los conectes a tu vida cotidiana



d) Los vincula con temas que se abordaron en clases anteriores.



e) Tiene una secuencia clara y lógica

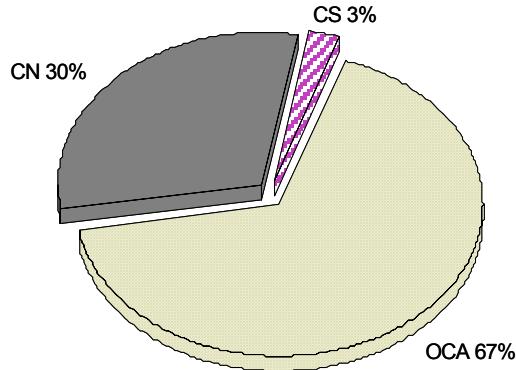


En esta gráfica podemos ver que la maestra *casi siempre* proporciona ejemplos para que los conecten a su vida cotidiana de la mayor parte de sus clases, los vincula con temas abordados anteriormente, tienen una secuencia clara y lógica.

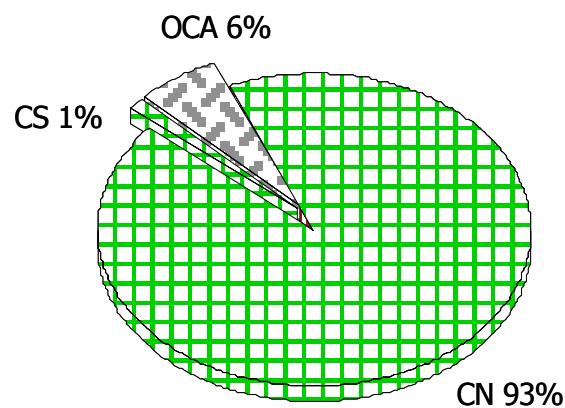
Por el contrario, señalan que *casi nunca*: los asocia con los temas de otras asignaturas y *ocasionalmente* los relaciona con problemas políticos, sociales y económicos actuales.

Grupo de Gráficas 24. Material de Apoyo didáctico:

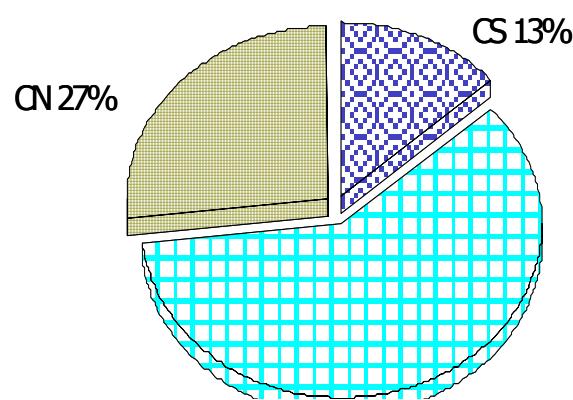
a) Videos



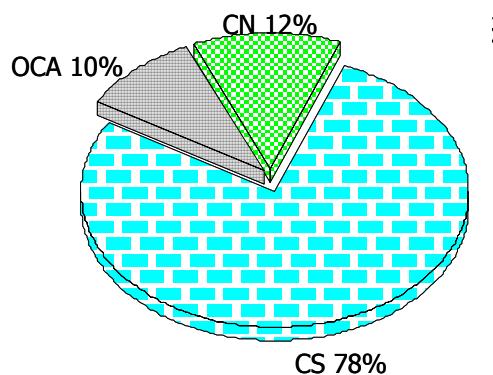
b) Proyector de acetatos



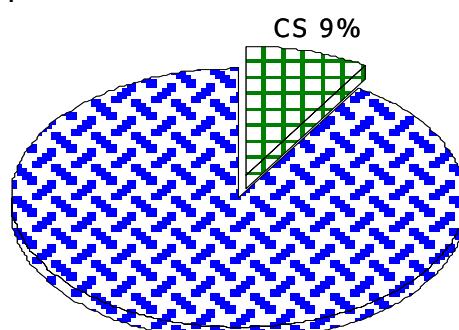
c) Libro de texto



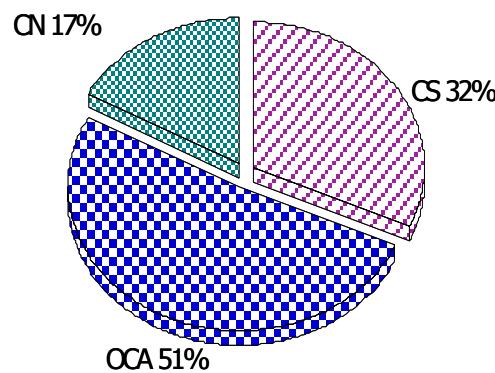
d) Láminas



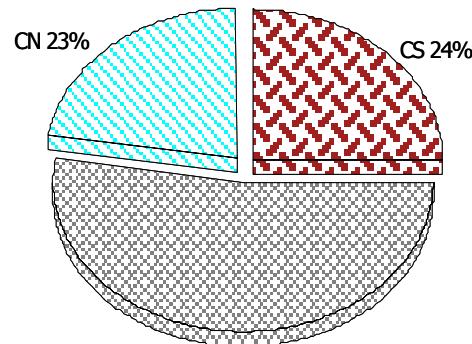
e) Programas de computo



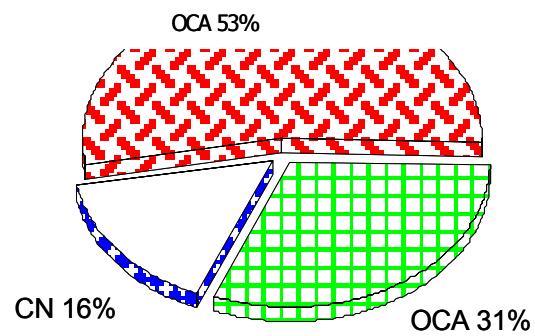
f) Periódicos



g) Revistas



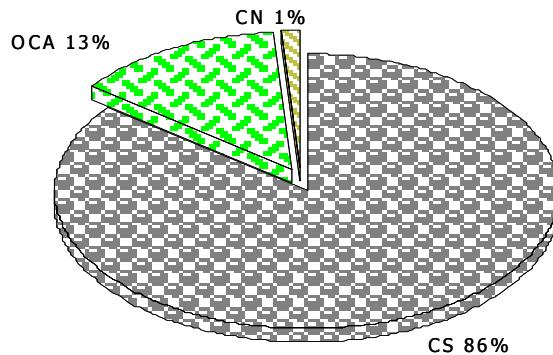
h) Dinámicas



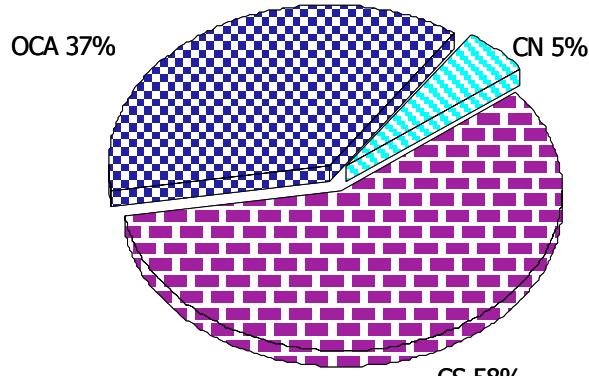
Podemos observar que la profesora Sandra ocupa ocasionalmente videos, libro de texto, programas de cómputo, periódicos y revistas; *casi nunca* el proyector de acetatos, láminas y dinámicas.

Grupo de Gráficas 25. Actividades Didácticas

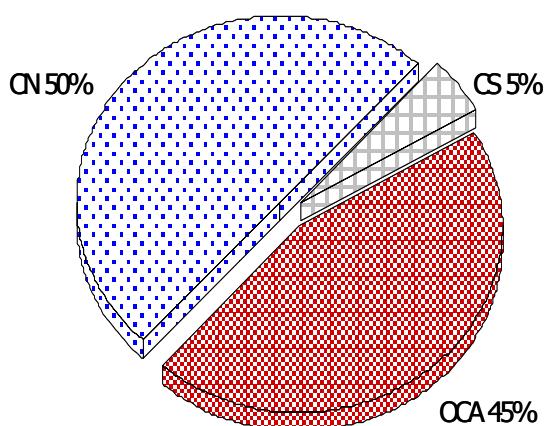
a) Los estudiantes expresan y discuten sus ideas



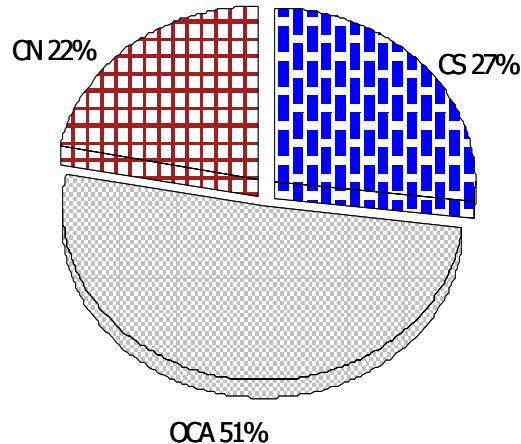
b) Indica lo que se pretende alcanzar.



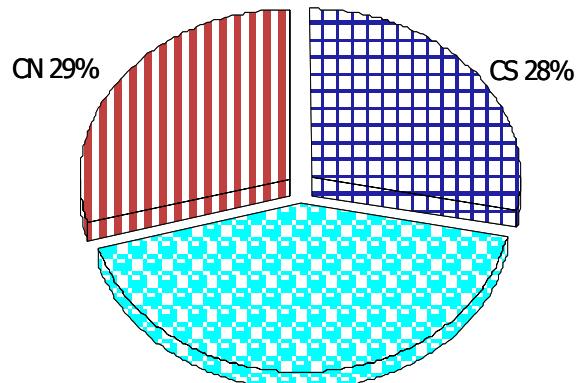
c) Dicta durante to



d) Alcanza el tiempo para ver todos los temas de la clase



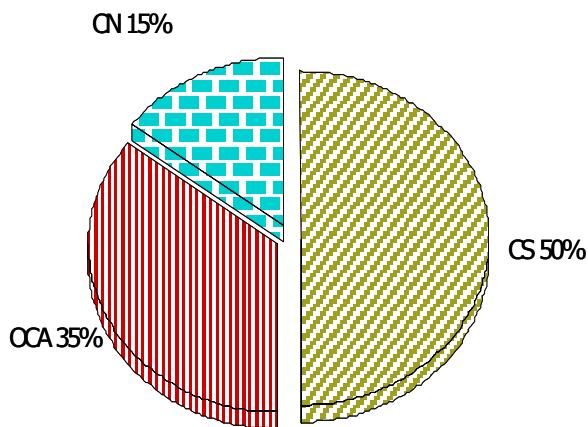
e) Hace preguntas al finalizar la clase para saber si el tema fue comprendido.



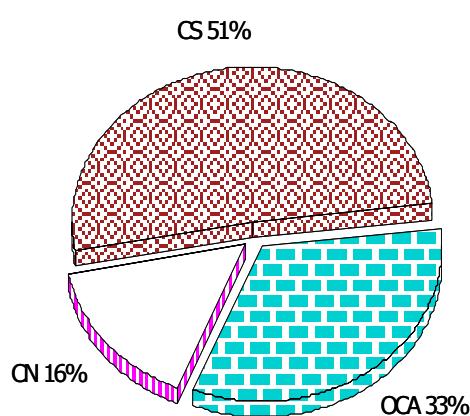
f) Pide a los es
conclusiones

OCA 43%

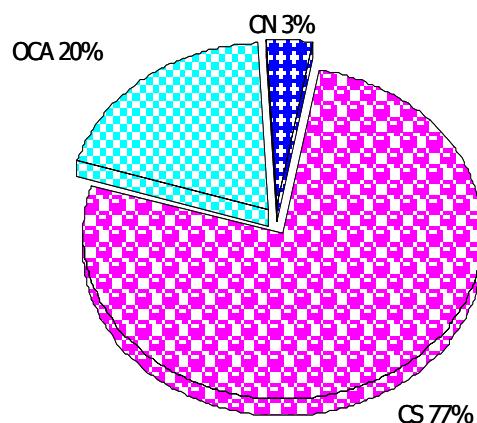
en sus propias



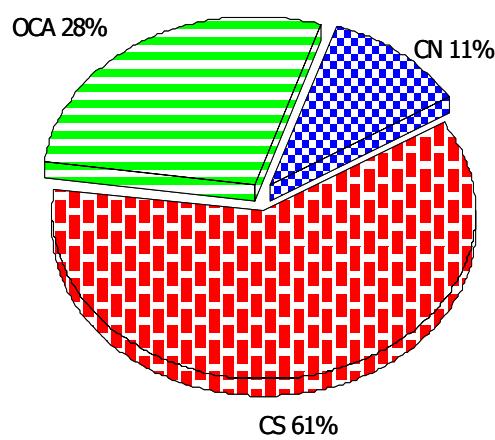
g) Expone



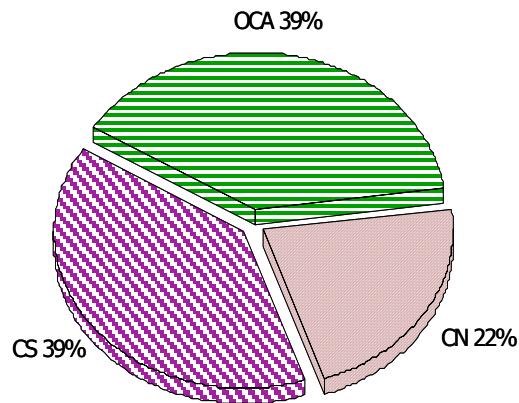
h) Contesta las dudas que le plantean.



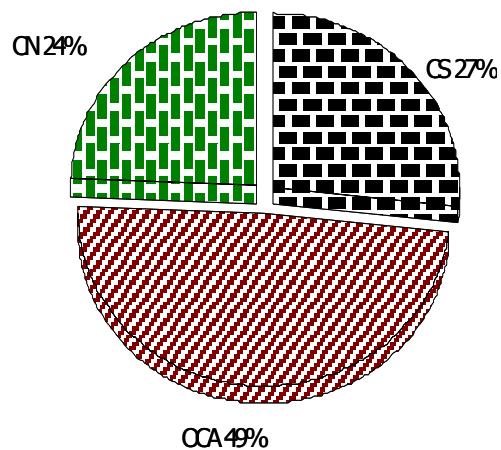
i) Antes de pasar a un nuevo tema, se asegura que todos han comprendido



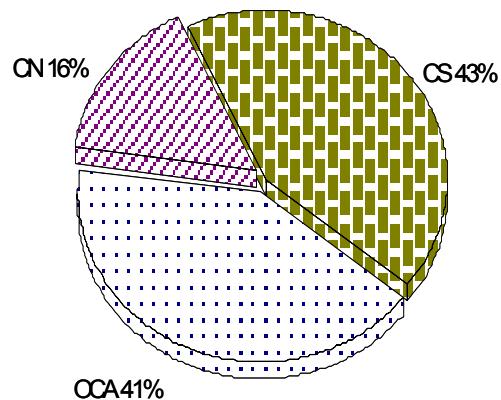
j) Promueve que los estudiantes comparan sus ideas con las de otros compañeros



f) Capta rápidamente la atención de los estudiantes



g) Se expresa claramente cuando explica



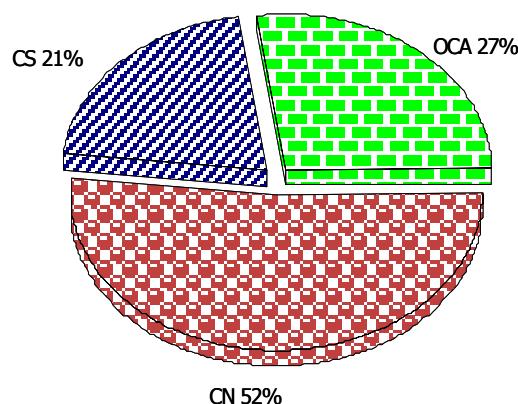
En la Gráfica anterior se puede observar que, de acuerdo con los estudiantes encuestados, las actividades que regularmente realiza la maestra son: pide a los estudiantes que reflexionen, razonen y saquen sus propias conclusiones, contesta las dudas que le plantean, indica lo que se pretende alcanzar, antes de pasar a un nuevo tema, expone, se asegura que todos le han comprendido y se expresa claramente cuando explica.

De acuerdo con sus respuestas, lo que *ocasionalmente* realiza la maestra es hacer preguntas al finalizar la clase, promover que los estudiantes comparan sus ideas con las de otros compañeros, captar rápidamente la atención de los estudiantes, alcanzándole el tiempo para ver los temas de clase.

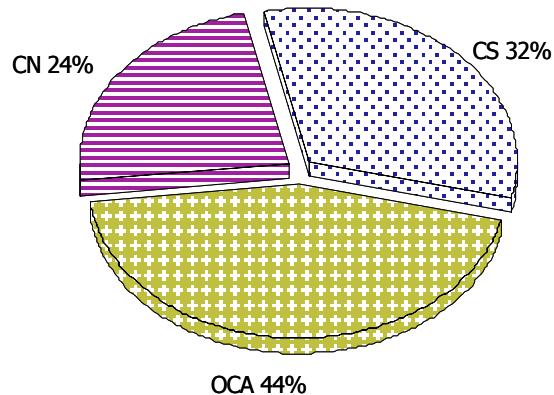
La actividad que los alumnos mencionaron que *casi nunca* realiza la maestra fue dictar durante la clase.

Grupo de Gráficas 26. En la clase de Formación Cívica y Ética la maestra:

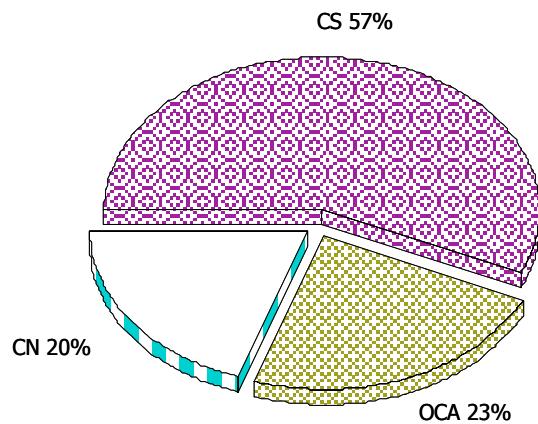
a) Impone el orden y la disciplina a través de amenazas.



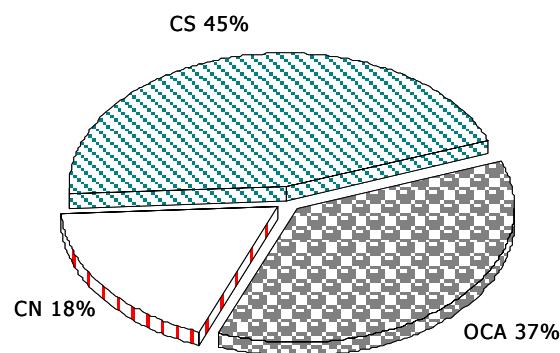
b) Ella es la autoridad y es quien toma las decisiones



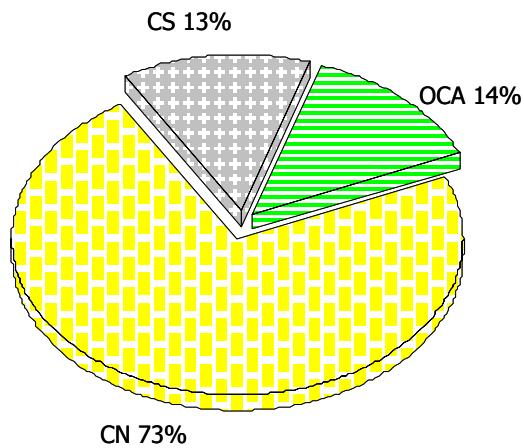
c) Si se presenta un problema en la clase, trata de encontrar una solución junto con el grupo.



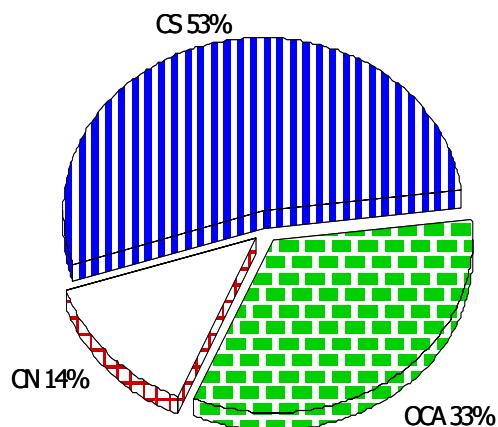
h) Transmite



i) Toda la clase permanece sentada tras el escritorio



j) Se interesa por los problemas personales y de aprendizaje de los estudiantes.

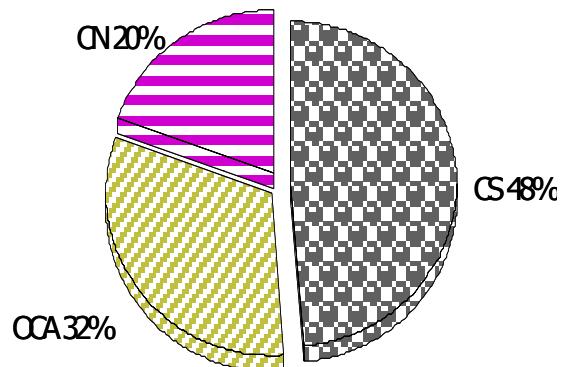


La mayoría de los alumnos mencionaron que en la clase de Formación Cívica y Ética la maestra *casi siempre* transmite entusiasmo e interés por la clase, si se presenta un problema en la clase trata de encontrar una solución junto con el grupo, se interesa por los problemas personales y de aprendizaje de los estudiantes; en tanto que *ocasionalmente* es la autoridad y es quien toma las decisiones.

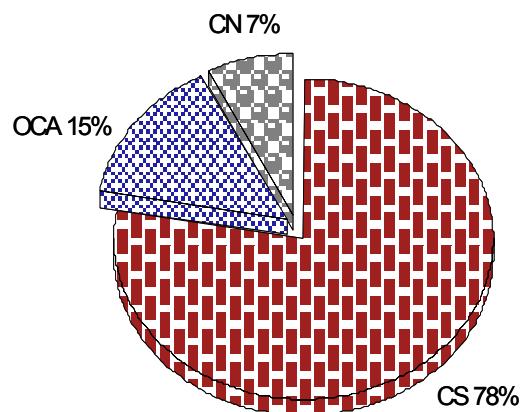
Casi nunca impone el orden y la disciplina a través de amenazas y no permanece sentada detrás del escritorio durante la clase.

Grupo de Gráficas 27. Para calificar, se toma en cuenta:

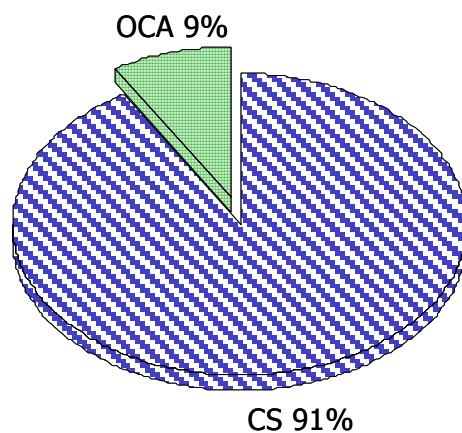
a) Asistencia



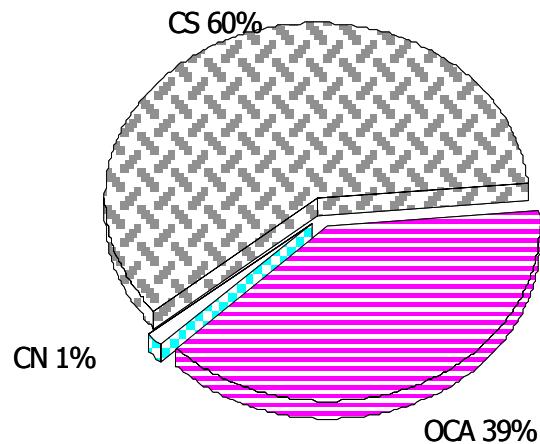
b) Examen escrito



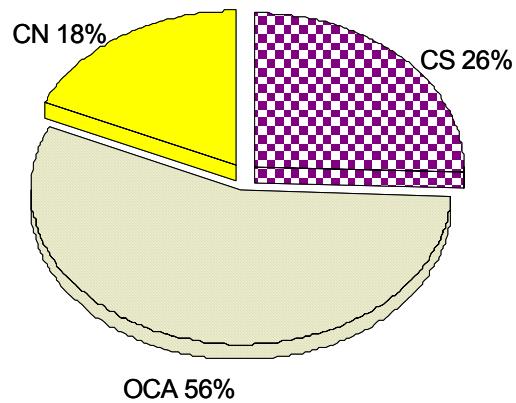
c) Revisión de apuntes



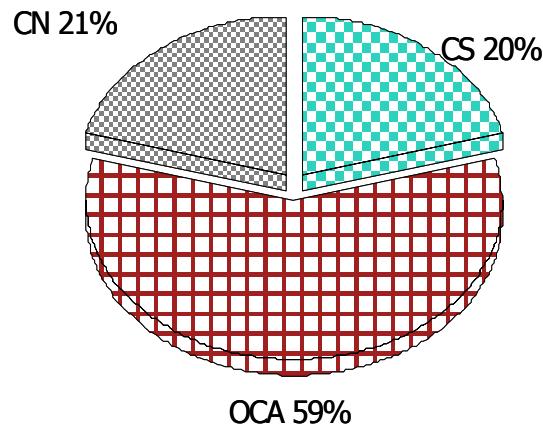
d) Disciplina



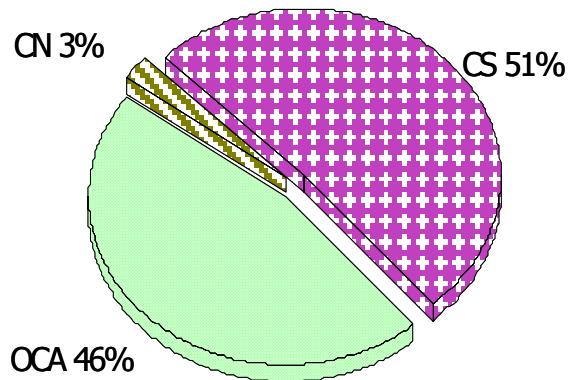
e) Trabajos de investigación individual



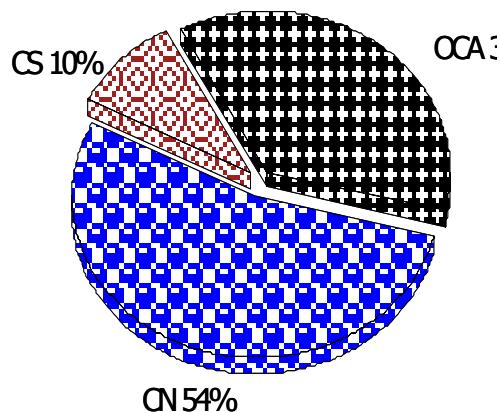
f) Trabajos de investigación en equipo



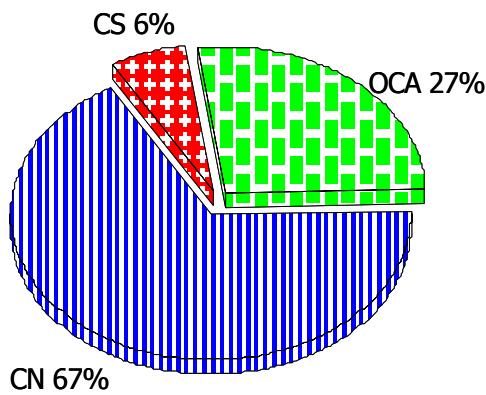
g) Trabajo de equipo en clase



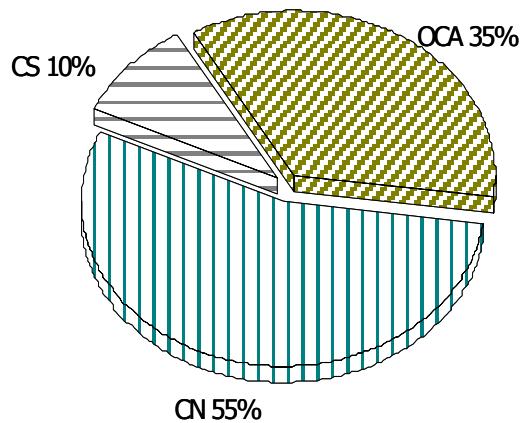
h) Cuestionarios



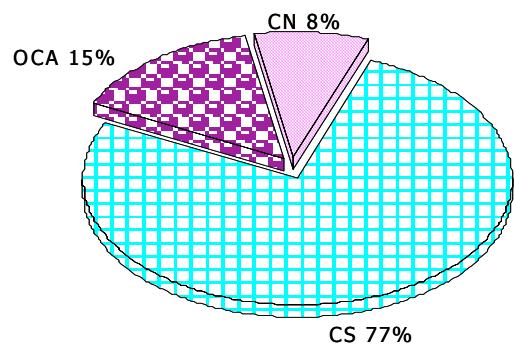
i) Exposición individual



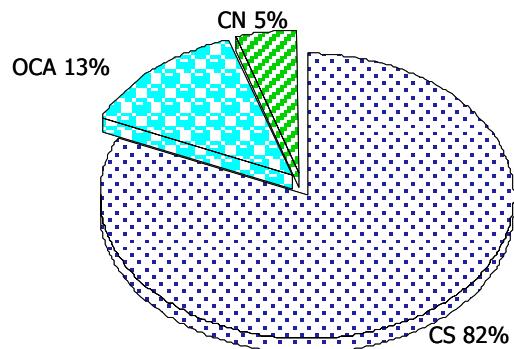
j) Exposición por equipos



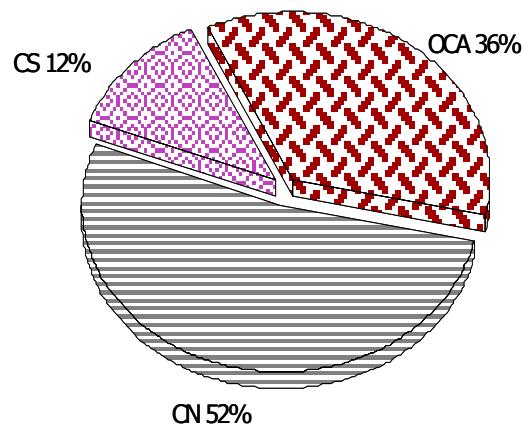
k) Revisión del cuaderno



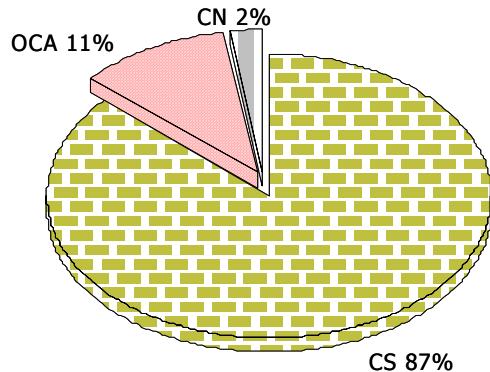
l) Participación en clase



m) Resúmenes



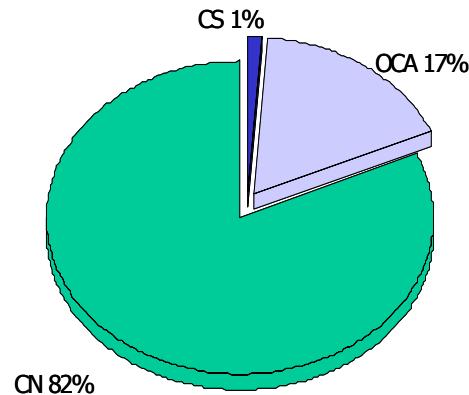
n) Tareas



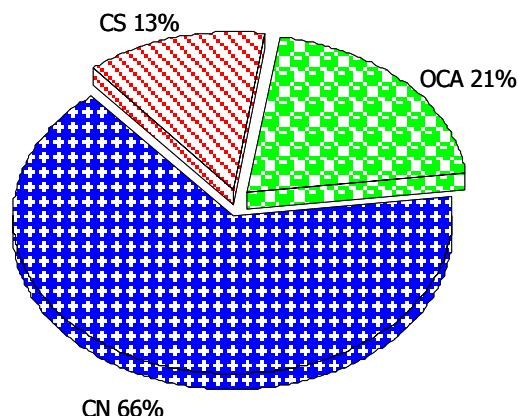
Se puede observar en la figura 27 que lo que utiliza con mayor frecuencia la maestra Sandra para calificar, de acuerdo con las respuestas de la encuesta son: *casi siempre* asistencia, examen escrito, revisión de apuntes, disciplina, trabajo de equipo en clase, revisión del cuaderno, participación en clase y tareas; *ocasionalmente* toma en cuenta trabajos de investigación en equipo e individual, en tanto que casi nunca toma en cuenta cuestionarios, exposición individual, exposición por equipos y resúmenes.

Grupo de Gráficas 28. Las formas de evaluación mas usadas:

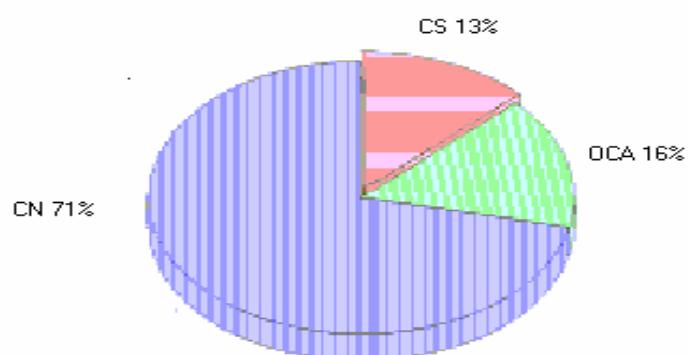
a) Revisa junto con el grupo los resultados de los exámenes.



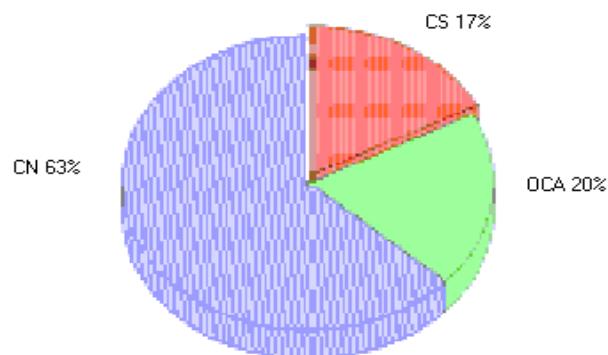
b) Decide junto con el grupo la forma de calificar.



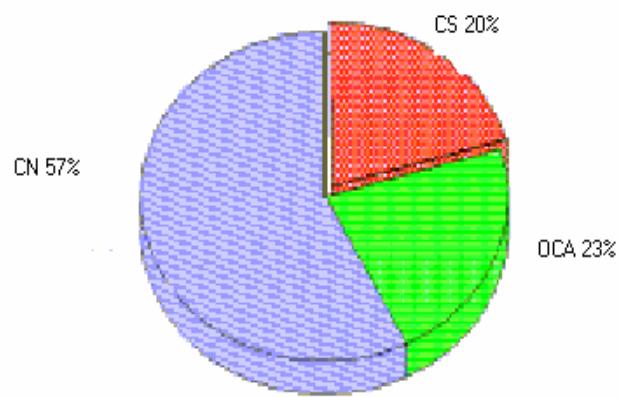
c) Presenta los criterios de evaluación



d) Promueve la auto evaluación y la evaluación reciproca



e) Evalúa en relación con los objetivos y contenidos del curso



En la gráfica anterior se puede observar que los alumnos encuestados coincidieron en afirmar que la profesora Sandra casi nunca lleva a cabo estas formas de evaluación.

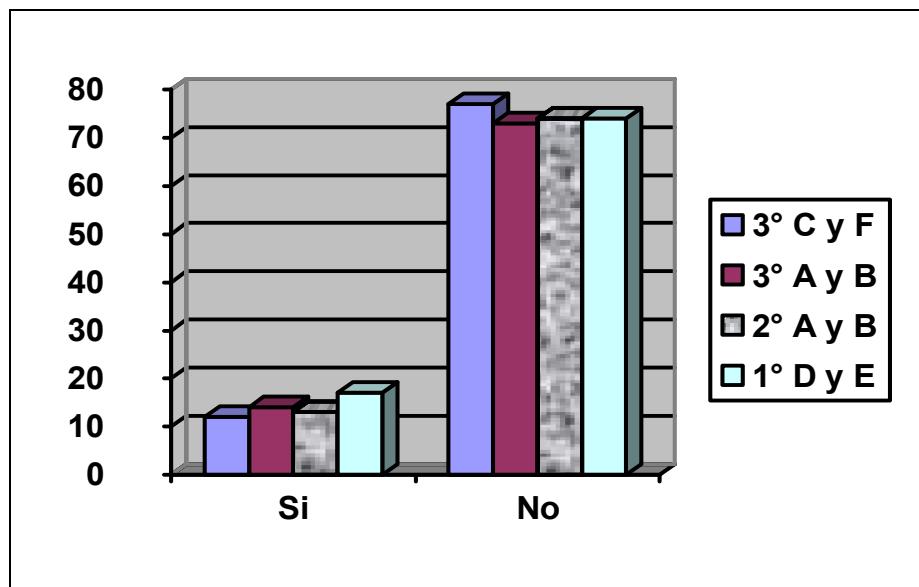
4.3. Comparación de Grupos y Docentes

En el apartado anterior se expusieron los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de manera individualizada por maestra, que de alguna manera “dibujan” el estilo de enseñanza de cada una. Ahora se presentan los que, de acuerdo con los alumnos, son los rasgos en que coinciden o no, los diversos desempeños docentes específicos en relación con la perspectiva pedagógica de la Formación Cívica y Ética, como puede observarse en los ítems del cuestionario, agrupados en las tablas de resultados. Se trató de saber si hay un estilo de enseñanza predominante, diversos estilos, o en cuáles elementos hay coincidencias o predominancia.

Se agruparon los resultados por categoría como puede observarse a continuación:

PLANEACIÓN

Pregunta 4.- Realización al inicio del curso de un examen diagnóstico a los alumnos



En los cuatro casos la frecuencia mayor indica que en la impartición de la Asignatura de Formación Cívica y Ética consultada, no es común hacer diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos o que al menos ellos no lo perciben así.

Pregunta 5.- Acciones para el desarrollo de los temas vistos en las clases¹⁰

Tabla No. 1

Grupos por atendidos por cada Maestra	Sandra 3º A y B			Erika 3º C y F			Elsa 2º A y B			Angélica 1º D y E			Totales					
	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	%	O	%	CN	%
opciones valores	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	%	O	%	CN	%
A. Los relaciona con problemas políticos, sociales y/o económicos actuales.	30	40	19	33	44	10	27	37	23	38	24	29	128	36	145	41	81	23
B. Los asocia con los temas de otras asignaturas.	5	35	49	3	30	54	5	32	50	4	24	63	17	6	121	34	216	61
C. Proporciona ejemplos para que los conectes a tu vida cotidiana.	69	18	2	65	19	3	66	19	2	78	10	3	278	78	66	19	10	3
D. Los vincula con temas que se abordaron en clases anteriores.	40	38	11	16	52	19	24	51	12	33	42	16	113	32	183	52	58	16
E. Tienen una secuencia clara y lógica.	52	24	12	75	7	5	42	31	14	69	16	7	238	67	78	22	38	11

Como puede observarse en esta tabla, las mayores frecuencias se encuentran en la opción *Casi Siempre*, lo cual habla de una percepción de los alumnos, de una práctica pedagógica sistemática, no necesariamente positiva o deseable.

Las aseveraciones utilizadas para este ítem fueron redactadas de manera positiva, por lo que el contar, por ejemplo, la opción "C" con el 78%

¹⁰ Las opciones para los cinco valores eran casi siempre, ocasionalmente y casi nunca.

y la opción “E”, con el 67% de las respuestas¹¹, muestran una percepción en tal sentido de parte de los alumnos acerca del quehacer de sus maestras.

De manera contraria, una alta frecuencia para el valor “B” en la opción *Casi Nunca*, parece indicar que el 61% de los alumnos opina que en la clase de FCyE poco se asocian sus temas con los de otras asignaturas.

Por último, la opción *Ocasionalmente*, obtuvo un 51% en la afirmación que hace referencia a la vinculación de los temas vistos con anterioridad.

METODOLOGÍA

Pregunta 6.- Recursos de apoyo a la enseñanza

Tabla No. 2

¹¹ Relaciones porcentuales establecidas con el total de la muestra que fue de 354 alumnos.

En la tabla anterior puede observarse que las mayores frecuencias, cinco de las ocho opciones, se encuentran en la opción *Casi Nunca*, lo cual significa que los alumnos perciben carencias en los recursos didácticos.

En la opción *Casi Siempre* se constata la utilización del libro de texto como el recurso más utilizado, si le sumamos los que lo registraron en la opción *Ocasionalmente*. Otros apoyos que le siguen en importancia son las láminas y las dinámicas; en tanto que las menos empleadas son: programas de cómputo, proyector de acetatos y videos.

Grupos por atendidos por cada Maestra	Sandra 3º A y B			Erika 3º C y F			Elsa 2º A y B			Angélica 1º D y E			Totales					
	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	%	O	%	CN	%
A) Videos	1	0	86	3	56	30	0	1	85	0	0	92	4	1	57	16	293	83
B) Proyector de acetatos	0	7	81	1	5	83	1	3	82	1	4	86	3	1	19	5	332	94
C) Libro de texto	57	45	6	10	32	26	69	16	2	47	35	9	183	52	128	36	43	12
D) Láminas	19	46	23	69	9	11	39	33	14	54	15	22	81	51	103	29	70	20
E) Programas de cómputo	0	7	81	0	7	82	0	4	82	0	1	90	0	0	19	5	335	95
F) Periódicos	7	26	54	27	48	14	1	9	77	4	8	79	39	11	91	26	224	63
G) Revistas	28	34	25	21	44	24	1	7	79	4	12	75	54	15	97	27	203	58
H) Dinámicas	53	28	7	49	25	15	20	37	29	42	27	22	164	46	117	33	73	21

Pregunta 7. Desarrollo de las actividades de clase

Los resultados obtenidos en esta pregunta permiten ilustrar que las mayores frecuencias, -seis de doce valores-, corresponden a la opción *Casi Siempre*, lo cual denota que los alumnos advierten un ambiente propicio para participar activamente en clases y en general brindan una buena visión del trabajo docente. Lo anterior se refuerza en la opción contraria, pues señalan que casi nunca se les dicta. Sólo discordando una alta frecuencia en *Ocasionalmente*, referida a si alcanza el tiempo para abordar todos los temas de clase, tal como puede observarse en la tabla siguiente:

Tabla No. 3

Grupos por atendidos por cada Maestra	Sandra 3º A y B			Erika 3º C y F			Elsa 2º A y B			Angélica 1º D y E			Totales					
	opciones	valores	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	%	O	%	CN	%	
A) Los estudiantes expresan y discuten sus ideas	80	7	0	74	14	1	70	16	1	87	4	0	311	88	41	11	2	1
B) Las maestras indican lo que se pretende alcanzar en cada clase	39	35	13	51	32	6	37	40	10	68	19	4	195	55	126	36	33	9
C) Se dicta durante toda la clase	4	56	27	4	42	43	0	13	74	17	28	46	25	7	139	39	190	54
D) Alcanza el tiempo para todos los temas de la clase	26	43	18	14	45	20	27	44	16	30	43	18	97	27	185	53	72	20
E) Se pregunta al finalizar la clase para saber si el tema fue comprendido	26	36	25	25	37	27	32	24	31	50	28	13	133	38	125	35	96	27
F) Se induce a la reflexión, razonamiento y propias conclusiones	37	39	11	46	31	12	41	32	14	60	22	9	184	52	124	35	46	13
G) Las maestras exponen	27	41	19	48	25	13	44	34	9	25	40	26	144	41	143	40	67	19
H) Contestan las dudas de los alumnos	80	6	1	63	21	5	56	25	6	81	7	3	280	79	59	17	15	4
I) Antes de pasar a un nuevo tema, se aseguran que todos han comprendido	61	21	4	51	27	11	36	35	16	78	9	4	227	64	92	26	35	10
J) Promueve la confrontación de ideas	42	29	16	32	38	19	31	39	17	48	32	11	153	43	138	39	63	18
K) Las maestras captan rápidamente la atención de los estudiantes	44	31	12	22	42	25	25	42	20	48	32	11	139	39	147	42	68	19
L) Se explica claramente	67	13	7	37	36	16	46	30	11	71	15	5	221	62	94	27	39	11

RELACIONES INTERPERSONALES

Pregunta 8- Formas de interrelación personal

Tabla No. 4

Grupos por atendidos por cada Maestra	Sandra 3º A y B			Erika 3º C y F			Elsa 2º A y B			Angélica 1ºD y E			Totales					
	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	%	O	%	CN	%
opciones valores	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	%	O	%	CN	%
A) Impone el orden y la disciplina a través de amenazas	8	19	60	19	25	45	7	26	54	7	17	67	41	11	87	25	226	64
B) Ella es la autoridad y es quien toma las decisiones.	22	39	26	29	39	21	22	32	33	28	31	32	101	28	141	40	112	32
C) Si se presenta un problema en la clase, trata de encontrar una solución junto con el grupo.	62	18	7	47	24	18	35	33	19	67	20	4	211	60	95	27	48	13
D) Transmite entusiasmo e interés por la clase.	51	29	7	38	33	18	36	27	24	60	22	9	185	52	111	31	58	17
E) Las maestras permanecen sentadas durante la clase	21	27	39	10	14	65	12	34	41	15	27	49	58	16	102	29	194	55
F) Se interesa por los problemas personales y de aprendizaje de los alumnos.	48	32	7	46	30	13	20	41	26	64	22	5	178	50	125	35	51	16

Como puede observarse, tanto las mayores frecuencias resultantes en la opción *Casi siempre*, como las más altas de *Casi Nunca* y *Ocasionalmente*, implican una visión positiva en los alumnos del desempeño de las maestras de FCyE.

Llama la atención los resultados de la segunda aseveración, acerca de quien es la autoridad y quien toma las decisiones, dado que fueron muy similares tratándose de opciones contrarias, ya que un 28% de los alumnos opinó que *Casi Siempre* ellas toman las decisiones; un 40% percibe que *Ocasionalmente* esto ocurre, en tanto que, el restante 32%, afirmó que *Casi Nunca* sus maestras deciden como autoridades.

EVALUACIÓN

Pregunta 9. Criterios de evaluación

Tabla No. 5

Grupos por atendidos por cada Maestra	Sandra 3º A y B			Erika 3º C y F			Elsa 2º A y B			Angélica 1º D y E			Totales					
	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	%	O	%	CN	%
A. Asistencia	37	27	23	31	29	19	39	21	27	39	17	35	156	44	94	27	104	29
B. Examen escrito	70	8	9	72	11	6	59	19	9	61	16	14	262	74	54	15	38	11
C. Revisión de apuntes	80	6	1	82	7	0	74	11	2	55	28	8	291	82	52	25	11	3
D. Disciplina	77	19	1	56	32	1	40	29	18	69	15	7	232	66	95	27	27	17
E. Trabajos de investigación individual	16	35	36	21	51	17	27	42	18	30	43	18	94	27	171	48	89	25
F. Trabajos de investigación en equipo	15	47	25	21	49	19	12	44	31	21	39	31	69	19	179	51	106	30
G. Trabajo de equipo en clase	20	49	18	49	38	2	7	50	30	50	35	6	126	35	172	49	56	16
H. Cuestionarios	4	20	63	8	31	50	15	32	40	5	21	65	32	9	104	29	218	62
I. Exposición individual	21	57	9	5	22	62	25	32	30	15	31	45	66	19	142	40	146	41
J. Exposición por equipos	37	45	5	8	33	48	15	43	29	27	49	15	87	25	170	48	97	27
K. Revisión del cuaderno de trabajo	70	12	5	64	17	8	60	23	4	61	20	10	255	72	72	20	27	8
L. Participaciones	73	14	0	71	14	4	51	26	10	79	10	2	274	77	64	18	16	5
M. Resúmenes	17	43	27	10	29	50	24	29	34	11	40	40	62	18	141	40	151	42
N. Tareas	72	20	1	78	9	2	56	21	10	61	27	3	261	73	77	22	16	5

Al igual que en los resultados anteriores, las mayores frecuencias se encuentran en la opción *Casi siempre*, seguidas de *Ocasionalmente*, lo cual implica una suma de estos valores. Por tanto, los criterios que más se utilizan en la evaluación de la Asignatura de FCyE en la Secundaria General N° 5 son: revisión de apuntes con 82%; participaciones con 77%; examen escrito, 74%; tareas, 73%; revisión del cuaderno 72% y finalmente la disciplina, con

el 65%; contrariamente a un 61% referido a la utilización del cuestionario como criterio de evaluación en la opción *Casi Nunca*.

Llama la atención el hecho de que se incluya la asistencia (44%) en la evaluación, en tanto que este es un criterio manejado por el departamento de control escolar, quedando así doblemente valorado.

Pregunta 10. Formas de evaluación más usadas

Tabla No. 6

Grupos por atendidos por cada Maestra	Sandra 3º A y B			Erika 3º C y F			Elsa 2º A y B			Angélica 1º D y E			Totales					
	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	O	CN	CS	%	O	%	CN	%
opciones valores																		
A)Revisa junto con el grupo los resultados de los exámenes.	39	15	33	1	14	74	51	22	14	16	23	52	107	30	74	21	173	49
B)Decide junto con el grupo la forma de calificar.	30	34	23	11	17	61	17	32	38	17	17	57	75	21	100	28	179	51
C)Presenta los criterios de evaluación.	56	24	20	9	11	50	37	27	22	21	26	51	123	35	88	25	143	40
D) Promueve la auto evaluación y la evaluación recíproca.	43	18	27	17	19	62	29	30	33	28	15	43	107	30	82	23	165	47
E)Evalúa en relación con los objetivos y contenidos del curso.	39	20	37	21	23	59	44	24	11	21	6	49	125	35	73	21	156	44

Estos resultados ubican a la opción *Casi Nunca* como la de mayores frecuencias, que sumados a los casos de *Ocasionalmente*, indica que las decisiones en torno a las formas de evaluación recaen en las maestras.

Pregunta 11. Sugerencias de los alumnos para las docentes de FCyE

Tabla No. 7

Categoría	Sugerencia	Frecuencia		porcentaje
Planeación	Más dinámica y amena la clase	78	24	
	Mayor control y orden en el grupo	24	7	
	Mayor interés y entusiasmo por dar la clase	21	6	
Metodología	No tanto dictado	20	6	
	Más claridad en la expresión oral	36	11	
	Más actividades didácticas	78	22	
	Que no exponga todo el tiempo	25	8	
	Que no deje tantas tareas	3	1	
Relaciones interpersonales	Que sepa escuchar a los alumnos	17	5	
	Que no se enoje tanto	9	3	
	Que cambie su forma de ser	7	2	
Evaluación	Que no sea muy estricta al calificar	8	3	
	Que tome en cuenta las participaciones	4	2	

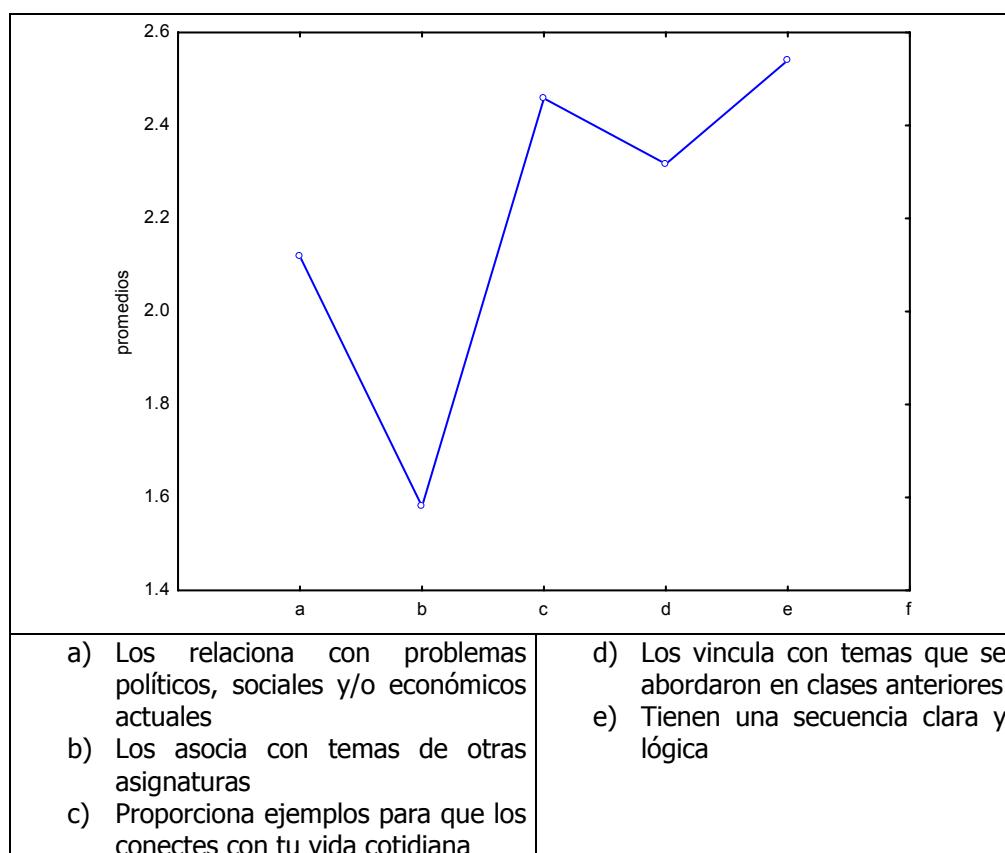
Es de hacerse notar que las mayores frecuencias se encuentran en las categorías de planeación y metodología, lo cual revela inquietud en los alumnos por cambiar la dinámica de las clases.

Otro tipo de interpretación de estos resultados, antes de pasar a la entrevista y la observación, se presentan a continuación:

4.3.1. Promedios Generales de cada pregunta

¿Qué acciones de tu maestra has observado para el desarrollo de los temas en las clases?

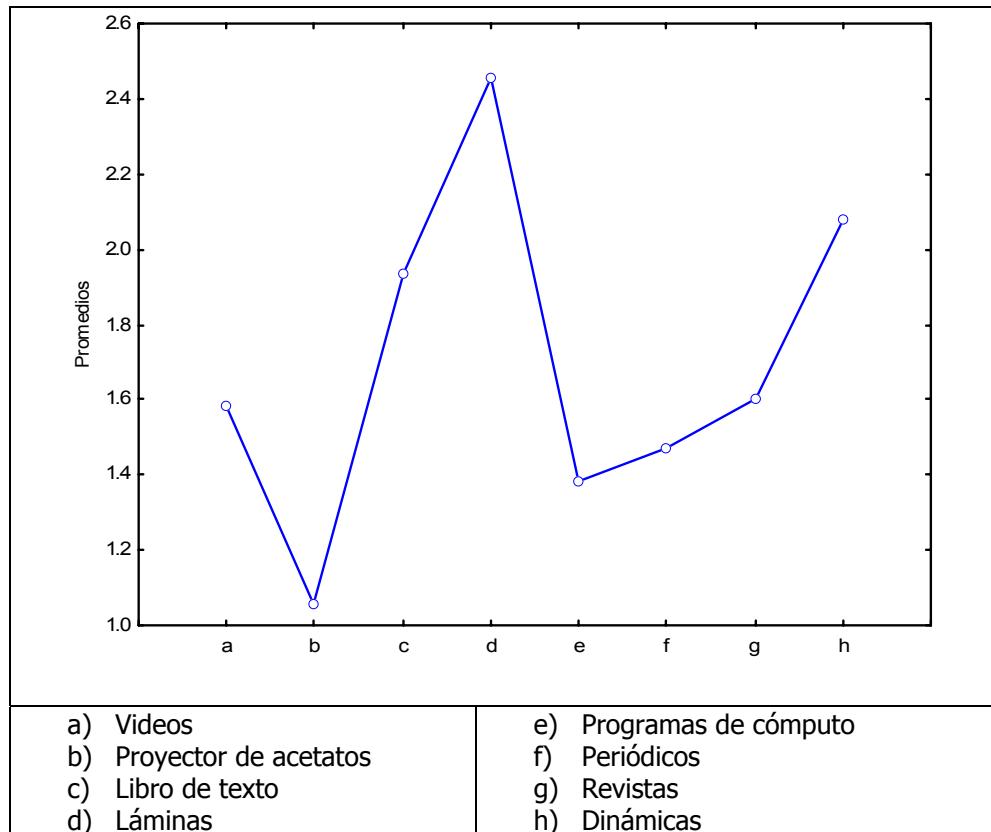
Gráfica 1



Se observa que las acciones realizadas con mayor frecuencia por las cuatro maestras para el desarrollo de los temas en clase son: proporcionar ejemplos para que los relacionen con su vida cotidiana y tener una secuencia clara y lógica; por el contrario, la que menos se realiza es asociar con los temas de otras asignaturas.

Para dar su clase, la maestra de Formación Cívica y Ética utiliza:

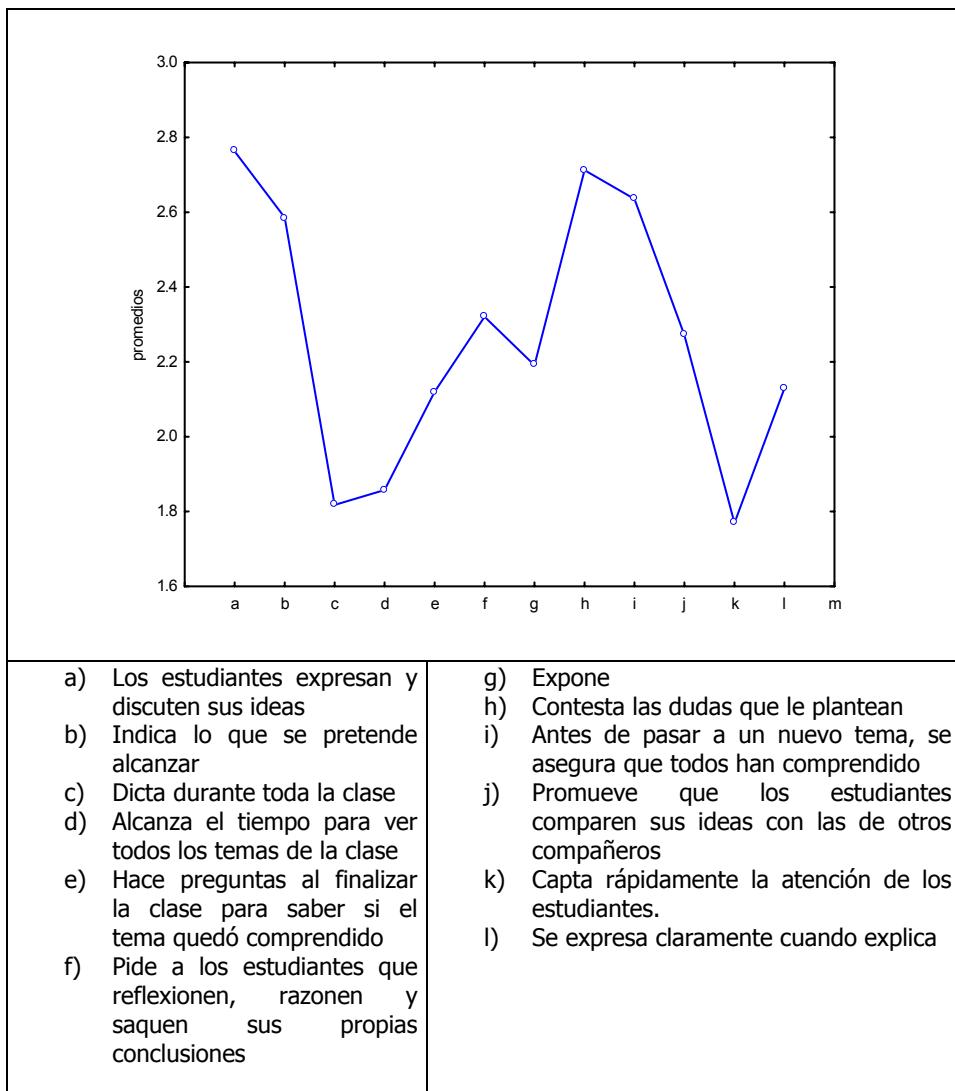
Gráfica 2



Se observa que los materiales más utilizados por las cuatro maestras son: las láminas, los libro de texto y las dinámicas; lo que menos utilizan es el proyector de acetatos.

¿Cómo lleva a cabo tu maestra las actividades de la clase?:

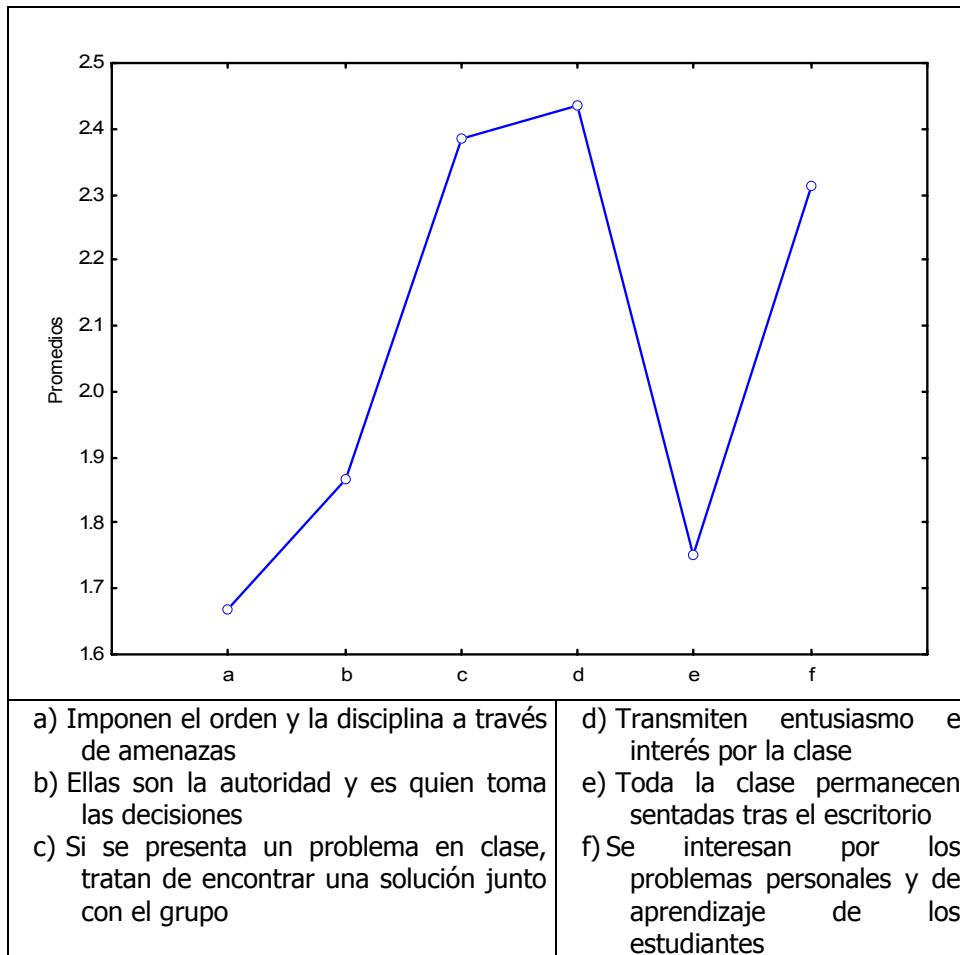
Gráfica 3



Las cuatro maestras llevan a cabo con mayor proporción las siguientes actividades: permiten que los estudiantes expresen y discutan sus ideas, contestan las dudas que se les plantean y antes de pasar a un nuevo tema se aseguran de que todos han comprendido. Contrariamente, las actividades que menos realizan son: dictar durante toda la clase, no alcanza el tiempo para todos los temas de las clases y captan rápidamente la atención de los estudiantes.

En la clase de Formación Cívica y Ética las maestras:

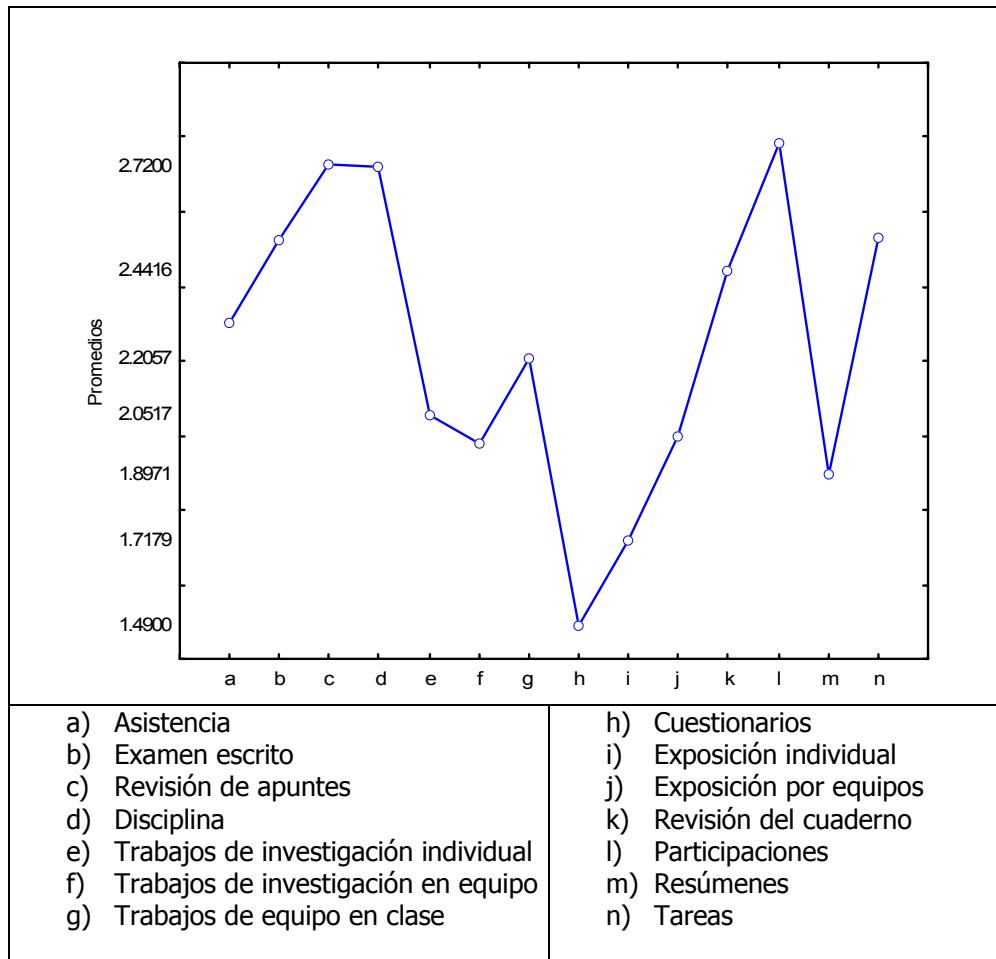
Gráfica 4



Se observa que con mayor frecuencia las cuatro maestras tratan de encontrar una solución con el grupo si se presenta un problema en la clase y transmiten entusiasmo e interés por la clase; lo que menos hacen es imponer el orden y disciplina en base a amenazas.

Para calificar se toma en cuenta:

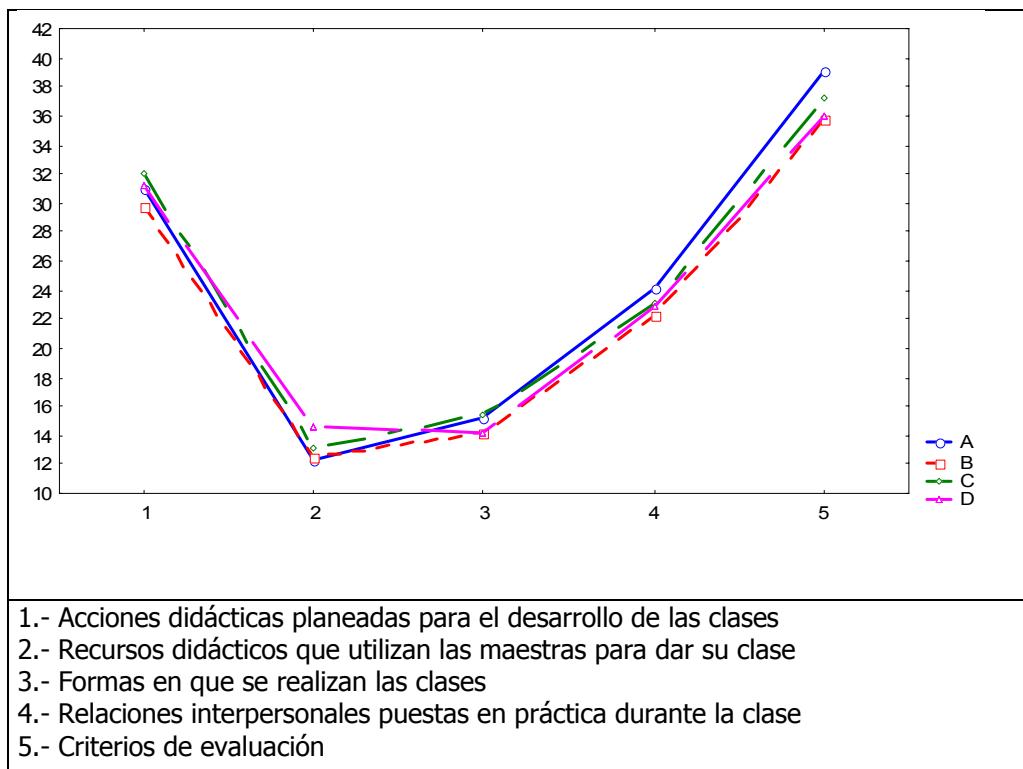
Gráfica 5



Puede observarse que en general las cuatro maestras toman en cuenta para calificar la participación en clase, la disciplina y la revisión de apuntes; lo que menos toman en cuenta son los cuestionarios y la exposición individual.

4.3.2. Rasgos que predominan en el Desempeño Docente

Gráfica 6



A	Elsa	C	Erica
B	Angélica	D	Sandra

Se observa que, desde la perspectiva de los alumnos, la maestra Erika es la que obtuvo mejor calificación en las cinco categorías en que se basó el instrumento de investigación, aunque la maestra Elsa en algún momento se encuentra por arriba de ella.

Debe hacerse notar también el singular paralelismo que existe en estos resultados, lo cual habla de la existencia de caracteres comunes (género, edad, antigüedad, perfil) para la atención de los 18 grupos de los tres grados en que se imparte esta asignatura, lo cual se refleja en una apreciación muy similar de parte de los alumnos, al desempeño de sus maestras.

4.4. Resultados de la Observación

Siendo la encuesta el instrumento principal para el acopio de datos, los resultados de la observación y las entrevistas, son presentados relacionándolos con lo obtenido en la misma.

En el concentrado del registro de las **observaciones** (Anexo 2) se destaca lo siguiente:

1. En el apartado de *Planeación*, tal como resultó en la aplicación del cuestionario, se observó en el desarrollo de las clases de las cuatro maestras que:

- No se advirtió la utilización de plan de clase.
- En 10 de las 12 clases observadas (83%), no se observó que las docentes presentaran al grupo un plan de trabajo para el desarrollo de la clase.
- Al igual que en los resultados del cuestionario, en la observación se constató que no se relacionan los temas vistos en clase con otras asignaturas.
- En este sentido y aunado a la percepción de los alumnos, cuando manifiestan que las maestras no realizan examen diagnóstico y no relacionan las asignaturas, no se percibe la aplicación del enfoque del plan de estudios en su estilo de enseñanza.

2. En el rubro de *Metodología*:

- En el total de las clases observadas, no se hace un cierre de ideas al término de las mismas.
- En el 83% de los casos no se observó que las docentes comprobaran si los temas habían sido comprendidos por los alumnos; sin embargo en los resultados del cuestionario (tabla 3), un 38% de los alumnos señaló que casi siempre lo hacían, en tanto que un 27% indicó que casi nunca verificaban dicha comprensión.
- En un 92% de las clases, se observó que no se utilizaron estrategias de trabajo en equipo para abordar los contenidos.

- Con relación a los materiales didácticos, en la observación se constató que el 75% de las veces no se utilizaron, lo que coincide con lo establecido por los alumnos en el cuestionario, ya que cinco de los recursos de apoyo didácticos marcados, casi nunca se usan (ver tabla 2).
- Tanto en la encuesta como en la observación, se señala al libro de texto como el recurso mayormente utilizado.
- Este último resultado, que coincide con lo aportado por los estudiantes, junto con los anteriores, coinciden en señalar como predominante en el conjunto de las maestras, estilos de enseñanza en transición, que se tratan de amoldar a los requerimientos de la reforma curricular del 93 y especialmente, del reciente origen de esta asignatura, para romper con las formas tradicionales.

3. En lo que concierne a *Relaciones Interpersonales*:

- El 58% de las observaciones mostró que la mitad de las maestras de FCyE permanecen sentadas y no se desplazan por el salón en el intervalo de la sesión, en tanto que un 54% de los alumnos afirmó que casi nunca permanecen sentadas durante la clase. A pesar de referirse a una situación opuesta, al tratarse de la mitad de la población, es factible que suceda de la manera en que aparecen en los resultados de ambos instrumentos.

4. Con relación a la última categoría referida a *Evaluación*:

- En la observación no se pudo constatar un registro de participación de los alumnos, sin embargo, los resultados del cuestionario son contrarios, en tanto que el 77% de ellos afirman que casi siempre se toma en cuenta la participación para su evaluación.
- En lo referido a las tareas, el 83% de las observaciones no indicó registro o revisión de tareas, tanto que en el cuestionario, el 73% de los encuestados afirmó que era un criterio de evaluación.
- En esta categoría, los resultados de la observación nuevamente se contraponen con los resultados de los cuestionarios, en tanto que las frecuencias negativas son mayores en los rubros considerados dentro del rango de estilo de enseñanza espontaneísta, puesto que no se observó que las maestras revisaran las tareas, checaran los apuntes de los alumnos, solicitaran investigaciones, realizaran actividades en equipo, entre otras.

4.5. Resultados de la Entrevista

La información recuperada a través de esta herramienta cualitativa, en tanto que la investigación se planteó de carácter mixto, hacía necesario el cruzamiento de los datos obtenidos en ambos tipos de instrumentos, enriqueciendo las posibilidades de este trabajo, ya que se toma en cuenta tanto la experiencia como las impresiones e interpretaciones de los actores de este proceso de formación en la educación básica.

En lo que respecta a los resultados de la Entrevista realizada a las maestras que imparten esta asignatura, se puede consultar el concentrado en el Anexo 2, a partir de los cuales se realizó la siguiente correlación con lo arrojado en el cuestionario y la observación.

- En el rubro de *Planeación*, al igual que en los resultados de la encuesta, las maestras confirmaron que regularmente no realizan una evaluación diagnóstica para conocer qué saben los alumnos sobre los temas que se van a abordar durante todo el ciclo escolar. Aunque las maestras de FCyE parten del supuesto de que sólo conocen aspectos generales, es decir, más preguntas que respuestas.
- De la misma manera, con relación al cuestionamiento acerca de si los temas de la asignatura de FCyE se relacionan con los de otras materias, en el cuestionario se obtuvieron resultados negativos, en tanto que en la entrevista tres maestras de las cuatro, reconocieron la importancia de establecer dichas relaciones. Una de ellas mencionó su carácter interdisciplinario por los temas que toca.

- Contrariamente a los resultados obtenidos en la observación, donde el tiempo para el desarrollo de los temas era suficiente; al ser entrevistadas las cuatro docentes coincidieron en que no les alcanza para profundizar en los temas, y más en 2º y 3º grado, en que se reduce. Esto coincide con la opinión de los alumnos, ya que en el cuestionario, un 52% marca que ocasionalmente alcanza el tiempo para abordar los temas.
- En la entrevista las cuatro maestras decían utilizar el programa oficial de la SEP y realizar además, un plan de clases, lo cual contradice lo observado.
- Con relación a la pregunta de cómo imparten sus clases, las maestras contestaron que depende del tema, a veces se explica, se realizan preguntas generadoras, los alumnos realizan actividades y después con una lluvia de ideas, se construye el conocimiento general en el pizarrón. A veces se expone, se utilizan guías didácticas, técnicas, etc. Los resultados del cuestionario coinciden con esta afirmación.

Lo que se reafirma con lo arrojado en la observación y el cuestionario en el sentido de que casi nunca se dicta.

- Dentro del rubro de *Metodología*, las maestras contestaron afirmativamente el cuestionamiento sobre si permiten que sus alumnos participen manifestando libremente sus opiniones. Esto coincide con los resultados del cuestionario, donde un 88% de los alumnos reafirman tal aseveración. Una situación similar arrojó la observación.
- Con relación al material didáctico que se utiliza durante la clase, las maestras expresaron utilizar láminas, pintarrón y textos; cuando se puede, videos y acetatos. Esto coincide con lo arrojado en el cuestionario

y la observación, donde aparecen los tres primeros como los recursos más socorridos.

- En el categorial de *Relaciones Interpersonales*, respecto a si estimulan los esfuerzos de sus alumnos, las cuatro docentes contestaron afirmativamente, lo cual se contrapone con lo anotado en el rubro de la observación, pero coincide con la percepción de los alumnos encuestados. (ver el apartado anterior)
- Finalmente, en lo que se refiere a la evaluación, los resultados de la entrevista mostraron coincidencia con los del cuestionario al considerar como criterios los apuntes, las tareas y el examen escrito, las participaciones y exposiciones.

Este instrumento permitió conocer los porcentajes que se otorgan a cada uno de ellos para integrar la calificación y es significativo el que sólo para una docente, el examen valga un 10%, en tanto que para otra, un 70% y para las dos restantes, 60%, lo cual otorga a los otros componentes de la evaluación un porcentaje mínimo. Si se recuerda que los exámenes son bimestrales y que por tanto se realizan de cuatro a cinco durante el ciclo escolar, es claro el peso que este tipo de prueba representa para la evaluación de los educandos.

En relación con que si revisan los resultados del examen junto con el grupo, las maestras afirman que lo hacen con el fin de aclarar dudas y revisar cuáles son las respuestas correctas; los resultados del cuestionario arrojan información en sentido opuesto en tanto que un 48%, -contra un 30% de los estudiantes-, afirma que casi nunca se lleva a cabo esta verificación de resultados.

4.6. Relación de los resultados con los estilos de enseñanza

Tal como se desarrolló en el Capítulo Segundo, para la aplicación de instrumentos se realizaron apartados categoriales del desempeño profesional; en el primero de ellos, la Planeación, los resultados obtenidos fueron diversos en cada ítem, tal como se expone a continuación:

En la aplicación del cuestionario, se encontraron características del estilo de *enseñanza tradicionalista*, en tanto que, de los nueve ítems de la observación, seis de ellos se encuentran señalados en dicha tipología; es decir, ambos resultados coinciden en esta caracterización. De la entrevista se obtuvo información contraria a lo arrojado por los dos instrumentos anteriores, teniendo mayor peso el *estilo espontaneista*, basándonos en la tipología desarrollada por Rafael Porlán, caracterizada en el Marco Teórico Conceptual de este trabajo.

Respecto a la realización al inicio de curso de examen diagnóstico, dentro de cuestionario, en los cuatro casos la frecuencia mayor indica que en la impartición de la Asignatura de Formación Cívica y Ética consultada, no es común hacer diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos o que al menos ellos no lo perciben así. De acuerdo con la caracterización teórica, la tendencia refleja un *estilo tradicional* predominante.

Con relación a la Pregunta 5 del cuestionario, referida a las acciones para el desarrollo de los temas vistos en las clases, los resultados mostraron que la mayor frecuencia se encontraba en la opción “Casi Siempre” que corresponde al estilo de *enseñanza espontaneista*.

En lo que atañe al apartado de Metodología, el cuestionario y la observación arrojaron una *tendencia tradicionalista*, -pues de 22 indicadores, más de la mitad resultaron de este estilo-,

en tanto que nuevamente la entrevista demuestra una caracterización de *enseñanza espontaneista*:

Especificamente en la pregunta 6 del cuestionario, respecto a los recursos de apoyo a la enseñanza, los resultados muestran que la mayor frecuencia se encontraba dentro de la caracterización del *estilo tradicionalista*.

En cambio en la pregunta 7, sobre el desarrollo de las actividades de clase, de manera contraria a los resultados de la pregunta anterior, corresponde al *estilo espontaneista*.

Llama la atención el que la opción referida a que las maestras exponen, se encuentra dividida entre los *estilos tradicional* y *tecnológico*.

En el apartado Relaciones Interpersonales, el *estilo* que sobresale en el cuestionario es el *espontaneista*, en tanto que en la observación, de los 9 ítems, 5 aparecen de *tendencia tradicional*. La entrevista nuevamente arroja tendencia al *estilo espontaneista*.

En la pregunta 8 del cuestionario, sobre las formas de interrelación personal, también ubican el quehacer docente de las maestras de FCyE dentro del *estilo espontaneista*.

En el rubro de Evaluación, la *tendencia* en la guía de observación es *tradicionalista*, mientras que la entrevista arroja resultados con tendencia al *estilo de enseñanza espontaneista*. En el cuestionario predomina la caracterización *tradicional* de la enseñanza.

Con respecto a la pregunta 9, acerca de los criterios de evaluación, los rasgos aparecen en su mayoría dentro del *estilo tradicionalista*, a excepción del de participaciones, que aparece como una característica del *estilo espontaneista*. No obstante, en su conjunto pueden implicar la combinación de los tres estilos estudiados.

En la pregunta 10, sobre las formas de evaluación más usadas, en términos de estilo de enseñanza, se refuerza lo observado con relación al ítem anterior, ya que en ambos casos predomina la *tendencia tradicionalista*.

Respecto a la pregunta acerca de las sugerencias de los alumnos para las docentes de FCyE, destaca el que sugieran que sean más claras en su expresión y que no expongan tanto, rasgos del *estilo tradicionalista*.

Haciendo una síntesis de estos resultados, observamos que el estilo tradicionalista aparece con mayor frecuencia, seguido por el espontaneísta y el tecnológico. Se quiere remarcar que esto es una interpretación de la percepción de los alumnos, que podría haber otras interpretaciones factibles y que esto no implica ser un reflejo fiel de lo que sucede en el aula, ni su explicación, sino más bien esfuerzos orientados a comprender lo que se vive en la misma, dado que el cuarto objetivo de investigación se planteó en términos de aportar elementos para orientar una política de formación y actualización docente.

Otro resultado interesante se refiere a que en el total de las clases observadas, no se hace un cierre de ideas al término de las mismas.

Cabe recordar que los resultados del cuestionario fueron de carácter tradicionalista y espontaneísta, por lo que computando lo arrojado por todos los instrumentos, casi se obtuvo una paridad entre ambos estilos.

5. CONCLUSIONES

- I. A través de esta investigación se llegó a diversas conclusiones. La más general indica que los estilos docentes utilizados por las profesoras de Formación Cívica y Ética de la Escuela Secundaria General No 5 “Manuel R. Gutiérrez” de la Ciudad de Xalapa, Ver., turno matutino, durante el ciclo escolar 2002-2003, se corresponden con los referidos en el segundo capítulo de este informe, denominados: Tradicional y Espontaneísta, y en menor medida, el Tecnológico.
- II. A partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos se corroboró otro de los señalamientos teóricos: los modelos y estilos de enseñanza no se dan en la práctica docente en un estado puro, sino que por lo general se combinan o mezclan.
- III. Para la enseñanza de la asignatura de FCyE se establecen como metas: ofrecer experiencias de aprendizaje pertinentes y que tiendan a propiciar la reflexión individual y colectiva, propiciar el diálogo en el aula, proponer la comprensión crítica del entorno de los estudiantes a partir de los contenidos informativos y situar las experiencias de aprendizaje a partir de lo que conocen y del contexto en que se encuentran los jóvenes, por lo que el estilo de enseñanza que se corresponde con dichas metas es, -de acuerdo con la revisión teórica-, el espontaneísta.

En tanto que el papel del profesor desde el enfoque de dicha asignatura es de creador de ambientes escolares que propicien la participación activa de los estudiantes y donde se pongan en práctica metodologías que desarrolle la iniciativa, la investigación, el juicio crítico, la creatividad y la reflexión, entre muchas otras actitudes de los jóvenes, a partir de este rol es que se interpretaron los resultados de la observación, la encuesta y las entrevistas, encontrándose que no todos sus rasgos corresponden al estilo espontaneísta del enfoque de la asignatura.

De hecho, el carácter disciplinario de la misma permite la organización de actividades de aprendizaje y evaluación diferentes a las tradicionales, y el tratarse de una asignatura nueva, fruto de la reforma educativa y la reciente capacitación de estos docentes, perfilan las características del estilo docente que se requiere, mismo que no se observa del todo en la actuación de estas docentes.

IV. Por tanto, se concluye que el *estilo de enseñanza predominante* en la impartición de dicha asignatura en la escuela seleccionada para este estudio, se encuentra en transición de un carácter tradicional al espontaneísta, con pocos visos del tecnológico.

V. De tal conclusión se pueden derivar otras interpretaciones; por ejemplo, el que la formación inicial de las docentes no corresponde a los rasgos profesionales necesarios para impartir y aplicar el enfoque y los propósitos de la FCyE, por lo cual se tiene que apostar a una formación profesional a largo plazo, incluida la de la propia carrera en la Normal Superior.

No obstante, el estilo de enseñanza espontaneísta no es privativo del carácter formativo de esta asignatura, sino que corresponde en general a los propósitos de la educación secundaria, en la integralidad de sus disciplinas, por lo que estos resultados también dan visos de la transición que se vive en la formación docente de este nivel educativo hacia los cambios que la sociedad le está demandando, de acuerdo a lo establecido en los textos oficiales.

VI. La evaluación del desempeño docente es un complejo asunto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, donde la práctica del profesor debe de ser continuamente evaluada para contribuir en el mejoramiento de su formación profesional. Con esta finalidad la recuperación y análisis de la información se organizó alrededor de cuatro ejes centrales:

- En lo que se refiere a *organización*, el resultado general es positivo, aunque se muestran puntos significativos como el que los alumnos no tienen claridad en la realización del encuadre del curso y la realización de acuerdos grupales.
- En el componente *metodología*, los porcentajes muestran igualmente, un puntaje mayor para el casi siempre, que se refiere a un estilo de enseñanza activo, aunque los alumnos marcan carencias en la utilización de los recursos didácticos.
- En cuanto al factor *relaciones interpersonales*, se obtuvieron resultados similares en el sentido de que a pesar de que las maestras toman las decisiones, no son percibidas de manera autoritaria.
- Por último, en lo que concierne al aspecto *evaluación*, los alumnos señalan que el peso mayor recae en la revisión de apuntes, participaciones y examen escrito, además de tareas, con un porcentaje

similar a que la evaluación casi nunca recae en formas tradicionales como la revisión de cuestionarios. Por lo que este rubro también muestra formas de transición de un modelo tradicional a uno más participativo y activo.

Por todo lo anterior, a continuación se apuntan algunos aspectos a considerar para otras investigaciones sobre esta línea temática:

- a) Para la enseñanza de la Formación Cívica y Ética es necesario que los profesores, además del dominio de sus contenidos, tengan un profundo conocimiento de los procesos que los alumnos experimentan en ese periodo de vida, así como también las competencias didácticas que requiere el trabajo con adolescentes.
- b) La formación de estos profesores implica también competencias comunicativas que posibiliten diversas formas de abordar los temas, de modo tal que logren despertar el interés y la curiosidad de los adolescentes.
- c) En mi opinión, para ser puestos en práctica los criterios planteados para la enseñanza de esta asignatura, sus docentes deberían de analizar constantemente sus estilos de enseñanza y adecuarlos a los constantes cambios socioculturales con la finalidad de contribuir a la formación cívica y ética de los estudiantes, a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje que les permitan situarse en el modelo didáctico requerido por el enfoque curricular vigente.

6. BIBLIOGRAFÍA

1. ABraham, ADA, COMPILADORA (2000). **EL ENSEÑANTE ES TAMBIÉN UNA PERSONA. CONFLICTOS Y TENSIONES EN EL TRABAJO DOCENTE.** GEDISA, BARCELONA.
2. AHUMADA ACEVEDO, PEDRO (1992). "CRÍTICAS A LOS MÉTODOS TRADICIONALES DE EVALUACIÓN DOCENTE" EN **REVISTA PERSPECTIVA EDUCACIONAL.** INSTITUTO DE EDUCACIÓN UCV, NO. 19-20. VALPARAÍSO.
3. ANDER-EGG, EZEQUIEL (2000). **MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL III. CÓMO ORGANIZAR EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.** LUMEN HUMANITAS. POLÍTICA, SERVICIOS Y TRABAJO SOCIAL. BUENOS AIRES.
4. ARANCIBIA, Violeta, Paulina Herrera y Catherine Strasser S. (1999). "Los estilos de enseñanza" en **Psicología de la Educación.** Alfaomega, México.
5. ASTOLFI, Jean Pierre (2000). "Tres modelos de Enseñanza" en SEP **La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales.** México.
6. BATE, Peter (2001). "Desafíos para la educación secundaria en América Latina y el Caribe: universalización, calidad y relevancia" en **Comunicado de Prensa del Banco Interamericano de Desarrollo.** Santiago de Chile.
7. BENNETT, Neville (1991). "Investigaciones recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula" en Mario Carretero (comp.). **Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.** Aique, Argentina.
8. ----- (1979). "Una tipología de estilos de enseñanza" en **Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos.** Morata, Madrid.
9. BISQUERRA, Rafael (1988). Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica. Ed. CEAC, Barcelona.

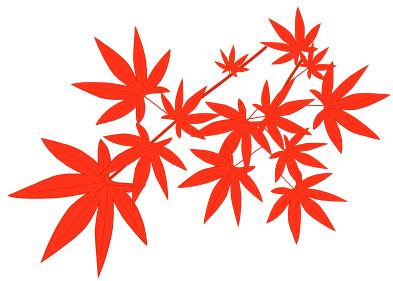
10. BONILLA Rius, Elisa (2000). "La reforma educativa de los años noventa" en SEP **Memoria del quehacer educativo, 1995-2000**. México.
11. BRUNER, Jerome S. (2000). "Pedagogías de uso común" en SEP **La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales**. México.
12. CABALLERO Pérez, Roberto (1992). **La evaluación docente**. UNAM, México.
13. CARACELLI, Valerie J. y Grene, Jennifer C. (1998) "Estrategias para el análisis de datos en diseños de evaluación con métodos mezclados" en **Integración. Educación y Desarrollo Psicológico**. Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. (Trad. Marco A. Rodríguez Revoredo) Enero-Diciembre. N° 10. Xalapa, Ver.
14. CHEHAYBAR y Kuri, Edith (1996). "Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente" en **La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas**. CISE-UNAM, México.
15. CLARK, C. y Penélope Peterson (1997) "Procesos de pensamiento de los docentes" en Merlin Wittrock (comp.), **La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos**. Paidós Educador, Barcelona.
16. COLL, César e Isabel Solé (1990). "La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" en Coll, Palacios y Marchesi, Compiladores. **Desarrollo psicológico y educación. Vol. II**. Alianza/Psicología, Madrid.
17. DAVINI, María Cristina (1995). "Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales" en **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Paidós, Argentina.
18. DE LELLA, Cayetano (1999). "Modelos y tendencias de la Formación Docente" en **I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación**. Lima.
19. DÍAZ Pontones, Mónica (1998). "Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico" en Beatriz Calvo Pontón, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán, (coordinadores). **Nuevos paradigmas: compromisos**

- renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación.** Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
20. FERNÁNDEZ Pérez, Miguel (1994). "Psicología diferencial de los profesores: la complicación de los estilos docentes" en **Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable.** Siglo XXI, Madrid.
21. GIBAJA, Regina Elena (1996). "Estilos de enseñanza" en **La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza.** Aique, Buenos Aires.
22. GIMENO Sacristán, José. (1992). **Comprender y transformar la enseñanza.** Morata, Madrid.
23. GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ (2002). **Cuarto Informe de Gobierno 2001-2002.** Veracruz de Ignacio de la Llave.
24. GUTIÉRREZ Sáenz, Raúl (1986). **Introducción a la didáctica.** Esfinge, México.
25. GVIRTZ, Silvia y Mariano Palamidessi (2000). **El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza.** Aique, Buenos Aires.
26. HERNÁNDEZ, Fernando y Juana María Sancho (1996). **Para enseñar no basta con saber la asignatura.** Paidós, México.
27. HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio (1998). **Metodología de la Investigación.** McGraw-Hill, México.
28. IMBERNÓN, Francisco (1997). "El profesor, sus modelos de formación y sus funciones" en **La formación del profesorado.** Paidós, Barcelona.
29. LATORRE Beltrán, Antonio, Delio del Rincón Igea, Justo Arnal Agustín (1997). **Bases metodológicas de la investigación educativa.** Hurtado, Barcelona.
30. MARTÍN Quezada, Olivia (1995). "Comentarios sobre la enseñanza y el aprendizaje" en **Rompan Filas.** Año 5, Número 23. México.

31. MATTOS, De Luiz A. (1990). **Compendio de Didáctica General.** Kapeluz, Buenos Aires.
32. MEIRIEU, Philippe (1992). "¿Podemos aprender?" en **Aprender, sí. Pero, ¿cómo?**. Octaedro, Barcelona.
33. MONTERO, María Lourdes (1990). "Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica" en Coll, Palacios y Marchesi, compiladores. **Desarrollo psicológico y educación. Vol. II.** Alianza/Psicología, Madrid.
34. NERICI, Imideo G. (1990a). **Hacia una Didáctica General Dinámica.** Kapelusz, Buenos Aires.
35. ----- (1990b). **Metodología de la Enseñanza.** Kapelusz, Buenos Aires.
36. NIETO Gil, Jesús M. (1996). "Estilos de enseñanza" en **La autoevaluación del profesor.** Escuela Española, Madrid.
37. Padua, JORGE Y OTROS. (1982) **TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES.** EL COLEGIO DE MÉXICO. 2^a REIMP. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. SECCIÓN DE OBRAS DE SOCIOLOGÍA. MÉXICO.
38. PANSZA G., Margarita, Esther Pérez y Porfirio Morán (1986). "Sociedad-Educación-Didáctica" en **Fundamentación de la Didáctica, Volumen I.** Gernika, México.
39. PÉREZ Gómez, Ángel (1992). "Diferentes enfoques para la enseñanza" en Gimeno Sacristán, José. **Comprender y transformar la enseñanza.** Morata, Madrid.
40. PODER EJECUTIVO FEDERAL (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en **Cero en Conducta**, Año 7, Número 31-32. México.
41. ----- (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, México.
42. ----- (2003). **Tercer Informe de Gobierno.** México.
43. PORLÁN, Rafael (1993). "Cambiar la escuela" en **Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.** Diada, Sevilla.

44. RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1996). **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Ediciones Aljibe, México.
45. RODRÍGUEZ Rivera, Víctor (1983). **Psicotécnica Pedagógica.** XII edición. Porrúa, México.
46. ROSALES, Carlos (1988). **Didáctica. Núcleos Fundamentales.** Narcea, Madrid.
47. RUEDA Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga Arceo (2000). **Evaluación de la docencia.** Paidós Educador, México.
48. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999a). Acuerdo Número 253 **Diario Oficial de la Federación.** México.
49. ----- (1993a). **Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación.** México.
50. ----- (1999d) **Formación Cívica y Ética. Guía de Estudio para Profesores en servicio de escuelas secundarias generales, técnicas y telesecundarias.** México.
51. ----- (2000). **Perfil de la Educación en México.** México.
52. ----- (1993b). **Plan y Programas de Estudio. Educación Secundaria.** México.
53. ----- (1999b). **Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética.** Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.
54. ----- (2001). **Programa Nacional de Educación 2001-2006.** México.
55. ----- (1999c). **Programas de estudio comentados. Formación Cívica y Ética.** Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.
56. SÁNCHEZ Cerezo, Sergio, Director (1998). **Diccionario de Ciencias de la Educación.** 11^a. reimp. Santillana, México.
57. TAMAYO y Tamayo, Mario (1993). **El proceso de la investigación científica.** Grupo Noriega Editores, México.

58. TAYLOR, S. J. y BOGDAN R. (1990). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados.** Paidós, Buenos Aires.
59. TISHMAN, S., E. Jay y D. N. Perkins (1999). En Arancibia, Violeta, Paulina Herrera y Catherine Strasser S. **Psicología de la Educación.** Alfaomega, México.
60. UNESCO (2001a). Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación en Cochabamba" en **Perfiles Educativos** N° 88, 3^a. Época, XXI, UNAM. México.
61. ----- (2002). **Declaración de La Habana.** Cuba.
62. ----- (2000a). **Foro Mundial Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes**, Dakar.
63. ----- (2001b). **Foro Permanente de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe**, Santiago de Chile.
64. ----- (2000b). **Marco de Acción Regional Educación para Todos en Las Américas**, Santo Domingo.
65. ----- (2003). **Reunión Regional de Educación Secundaria**, Santo Domingo.
66. VALDÉS Veloz, Héctor (2000). "Ponencia presentada por Cuba" en **Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente**. México.
67. WOOLFOLK, Anita. E. (1996) **Psicología Educativa.** Prentice-Hall Hispanoamericana, 6^a Edic. México.
68. ZARZAR Charur, Carlos (1994). **Habilidades Básicas para la Docencia en la Escuela Secundaria.** Ed. Patria, México.



ANEXOS 2



**ESCUELA SECUNDARIA GENERAL NO. 5 "MANUEL R. GUTIÉRREZ"
ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA
CICLO ESCOLAR 2002-2003**

GUÍA DE OBSERVACIÓN

	si	no	observaciones
<i>PLANEACIÓN</i>			
Destaca la importancia del tema de clase			
Presenta un plan de trabajo para la sesión			
Expresa los objetivos de la clase			
Comunica las intenciones y el sentido de la clase			
Se auxilia de un plan de clase			
Lleva a cabo las actividades planeadas			
Relaciona la clase con las anteriores			
Da a conocer la utilidad que tiene la asignatura al relacionarla con otras			
Aplica los contenidos a la vida real de los alumnos			
<i>METODOLOGÍA</i>			
Permite la participación de todos los alumnos			
Despierta el interés de los alumnos durante la clase			
Pasa lista			
Hace buen uso del tiempo			
Da instrucciones claras y concretas			
Hace que los alumnos expongan el tema			
Hace trabajar en equipo a los alumnos			
Delega a los alumnos tareas rutinarias			

Capta la atención de los estudiantes			
Uso un vocabulario adecuado a la materia y al nivel de los alumnos			
Responde satisfactoriamente a las preguntas que le formulan			
Averigua si hay comprensión del tema			
Mantiene una atención permanente hacia el grupo			
Permite que los alumnos manifiesten libremente sus opiniones			
Modifica las instrucciones o explicaciones si observa que no son seguidas por los alumnos			
Utiliza materiales didácticos durante la clase			
Uso el libro de texto casi como único recurso			
Dicta durante toda la clase			
Expone el tema de forma lógica y ordenada			
Realiza un repaso de lo visto en la clase anterior			
Hace un resumen de lo que se ha dicho y ha sucedido durante la clase			
Utiliza técnicas didácticas			
RELACIONES INTERPERSONALES			
Realiza desplazamientos dentro del aula			
Procura el diálogo con los alumnos			
Crea un ambiente agradable para el aprendizaje			
Atiende a todos los alumnos por igual			
Recurre a métodos disciplinarios para controlar a los alumnos			
Ejerce su autoridad con respeto hacia los alumnos			
Elogia los esfuerzos de los alumnos			
Estimula a los alumnos			
Contribuye a la autoestima del estudiante			

<i>EVALUACIÓN</i>			
Revisa la tarea			
Checa los apuntes			
Aplica cuestionarios			
Pide investigaciones individuales y de grupo			
Toma en cuenta la participación			
Genera la auto-evaluación de los alumnos			
Comprueba que las instrucciones han sido entendidas			

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL NO. 5 "MANUEL R. GUTIÉRREZ"

DOCENTES DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

CICLO ESCOLAR 2002-2003

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. Cómo se siente ejerciendo la profesión de maestro?
2. ¿Ha participado en cursos de actualización en los últimos 4 años?
3. ¿Qué conocimientos tienen los estudiantes antes de ingresar al curso que imparte?
4. ¿Realiza evaluación diagnóstica al inicio del curso?
5. ¿Al iniciar el curso informa a los alumnos cómo se trabajará la asignatura?
6. ¿Muestra a sus alumnos la relación de Formación Cívica y Ética con otras asignaturas?
7. ¿Por qué es importante esta asignatura para los estudiantes?
8. ¿Son suficientes las horas designadas para FC y E?
9. ¿Utiliza programa oficial o elabora uno propio?
10. ¿Utiliza una planeación de clases?
11. ¿En qué medida se cumple con el programa previsto para la asignatura?
12. ¿Cuáles son las razones por las que no se cumple con el programa?
13. ¿Cómo da su clase generalmente: explica, expone...?
14. ¿Permite que sus alumnos participen manifestando libremente sus opiniones?

15. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje?
16. ¿En qué otras fuentes se apoya para desarrollar el programa?
17. ¿Qué libros utiliza para dar la clase?
18. ¿Ha incorporado alguna innovación pedagógica a su práctica educativa?
19. ¿Qué apoyos faltan para tener un mejor desempeño docente?
20. ¿Estimula los esfuerzos de sus alumnos?
21. ¿Qué tipo de evaluación utiliza?
22. ¿Cuántos exámenes se realizan durante el ciclo escolar?
23. ¿Qué porcentaje tiene el examen para la calificación final?
24. ¿Revisa los resultados del examen junto con el grupo?

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL NO. 5 "MANUEL R. GUTIÉRREZ"
ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA
CICLO ESCOLAR 2002-2003

CONCENTRADO DE REGISTRO DE OBSERVACIONES

CATEGORÍAS Y VALORES	SI				NO				TOTALES	
	3 B	3 C	2 B	1 D	3 B	3 C	2 B	1 D	SI	NO
PLANEACIÓN										
Destaca la importancia del tema de clase	0	2	3	0	3	1	0	3	5	7
Presenta un plan de trabajo para la sesión	0	2	0	0	3	1	3	3	2	10
Expresa los objetivos de la clase	0	3	0	0	3	0	3	3	3	9
Comunica las intenciones y el sentido de la clase	1	3	2	0	2	0	1	3	6	6
Se auxilia de un plan de clase	0	0	0	0	3	3	3	3	0	12
Lleva a cabo las actividades planeadas	0	2	0	0	3	1	3	3	2	10
Relaciona la clase con las anteriores	3	3	1	0	0	0	2	3	7	5
Da a conocer la utilidad que tiene la asignatura al relacionarla con otras	0	0	0	0	3	3	3	3	0	12
Aplica los contenidos a la vida real de los alumnos	2	2	2	3	1	1	1	0	9	3
METODOLOGÍA										
Permite la participación de todos los alumnos	3	3	2	2	0	0	1	1	10	2
Despierta el interés de los alumnos durante la clase	3	1	1	0	0	2	2	3	5	7
Pasa lista	0	0	0	0	3	3	3	3	0	12
Hace buen uso del tiempo	3	1	3	0	0	2	0	3	7	5
Da instrucciones claras y concretas	2	3	3	2	1	0	0	1	10	2

Hace que los alumnos expongan el tema	3	3	0	0	0	0	3	3	6	6
Hace trabajar en equipo a los alumnos	0	0	0	1	3	3	3	2	1	11
Delega a los alumnos tareas rutinarias	0	0	0	0	3	3	3	3	0	12
Capta la atención de los estudiantes	2	2	0	2	1	1	3	1	6	6
Usa un vocabulario adecuado a la materia y al nivel de los alumnos	2	3	3	3	1	0	0	0	11	1
Responde satisfactoriamente a las preguntas que le formulan	0	0	3	0	3	3	0	3	3	9
Averigua si hay comprensión del tema	0	2	0	0	3	1	3	3	2	10
Mantiene una atención permanente hacia el grupo	1	3	1	0	2	0	2	3	5	7
Permite que los alumnos manifiesten libremente sus opiniones	3	3	2	0	0	0	1	3	8	4
Modifica las instrucciones o explicaciones si observa que no son seguidas por los alumnos	1	1	3	3	2	2	0	0	8	4
Utiliza materiales didácticos durante la clase	0	3	0	0	3	0	3	3	3	9
Usa el libro de texto casi como único recurso	3	0	3	3	0	3	0	0	9	3
Dicta durante toda la clase	3	0	1	1	0	3	2	2	5	7
Expone el tema de forma lógica y ordenada	2	0	2	0	1	3	1	3	4	8
Realiza un repaso de lo visto en la clase anterior	0	3	0	0	3	0	3	3	3	9
Hace un resumen de lo que se ha dicho y ha sucedido durante la clase	0	0	0	0	3	3	3	3	0	12
Utiliza técnicas didácticas	0	2	0	0	3	1	3	3	2	10
RELACIONES INTERPERSONALES										
Realiza desplazamientos dentro del aula	1	3	1	0	2	0	2	3	5	7
Procura el diálogo con los alumnos	0	3	0	0	3	0	3	3	3	9
Crea un ambiente agradable para	3	3	0	1	0	0	3	2	7	5

el aprendizaje										
Atiende a todos los alumnos por igual	3	3	0	0	0	0	3	3	6	6
Recurre a métodos disciplinarios para controlar a los alumnos	2	2	2	0	1	1	1	3	6	6
Ejerce su autoridad con respeto hacia los alumnos	3	3	3	3	0	0	0	0	12	0
Elogia los esfuerzos de los alumnos	2	1	0	0	1	2	3	3	3	9
Estimula a los alumnos	1	2	0	0	2	1	3	3	3	9
Contribuye a la autoestima del estudiante	1	3	1	1	2	0	2	3	5	7
EVALUACIÓN										
Revisa la tarea	1	1	0	0	2	2	3	3	2	10
Checa los apuntes	1	3	0	0	2	0	3	3	4	8
Aplica cuestionarios	0	1	2	3	3	2	1	0	6	6
Pide investigaciones individuales y de grupo	3	3	0	0	0	0	3	3	6	6
Toma en cuenta la participación	0	0	0	0	3	3	3	3	0	12
Genera la auto-evaluación de los alumnos	0	2	0	0	3	1	3	3	2	10
Comprueba que las instrucciones han sido entendidas	1	3	1	2	2	0	2	1	7	5

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL NO. 5 "MANUEL R. GUTIÉRREZ"
ASIGNATURA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA
CICLO ESCOLAR 2002-2003

CONCENTRADO DE REGISTRO DE ENTREVISTAS

ÍTEM POR CATEGORÍA	S I N O	OBSERVACIONES	PLANEACIÓN	
			2	3
1. Cómo se siente ejerciendo la profesión de maestro?		Aspectos generales de formación cívica y ética, valores, pero tienen más incertidumbres que certezas		
2. ¿Ha participado en cursos de actualización en los últimos 4 años?				
3. ¿Qué conocimientos tienen los estudiantes antes de ingresar al curso que imparte?				
4. ¿Realiza evaluación diagnóstica al inicio del curso?	2	No porque la realiza a lo largo del curso, no es necesario, porque saben de civismo pero no de desarrollo sexual. Si porque es necesario para planear el curso. Cada año cambio la prueba porque los estudiantes son diferentes y en base a ello planeo. Si consideran necesario el encuadre, principalmente para que conozcan la evaluación		
5. ¿Al iniciar el curso informa a los alumnos cómo se trabajará la asignatura?	4			
6. ¿Muestra a sus alumnos la relación de Formación Cívica y Ética con otras asignaturas?	3	No se le había ocurrido. Si, es una materia que los prepara para la vida. Si es una materia que tiene relación con todas las demás, muy importante. Si es interdisciplinaria la materia, no trabajo sola, toda las autoridades de la escuela están pendiente de la materia		
7. ¿Porqué es importante esta asignatura para los estudiantes?	4	Para continuar formando los valores que se traen desde la casa y educación básica, pero no da tiempo hacerlo con la profundidad necesaria, no da tiempo de repasar y revisar tareas. Para reforzar valores. En tercer grado principalmente por la orientación vocacional y los temas de sexualidad, más que lo de adicciones. Si porque es una formación bio-psico-social, cívica y ética.		

8. ¿Son suficientes las horas designadas para FC y E? 4
9. ¿Utiliza programa oficial o elabora uno propio? 4
10. ¿Considera que es útil la planeación de clases? 4
11. ¿En qué medida se cumple con el programa previsto para la asignatura?
12. ¿Cuáles son las razones por las que no se cumple con el programa?
13. ¿Cómo da su clase generalmente: explica, expone...? 4
14. ¿Estimula a sus alumnos para que manifiesten libremente sus opiniones? 4
15. ¿Qué tipo de material didáctico utiliza en la
- 4 No puedes profundizar. Debería ser una hora diaria. No se alcanza a terminar el programa, los temas se ven muy apretadamente. Principalmente en 2º grado, sólo son dos horas y los contenidos son muy extensos
Si, el que manda la SEC. Si pero deberían de impartirlo especialistas.
- Si, útil e importante, antes no lo hacía, pero ahora me sirve. Si, porque además no se puede trabajar de la misma manera en todos los grupos. Si porque los grupos y las dinámicas grupales son diferentes. La planeación oficial es anual y es muy general. Si, porque te guía, da orden que centra en el tema.
- Si. En un 80% (2). En un 90%
- Porque el tiempo no es suficiente, depende de las características de los alumnos para tener interés en los temas. Le trato de restar tiempo a cuestiones cívicas que han visto y dar más tiempo a sexualidad y adicciones. Hay diversas actividades como juntas, ensayos, etc. que restan tiempo (2).
- METODOLOGÍA**
- Depende del tema, a veces se explica, se pregunta que saben del tema, realizan una actividad y vamos construyendo un conocimiento general en el pizarrón, entre todos sacamos los conceptos. Sin rutinas: a veces se expone, en equipos, individual y al final se explica, esto les gusta. Depende del grupo y el tema, se utilizan técnicas y exposiciones. Utiliza una guía didáctica y dependiendo del tema se utilizan diversas técnicas.
- Si porque es una materia que se presta para la expresión de emociones e ideas. Si porque expresan lo que sienten y piensan. Si aunque no todos son iguales, trato de darles confianza, que todos participen sin reprimirlos. Si es parte de su formación.
- Videos y red escolar. Láminas, videos y acetatos. Pintaron y acetatos, aunque el

conducción del proceso enseñanza-aprendizaje?

16. ¿En qué otras fuentes se apoya para desarrollar el programa?

17. ¿Qué libros utiliza para dar la clase?

18. ¿Ha incorporado alguna innovación pedagógica a su práctica educativa?

19. ¿Qué apoyos faltan para tener un mejor desempeño docente?

20. ¿Considera importante 4
elogiar los esfuerzos de sus alumnos?

21. ¿Qué tipo de evaluación utiliza?

proyector está descompuesto, lo mismo con los videos. Videos, láminas, libros.

Charlas de especialistas. Libros, antologías. Todo lo que pueda servir (2)

Bibliografía de valores. "El Adolescente, la Sexualidad y yo". El texto y otros de apoyo (2). Mis clases no dependen del libro.

3 1 En base a la experiencia y dependiendo de las características de los grupos. En los cursos de actualización, por ejemplo la importancia de la expresión oral, escrita, etc. La red escolar ofrece programas de computación. De un curso retomé la importancia de las relaciones interpersonales. No porque siento que cada año es lo mismo, por eso trato de superarme y hacer cosas diferentes, aunque el Jefe de Enseñanza nos pide que hagamos lo establecido por la SEC. Deberían de incorporarse temas de sexualidad y adicciones desde primer grado y dar testimonios de quienes lo han vivido, incrementar las horas. Tiempo. Mejores cursos. Libros de apoyo y material didáctico. Apoyo y sugerencias pedagógicas. Más apoyo de las autoridades. Postgrados y participación de padres y sociedad.

RELACIONES INTERPERSONALES

Si, los felicito y estimulo por seguir. Anoto en sus trabajos. Utilizo palabras de conexión y enlace no de las que cortan. Si a ellos les gusta que les anotemos cosas estimulantes. Hay que predicar con el ejemplo. Para reforzar su autoestima, confianza e interés por la materia.

EVALUACIÓN

Cinco cosas: libreta de diario, las actitudes y valores, actividades en el salón, tareas y examen. A veces doy más porcentaje a puntualidad y respeto, porque son los contenidos. Si es mucha información no le doy peso al examen, porque este no sirve para el tipo de materia. Individualizado.

		Examen y trabajo. Examen y exposiciones, trabajos en equipo y tareas. Es examen es obligatorio.
22.	¿Cuántos exámenes se realizan durante el ciclo escolar?	5 (2) 4 (2)
23.	¿Qué porcentaje tiene el examen para la calificación final?	10%. 70%. 60%. 60% el examen, 10% conducta, 10% actividades y 10% tareas.
24.	¿Revisa los resultados de la evaluación junto con el grupo?	3 1 Revisamos las dudas y lo pasan en limpio. No, se los entrego y si hay duda se revisa. Se les entrega el examen con el puntaje, se revisa en grupo y lo pasan en limpio con las respuestas correctas. Si es muy importante porque sirve para aclarar dudas y que no queden lagunas en algún tema.