



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

**Universidad Virtual
Escuela de Graduados en Educación**

“Evaluación de las técnicas didácticas de los profesores de tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo para determinar en qué grado estas promueven las competencias de autodirección en sus alumnos”

TESIS

**Que para obtener el grado de:
Maestra en educación**

Presenta:

Ana Lizzeth Cervantes Arras

Asesora:

Mtra. María Teresa Martínez Álvarez

Chihuahua, Chihuahua, México

Abril, 2008

Dedicatorias y reconocimientos

Agradezco primeramente a Dios por darme el don de la vida.

Dedico esta obra a mis padres por apoyarme en todo momento para poder alcanzar mis metas y mis proyectos de vida.

A mi hijo Diego, por ser mi inspiración y mi más grande reto en la vida.

A mi esposo Alejandro por creer en mí, por amarme y por ayudarme a ser una mejor persona.

A mi asesora María Teresa por orientarme y por compartir conmigo sus conocimientos.

A Clara Luz Ramos por brindarme la confianza de entrar a su colegio y por permitirme realizar esta investigación.

Evaluación de las técnicas didácticas de los profesores de tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo para determinar en qué grado estas promueven las competencias de autodirección en sus alumnos

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo el objetivo de evaluar las técnicas didácticas de los profesores de tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo para determinar en qué grado estas promueven las competencias de autodirección en sus alumnos.

Para lograr lo anterior, se utilizó un enfoque cuantitativo, no experimental, con una muestra de 5 profesores y 19 alumnos. Para recabar la información, se utilizó el método de entrevista estructurada, cuestionario y bitácora de observación. Asimismo, la investigación presente se enmarca como un diseño transeccional correlacional-causal.

Los resultados se analizaron a partir del establecimiento de categorías y mediante el análisis de las respuestas por frecuencias.

A partir de lo anterior, se concluyó que los docentes del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo no están aplicando las técnicas didácticas necesarias para promover las competencias de autodirección en sus alumnos, puesto que tanto la observación, como la entrevista y el cuestionario arrojaron que sus técnicas son demasiado directivas.

Índice de contenidos

Dedicatorias y agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Índice de contenidos	iv
Introducción.....	1

Capítulo I

Planteamiento del problema

Introducción.....	2
1.1 Contexto.....	2
1.2 Definición del problema.....	3
1.3 Pregunta de investigación e hipótesis	4
Las preguntas de investigación.....	4
Las hipótesis.....	4
1.4 Objetivos de la investigación.....	4
Objetivo general.....	4
Objetivos específicos.....	4
1.5 Justificación de la investigación.....	5
1.6 Beneficios esperados.....	6
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	7

Capítulo II

Fundamentación teórica

2.1 Antecedentes.....	9
2.2 Marco teórico.....	11
2.2.1 Papel del maestro	11
2.2.1.1 Antecedentes.....	11
2.2.1.2 Estilo de enseñanza	13
2.2.1.3 Forma de evaluar.....	15
2.2.2 Papel del alumno.....	19
2.2.2.1 Antecedentes.....	19
2.2.2.2 Contexto.....	19
2.2.2.2.1 Sociedad.....	19
2.2.2.2.2 Escuela.....	19
2.2.2.2.3 Familia.....	21
2.2.2.3 Desarrollo intelectual.....	21
2.2.2.4 Estilos de aprendizaje.....	22
2.2.2.5 Desarrollo psicosocial.....	24
2.2.3 Influencia del constructivismo.....	28
2.2.3.1 Técnicas didácticas.....	26
2.2.3.2 Autodirección en el aprendizaje.....	28
2.2.3.2.1 Teorías del aprendizaje autorregulado.....	31
2.2.3.2.1.1 Modelo de Pintrich.....	34

Capítulo III
Metodología

3.1 Enfoque metodológico	37
3.2 Método de recolección de datos.....	38
3.3 Definición del universo.....	40

Capítulo IV
Análisis de resultados

4.1 Recolección de datos	41
4.2 Resultados	41

Capítulo V
Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones.....	68
5.2 Recomendaciones.....	70
Referencias.....	71
Anexo 1.....	73
Anexo 2.....	75
Anexo 3.....	76
Currículo vitae.....	77

Introducción

Hoy en día, la educación es uno de los aspectos que una sociedad vigila constantemente, pues se ha llegado a la conclusión de que es uno de los pilares básicos que determinaran el rumbo de las futuras generaciones.

El sistema educativo, demanda alumnos independientes y capaces de aprender por sí mismos, pues estas habilidades le ayudarán en cualquier puesto que desempeñe en el ámbito laboral.

De aquí surge la importancia de evaluar las técnicas didácticas de los profesores de tercer grado de primaria de un plantel privado ubicado en la ciudad de Chihuahua, México.

El siguiente trabajo de investigación consta de cinco capítulos. El primero se titula planteamiento del problema y es aquí donde se establecen los objetivos y las hipótesis. El segundo capítulo se refiere a la fundamentación teórica, la cual brinda el marco teórico que sustenta la investigación. El tercer capítulo plantea la metodología utilizada en el trabajo. El cuarto capítulo se enfoca al análisis de resultados y es en donde se expone la confrontación de las hipótesis de la investigación. Finalmente, se presenta el capítulo quinto en donde se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Se espera que la obra que se presenta a continuación aclare el concepto de autodirección aplicado en alumnos de tercer año de primaria y brinde hallazgos que puedan ser útiles para otras instancias educativas o para investigaciones posteriores.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Introducción

A través de la práctica docente y de la observación de los elementos que intervienen e influyen en el proceso educativo, se ha identificado claramente la carencia del conocimiento del grado de autodirección en los alumnos, elemento que resulta esencial en la educación actual. Lo anterior, motivó en gran medida la realización del siguiente proyecto.

El trabajo de investigación que a continuación se presenta tiene como objetivo analizar el grado en que las técnicas didácticas empleadas por los profesores de tercer año de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo de la Ciudad de Chihuahua, promueven las competencias de autodirección necesarias en el aprendizaje de sus alumnos.

A continuación se presenta el primer capítulo del proyecto de investigación, el cual consta de los siguientes apartados. En primer lugar, se abordará la descripción del contexto en donde se llevará a cabo la investigación. Después se presentará la definición del problema. Asimismo, se expondrán las preguntas de investigación, las hipótesis de trabajo y los objetivos que se pretenden alcanzar. Posteriormente, se brindará una justificación del estudio del tema en cuestión y se mencionarán los beneficios esperados. Para finalizar el primer capítulo, se expondrá la delimitación del estudio y se describirán las limitantes que se pueden presentar durante la realización de la investigación.

1.1 Contexto

Chihuahua es la ciudad capital del estado de Chihuahua, el más grande de la república mexicana, el cual está ubicado en el norte del país. Es un territorio rodeado por montañas en el que predomina un clima extremoso. La ciudad posee más de 750, 000 habitantes y es la segunda más grande del estado. Es una ciudad totalmente industrializada, que se caracteriza por su gran legado cultural e histórico.

En relación al contexto educativo, posee instituciones tanto públicas como privadas, así como una universidad autónoma. Dentro de la ciudad, existen alrededor de 20 escuelas primarias privadas con enfoque constructivista, que concuerdan con el perfil constructivista del Colegio en el que se lleva a cabo esta investigación. El problema de investigación se estudiará en el Colegio Bilingüe Mundo de Galileo ubicado dentro de la ciudad de Chihuahua. Dicha institución tiene alrededor de 75 alumnos, siendo una escuela privada dirigida a la clase socioeconómica media y media alta. Las familias que acuden a este colegio están conformadas por uno o dos hijos y en su mayoría ambos padres laboran fuera del hogar. Asimismo, suelen tener expectativas altas en cuanto al colegio, pues esperan una educación integral y con un alto rendimiento académico. El plantel cuenta con 8 salones distribuidos en dos pisos. Tiene también un centro de cómputo, una biblioteca y un patio exterior. Este colegio destaca por su tendencia hacia el constructivismo y tiene la misión de formar alumnos competitivos con alto espíritu de servicio y de liderazgo, capaces de desenvolverse en su ambiente social.

Asimismo, tiene como pilar fundamental la aplicación de las inteligencias múltiples dentro de sus programas pedagógicos.

1.2 Definición del problema

La autodirección en el aprendizaje se vuelve sumamente necesaria dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que desarrolla en el alumno la capacidad de asumir la responsabilidad de la planificación y dirección de su propio aprendizaje, lo cual redundará en un mayor aprovechamiento escolar. Concretamente, existe una falta de conocimiento del grado de autodirección de los alumnos de tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo; y de igual forma, es sumamente necesario determinar si las técnicas didácticas empleadas son las adecuadas.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Las técnicas didácticas utilizadas en tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo están generando las competencias de autodirección necesarias en los alumnos del grado escolar antes mencionado?

Hipótesis

1. Las técnicas didácticas orientadas hacia la participación activa del alumno, promueven la autodirección en el aprendizaje.
2. Los docentes que incluyen dentro de su clase actividades de metacognición y autorreflexión, logran un mayor grado de autodirección en sus alumnos.

1.4 Objetivos

Objetivo general: Evaluar las técnicas didácticas de los profesores de tercer grado de primaria para determinar en qué grado estas promueven las competencias de autodirección en sus alumnos.

Objetivos específicos:

- a) Elaborar un instrumento de medición que permita evaluar el grado de autodirección de los alumnos.
- b) Determinar si las técnicas didácticas empleadas por los docentes son las idóneas para generar en sus alumnos la autodirección.
- c) Proponer la generación de las mejoras necesarias a las estrategias empleadas para la promoción de las competencias requeridas para la autodirección en los alumnos de tercer grado de primaria.

1.5 Justificación

El saber educar a los niños mexicanos es hoy por hoy, uno de los desafíos más grandes en el siglo que nos toca vivir. Nuevas exigencias se asoman a cada segundo y la sociedad hace una demanda explícita a las instancias educativas tanto públicas como privadas para que preparen a sus alumnos para enfrentarse a una situación laboral competitiva, en donde la ley del más fuerte se hace presente.

Desde los inicios del siglo XX, las instituciones educacionales de todos los niveles han incrementado su interés en la utilización de estrategias más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Millán, 2001).

Ante este panorama, surge un elemento esencial en la educación primaria; la autodirección en el aprendizaje, la cual sin duda brindará bases sólidas a los futuros profesionistas para hacer del proceso educativo una herramienta valiosa y no un requisito más para acreditar nivel tras nivel escolar.

Ahora bien, uno de los problemas encontrados es la falta de instrumentos de evaluación de las competencias de autodirección en los alumnos de cada uno de los niveles educativos. También se sospecha un bajo grado de autodirección en los alumnos, puesto que se percibe poca iniciativa de los alumnos hacia su aprendizaje y su autoestudio.

Aunque es innegable que el propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como en pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, la realidad es que esto sólo será posible si lo permite el tipo de experiencia en que se vea inmerso el alumno (Díaz y Hernández, 2002).

Esta investigación se considera conveniente por varios motivos que a continuación se abordan. En primer lugar ayudará a clarificar a los docentes de tercer año de del Colegio bilingüe Mundo de Galileo la utilidad de las técnicas didácticas que utilizan y les dará la pauta para hacer modificaciones relevantes en su quehacer docente, de ser necesario.

Lo anterior, sin lugar a dudas, redundará en una calidad de la educación que se imparte actualmente. Según Millán (2001), la calidad total va más allá del simple intento de generar mejores alumnos; también se esfuerza por lograr mejores formas de educar. Específicamente, los aspectos que se pretenden mejorar son los implicados en el proceso didáctico que llevan a cabo cada uno de los profesores al impartir su clase.

Asimismo, tendrá una trascendencia educativa, puesto que cualquier institución educativa necesita evaluar y mejorar las competencias de autodirección en sus alumnos, tales como apertura hacia las oportunidades de aprendizaje, iniciativa e independencia en el aprendizaje y aceptación de la responsabilidad por aprender entre otras (Cázares, 2002). Lo anterior le proporciona una utilidad metodológica a la investigación, puesto que el instrumento elaborado ayudará a recolectar información en relación a las herramientas didácticas utilizadas y las competencias necesarias para la autodirección en el aprendizaje del plantel educativo en cuestión.

1.6 Beneficios esperados

Esta investigación pretende aportar al campo de la educación herramientas para la evaluación y promoción de las competencias requeridas para la autodirección del aprendizaje del alumnos, lo cual responderá a las necesidad psicoeducativa de la institución en donde se lleva a cabo la investigación, de formar alumnos capaces de adoptar una considerable autonomía en su proceso de formación académica y que desarrollen una serie de herramientas que les permitan un aprendizaje continuo, más allá de su vida estudiantil.

De esta manera, se podrá promover en los alumnos un aprendizaje académico más independiente y efectivo que implique la metacognición y la motivación intrínseca. En otras palabras, un proceso activo en el que los estudiantes tengan la habilidad de establecer objetivos que guíen su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar su cognición y su motivación por aprender.

Por otro lado, ayudará a plantear algunos efectos negativos del sistema educativo tradicional, en donde el alumno únicamente es un actor pasivo de la educación y no tiende a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente es importante mencionar que los resultados obtenidos a partir de esta investigación beneficiaran a los docentes de la institución educativa que utilice la herramienta de evaluación generada puesto que promoverá en ellos un proceso de reflexión constante en relación a la efectividad de su quehacer docente y en relación al aprendizaje significativo de sus alumnos. De esta manera, se beneficiarán tanto los alumnos como los docentes del plantel educativo antes mencionado, pues permitirá redireccionar los esfuerzos didácticos para lograr que los estudiantes participen más activamente en su proceso de aprendizaje, monitoreando y regulando su propio conocimiento. También, el instrumento de evaluación diseñado pretende ser de utilidad no sólo para la institución en donde se lleva a cabo, sino para el sistema educativo estatal pues permitirá crear las bases para la elaboración de un instrumento de evaluación de la autodirección en el aprendizaje en otros niveles educativos.

1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación

La investigación que se presenta a continuación se encuentra delimitada por los siguientes elementos. Se llevará a cabo en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua en una primaria privada de nombre “Colegio Bilingüe Mundo de Galileo” el cual cuenta con aproximadamente 100 alumnos, distribuidos en los grados de primero a cuarto de primaria. El estudio en cuestión se llevará a cabo específicamente con un grupo de tercer año y con los cinco maestros que les imparten clases. Las asignaturas que llevan los alumnos de este grado son: español, inglés, ética y urbanidad, computación y francés.

En cuanto al aspecto temporal, se pretende realizar la investigación en un año, durante el cual se cuenta con 5 oportunidades para observar a cada profesor. Asimismo, durante este periodo de tiempo se elaborará el instrumento de evaluación, se piloteará para aplicarse posteriormente; se

analizarán y se presentarán los resultados obtenidos en cuanto al grado en que las técnicas didácticas de los profesores promueven las competencias de autodirección en los alumnos.

La siguiente investigación, no está exenta de algunas limitaciones que se exponen a continuación. En primera instancia, existe una limitante en cuanto a la documentación del tema de estudio debido a que el tema de la autodirección en el aprendizaje es un concepto estudiado en años recientes, lo cual reduce en gran medida las fuentes bibliográficas disponibles que se pueden consultar.

Existe la posibilidad de enfrentarse a la restricción temporal por parte del colegio en donde se realizará la investigación puesto que la misma carga de trabajo de la institución educativa pudiera desfasar los tiempos planeados para realizar la investigación.

Por último, es importante mencionar que puede existir resistencia por parte de los profesores hacia ser observados durante la impartición de su clase.

Capítulo 2. Fundamentación teórica

2.1 Antecedentes

Los antecedentes del aprendizaje autodirigido se remontan hasta la antigüedad con filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles, y a través de la historia con Alejandro Magno, Erasmo y Descartes (Hiemstra, 1994, citado por Cázares, 2002).

En Estados Unidos, los primeros esfuerzos en el terreno escolar para entender el aprendizaje autodirigido se encuentran hace 150 años, en 1840, con Claik, quien en un documento reporta la autoeducación de algunas personas. Por esa época, en Gran Bretaña, en 1859, Smiles publicó un libro titulado Self-Help que resalta el desarrollo personal (Brockett y Hiemstra, 1994, citado por Cázares, 2002).

En 1959, María Montessori (citada por Cataño, 1965) plantea en su libro “La mente absorbente” un método a través del cual el niño es capaz de aprender por sí mismo y en donde resalta la autonomía, la independencia, la capacidad de elegir y la autodisciplina.

De acuerdo con Cázares (2002) en los últimos 35 años, el aprendizaje autodirigido se ha convertido en un área de investigación considerable; entre estos esfuerzos se pueden mencionar los trabajos de:

- Houle (1961), quien con sus observaciones sobre el tema ha fundamentado prácticamente todas las investigaciones realizadas en este tiempo.
- Guglielmino (1977) desarrolló la escala SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale: escala de disposición hacia el aprendizaje autodirigido), que hasta la actualidad es el instrumento más utilizado para medir el aprendizaje autodirigido.

- Tough (1979) fue el primero en tratar de entender a las personas orientadas hacia el aprendizaje en su libro "The Adult's Learning Projects".
- Long et al. establecieron en 1987, el Simposio Internacional de Aprendizaje Autodirigido.
- Garrison (1997) diseña un modelo basado en la colaboración para desarrollar la motivación y la responsabilidad, ingredientes que a su juicio son indispensables para el desarrollo del aprendizaje autodirigido.

Por otro lado, según Torrano y González (2004) a partir de la publicación de Zimmerman y Schunk (1989) "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice", se han puesto en marcha un gran número de investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado. Asimismo, han ido apareciendo en la literatura otras publicaciones relevantes, en las cuales se recogen los principales avances en este campo:

- Self-Regulation of Learning and Performance (Schunk y Zimmerman, 1994).
- Self-Regulated Learning: from Teaching to Self-Reflective Practice (Schunk y Zimmerman, 1998).
- Handbook of Self-Regulation (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000).
- Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives (Zimmerman y Schunk, 2001).

Por otro lado, es importante mencionar que a partir de la Segunda Guerra Mundial, el Sistema Montessori, el cual aborda directamente el aprendizaje autodirigido en sus postulados, experimentó un notable renacimiento, particularmente en Europa y Estados Unidos.

También en México, afortunadamente, empezaron a extenderse las Escuelas Montessori. En ciudad Juárez, Chihuahua y México D.F. funcionan varias de estas escuelas; grupos de pedagogos y de profesionales que tienen el propósito de difundir este sistema por otras ciudades de la República.

Lo más típico y original del Sistema Montessori se encuentra en el primer ciclo de la enseñanza (tres a seis años de edad) y los dos ciclos siguientes (seis a doce años) se norman por los mismos principios; la diferencia principal en estos ciclos estriba en la intensificación del trabajo en equipo. En algunos países como Holanda, incluso se ha prolongado con éxito el Método Montessori hasta el fin de la enseñanza secundaria (1965, Cataño).

En conclusión, con el fin de delimitar claramente el concepto de aprendizaje autodirigido, Brockett y Hiemstra (1991b, citados por Cázares 2002) argumentan que la autodirección se relaciona con dos dimensiones que, aunque son distintas están asociadas. La primera dimensión se refiere al proceso en el cual un aprendiz asume la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje y un agente o recurso, en este caso el profesor, facilita el proceso. Esta dimensión corresponde a lo que la literatura regularmente denomina aprendizaje autodirigido. La segunda dimensión es la denominada aprendiz autodirigido, que se refiere a los deseos o preferencias propios del aprendiz para asumir su aprendizaje. Los autores van más allá e incorporan un tercer término que engloba las características externas como internas, incluidas en los dos términos anteriores, y lo denominan autodirección en el aprendizaje.

2.2.1 Papel del maestro

2.2.1.1 Antecedentes

De acuerdo con Ayala (1999) para cada momento de desarrollo humano, el maestro cumple funciones específicas, es decir, existen diferencias importantes entre la función de un maestro de jardín de niños y la de un maestro de preparatoria. Específicamente, las contribuciones que debe hacer un profesor de educación primaria en cuanto a la formación de sus alumnos son las siguientes. En primera instancia, facilita la introyección de normas más complejas de

interacción y socialización. También, estimula la incorporación de información (motiva su aprendizaje). Motiva el desarrollo de actividades y habilidades (investigación, innovación, creatividad, colaboración, solidaridad, etc.). De igual forma, refuerza los valores que se promueven en casa y aporta elementos para el fortalecimiento de la identidad personal del niño.

Por otro lado, Piaget en su obra "Teoría del desarrollo cognitivo y afectivo" (1971, citado por Woolfolk, 1996) argumenta que las manipulaciones mentales del niño crecen con la edad hasta dar lugar, hacia los 7 u 8 años, a nuevas formas de equilibrio y a toda una lógica elemental, lo mismo que a una importante etapa de la vida intelectual. Piaget habla de ella usando la expresión de operaciones concretas, que alude a la necesidad de que la inteligencia se aplique a las cosas para tener éxito. Deberán pasar más años aún para que los problemas y las soluciones se libren de la tiránica imposición de lo concreto.

Las operaciones concretas constituyen uno de esos escalones que serán esenciales para establecer estructuras mentales que permitan al niño adaptar posteriormente nuevos conocimientos. Piaget insiste particularmente en el carácter especial que tienen las equilibraciones sucesivas, a través de todas las etapas del desarrollo. No se trata, como se podría pensar, de divisiones autoritarias en el desarrollo, trazadas por el estudioso con el objeto de poner un poco más de orden en sus investigaciones o para caracterizar con más precisión determinados periodos de la vida. Se trata, por el contrario, de un determinado reordenamiento de las acciones interiores o interiorizadas que da lugar a un cierto equilibrio intelectual antes inexistente (Rafael, 1978).

Asimismo, Ayala (1999) argumenta que la educación es una actividad personal que puede empezar a comprenderse desde la misma vocación del docente, es decir, independientemente de cuál sea la razón que haya llevado al profesor a la práctica de la docencia, existe en ella un componente de personalidad, que lo mismo puede manifestarse como una realización profesional plena o como la más oscura de las frustraciones.

Debido a lo anterior, es sumamente importante que el docente tome conciencia de su papel formativo y de la influencia de su personalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que a él le ha tocado coordinar. El profesor que dimensiona la influencia de su personalidad en el proceso educativo debe hacer un análisis profundo de las condiciones que se cumplieron para que él

llegara al ejercicio de la docencia. Si su elección es producto de una decisión vocacional o un accidente debido a la necesidad de encontrar un medio de subsistencia. Independientemente de las condiciones que lo llevaron al ejercicio de la docencia, reflexionar sobre lo que le mantiene ejerciendo esta actividad es fundamental, ya que le permite integrar su identidad vocacional sanamente (Ayala, 1999).

Es esencial que el maestro se reconozca a sí mismo como un ser histórico capaz de analizar su presente y de construir su futuro; de recuperar la forma en que se entrelazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

2.2.1.2 Estilo de enseñanza

El modelo que se utiliza como sustento teórico en esta tesis es el de Anthony Grasha (1966), quien delimitó y definió cinco estilos de enseñanza específicos: el de experto, el de autoridad formal, el de modelo personal, el facilitador y el delegador. A continuación se describe cada uno de ellos (Lozano, 2001):

Experto

Es aquel profesor que tiene el conocimiento y la experiencia que los estudiantes requieren. Mantiene su status entre sus estudiantes, porque domina los detalles de la disciplina que imparte. Además, reta a sus estudiantes por medio de la competencia entre ellos y parte del supuesto de que sus pupilos necesitan ser preparados por alguien como él.

Autoridad formal

Es aquel profesor que mantiene su status entre los estudiantes por su conocimiento y por su puesto dentro de la escuela. Ofrece retroalimentación eficaz a los alumnos basada en los objetivos del curso, sus expectativas y mediante los reglamentos institucionales. Cuida mucho la

normatividad correcta y aceptable dentro de la escuela y ofrece un conocimiento estructurado a sus pupilos.

Modelo personal

Es aquel profesor que cree ser el ejemplo para sus estudiantes, y por medio de su propio desempeño muestra a sus alumnos las formas adecuadas para pensar y comportarse. Es meticulado y ordenado, y por medio de su persona motiva a sus pupilos a emular su propio comportamiento.

Facilitador

Es aquel profesor que guía a las estudiantes hacia el aprendizaje mediante cuestionamientos, alternativas y toma de decisiones. Destaca el desarrollo de los alumnos hacia la independencia, la iniciativa y la responsabilidad. Gusta del trabajo por medio de proyectos o problemas que permitan a los estudiantes aprender por su cuenta y donde la función del profesor sea sólo de asesor.

Delegador

Es aquel profesor que le da la libertad al alumno de ser lo más autónomo posible. Motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños equipos. El profesor funge solamente como consultor del proyecto.

En 1966, Grasha (citado por Lozano, 2001) se dio cuenta de que los estilos de los profesores variaban de acuerdo con factores específicos, como las materias que enseñan y el “ambiente” que se genera como resultado de la interrelación entre el profesor y los alumnos en cada salón de clases. Las diferencias y las magnitudes de los estilos docentes descritos en el salón de clases no son determinantes ni únicos. En otras palabras, son sólo algunas manifestaciones de la “presencia” de los profesores en el aula. Los estilos no son cualidades absolutas que presentan los profesores y que los catalogan de manera categórica, sino que son

patrones comunes detectados en un gran número de individuos que se dedican a la docencia. Por lo tanto, un docente puede presentar perfiles de estilos.

En relación a los estilos de enseñanza mencionados, se puede concluir que el estilo que favorece más la autoevaluación en el alumno es el del docente facilitador, pues juega un rol del guía en el proceso de enseñanza aprendizaje y le permite al alumno ser autorreflexivo.

2.2.1.3 Forma de evaluar

La evaluación incluye habilidades de estimación cualitativa o cuantitativa, las cuales se consideran imprescindibles, pero al mismo tiempo involucra otros factores que van más allá y que en cierto modo la definen.

Desde el marco de interpretación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación es una actividad que se debe realizar tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes (Coll y Martín, 1996, citados por Díaz Barriga y Hernández, 2002). En este caso, las acciones evaluativas se encaminarán a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo.

Antes de exponer algunas directrices esenciales para una propuesta constructivista de la evaluación, se presentará brevemente una descripción de lo que hasta hoy puede considerarse, la evaluación tradicional del aprendizaje:

- Parte de una concepción del aprendizaje asociacionista en la que se hace hincapié en el conocimiento memorístico descontextualizado de hechos, datos y conceptos.
- Se enfatizan los productos del aprendizaje (lo observable) y no los procesos (razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades complejas). Lo anterior resulta sumamente importante, puesto que los procesos mentales antes mencionados, se desarrollan cuando el niño está en sus primeras etapas del desarrollo y el docente deberá estar plenamente consciente de ello, para evitar que se den al azar, sin ningún objetivo explícito que dirija su intervención en el aula para desarrollarlos adecuadamente.

- Es una evaluación cuantitativa (el examen de lápiz y papel es el principal instrumento) basada en normas y algunas veces en criterios para la asignación de la calificación.
- Se enfatiza demasiado la función social de la educación y en particular la evaluación sumativa-acreditativa.
- Por lo común se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza.
- El docente es quien casi siempre define la situación evaluativa, a veces de una forma autoritaria-unidireccional (muchas veces se evalúa para controlar), sin especificar a los alumnos el por qué y el para qué de la evaluación.

Los alumnos se ven influidos poderosamente en sus conductas de aprendizaje cuando se sigue una evaluación como la que acaba de describirse. En lo afectivo, se pueden identificar fácilmente tres repercusiones: los alumnos se sienten desmotivados ante las tareas de evaluación, pueden demostrar niveles inadecuados de ansiedad que repercuten en su ejecución; además, por ejemplo, cuando se plantean situaciones de comparación o competitividad en clase, es posible que muchos de los alumnos estén “consiguiéndose” una seria reprimenda a su autoestima. En lo cognitivo, se tiende a reforzar el aprendizaje memorístico, no se da oportunidad a que los alumnos desarrollen habilidades de composición escrita compleja o modos de pensamiento creativo, argumentativo y crítico, etc. Por último, los alumnos aprenden una serie de saberes y actitudes, tales como que es más importante pasar un examen que aprender verdaderamente o descubrir ideas en clase, que tiene mejores resultados para la acreditación el darle gusto al profesor que exponer las propias opiniones, que hacerse el “incómodo” en el aula puede provocar que se esté sujeto a mayor “control” en las calificaciones o en el examen. Con estos ejemplos vuelve a cumplirse la regla que reza “cómo evaluamos determina qué y cómo se aprende” (Vizcarro, 1998, citado por Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Desde el marco de interpretación constructivista interesan menos los aprendizajes basados en el tratamiento o procesamiento superficial de la información que se ha de aprender. Poco importan aquellos aprendizajes verbalistas hechos al “pie de la letra”, en los que se vincula muy poco la nueva información introducida en el acto didáctico con los conocimientos y experiencias previas.

El interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en el grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.

El grado en que los alumnos han sido capaces de atribuir un valor funcional (no sólo instrumental o de aplicabilidad, sino también en relación con la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros) a dichas interpretaciones.

El grado de control y responsabilidad que los alumnos van alcanzando respecto al aprendizaje de algún contenido curricular enseñado intencionalmente (por ejemplo, conceptos, principios, explicaciones, habilidades o estrategias de aprendizaje), puede considerarse como otro indicador potencial para evaluar el nivel de aprendizaje logrado. Asimismo, conviene desarrollar una evaluación continua que permita darle seguimiento a todo el proceso. La evaluación formativa se yergue como un instrumento poderoso para valorar la creciente asunción del control y la responsabilidad que logran los alumnos.

Para valorar la creciente competencia del alumno, conviene tener ciertas cuestiones; a saber:

- Comprobar el progreso y autocontrol del alumno en la ejecución de la tarea y saber si éste se conduce en la dirección pedagógica deseada. Lo importante aquí es corroborar que efectivamente los alumnos se hayan apropiado las ayudas y apoyos que en su momento fueron prestados y, al mismo tiempo, comprobar que dicho progreso sigue el camino y la dirección que se desea conseguir en pro del logro de los criterios señalados en los objetivos de aprendizaje.
- Valorar cuantitativa y cualitativamente el tipo de apoyo requerido para los alumnos. En este caso se puede intentar una valoración diferenciadora (ya sea intra o interalumnos, en el primer caso comparaciones antes-después; en el segundo, comparaciones sincrónicas entre alumnos), relativa a la cantidad de ayudas que aún se requieran ante una o varias tareas donde se manifieste lo aprendido (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por otra parte, de acuerdo con Flavell (1978, citado por Díaz Barriga y Hernández, 2002) con el desarrollo, el individuo se muestra más capacitado para interpretar y responder apropiadamente a las experiencias metacognitivas. Mientras que los niños pequeños (aun cuando pueden tener o darse cuenta de dichas experiencias), tienen una capacidad limitada para comprender lo que aquellas significan e implican para la realización de alguna tarea cognitiva. El mismo autor menciona algunas de las implicaciones de las experiencias metacognitivas en la realización de tareas cognitivas:

- Pueden contribuir a establecer nuevas metas o a revisar o abandonar las anteriores.
- Pueden afectar el conocimiento metacognitivo, ya sea por aumentarlo, depurarlo o suprimirlo.
- Participan de forma activa en el involucramiento (selección, rectificación) de las estrategias específicas y de las habilidades metacognitivas (autorreguladoras).

Por otro lado, la regulación de la cognición se refiere a todas aquellas actividades relacionadas con el “control ejecutivo” cuando se hace frente a una tarea cognitiva, como son las tareas de planeación, predicción, monitoreo, revisión continua, evaluación, etc. Actividades que un aprendiz requiere cuando quiere aprender o solucionar un problema.

Brown (1987, citado por Díaz Barriga y Hernández, 2002) argumenta que esta área o ámbito de actividades cognitivas complejas se le podría identificar o agrupar claramente bajo el concepto de autorregulación. El autor antes mencionado ha argumentado que estas actividades de autorregulación son relativamente inestables, no necesariamente constatables y relativamente independientes de la edad. La regulación de la cognición es variable y depende de las características del sujeto y del tipo de tarea de aprendizaje; de igual modo, no es necesariamente comprobable o verbalizable porque no siempre la realización correcta de una acción implica una toma de conciencia (tamización). Se le considera independiente de la edad porque se ha demostrado que pueden aparecer formas de conducta autorregulada desde edades muy tempranas.

2.2.2 Papel del alumno

2.2.2.1 Antecedentes

Resulta de suma importancia resaltar los antecedentes formativos de los alumnos, pues esto determina, en gran medida el desempeño que muestran en el grado escolar actual. Los alumnos son niños que provienen de un ambiente escolar constructivista privado, el cual se asemeja al modelo educativo que posee la escuela primaria a donde acuden. Un gran número de ellos, egresaron del instituto preescolar que tiene el mismo colegio, por lo que la metodología y la filosofía de enseñanza son similares.

2.2.2.2 Contexto

2.2.2.2.1 Sociedad

La sociedad en la que está inmerso el alumno que participa en esta investigación es una sociedad conservadora, en donde existe una definición clara de los roles de género tradicionales. Cabe mencionar que la estructura social recibe un fuerte impacto de la cultura estadounidense, puesto que su ubicación geográfica facilita dicha interacción. Debido a lo anterior, los roles sociales han empezado a modificarse lentamente hacia una equidad en la distribución de las labores tanto domésticas como laborales de los padres de familia.

2.2.2.2.2 Escuela

Según Papalia y Wendkos (1997), hacia los seis años de edad, la escuela se convierte en un punto central de la vida del niño, quien es ante todo y para todo efecto un "escolar"; es decir, queda establecido que ya está maduro para aprender a leer, escribir, hacer operaciones numéricas y además, que debe lograrlo en un tiempo predeterminado. También se afirma su capacidad de adaptación, de comprensión, de respuesta intelectual y social.

En realidad, su confrontación con la escuela no es siempre feliz pues le parece que ese ambiente es muy neutro afectivamente; considera la escuela como un lugar donde hay que realizar labores muy precisas, obedecer y poner atención y donde encontrará muy pocas caras conocidas.

Se siente un poco abandonado a su propia suerte en este ambiente tan diferente al familiar, y el paso de uno a otro le plantea, frecuentemente, grandes problemas y muchas dudas.

La motivación del niño es esencial en esta etapa de su desarrollo pues determinará en gran medida su interés hacia el aprendizaje. No bastará con mostrarle la bonita mochila y los hermosos cuadernos: la escuela debe serle presentada a la vez como un punto de llegada y un punto de partida, como un sitio en el que ha sido aceptado porque ya es “grande” y donde tendrá la oportunidad de crecer física e intelectualmente. Si esta motivación llegara a faltar, el niño vivirá el ingreso de la escuela como un abandono por parte de los padres, sentirá el nuevo ambiente como un lugar de castigo y verá al maestro como un “domador”. De esta manera, experimentará una fuerte frustración que fácilmente lo volverá agresivo: por ejemplo, podrá negarse a contar lo que ha hecho en la escuela, y responderá a las preguntas en forma evasiva.

Pero dejando de lado las primeras dificultades que se pudieran presentar, es innegable que la escuela le ofrece al niño una ventaja enorme, es decir, el descubrimiento de su vida social. Son los compañeros de clase los que desempeñan el papel principal en el proceso de socialización: el niño los ve todos los días y por primera vez puede medirse con sus iguales, tanto en función de sus habilidades físicas como mentales. En otras palabras, ya no tiene que tratar de igualar al adulto, que hasta ahora ha sido su principal modelo y del cual ha dependido siempre.

En relación al proyecto educativo del colegio Bilingüe Mundo de Galileo, este se puede describir como un proyecto integral, en donde participan todos los actores involucrados en el proceso educativo: docentes, alumnos, directivos, empleados del plantel y padres de familia. Tiene como objetivo principal lograr la calidad académica en sus alumnos, para lo cual cuenta con un departamento de calidad que direcciona los esfuerzos y que involucra a todos los actores antes mencionados.

Su misión es promover el desarrollo integral y armónico en el niño a través del método inductivo en donde la experimentación, la observación y el juego apoyan el desenvolvimiento natural de sus inteligencias múltiples, dentro de un entorno afectivo con altos valores universales y familiares.

La visión del colegio es formar líderes con una fuerte autoestima y una marcada vocación de servicio, capaces de desenvolverse en inglés, español y francés en cualquier entorno por competitivo y demandante que este sea, sin perder su capacidad de amar y su capacidad de ser felices. Siempre respetando la naturaleza de los alumnos y aplicando las neurociencias en la educación.

2.2.2.3 Familia

De acuerdo con Furman y Buhrmester (1985) los niños en edad escolar pasan mucho más tiempo fuera del hogar del que solían pasar antes. La escuela, los amigos y los juegos los mantienen alejados de la casa y separados de la familia; aunque el hogar es todavía el lugar más importante de su universo y las personas que residen allí son las más importantes para ellos. Las relaciones con los padres y hermanos continúan su desarrollo en la infancia intermedia y, como sostiene la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1917), los cambios sociales afectan la vida familiar, lo cual a su vez afecta el desarrollo de los niños. Entre los cambios actuales más destacados se encuentra el aumento de la tasa de divorcio, la familia de un solo padre y las madres que trabajan fuera del hogar. Pese a la influencia de estos factores, la revisión de las investigaciones de familia revela que se han exagerado los efectos negativos, y que los procesos sociales más importantes que afectan el desarrollo de los niños incluyen el bienestar económico o su ausencia, y el ambiente del hogar –sea cálido y amoroso o conflictivo- (Papalia y Wendkos, 1997).

Por lo general, las familias de los alumnos del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo están conformadas por ambos padres y por dos hijos en promedio. Asimismo, es importante destacar que ambos padres trabajan fuera del hogar.

2.2.2.3 Desarrollo intelectual

Según Piaget, entre los cinco y los siete años de edad, los niños entran en la etapa de las operaciones concretas cuando pueden pensar con lógica acerca del aquí y el ahora. En la tercera etapa de Piaget los niños pueden pensar operacionalmente, es decir, pueden utilizar símbolos para llevar a cabo operaciones: actividades mentales, en sentido contrario a las actividades físicas que

fueron la base de la mayor parte del pensamiento inicial. Por primera vez, la lógica se hace realidad. En esta etapa, los niños desarrollan significativamente las habilidades de clasificar, trabajar con números, manejar conceptos de tiempo y espacio, así como distinguir la realidad de la fantasía. Debido a que existe mucho menor egocentrismo, en esta etapa los niños pueden descentrar. Esto significa que pueden tomar en cuenta todos los aspectos de una situación el lugar de concentrarse en uno solo. Comprenden que la mayor parte de las operaciones físicas son reversibles y el aumento en su capacidad para comprender el punto de vista de los demás les permite comunicarse en una forma más efectiva y ser más flexibles en su pensamiento moral (Papalia y Wendkos, 1997).

Con las capacidades de manejar operaciones como conservación, clasificación y establecimiento de series, el estudiante en la etapa operacional concreta finalmente ha desarrollado un sistema de pensamiento completo y más lógico. Sin embargo, este sistema de pensamiento aún depende de la realidad física. La lógica se basa en situaciones concretas que se pueden organizar, clasificar o manipular. Por lo tanto, el niño en la etapa de operaciones concretas no es capaz de razonar acerca de problemas hipotéticos abstractos que implican la coordinación de muchos factores al mismo tiempo. Esta clase de coordinación forma parte de la siguiente etapa de Piaget (Woolfolk, 1996).

2.2.2.4 Estilo de aprendizaje

Una de las teorías más importantes y mejor fundadas de las aparecidas en los últimos años en relación a la forma en que aprende el ser humano es la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983). Gardner define la inteligencia como el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura. Asimismo, Gardner define 8 grandes tipos de capacidades o inteligencias, según el contexto de producción (la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia corporal kinestésica, la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia naturalista, la inteligencia interpersonal y por último la inteligencia intrapersonal. Esta teoría postula que todos desarrollamos las ocho inteligencias, pero cada una de ellas en distinto grado. Aunque parte de la base común de que no

todos aprendemos de la misma manera, Gardner rechaza el concepto tradicional de estilos de aprendizaje y dice que la manera de aprender del mismo individuo puede variar de una inteligencia a otra, de tal forma que un individuo puede tener, por ejemplo, una percepción holística en la inteligencia lógico - matemática y secuencial cuando trabaja con la inteligencia musical.

Además, Gardner entiende y rechaza la noción de los estilos de aprendizaje como algo fijo e inmutable para cada individuo. Pero si entendemos el estilo de aprendizaje como las tendencias globales de un individuo a la hora de aprender y si partimos de la base de que esas tendencias globales no son algo fijo e inmutable, sino que están en continua evolución, vemos que no hay contraposición real entre la teoría de las inteligencias múltiples y las teorías sobre los estilos de aprendizaje.

De los ocho tipos de inteligencia de los que habla Howard Gardner, dos se refieren a nuestra capacidad de comprender las emociones humanas. La inteligencia interpersonal está relacionada con nuestra capacidad de entender a los demás. La inteligencia intrapersonal está determinada por nuestra capacidad de entendernos a nosotros mismos.

Daniel Goleman (1997), por su parte, agrupa ambos tipos de inteligencia bajo el nombre de inteligencia emocional. La inteligencia emocional es nuestra capacidad de comprender nuestras emociones y las de los demás. La inteligencia emocional determina, por ejemplo, nuestra capacidad de resistencia a la frustración, a la confusión, o nuestra manera de reaccionar ante la adversidad. Nuestra capacidad de aprendizaje está, por tanto íntimamente ligada a nuestra inteligencia emocional.

Fleming y Bonwell (1998) propusieron un inventario de estilos de aprendizaje, el cual permite identificar las predilecciones de los alumnos en cuanto a su forma de aprender. Con ellos, no se habla de fortalezas, sino de preferencias. De aquí que pueda sacarse partido al conocimiento de sí mismo. Consciente sobre estas predilecciones, el estudiante puede organizar o traducir los materiales de estudio necesarios para su aprendizaje. Los cuatro estilos que se proponen son: visual, auditivo, lector/escrito y kinestésico.

Los alumnos con predominancia visual muestran una clara preferencia por imágenes, cuadros, diagramas, círculos, flechas y láminas. En cuanto a los alumnos auditivos, manifiestan un marcado interés por exposiciones orales, conferencias, discusiones orales y todo lo que involucre escuchar. Por otro lado, los alumnos que poseen un estilo de aprendizaje orientado a la lectura y a la escritura, manifiestan predilección por todo lo que tenga que ver con leer o escribir. Finalmente los alumnos con un estilo predominantemente kinestésico, se inclinan hacia lo que involucre la experiencia y la práctica, tanto simulada como real (Lozano, 2001).

2.2.2.5 Desarrollo Psico-social

Según Woolfolk (1996) en los primeros años escolares, los estudiantes desarrollan lo que Erikson llama sentido de laboriosidad. Empiezan a ver que la relación entre la perseverancia y el placer de realizar una tarea. La crisis en esta etapa es la laboriosidad contra la inferioridad. Para los niños de sociedades modernas, la escuela y el vecindario ofrecen un nuevo conjunto de desafíos que se deben equilibrar con aquellos del hogar. Asimismo, la interacción con los compañeros cada vez cobra mayor importancia. La capacidad del niño para moverse entre estos mundos y manejar actividades académicas y de grupo, al igual que amistades llevará a un sentido creciente de competencia. La dificultad con estos desafíos puede tener como consecuencia sentimientos de inferioridad.

Por otro lado, de acuerdo con Papalia y Wendkos (1997) a medida que el niño lucha por integrarse a la sociedad, debe cumplir nuevas tareas para desarrollar el autoconcepto. Debe ampliar su autocomprensión para reflexionar sobre las percepciones, necesidades y expectativas de otras personas. Debe aprender lo que es ser amigo, compañero de equipo o miembro de un grupo. Asimismo, deberá aprender más de cerca cómo funciona la sociedad (relaciones complejas, roles y reglas). Es importante que desarrolle patrones de comportamiento que lo satisfagan personalmente y sean aceptados por la sociedad. Esto puede ser difícil puesto que todavía pertenecen a dos sociedades (el grupo de compañeros y el de los adultos) que en ocasiones presentan patrones en conflicto. También deberá dirigir su propio comportamiento. A medida que

se responsabiliza de sus propias acciones, debe creer que puede seguir los patrones sociales y personales y deberá desarrollar la capacidad para lograrlo.

2.2.3 Influencia del constructivismo

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

De acuerdo con Coll (1990) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El es quien construye o más bien reconstruye los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. El alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.
3. La función del docente, según Piaget, es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a aculturar a estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), apoyadas en procesos de interacción similares al aprendizaje artesanal.

Cuando se habla de prácticas auténticas, hay que decir que estas pueden valorarse en función de qué tanta relevancia cultural tengan las actividades académicas que se solicitan al alumno, así como el nivel de actividad social de las mismas.

Es importante mencionar que aspectos como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo; la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y la responsabilidad sobre el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etc. se pueden asociar con los postulados constructivistas (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

2.2.3.1 Técnicas didácticas

Las estrategias de enseñanza que se presentan a continuación son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible, para promover el logro de aprendizajes significativos. Diversas técnicas se pueden incluir al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) de una clase, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional.

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente trata de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore su atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión. Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros.

Por otra parte, las estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos como cuadros sinópticos, redes y mapas conceptuales (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Asimismo, es importante resaltar algunas técnicas didácticas del modelo de enseñanza Montessori, puesto que guardan una estrecha relación con las teorías constructivistas antes expuestas. Estas técnicas se fundamentan en el postulado de que el niño debe hacer su trabajo por sí mismo y que el maestro no puede hacerlo por él, pues la educación real debe ser encaminada a la autoeducación. Asimismo, se espera que el niño actúe cada vez más espontáneamente y con una independencia cada vez mayor, a lo largo de senderos escogidos por el mismo, senderos de autoactividad ordenada y progresiva.

Específicamente con niños de primaria, una de las técnicas que se utilizan es la lección de los tres tiempos, la cual ayuda a que el niño logre realizar una asociación entre la imagen y el concepto correspondiente.

El primer tiempo consiste en la asociación de las percepciones sensoriales con el nombre. En este caso, la guía dirá los nombres y adjetivos necesarios, sin añadir más, pronunciando las palabras muy claramente y en voz alta, para que el niño pueda percibir los varios sonidos que componen la palabra. Puesto que las lecciones sobre la nomenclatura deben consistir sencillamente en provocar la asociación del nombre con el objeto o con la idea abstracta que el nombre representa, sólo el objeto y su nombre deben surgir en la conciencia del niño, y es, por lo tanto, preciso que no se pronuncie ninguna otra palabra.

El segundo tiempo incluye el reconocimiento del objeto que corresponde al nombre. La guía debe siempre comprobar si su lección ha dado resultado. La primera prueba de la maestra será cerciorarse si el nombre ha quedado asociado al objeto en la conciencia del niño; para ello es conveniente dejar transcurrir algunos instantes en silencio. Después se le deberá preguntar al niño en voz alta, pronunciándole claramente solo el nombre o adjetivo enseñado.

El tercer tiempo implica recordar el nombre correspondiente al objeto. Este tercer tiempo es una comprobación rápida de las lecciones anteriores. La maestra pregunta al niño ¿Cómo es esto? Si el niño no está muy seguro de la pronunciación de aquellas palabras nuevas, la guía insistirá repitiéndolas una vez o dos y lo exhortará a pronunciarlas más claramente y observará los defectos de la pronunciación para corregirlos (Standing, 1974).

La técnica de los tres tiempos antes descrita, promueve enormemente la autodirección en el alumno, puesto que él mismo es quien regula su propio aprendizaje y es quien determina hasta cuándo ha logrado aprender verdaderamente a fondo determinado concepto. Es así como su propio proceso de aprendizaje se va construyendo a través de su propia libertad, motivación y ritmo. En otras palabras, el niño tiene la libertad de tomar el material que está manipulado, tantas veces como sea necesario hasta que considere que ya domina los nuevos conceptos, de lo anterior se desprende la contribución de esta técnica a la autodirección del aprendizaje.

2.2.3.2 Autodirección en el aprendizaje

Un punto de partida consiste en definir y clarificar el concepto de autodirección con algunos términos semejantes. Desde sus inicios, el concepto de aprendizaje autodirigido ha constituido una de las fuerzas principales de la educación. En 1847, Homser utilizaba el término de autoeducación; y en 1973, al hablar de aprendizaje para toda la vida, concepto altamente relacionado con el de autoaprendizaje, Kidd hace referencia a un aprendiz autooperativo. Por su parte, en 1993, Kasworm habla de una actividad de aprendizaje autoiniciada o de un estado ideal de la madurez del aprendiz autoactualizado (Hiemstra, 1982, citado por Cázares, 2002).

Otros autores como Tough (1979), definen algunas variaciones del concepto ligándolo con otras características. En particular, el autor menciona lo que denomina aprendizaje autoplaneado, donde el aprendiz adulto asume el control sobre su aprendizaje. Chene (1983) introduce el concepto de autonomía, igualándolo con el aprendizaje autodirigido.

Otra denominación utilizada a la par es el aprendizaje autónomo, que de acuerdo con Candy (1991) se refiere al aprendizaje continuo, un proceso donde las personas manifiestan sus atributos personales de autonomía y automanejo de sus esfuerzos de aprendizaje. Por otra parte,

según el mismo autor, el autodidacta aplica la autoinstrucción, que toma lugar fuera del escenario formal de una institución; autoeducación suele llamarse en algunos países.

Visto bajo la lupa de una connotación filosófica de acuerdo con Keirns (1999), el aprendizaje autodirigido considera que el papel de los instructores o profesores debe consistir en guiar y facilitar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, pero son los aprendices quienes deben actuar como directores de su propio aprendizaje.

Por su parte, Brookfield (1984) retoma las ideas de otros autores y trata de aclarar lo que para él se percibe como una ambigüedad en las distintas concepciones del término, considerando que tal vez este problema se deba a que el aprendizaje autodirigido este relacionado con la confusión entre aprendizaje, que es un proceso interno de cambio, y educación, que correspondería al proceso externo que favorece ese cambio interno. En otras palabras, para Brookfield el aprendizaje autodirigido debe relacionarse con el proceso interno; y la educación autodirigida, con las condiciones externas que menciona.

Tomando como referencia lo anterior, Brockett y Hiemstra (1991b) argumentan que la autodirección se relaciona con dos dimensiones, que aunque son distintas, están asociadas.

La primera dimensión se refiere al proceso en el cual un aprendiz asume la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje y un agente o recurso, en este caso un profesor o tutor, facilita el proceso. Esta dimensión corresponde a lo que la literatura regularmente llama aprendizaje autodirigido (Garrison, 1997; Tennant, 1997, entre otros). La segunda dimensión se denomina aprendiz autodirigido, que se refiere a los deseos o preferencias propios del aprendiz para asumir su aprendizaje. Los autores van más allá e incorporan un tercer término que engloba tanto las características externas como internas, incluidas en los dos términos anteriores, y lo denominan autodirección en el aprendizaje.

Tennant (1992) advierte que se debe tener cuidado, ya que existe la tendencia a considerar el aprendizaje autodirigido como sinónimo de autonomía, crecimiento psicológico y madurez, lo cual no corresponde a la realidad. El mismo Tennant menciona que el aprendizaje autodirigido se sitúa en un *continuum*. En un extremo se definirá como el proceso que ocurre cuando los aprendices determinan las metas y los objetivos, localizan los recursos necesarios y

evalúan los resultados. Es pues, visto como una habilidad; aquí se encuentran implícitas las conceptualizaciones de Knowles (1970) y Tough (1979).

En el otro extremo se encuentran los que incorporan la noción de conciencia crítica como Mezirow (1992) y Brookfield (1985). La idea es que los aprendices son críticos y tienen la capacidad de identificar y retar aseveraciones que gobernaron sus vidas, las cuales habían valorado hasta ese momento. Ellos se liberan de sus prejuicios psicológicos y culturales y están más en contacto con sus verdaderas necesidades; esto último tiene que ver, a diferencia del otro extremo, con el crecimiento psicológico del aprendiz.

Para fines de este trabajo, se tomará como base la siguiente definición, teniendo en mente que el objetivo en términos generales es desarrollar la autodirección. Sin dejar de considerar las otras dimensiones, visto de manera más general, el aprendizaje autodirigido se define, de acuerdo con Cross (1981) como “el proceso mediante el cual un aprendiz asume la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, y un agente o recurso, en este caso un profesor o tutor, facilita el proceso” (Cázares, 2002).

Por otro lado, existen características que describen a los alumnos que autorregulan su aprendizaje. De acuerdo con Zimmerman (2001), lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Las características que se les atribuye a las personas autorreguladas coinciden con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento y de alta capacidad.

En general, los estudios señalan las siguientes características que diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen (Como, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 1998):

1. Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización) que les ayudan a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
2. Saben como planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).

3. Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
4. Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica de los profesores y de los compañeros cuando tienen dificultades.
5. En la medida en que el contexto lo permita, muestran mayores intentos de participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.
6. Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las actividades académicas.

En pocas palabras, si hay algo que caracteriza a estos alumnos es que se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan las estrategias que les permiten lograr los resultados académicos esperados (Torrano y González, 2004).

2.2.3.2.1 Teorías del aprendizaje autorregulado

En los últimos quince años se han propuesto numerosas teorías y modelos que han intentado identificar los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje, y establecer las interacciones y relaciones entre ellos y con el rendimiento académico.

De acuerdo con Labarrere (1994) uno de los principales autores que enfatizó el problema de la estructura funcional de la autorregulación es A. Kossakowski (1987), quien consideró este proceso como "un modelo complejo de unidades funcionales fundamentales de acciones conscientes y completas", que están estrechamente interrelacionadas entre sí. Estas unidades funcionales de la autorregulación son, en su criterio, las siguientes:

- Los incentivos de la acción.

- La orientación de la acción.
- La ejecución de la acción.
- El control de la acción.

En este modelo, la autorregulación se produce gracias a la representación anticipada de la situación y de la acción, es decir, por la predicción de las metas y la planificación de los procedimientos para alcanzarlos. Las distintas unidades funcionales, parten entonces, de representaciones internas tanto de los objetivos, los procedimientos, como de las formas de control, las cuales tienen una función mnémica y son relativamente estables. Ellas representan tanto las acciones mentales como conductuales.

Otra de las concepciones de importancia en el estudio del mecanismo autorregulador es la de O. A. Konopkin (1987), quien propone también un modelo de la estructura funcional de la autorregulación, cuyos componentes esenciales son los siguientes:

- La aceptación del objetivo (meta) de la actividad por el sujeto.
- El modelo subjetivo de las condiciones importantes de la actividad.
- Elaboración de un programa de acción para la consecución de la meta (autoprogramación psíquica de las acciones).
- Valoración de los resultados.
- Disposición de un sistema de criterios de éxito.
- Información sobre los resultados reales.
- Análisis de la corrección de la actividad (de la correspondencia entre sus resultados y la meta).

Si nos situamos en la actividad de aprendizaje, partiendo de la integración o superposición de esos modelos, constatamos que existen un conjunto de momentos esenciales que se expresan en la regulación de la misma. Con anterioridad, al tratar su dimensión motivacional, nos referimos al contenido de la etapa referida a los incentivos de la acción y a su importante papel en la movilización y activación de los recursos y motivos de alumno para adentrarse en el proceso docente. De igual forma nos hemos referido al momento de orientación y planificación cuando

trabajamos los objetivos y metas y en otros espacios de este propio trabajo desde el ángulo del aprendizaje, son tratadas las cuestiones metacognitivas de esta importante "unidad funcional".

El tercer momento importante del mecanismo de autorregulación constituye la etapa de ejecución de las acciones pertinentes, que supone actuar acorde a lo planificado y al plan de acción (tareas concretas) empleando las estrategias específicas de aprendizaje que el alumno posee y que es capaz de aprender. Por último, tenemos el momento de control o autocontrol de la actividad.

El proceso de autocontrol está estrechamente vinculado a la autocorrección del proceso de aprendizaje, tanto de las estrategias y acciones cognitivas, como de las acciones conductuales. Se expresa en la modificación de los modos de proceder ante el surgimiento de dificultades, al replanteamiento motivacional y de objetivos, la elaboración o asunción de criterios evaluativos, etc.

En sentido general, su función no es sólo correctiva y evaluativa, sino mucho más proactiva y anticipadora. Narvaja (1998, citado por Labarrere, 1994) enumera una serie de condiciones necesarias para el autocontrol que parecen valiosas, ellas son:

- Predecir limitaciones de la capacidad propia.
- Ser consciente de su repertorio de rutinas heurísticas y de su apropiado dominio, en relación con las características del problema (y de los objetivos de aprendizaje).
- Planear y organizar acciones adecuadas para la resolución de problemas
- Monitorear y supervisar la efectividad de las rutinas utilizadas.
- Evaluar dinámicamente sus operaciones frente al éxito y el fracaso, de manera de prever sus duración.

El autocontrol supone, en sentido general, capacidades para predecir, chequear, dirigir y comprobar la realidad no sólo interna, sino también externa. Lo cual permite aplicar ese conjunto de capacidades, para el conocimiento y comprensión de los procesos cognitivos y psicológicos de los demás. Esto es sumamente importante en los procesos interactivos, en la formación social y grupal del proceso de autorregulación y en especial, en las repercusiones que tiene para el aprendizaje en sus bases cooperativas y sociointeractivas.

Entre los procesos relevantes del autocontrol se encuentra la autoevaluación, que aporta a la persona los juicios evaluativos sobre sus características positivas y negativas, sus fortalezas y debilidades, sobre los resultados de sus procesos psicológicos y su comportamiento, el carácter de sus relaciones interpersonales, entre otros aspectos. De ella se obtienen los datos y elementos para corregir las acciones, comprobar su corrección y adecuarlas, si es preciso. Este proceso se da continuamente al interior del proceso autorregulativo para la retroalimentación permanente y se complementa con la evaluación social, fruto de las influencias externas de quienes rodean a la persona en la actividad específica que esté realizando.

Sus ventajas como un proceso sistemático permiten que durante el proceso de autorregulación del aprendizaje se tenga la medida del alcance de las metas en el proceso mismo, y no como resultado final. En este sentido, la autoevaluación está lejos de ser un criterio que el educando ofrece de sus resultados, en términos absolutos de acuerdo a categorías evaluativas dadas, sino un mecanismo que se expresa en todo el proceso de acuerdo a criterios personalizados que permiten constatar los procedimientos para alcanzar las metas, con los objetivos propios y el estado de las capacidades internas para emplear tales procedimientos y obtener dichas metas.

Por otra parte, Puustinen y Pulkkinen (2001) han llevado a cabo una revisión de modelos vigentes actualmente en este campo. Dentro de todos ellos, estos autores destacan el modelo de Pintrich (2000) como uno de los intentos de síntesis más importantes realizados sobre los diferentes procesos y actividades que ayudan a acrecentar la autorregulación del aprendizaje (Torrano y González, 2004).

2.2.3.2.1.1 Modelo de Pintrich

Pintrich (2000) ha propuesto un marco teórico, basado en una perspectiva sociocognitiva, con el objetivo de clasificar y analizar los distintos procesos que, según la literatura científica, están implicados en el aprendizaje autorregulado. En dicho modelo, los procesos reguladores se organizan en función de cuatro fases: a) la planificación; b) la autoobservación; c) el control; y d) la

evaluación. A su vez, dentro de cada una de ellas, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional/afectiva, la comportamental y la contextual.

Estas cuatro fases representan para Pintrich una secuencia general por donde el alumno avanza a medida que realiza la tarea, pero no están jerárquica o linealmente estructuradas. Según este investigador, tales fases pueden darse en forma simultánea y dinámica, produciéndose una múltiple interacción entre los diferentes procesos y componentes incluidos en ellas. Asimismo, indica que todas las áreas académicas implican explícitamente autorregulación: a veces, la realización de ciertas tareas no exige que el alumno planifique, controle y evalúe estratégicamente lo que va a hacer, sino que, más bien su ejecución se puede llevar a cabo de forma más o menos automática (o implícita) en función de la experiencia previa de los alumnos en las mismas.

Los procesos autorreguladores arrancan de la fase de planificación, en el cual se destacan como actividades importantes el establecimiento de las metas que se desean alcanzar o el objetivo específico que se quiere lograr con la tarea, la activación del conocimiento previo sobre la materia y del conocimiento metacognitivo (darse cuenta de las dificultades que entrañan las diferentes tareas, identificar los conocimientos y habilidades necesarias para abordarlas, conocimientos acerca de los recursos y estrategias que les pueden ayudar a solucionar la tarea; es decir, el área cognitiva). La activación de las creencias motivacionales (autoeficacia, metas, valor dado a la tarea, interés personal) y de las emociones (área motivacional/afectiva); la planificación del tiempo y del esfuerzo que se va a emplear en las tareas (área comportamental) y la activación de las percepciones respecto a la tarea y del contexto de clase (área contextual).

Dentro de la fase de autoobservación, se incluyen las actividades que ayudan al alumno a tomar conciencia del estado de su cognición, su motivación, su afecto, su uso del tiempo y del esfuerzo, así como de las tareas y del contexto. Por ejemplo, aquí se incluyen aquellas relacionadas con la autoobservación de la comprensión (toma de conciencia metacognitiva). Estas se manifiestan cuando los alumnos son conscientes de que no han entendido lo que acaban de leer o escuchar, cuando son conscientes de que están leyendo demasiado deprisa teniendo en cuenta la naturaleza del texto o sus metas o cuando observan activamente su comprensión lectora, haciéndose preguntas a sí mismos para saber si lo han entendido (Pressley y Afflerbach, 1995,

citados por Torrano y González, 2004). Asimismo, esta fase abarca los procesos que los alumnos ponen en marcha para ser conscientes de su patrón motivacional (si se sienten competentes para realizar tareas, si las valoran o qué metas guían y dirigen su conducta académica), de su propio comportamiento y esfuerzo, así como de las características de las tareas y del contexto del aula.

Por otro lado, a la luz de los resultados de la fase anterior, se ponen en marcha las actividades de control, que engloban la selección y la utilización de estrategias para controlar el pensamiento (uso de estrategias cognitivas y metacognitivas), la motivación y el afecto (estrategias motivacionales y de control motivacional), así como las relacionadas con la regulación del tiempo y del esfuerzo y con el control de las diversas tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.

Finalmente, la fase de reflexión o evaluación abarca juicios y las evaluaciones que los alumnos realizan acerca de su ejecución en la tarea, comparándola con los criterios previamente establecidos por él (o por el profesor); las atribuciones que realizan sobre las causas de sus éxitos o fracasos; las reacciones afectivas que experimentan ante los resultados, como consecuencia de las atribuciones realizadas; la elección del comportamiento que se llevará a cabo en el futuro, así como las evaluaciones generales sobre la tarea y el ambiente en clase.

En resumen, el modelo de Pintrich se ofrece como un marco global y comprensivo desde el que se pueden analizar los distintos procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales que promueven el aprendizaje autorregulado. En consonancia con los nuevos modelos de enseñanza basados en una perspectiva socioconstructivista, tales como las comunidades de aprendizaje y la escuela centrada en el aprendiz, en este modelo se destaca que los estudiantes sí puede hacer algo por cambiar y modificar su contexto, por lo que este aspecto debe considerarse como una cuestión importante en la autorregulación del aprendizaje (Torrano y González, 2004).

Capítulo 3. Metodología

3.1 Metodología

El enfoque de esta investigación es de tipo cuantitativo, ya que establece una pregunta de investigación relevante y específica, en este estudio la pregunta es si ¿Las técnicas didácticas utilizadas en tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo están generando las competencias de autodirección necesarias en los alumnos del grado escolar antes mencionado?.

Dicha pregunta se traduce en dos hipótesis. La primera plantea que “Las técnicas didácticas orientadas hacia la participación activa del alumno, promueven la autodirección en el aprendizaje”. La segunda, por su parte, afirma que “Los docentes que incluyen dentro de su clase actividades de metacognición y autorreflexión, logran un mayor grado de autodirección en sus alumnos”.

Asimismo, las dos variables implicadas en el estudio -técnicas didácticas y competencias de autodirección- se miden en el contexto educativo antes mencionado. Luego se analizan las mediciones obtenidas y se establecen una serie de conclusiones con respecto a los resultados obtenidos.

Para llevar a cabo lo anterior, resulta necesario emplear un enfoque no experimental, pues tal como afirman Hernández, Fernández y Baptista (1991) en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente. De igual forma, en este tipo de investigación, no hay ni manipulación intencional de las variables, ni asignación al azar. Las inferencias sobre las relaciones entre las variables se realizan sin intervención o sin influencia directa y dichas relaciones se observan como tal y como se han dado en su contexto natural.

La investigación que se realiza intenta observar y analizar la relación que se establece entre las técnicas didácticas empleadas por los docentes de tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo y las competencias de autodirección de los alumnos, en estos momentos. Lo anterior enmarca a esta investigación como un diseño transeccional

correlacional/causal, puesto que estos diseños describen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado.

3.2 Método de recolección de datos

a) Método de recolección de datos

Tal como afirman Winne y Perry (2000) en un intento por clarificar y clasificar los métodos e instrumentos utilizados por los investigadores para medir los procesos implicados en la autorregulación del aprendizaje, se distingue entre a) instrumentos que miden el aprendizaje autorregulado como una aptitud, los cuales describen algunas de las cualidades o atributos relativamente estables del alumno que regula su autoaprendizaje, y que permiten predecir su conducta (cognición y motivación) futura; b) instrumentos que miden el aprendizaje autorregulado como una actividad, caracterizados por ser medidas más complejas que recogen información sobre los estados y procesos que el alumno despliega a lo largo del tiempo mientras se regula.

Dentro de la primera categoría se encuentran los cuestionarios de autoinforme, las entrevistas estructuradas y los juicios de los profesores; y dentro de la segunda, los protocolos *think-aloud*, los métodos de detección de errores en las tareas, las *trace methodologies* y las medidas de autoobservación (Torrano y González, 2004).

Específicamente, para los fines que persigue esta investigación cuantitativa, el método de recolección de datos que se utiliza principalmente es el cuestionario de autoinforme, el cual se enfocará a determinar el grado en que los alumnos aplican elementos de autodirección en su aprendizaje escolar.

Según Torrano y González (2004) los cuestionarios de autoinforme son los procedimientos más utilizados para medir el aprendizaje autorregulado, debido a su facilidad para el diseño, administración e interpretación de los resultados.

b) Técnicas

Las técnicas que se utilizarán para llevar a cabo la investigación se describen a continuación. En primer lugar se realizará una entrevista estructurada a cada uno de los docentes que imparten clases a la muestra de alumnos seleccionada, con el objetivo de identificar las técnicas didácticas que emplean en la impartición de sus clases.

En segundo lugar se empleará una bitácora de observación de cada uno de los profesores durante la impartición de su clase. Según Hernández, Fernández y Baptista (1991) la observación no participante consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta, en la cual el investigador registra ciertos aspectos a evaluar, pero no interactúa con los sujetos observados.

En tercer lugar, se aplicará un cuestionario de autoinforme a los alumnos, con la finalidad de comprobar su autoaprendizaje y de cruzar la información obtenida a partir de los otros dos instrumentos arriba mencionados.

c) Procedimiento

1. Se realizó una revisión bibliográfica para identificar y determinar las variables que se requerían medir, a partir de la pregunta de investigación planteada y de las hipótesis.
2. Con el fin de efectuar la recolección de los datos, se diseñaron tres instrumentos de medición. Tanto el cuestionario de autoinforme de los alumnos como la entrevista estructurada dirigida a los docentes y la bitácora de observación directa.
3. Para el análisis de los datos se codificaron las respuestas obtenidas a partir de la aplicación de cada uno de los instrumentos mediante el establecimiento de categorías, así como la elaboración del libro de códigos.
4. El análisis y la interpretación de los datos obtenidos se realizará mediante una distribución de frecuencias.

3.3 Definición el Universo

Población y Muestra

El universo en donde se encuentran los sujetos de estudio se puede definir como el alumnado total de uno de los grados del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo. La muestra consistirá en los 5 docentes que imparten clases a los alumnos de tercer grado. El censo consiste en los 19 alumnos que conforman el tercer grado de primaria de dicho colegio (sujetos-tipo). Esta muestra es no probabilística pues la elección de los sujetos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. Cabe mencionar que no existe un criterio específico definido para seleccionar la muestra, únicamente se consideró que a mayor nivel educativo, mayor aprendizaje autorregulado y en estos momentos el colegio sólo cuenta con un nivel máximo de cuarto de primaria, pues es un plantel que abre curso encadenado al anterior. Este fue el criterio principal para hacer la selección.

Los alumnos antes mencionados provienen de una clase socioeconómica media y en su mayoría ambos padres trabajan fuera del hogar. Estas familias se caracterizan por ser pequeñas, pues tienen en promedio dos hijos y por ser tradicionales en cuanto a que ambos padres están casados y viven con sus hijos.

El estudio en cuestión se llevará a cabo específicamente con el grupo de tercer año y con los cinco maestros que les imparten clases. Las asignaturas que llevan los alumnos de este grado son: español, inglés, ética y urbanidad, computación y francés.

En cuanto al aspecto temporal, se pretende realizar la investigación en un semestre, durante el cual se cuenta con 5 oportunidades para observar a cada profesor. Asimismo, durante este periodo de tiempo se elaborará el instrumento de evaluación, se piloteará para aplicarse posteriormente; se analizarán y se presentarán los resultados obtenidos en cuanto al grado en que las técnicas didácticas de los profesores promueven las competencias de autodirección en los alumnos.

Capítulo 4. Análisis de resultados

Recolección de datos

Con el fin de recabar la información necesaria para poder medir las variables de estudio, se diseñaron tres instrumentos de medición. En primer lugar, se realizó una entrevista estructurada a los docentes que imparten clases a los alumnos de tercer año de primaria (anexo 1). Los maestros corresponden a las asignaturas de español, ética y urbanidad, inglés y computación.

En segundo lugar, se realizó una bitácora de observación (Anexo 2) de cada uno de los profesores antes mencionados durante la impartición de su clase. Dichas observaciones implicaron cinco visitas a cada una de las clases, de forma azarosa. En tercer lugar, se aplicó un cuestionario de autoinforme (Anexo 3), el cual tuvo el objetivo de comprobar el autoaprendizaje en el alumno. Dicho instrumento se aplicó al grupo de tercer año de primaria, que consta de 19 alumnos.

Resultados

De acuerdo al análisis de las entrevistas realizadas a los profesores se pudo deducir que las estrategias didácticas aplicadas por la mayoría de los docentes del Colegio Mundo de Galileo no contribuyen a la autodirección en el alumno, puesto que son directivas y no promueven la autorreflexión en sus alumnos. La única asignatura en la que se encuentran estos elementos presentes es en la materia de Ética y urbanidad, ya que fue la clase en la que se pudo apreciar mejor el proceso de autodirección en los alumnos. En las observaciones realizadas en esta clase, se apreció que los alumnos reflexionaban acerca de sus conductas y trataban de autocontrolarse ellos mismos. Esto a diferencia de las otras asignaturas, en donde el docente tenía que estar haciendo referencia a las reglas y consecuencias de clase. Asimismo, las llamadas de atención por indisciplina fueron más recurrentes en las otras materias que en la clase de Ética y Urbanidad.

Otro hallazgo importante fue el encontrar que los maestros reportaron en sus entrevistas una forma de trabajo más flexible que la que se registró al momento de realizar las observaciones. También se observó con claridad que los alumnos esperan a que se les den las instrucciones para

poder actuar; lo cual nos indica que dependen constantemente de la orientación que les da el docente, con excepción de la clase de Ética y Urbanidad, en donde se percibe a los alumnos con más iniciativa en sus acciones.

Por otro lado, se encontró una incongruencia en la percepción de los docentes acerca del grado en el que influyen los intereses de los alumnos en sus clases, puesto que al realizar las observaciones, se pudo apreciar que la clase se encuentra delimitada por los objetivos que se tienen que cumplir, dejando un poco de lado las inquietudes que surgen ajenas a la clase.

En relación al concepto de autodirección, otra conclusión que se puede derivar a partir de la información que brindan los maestros es que aunque el constructo queda claro para la mayoría de los docentes, no les es fácil poderlo aplicar, pues se confunde con otras competencias para generar motivación y autoconfianza en los alumnos.

En relación a las hipótesis establecidas se obtuvieron los siguientes resultados. En la primera hipótesis se planteó que las técnicas didácticas orientadas hacia la participación activa del alumno, promueven la autodirección en el aprendizaje. En el caso del colegio en donde se realizó la investigación se pudo observar que los maestros utilizan estrategias de aprendizaje en su mayoría delimitadas por los maestros, lo cual no permiten al alumno la autodirección. Como se pudo apreciar en los instrumentos aplicados, de los cinco docentes, uno utiliza la memorización como técnica didáctica, dos de ellos se apegan a cubrir los contenidos en función de las competencias y otros dos emplean la utilización de imágenes y de discusión de preguntas, pero ninguno de ellos emplea estrategias que motiven a que el alumno realice su propio proceso de autorreflexión y autodirección.

La segunda hipótesis expone que los docentes que incluyen dentro de su clase actividades de metacognición y autorreflexión, logran un mayor grado de autodirección en sus alumnos. Al contrastar dicha hipótesis con los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión de que los docentes no propician que el alumno reflexione acerca de su propio trabajo, puesto que no dedican tiempo para que los alumnos evalúen su aprendizaje, lo cual es un pilar fundamental para lograr la autodirección en los alumnos. Como argumentan Torrano y González (2004) la autoevaluación se

da continuamente al interior del proceso autorregulativo para la retroalimentación permanente y se complementa con la evaluación social, en este caso, la del docente.

A continuación se exponen los resultados de los instrumentos aplicados, los cuales confirman las hipótesis antes mencionadas.

RESPUESTAS DE LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA A DOCENTES

Se entrevistó a los cinco docentes que imparten clase regular a los alumnos de tercer año de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo.

Los profesores entrevistados imparten las materias de: Español, inglés, ética y urbanidad, francés y computación.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
a. ¿Cuáles son las técnicas didácticas que utiliza principalmente para la impartición de la clase?	Secuencia de contenidos por competencias.	Buscando libros, información de Internet, diccionarios y materiales.	Método socrático, mediante discusión de preguntas abiertas.	Imágenes para enseñar el vocabulario y actividades prácticas de escuchar, hablar y encontrar.	Memorización de secuencias y procesos.

Como se puede apreciar, de los cinco docentes, uno utiliza la memorización como técnica didáctica, dos de ellos se apegan a cubrir los contenidos en función de las competencias y otros dos emplean la utilización de imágenes y de discusión de preguntas, pero ninguno de ellos emplea estrategias que motiven a que el alumno realice su propio proceso de autorreflexión y autodirección.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
b. ¿Considera que sus alumnos son un participante activo dentro de la dinámica de sus clases?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
c. ¿Qué tanto peso porcentual da a la participación de sus alumnos en clase?	10% de la calificación bimestral	10% de la calificación bimestral	10% de la calificación bimestral	10% de la calificación bimestral	10% de la calificación bimestral

Como se puede apreciar en estas tablas, todos los docentes coinciden en considerar al alumno como un participante activo dentro de sus clases. Sin embargo, en la observación de las asignaturas se reflejó que ellos son quienes eligen a quienes participan por lo que no se podría decir que dan libertad para que el alumno exprese sus participaciones en forma espontánea, pues es más bien dirigida por ellos. Por otro lado, todos coinciden con el peso porcentual de la participación de los alumnos.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
d. ¿Cómo promueve la participación de sus alumnos?	Mediante la indagación, levantando la mano	Haciendo preguntas a todos, con lectura oral, haciendo concursos de equipos o filas	Dándoles confianza e invitándolos a opinar. Haciéndolos sentir los protagonistas	Con incentivos	Por medio de actividades en donde se les da a todos la oportunidad de participar.

		donde gana el que mejor participe	de la clase.		
--	--	-----------------------------------	--------------	--	--

De acuerdo a las observaciones realizadas y a la información que brindan los alumnos, existe congruencia en relación a lo que refieren los maestros puesto que la participación de los alumnos ocurre tal como los maestros lo refieren en su entrevista.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
e. ¿Me puede describir las actividades con las cuales logra que sus alumnos trabajen colaborativamente?	En equipos de cuatro niños, los cuales se forman mediante sus actitudes y nivel de conocimiento.	En el concurso de filas.	Trabajándoles el sentido de identidad y el valor de la solidaridad.	Haciendo representaciones teatrales de las situaciones propuestas o mediante juegos.	Concursos de trabajos por equipos en base a puntos.

En cuanto la información recopilada en esta tabla, se puede observar que dos docentes confunden el término de trabajo colaborativo. Por ejemplo, en el concurso de filas los alumnos deben apegarse a una regla y de ello depende el refuerzo positivo, pero no están intercambiando ninguna información para obtener un resultado, ni tampoco existe un aprendizaje agregado a través de la interacción, al contrario es una forma de controlar la conducta de los alumnos.

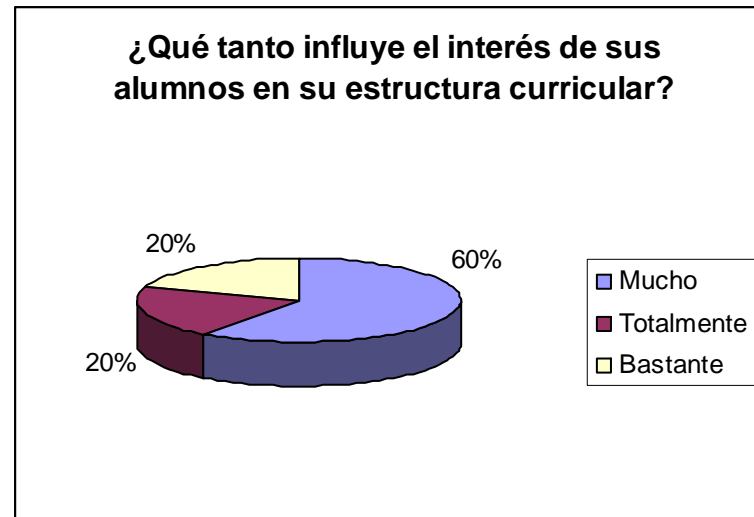
Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
f. ¿Cuáles técnicas utiliza para generar interés en sus alumnos hacia los contenidos	Por medio de la introducción con temas que se relacionan con la vida cotidiana	Actuando el material.	Manejando la incertidumbre y la sorpresa.	Canciones, juegos y representaciones.	Las actividades se realizan mediante juegos que involucren la imaginación.

de su materia?					
-----------------------	--	--	--	--	--

Al comparar la información brindada por los alumnos con la información recabada en las observaciones, se pudo apreciar que en el caso de la maestra de español, de computación y de inglés no se utilizaron las técnicas mencionadas para generar interés en los alumnos, puesto que únicamente se observó la impartición de la clase en función del tema a tratar. En el caso de las maestras de ética y urbanidad y francés, sí se encontraron presentes los elementos que mencionaron en su entrevista.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
g. ¿Qué tanto influye el interés o las inquietudes de sus alumnos en su estructura curricular?	Mucho	Bastante	Totalmente	Mucho	Mucho

Al realizar las observaciones pertinentes en tres maestros no se encontró evidencia de que la estructura curricular se viera impactada por el interés de los alumnos. Únicamente se pudo constatar en la clase de francés y en la de ética y urbanidad, puesto que los maestros lograron involucrar a los alumnos en su actividad en función de sus inquietudes.



Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
h. ¿Puede describir las actividades donde involucra la memoria y la repetición para la adquisición de conocimientos de su asignatura?	Al iniciar la clase, siempre se inicia recordando lo visto el día anterior.	Todos los días repasamos palabras y las repiten varias veces en su cuaderno.	Cuando les pongo una canción.	En el aprendizaje del vocabulario mediante imágenes.	Localización de íconos, manejo de procedimientos como guardar, abrir archivos, etc.

Como se puede apreciar en esta tabla, gran parte de las actividades que los docentes realizan implican la memoria y la repetición, lo cual no se inclina hacia la utilización de un enfoque constructivista, pues se le da gran peso a la memorización de la información.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
i. ¿De qué forma estimula el desarrollo sensorial de sus alumnos?	No respondió.	Al hacer experimentos.	Cuando les trabajo la observación de su entorno y les pido que reflexionen sobre las sensaciones que les producen.	En el aprendizaje del vocabulario mediante imágenes.	En la localización de las teclas y en el uso del <i>mouse</i> .

En relación a lo observado, se puede concluir que no existe una variedad significativa en los estímulos que los profesores brindan a sus alumnos. En las cinco asignaturas se utilizaron básicamente estímulos visuales y auditivos en el desarrollo de las clases. Únicamente en la clase de francés se incluyeron estímulos quinestésicos en el proceso de aprendizaje.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
j. ¿Quién asigna la ubicación de los niños en el aula? ¿Cuál es el criterio que utiliza para el acomodo?	La maestra, de acuerdo al rendimiento diario y al comportamiento y trabajo de cada uno.	Yo, de acuerdo a las necesidades de los alumnos.	El maestro titular del grupo.	El maestro titular.	Yo, tomando en cuenta los espacios del centro de cómputo.

Como se podrá apreciar en la tabla, los cinco docentes coinciden en que ellos tienen la facultad de asignar los lugares de los alumnos y en efecto, se observó que hay congruencia entre lo que refieren y sus acciones, pues utilizan su propio criterio para hacer los cambios que consideran necesarios.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
k. ¿Qué suele hacer cuando ciertos alumnos no cumplen con el rendimiento esperado?	Se encarga tarea extra y se aplica la consecuencia en la tarjeta de calidad.	Sugiero a los padres algún curso de regularización. Algunas veces los remito al área de psicología.	Los hago conscientes de su desempeño para que tengan la capacidad de autodeterminación.	Les dejo tarea extra o planas del vocabulario.	Trato desde un principio de que los alumnos realicen todas las actividades.

Al igual que en el punto anterior, existe congruencia entre lo que refieren los docentes en su entrevista y entre las medidas que toman. Se observó que efectivamente siguen los procedimientos antes mencionados.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
l. ¿En qué grado permite que sus alumnos se paren de su lugar durante sus clases?	Solo para lo necesario (sacar punta, tirar basura, ir al baño) y para revisar el trabajo.	Solamente cuando tienen un rato trabajando y veo que están cansados o inquietos.	Si se les permite moverse libremente, pero deben respetar las reglas.	Lo evito a menos que sea necesario.	Al pasar al pizarrón a alguna participación o explicación.

Tal como se puede observar en la tabla, tres de los docentes evitan el movimiento de los alumnos lo más que se pueda. Al momento de realizar las observaciones se apreció que lo anterior se cumplía pues los alumnos tenían poca libertad de moverse libremente. En la clase en la que se observó un mayor movimiento fue en la clase de ética y urbanidad.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
M. ¿Cómo utiliza el alumno su libertad y su poder de decidir dentro de las actividades de su clase?	Dentro de los límites normales y por medio de la autorización de dirección.	La opinión y decisión de los niños es muy importante. Tienen la libertad de expresarse.	El sistema es democrático.	Pueden proponer y algunas veces decidir.	Pueden decidir cómo realizar las actividades siempre y cuando respeten los parámetros que se les dan.

De acuerdo a las observaciones realizadas, se puede deducir que el alumno posee libertad para expresarse dentro del salón, pero los docentes delimitan muy claramente las reglas y actividades por lo que no se logra un proceso de negociación real entre el maestro y el alumno.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
n. ¿Qué estrategias emplea para controlar la disciplina de su grupo?	El conteo del 1 al 3. Cada número es un paso a realizar.	Mediante las tarjetas de calidad y poniendo ayudantes en cada fila.	Causas y consecuencias.	Mediante incentivos.	Reglas de la clase decididas por ellos.

Al comparar la información brindada por los docentes con las observaciones, se pudo apreciar poca inclinación hacia el uso de estrategias constructivistas para la regulación de la conducta como autorreflexión en relación a su comportamiento. Asimismo, se encontró el uso de recursos conductistas tales como registros sistemáticos de su conducta en un calendario. Esta última estrategia fue la más aplicada.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
o. ¿Cuáles son las consecuencias de infringir una regla dentro del salón de clases?	Aplicando punto rojo en tarjeta de calidad.	Mediante reglas y consecuencias que establecieron ellos mismos.	Las que el grupo estableció previamente, al igual que las estipuladas por el reglamento escolar.	Tarea extra.	Las elegidas igualmente por ellos como tarea extra, puntos menos, etc.

Las observaciones realizadas al respecto fueron congruentes con la información reportada por los docentes, por lo que se puede deducir que los maestros aplican un enfoque conductista en la mayoría de las consecuencias.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
p. ¿Cómo promueve la responsabilidad en sus alumnos?	Por medio del ejemplo y constancia en hacerlos responsables de sus actos.	Manteniendo su lugar ordenado, haciendo que ellos sean responsables de su propio material y de sus tareas.	Trabajándoles la autorregulación y el ser conscientes de sus actos y consecuencias.	Les recuerdo lo importante de hacerse cargo de sus deberes.	En base a consecuencias positivas.

Como se podrá observar, cuatro de los docentes aplican técnicas directivas para modelar una conducta. Solamente uno de los docentes se enfoca en la autorregulación del alumno e intenta generar un proceso interno en el alumno.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
q. ¿Cómo evalúa el trabajo de sus alumnos?	Individual, se revisa sin calificación y se manda corregir; grupal, al intercambiarse libros y colocar una calificación.	De acuerdo al esfuerzo de cada uno, ya que todos son diferentes.	Participación, asistencia, cumplimiento de tareas asignadas y seguimiento de instrucciones.	Limpieza y orden al trabajar en clase y por supuesto el conocimiento obtenido.	Su comportamiento durante la realización del trabajo, su desempeño y dedicación.

De acuerdo a la información brindada por el docente y a lo observado en las asignaturas, se puede inferir que en el caso de la maestra de inglés, ella tiende a medir el trabajo en función del esfuerzo del alumno y no en cuanto al cumplimiento de los objetivos.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
r. ¿Cómo considera la constancia de sus alumnos hacia la entrega de las tareas asignadas en casa?	Excelente, los padres facilitan bastante el trabajo en casa.	La mayoría de los alumnos son constantes.	Muy irregular.	Muy irregular, solo encargo una tarea al mes y el 50% no la hace.	Buena.

Como se puede observar en esta tabla, la constancia de las tareas varía de una asignatura a otra, siendo la respuesta de los alumnos buena en tres clases e irregular en dos de ellas.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
s. Descríbase a sí mismo como profesor	Comprometida con mi trabajo, responsable, organizada y muy protectora con mis alumnos.	Dinámica, motivadora, me encanta aprender de los niños.	Entusiasta, creativa e innovadora.	Dinámica, amiga (sin pasar los límites) y perfeccionista.	Capaz y con interés de que los alumnos comprendan y retengan los conocimientos.

Al observar el desempeño de las maestras al impartir su asignatura, se pudo concluir que se reflejaron adecuadamente las características que ellas mencionaron en la entrevista.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
t. ¿Podría explicar con sus propias palabras qué significa autodirección del alumno hacia el aprendizaje?	Que se les brinden las estrategias para que el alumno por sí mismo realice cualquier cosa.	Que el alumno solo debe tener el gusto por aprender, nosotros somos sus guías, pero es el quien decide.	Que el niño sea capaz por sí mismo de decidir aprender que su motivación sea interna para que a través de su curiosidad y entusiasmo propio llegue al conocimiento.	Que el alumno llegue por sí mismo al conocimiento con solo el apoyo de padres y maestros.	Que el alumno encuentre y le demos la opción u opciones para que su interés de aprender los conceptos sea adecuado u optimizado.

Como se puede notar en esta tabla, la mayoría de los docentes tienen claros algunos elementos del concepto de autodirección en el aprendizaje, lo cual es un buen inicio para que el maestro lo pueda empezar a aplicar.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
u. ¿Cómo promueve la autodirección del aprendizaje de los alumnos en su clase?	Por medio de la estrategia del pizarrón, tarea y en el comportamiento.	Resaltando el potencial de cada niño, haciéndolos participar más en aquello que se les facilita más para acrecentar su autoconfianza.	Motivándolos a creer en ellos mismos, con ejemplos y parábolas.	Es difícil, debido a la materia.	Realizando actividades de interés en las que se involucre el concepto.

En el contenido de esta tabla se encontró que dos de los docentes confunden el término de autodirección con el de autoconfianza. Asimismo, se puede apreciar que a los maestros no les queda claro cómo desarrollar la autodirección en sus alumnos.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
v. ¿Considera que sus alumnos planean actividades para aprender mejor?	Algunos repasan sus clases a diario.	Ellos tienen mucha imaginación, y están acostumbrados a poner en práctica su pensamiento crítico.	Sí, por ejemplo escriben cuentos y obras de teatro donde aplican los valores puestos en clase.	No en todos los casos.	No.

De acuerdo con lo observado, se pudo apreciar que los alumnos esperan que los docentes planeen las actividades por ellos y no muestran iniciativa por buscar estrategias para aprender mejor. Asimismo, en el cuestionario de autoinforme, 14 de 19 alumnos consideran que el maestro

es el responsable de que ellos aprendan. Lo anterior nos indica que la autodirección no se encuentra consolidada pues la autodirección implica, tal como comenta Cross(1981, citado por Cázares, 2002) que el aprendiz asuma la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
w. ¿Promueve el establecimiento de metas académicas con sus alumnos?	Sí.	Sí, cada semana entregamos el banderín del valor que se está trabajando en el mes. También, cada semana se les pone un dictado y se ponen ellos mismos la meta de sacar un mejor resultado la próxima semana.	Todo lo trabajo bajo esquema de metas y objetivos. Sin embargo, por la edad de los niños todavía requieren de la orientación y motivación permanente para lograrlo.	Sí, lo logran con la orientación.	Sí, con mi orientación y su opinión.

En esta tabla se puede notar que los maestros refieren que dan prioridad al establecimiento de metas con sus alumnos; sin embargo, en las observaciones fue evidente que el docente tenía clara la meta, pero no la compartía con los estudiantes ni les pedía que ellos mismos las establecieran. Torrano y González (2004) nos mencionan al respecto que los alumnos autorregulados son aquellos que saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales. Lo anterior nos indica que los profesores no emplean sus recursos para enseñar a los alumnos a planear y fijar objetivos, sino que establecen las metas por ellos, lo cual no fomenta la autodirección.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
x. ¿Permite que el alumno revise su propio aprendizaje y le asigne un valor? ¿Con qué actividades lleva a cabo lo anterior?	Sí, aunque posiblemente por el tiempo no como se debería.	Sí, haciendo que ellos mismos reconozcan primero donde estuvo el error y que lo corrijan.	Sí, toda la clase y por el método que se aplica, la asignatura está orientada a la autoevaluación.	No	Al realizar algún trabajo se evalúa si fue terminado con dedicación y si se llegó a su término.

Al comparar la información de esta tabla con lo observado, se pudo notar que los docentes no dedican tiempo para que los alumnos evalúen su propio aprendizaje, lo cual es un pilar fundamental para lograr la autodirección en los alumnos. Como argumentan Torrano y González (2004) la autoevaluación se da continuamente al interior del proceso autorregulativo para la retroalimentación permanente y se complementa con la evaluación social, en este caso, la del docente.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
y. ¿Percibe que el alumno pone atención a su propio trabajo y a la calidad del mismo?	En algunos casos, al revisar de manera individual.	En el concurso de filas, al pedirles que realicen algún ejercicio, ésta debe traer margen, fecha, sin faltas de ortografía y la letra bien	Algunos alumnos, pues el nivel de conciencia y reflexión de los niños no es homogéneo.	No todos los alumnos, solo una pequeña parte.	Si, aproximadamente un 50% realiza realmente sus trabajos con calidad.

		<p>hecha. Al que me lo entregue con estas características, le pongo 2 puntos extras. De esta manera, ponen atención a su trabajo y lo hacen con calidad.</p>			
--	--	--	--	--	--

Como se puede apreciar en la tabla, existen pocos indicios que indiquen la presencia de reflexión por parte del alumno acerca de la calidad del trabajo realizado. Al comparar esto con las observaciones, fue congruente con la información reportada por los docentes, pues los alumnos se limitaban a realizar su trabajo sin intentar efectuar mejoras.

Pregunta	Maestra de Español	Maestra de Inglés	Maestra de ética y urbanidad	Maestra de Francés	Maestra de computación
z. ¿Cómo fomenta la autorreflexión en sus alumnos?	Con tarjeta de calidad y con el tarjetón de conducta.	Todos los días, al llenar su tarjeta de calidad ellos mismos me dicen como estuvieron en clase. Ellos	Haciéndole preguntas del tipo “¿Por qué crees que pasó esto? ¿A qué crees que se debió que tu compañerito se enojara contigo?	Es difícil por la materia que imparto.	Que razonen sobre las acciones y sus consecuencias.

		mismos se evalúan diariamente.	etc.		
--	--	--------------------------------------	------	--	--

De acuerdo con los datos reportados por los maestros, tres de los docentes intentan poner en práctica la autorreflexión con sus alumnos, mientras que una maestra se limita a evaluar la conducta y la docente restante considera que es difícil fomentar que el alumno reflexione en su materia. Lo anterior nos indica que existe la inquietud de promover en los alumnos la autorreflexión y que probablemente lo que hace falta son las herramientas apropiadas.

BITACORAS DE OBSERVACION

Estudio cualitativo sobre técnicas didácticas y autodirección en alumnos de tercer año de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo

Episodio o reunión: conclusión de cinco observaciones

Lugar: salón de clases

Nombre de la clase observada: Español

Nombre del maestro: Karina Piña

a) Temas principales. Impresiones del investigador. Resumen de lo que sucedió en el evento, episodio, etc.

El profesor promueve la participación de todos los alumnos SI NO
Las actividades de la clase estimulan la autodisciplina SI NO

El docente actúa como la fuente principal de disciplina SI NO
Las actividades de la clase promueven los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos SI NO

El alumno tiene libertad de escoger las actividades de aprendizaje SI NO

El alumno es guiado hacia los conceptos por el docente SI NO

Al alumno se le da un tiempo específico para cada actividad SI NO

Los errores son usualmente señalados por el profesor SI NO

El maestro promueve el aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, recoger la basura, etc.) SI NO

b) Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.

La maestra logra exponer los conceptos de manera clara, siendo muy directiva en sus instrucciones y en su manejo de grupo.

c) Explicaciones alternativas. Reporte de otras personas involucradas en la situación. Ninguna.

d) Considerando los datos obtenidos anteriormente ¿qué otras indagaciones hay que hacer?

La percepción que tienen los alumnos acerca de la maestra.

e) Revisión. Implicaciones de las conclusiones.

La maestra muestra un estilo de liderazgo demasiado directivo, mediante el cual genera disciplina y límites hacia la conducta de sus alumnos.

Episodio o reunión: conclusión de cinco observaciones

Lugar: salón de clases

Nombre de la clase observada: Inglés

Nombre del maestro: Rocío Ruelas

a) Temas principales. Impresiones del investigador. Resumen de lo que sucedió en el evento, episodio, etc.

El profesor promueve la participación de todos los alumnos	SI	<input checked="" type="radio"/> NO
Las actividades de la clase estimulan la autodisciplina	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
El docente actúa como la fuente principal de disciplina	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
Las actividades de la clase promueven los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos	SI	<input checked="" type="radio"/> NO
El alumno tiene libertad de escoger las actividades de aprendizaje	SI	<input checked="" type="radio"/> NO
El alumno es guiado hacia los conceptos por el docente	SI	<input checked="" type="radio"/> NO
Al alumno se le da un tiempo específico para cada actividad	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
Los errores son usualmente señalados por el profesor	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
El maestro promueve el aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, recoger la basura, etc.)	<input checked="" type="radio"/> SI	NO

b) Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar. La maestra se muestra muy activa en cuanto a la dinámica de sus clases, la mayoría de las ocasiones que se le observa, su ritmo de trabajo es rápido. Logra mantener la atención de sus alumnos adecuadamente.

c) Explicaciones alternativas. Reporte de otras personas involucradas en la situación. Ninguna.

d) Considerando los datos obtenidos anteriormente ¿qué otras indagaciones hay que hacer? Ninguna.

e) Revisión. Implicaciones de las conclusiones.

De acuerdo con lo observado, la maestra refleja ser exigente hacia el rendimiento de sus alumnos y hacia el desarrollo de sus clases.

Episodio o reunión: conclusión de cinco observaciones

Lugar: salón de clases

Nombre de la clase observada: Ética y urbanidad

Nombre del maestro: Clara Luz Ramos

a) Temas principales. Impresiones del investigador. Resumen de lo que sucedió en el evento, episodio, etc.

El profesor promueve la participación de todos los alumnos	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
Las actividades de la clase estimulan la autodisciplina	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
El docente actúa como la fuente principal de disciplina	SI	<input checked="" type="radio"/> NO
Las actividades de la clase promueven los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
El alumno tiene libertad de escoger las actividades de aprendizaje	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
El alumno es guiado hacia los conceptos por el docente	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
Al alumno se le da un tiempo específico para cada actividad	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
Los errores son usualmente señalados por el profesor	<input checked="" type="radio"/> SI	NO
El maestro promueve el aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, recoger la basura, etc.)	<input checked="" type="radio"/> SI	NO

b) Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar. La maestra se muestra flexible acerca de los temas que tiene planeados para cada clase. Retoma comentarios de los alumnos y discute las inquietudes que surgen dentro de la misma clase. Aunque su manejo de la disciplina no es excelente, logra hacer reflexionar a los alumnos acerca de su comportamiento.

c) Explicaciones alternativas. Reporte de otras personas involucradas en la situación. Ninguna.

d) Considerando los datos obtenidos anteriormente ¿qué otras indagaciones hay que hacer? Ninguna.

e) Revisión. Implicaciones de las conclusiones.

En relación a lo observado, la maestra da libertad a sus alumnos de participar en clase y genera estrategias de autorreflexión en sus alumnos.

Episodio o reunión: conclusión de cinco observaciones

Lugar: salón de clases

Nombre de la clase observada: Computación

Nombre del maestro: Nancy Ruvalcaba

a) Temas principales. Impresiones del investigador. Resumen de lo que sucedió en el evento, episodio, etc.

El profesor promueve la participación de todos los alumnos SI NO

Las actividades de la clase estimulan la autodisciplina SI NO

El docente actúa como la fuente principal de disciplina SI NO

Las actividades de la clase promueven los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos SI NO

El alumno tiene libertad de escoger las actividades de aprendizaje SI NO

El alumno es guiado hacia los conceptos por el docente SI NO

Al alumno se le da un tiempo específico para cada actividad SI NO

Los errores son usualmente señalados por el profesor SI NO

El maestro promueve el aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, recoger la basura, etc.) SI NO

b) Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar. La maestra se limita a dar la explicación propia de su materia y a dar instrucciones para el manejo de la computadora. Asimismo, se registró que no logra un buen manejo del grupo, pues los alumnos se encuentran hablando constantemente y no obedecen las instrucciones que se les da.

c) Explicaciones alternativas. Reporte de otras personas involucradas en la situación. Ninguna.

d) Considerando los datos obtenidos anteriormente ¿qué otras indagaciones hay que hacer?

Sería importante investigar cómo les impacta a los alumnos académicamente la indisciplina generada por el grupo.

e) Revisión. Implicaciones de las conclusiones. En función de lo observado, la maestra muestra dificultad para establecer un control de grupo adecuado y se limita a dar las explicaciones pertinentes a su materia, sin promover interacción entre sus alumnos.

Episodio o reunión: conclusión de cinco observaciones

Lugar: salón de clases

Nombre de la clase observada: Francés

Nombre del maestro: Elva López

a) Temas principales. Impresiones del investigador. Resumen de lo que sucedió en el evento, episodio, etc.

El profesor promueve la participación de todos los alumnos	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
Las actividades de la clase estimulan la autodisciplina	<input type="radio"/> SI	<input checked="" type="radio"/> NO
El docente actúa como la fuente principal de disciplina	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
Las actividades de la clase promueven los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
El alumno tiene libertad de escoger las actividades de aprendizaje	<input type="radio"/> SI	<input checked="" type="radio"/> NO
El alumno es guiado hacia los conceptos por el docente	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
Al alumno se le da un tiempo específico para cada actividad	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
Los errores son usualmente señalados por el profesor	<input checked="" type="radio"/> SI	<input type="radio"/> NO
El maestro promueve el aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, recoger la basura, etc.)	<input type="radio"/> SI	<input checked="" type="radio"/> NO

b) Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar. La maestra utiliza actividades lúdicas para hacer que sus alumnos aprendan, utiliza la mímica y la repetición del vocabulario para que los alumnos lo adquieran. Además, brinda a los alumnos material concreto para enseñar a sus alumnos las palabras en francés.

c) Explicaciones alternativas. Reporte de otras personas involucradas en la situación. Ninguna

d) Considerando los datos obtenidos anteriormente ¿qué otras indagaciones hay que hacer?

La enseñanza del vocabulario a través de juegos pareció ser una excelente opción de aprendizaje.

e) Revisión. Implicaciones de las conclusiones.

De acuerdo con las observaciones realizadas, la maestra muestra un adecuado manejo del material de aprendizaje a través de actividades lúdicas. El manejo de grupo fue bueno a pesar de las actividades que aplicó.

CUESTIONARIO DE AUTOINFORME

Se aplicó el cuestionario a 19 alumnos del grado de tercer año de primaria.

a) ¿Te gusta aprender cosas nuevas?	El 100% contestó que sí
b) ¿Te agrada asistir a la escuela?	18 alumnos respondieron que sí 1 alumno respondió que “mas o menos”
c) ¿Consideras que tu maestro es responsable de que tu aprendas?	14 alumnos respondieron que sí 3 alumnos contestaron que no 1 alumno respondió que sí pero que también ellos eran responsables. 1 alumno contestó que regular por que la maestra enseña y ellos lo aprenden.
d) ¿Te consideras un buen estudiante?	17 alumnos contestaron que sí 1 alumno respondió que no 1 alumno contestó que “mas o menos”
e) ¿Cómo estudias en tu casa?	Saco mis libros, estudio y si llego a tener duda le pregunto a mi mamá. Bien y sola. Bien para poder aprender más de lo que me hablan. Llego, saco los libros, mi mamá me da 1 hora para jugar y luego hago la tarea. Con la tele apagada y concentrada Mi mamá me hace examen y yo lo contesto. Leo. Me siento y repaso todo lo que necesito. Repaso la guía
f) ¿Cuándo haces tu tarea y dónde?	En la casa a las 3:00 p.m. En mi casa y en la de mi abuelita. En la casa después de comer. En la casa, en la tarde. En la cocina. En la tarde, en mi cuarto. En la sala de estudio. En el escritorio a las 5:00 p.m.
g) ¿Puedes describir a cada uno de tus maestros?	Maestra Karina: Enseña bien, es buena maestra y es juguetona. Inteligente, divertida.

	<p>Maestra Rocío: alegre, es juguetona y es buena maestra. Linda, nos pone actividades.</p> <p>10 alumnos realizaron una descripción física de las maestras.</p> <p>5 alumnos se limitaron a mencionarlas. Únicamente se enfocaron a las maestras titulares y no a las maestras de las clases complementarias.</p>
<p>h) ¿Cuál consideras que es mejor maestro?</p>	<p>1 alumno contestó que todos los maestros</p> <p>5 alumnos respondieron que la maestra Karina</p> <p>7 alumnos contestaron que la maestra Rocio</p> <p>4 alumnos contestaron que las dos maestras</p> <p>1 alumno no contestó</p> <p>1 alumno contestó que la psicóloga.</p>

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

La principal conclusión de esta investigación se deriva de la respuesta a la pregunta de investigación inicial que fue planteada de la siguiente forma: ¿Las técnicas didácticas utilizadas en tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo están generando las competencias de autodirección necesarias en los alumnos del grado escolar antes mencionado?

Partiendo de la interrogante anterior, y de acuerdo a los hallazgos encontrados a partir de la aplicación de los instrumentos y el análisis de la información se puede concluir que las técnicas didácticas utilizadas en tercer grado de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo no están generando las competencias de autodirección necesarias en los alumnos del grado escolar antes mencionado.

De acuerdo con Brockett y Hiemstra (1991) la autodirección se relaciona con el proceso en el cual un aprendiz asume la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje y un agente, en este caso un profesor, facilita el proceso. En el caso del Colegio mencionado, las observaciones indicaron que el alumno no planea ni evalúa su propio aprendizaje, sino que es el docente quien dirige en su totalidad el proceso, lo cual no permite al alumno asumir su responsabilidad de aprender.

Por otro lado, Zimmerman (2001) describe a los alumnos autorregulados como participantes activos desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Al contrastar lo anterior con lo reportado por los alumnos encuestados fue evidente su dependencia hacia las instrucciones del maestro y en las observaciones realizadas se pudo constatar que los docentes son quienes establecen límites para controlar el aprendizaje y la conducta de sus alumnos.

Asimismo, Torrano y González (2004) argumentan que otra característica distintiva de los alumnos autorregulados es que se sienten agentes de su conducta, creen que el aprendizaje es un proceso proactivo, están automotivados y usan las estrategias que les permiten lograr los

resultados académicos esperados. Al comparar estas características con las de los alumnos del colegio antes mencionado, fue evidente que ellos les confieren a sus maestros la total responsabilidad de su proceso de aprendizaje, lo cual nos indica que no se perciben agentes de su propia conducta ni responsables de adquirir conocimientos.

En cuanto a la consecución de los objetivos planteados al inicio de la investigación, es importante resaltar que estos se cumplieron satisfactoriamente, tal como se detalla a continuación.

En primer lugar se planteó el objetivo general de evaluar las técnicas didácticas de los profesores de tercer grado de primaria para determinar en qué grado estas promueven las competencias de autodirección en sus alumnos. En efecto, se evaluaron exitosamente las técnicas didácticas de los profesores de tercer grado para determinar si promovían las competencias de autodirección en sus alumnos.

Asimismo, se cumplieron los tres objetivos específicos establecidos. El primer objetivo específico fue: elaborar un instrumento de medición que permitiera evaluar el grado de autodirección de los alumnos. Lo anterior se cumplió puesto que se elaboraron tres instrumentos de medición que permitieron evaluar el grado de autodirección de los alumnos.

El segundo objetivo específico consistía en determinar si las técnicas didácticas empleadas por los docentes eran las idóneas para generar en sus alumnos la autodirección. En relación a este punto, fue posible determinar si las técnicas didácticas empleadas por los docentes eran las más adecuadas para generar en los alumnos la autodirección.

Finalmente, en tercer lugar, se planteó el objetivo específico de proponer la generación de las mejoras necesarias a las estrategias empleadas para la promoción de las competencias requeridas para la autodirección en los alumnos de tercer grado de primaria. En cuanto a dicho objetivo, se llegó a la propuesta de mejoras para promover las competencias requeridas para generar la autodirección, las cuales se mencionan a continuación.

5.2 Recomendaciones

Partiendo de las conclusiones anteriores, es apremiante que el Colegio Bilingüe Mundo de Galileo contemple la necesidad de un nuevo modelo educativo que destaque la importancia de poner acento en la implicación personal y el compromiso de la persona que aprende, así como la necesidad de que los estudiantes sean capaces de aprender en forma autónoma. El eje vertebral de esta nueva educación se puede resumir en la necesidad de capacitar a los alumnos para el aprendizaje autónomo y permanente.

Para lograrlo, es inminente que la formación académica supere el paradigma actual en el que predomina la concepción de la educación que enfatiza la adquisición y transmisión de conocimientos; y que se asuma un nuevo modelo que se convierta en generador de nuevas formas de pensamiento y acción más adecuadas a las demandas y características constructivistas que la escuela evaluada desea tener en su filosofía de trabajo.

Para poner en marcha lo anterior, la primera recomendación específica es hacer extensivo a los docentes el marco teórico de la presente investigación con el fin de introducirlos al tema del constructivismo y posteriormente iniciar con un programa de capacitación interna relacionado con técnicas didácticas que promuevan la autodirección.

Por otra parte, tal como se menciona en los hallazgos encontrados a partir del análisis de los resultados, se pudo observar que los maestros se perciben a sí mismos flexibles en su rol docente y en la libertad que dan a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, los otros instrumentos aplicados revelan que el estilo de enseñanza en cuatro de los cinco docentes es directivo.

En relación a lo anterior, se sugiere fuertemente que los docentes generen un proceso de co-observación y co-evaluación a través de pequeños equipos de trabajo, que les permita recibir retroalimentación continua acerca de su quehacer docente y que esta reflexión personal y grupal conlleve a un mejoramiento profesional.

Referencias Bibliográficas:

Almaguer, T. (1999). El Desarrollo del Alumno. Características y estilos de aprendizaje. México: Trillas.

Ayala, F. (1999). La función del profesor como asesor. México: Trillas.

Cataño, S. (1965). El Sistema Montessori: flleto de divulgación. Centro de Estudios Educativos A.C., México D.F.: Progreso, S.A.

Cázares, Y. (2002). Aprendizaje Autodirigido en Adultos. México: Trillas.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw-Hill.

Díaz, F., Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México:Mc Graw-Hill.

“El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación”, (s/f). Consulta realizada el 20/01/07 en http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=google_scholar.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. México: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

“La autorregulación en el aprendizaje escolar”, (s/f). Consulta realizada el 26/01/07 en http://biblioteca.itesm.mx/nav/contenidos_salta2.php?col_id=google_scholar.

Labarrere, S. A. (1994), Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. México: Angeles Editores.

Lozano, A. (2001). Estilos de aprendizaje y enseñanza. México: Trillas.

Merani, A. (1979). Diccionario de Psicología. México: Grijalbo.

Millán, A. (2001). Calidad y Efectividad en Instituciones Educativas. México: Trillas.

Papalia, D. y Wenkos, S. (1997). Desarrollo Humano. México: Mc Graw-Hill.

“¿Qué son los estilos de aprendizaje?” Consulta realizada el 01/04/07 en <http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/vak/queson.htm>

Rafael, G. (1978). Teoría Piagetiana del Aprendizaje, Buenos Aires: Humanitas

Standing, E., M. (1974). La revolución Montessori en la educación. México: Siglo veintiuno Editores, Sa.

Torrano, F. y González, M. (2004). El Aprendizaje Autorregulado: presente y futuro de la Investigación, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa 2 (1), 1-34.

Woolfolk, A. (1996). Psicología educativa. México: Prentice-Hall.

Anexo 1

1. ENTREVISTA ESTRUCTURADA A DOCENTES

Nombre completo del maestro (a): _____

Materia que imparte: _____

Horas a la semana que imparte la clase: _____

Experiencia en la docencia: _____ Mencionar en qué nivel educativo: _____

- a) ¿Cuál o cuáles son las técnicas didácticas que utiliza principalmente para la impartición de su clase?
- b) ¿Considera que sus alumnos son un participante activo dentro de la dinámica de sus clases? ¿Por qué? ¿Pudiera dar un ejemplo de lo anterior aplicado en su salón?
- c) ¿Qué tanto peso porcentual da a la participación de sus alumnos en clase?
- d) ¿Cómo promueve la participación de sus alumnos?
- e) ¿Me puede describir las actividades con las cuales logra que los alumnos trabajen colaborativamente?
- f) ¿Cuáles técnicas utiliza para generar interés en sus alumnos hacia los contenidos de su materia?
- g) ¿Qué tanto influye el interés o las inquietudes de sus alumnos en su estructura curricular?
- h) ¿Puede describir las actividades en donde involucra la memoria y la repetición para la adquisición de conocimientos de su asignatura?
- i) ¿De qué forma estimula el desarrollo sensorial de sus alumnos?
- j) ¿Quién asigna la ubicación de los niños en el aula? ¿Cuál es el criterio que se utiliza para hacer el acomodo?

- k) ¿Qué suele hacer cuando ciertos alumnos no cumplen con el rendimiento esperado?
- l) ¿En qué grado permite que sus alumnos se paren de su lugar durante sus clases? ¿El alumno tiene la libertad para moverse de lugar cuando él así lo desee?
- m) ¿Cómo utiliza el alumno su libertad y su poder de decidir dentro de las actividades de su clase?
- n) ¿Qué estrategias emplea para controlar la disciplina del grupo?
- o) ¿Cuáles son las consecuencias de infringir una regla dentro del salón de clases?
- p) ¿Cómo promueve la responsabilidad en sus alumnos?
- q) ¿Cómo evalúa el trabajo de sus alumnos? ¿Cuáles criterios toma en consideración?
- r) ¿Cómo considera la constancia de sus alumnos hacia la entrega de las tareas asignadas en casa?
- s) Por favor descríbase a sí mismo como profesor.
- t) ¿Podría explicar con sus propias palabras qué significa autodirección del alumno hacia el aprendizaje?
- u) ¿Cómo promueve la autodirección del aprendizaje de los alumnos en su clase?
- v) ¿Considera que sus alumnos planean actividades para aprender mejor?
¿De qué forma?
- w) ¿Promueve el establecimiento de metas académicas con sus alumnos?
¿Sus alumnos son capaces de formularse estos retos o solamente lo logran con su orientación?
- x) ¿Permite al alumno que revise su propio aprendizaje (ejecución de la tarea) y le asigne un valor? Si es así, con qué actividades lleva a cabo lo anterior?
- y) ¿Percibe que el alumno pone atención a su propio trabajo y a la calidad del mismo? Favor de explicar ampliamente su respuesta.
- z) ¿Cómo fomenta la autorreflexión en sus alumnos?

Anexo 2

2. BITACORA DE OBSERVACION

Estudio cualitativo sobre técnicas didácticas y autodirección en alumnos de tercer año de primaria del Colegio Bilingüe Mundo de Galileo

Episodio o reunión:

Fecha:

Hora:

Participantes:

Lugar:

Nombre de la clase observada:

Nombre del maestro:

- a) Temas principales. Impresiones del investigador. Resumen de lo que sucedió en el evento, episodio, etc.

El profesor promueve la participación de todos los alumnos	SI	NO
Las actividades de la clase estimulan la autodisciplina	SI	NO
El docente actúa como la fuente principal de disciplina	SI	NO
Las actividades de la clase promueven los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos	SI	NO
El alumno tiene libertad de escoger las actividades de aprendizaje	SI	NO
El alumno es guiado hacia los conceptos por el docente	SI	NO
Al alumno se le da un tiempo específico para cada actividad	SI	NO
Los errores son usualmente señalados por el profesor	SI	NO
El maestro promueve el aprendizaje del cuidado propio y del ambiente (limpiar zapatos, recoger la basura, etc.)	SI	NO

- b) Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.
c) Explicaciones alternativas. Reporte de otras personas involucradas en la situación.
d) Considerando los datos obtenidos anteriormente ¿qué otras indagaciones hay que hacer?
e) Revisión. Implicaciones de las conclusiones.

Anexo 3

3. CUESTIONARIO DE AUTOINFORME

- a. ¿Te gusta aprender cosas nuevas?
- b. ¿Te agrada asistir a tu escuela?
- c. ¿Consideras que tu maestro es el responsable de que tú aprendas?
- d. ¿Te consideras un buen estudiante? Explica tu respuesta
- e. ¿Cómo estudias en tu casa?
- f. ¿Cuándo haces tu tarea y en dónde?
- g. ¿Puedes describir a cada uno de tus maestros?