



TECNOLÓGICO DE MONTERREY
EGE
Escuela de Graduados en Educación



25 NOV 2011

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Estrategias de enseñanza y su impacto en el
aprovechamiento académico.**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestro en Educación

Presenta:

Alejandro Mena Torres

Asesor tutor:

María Teresa Martínez Álvarez

Asesor titular:

Danitza E. Montalvo Apolín

Resumen

Las estrategias de enseñanza como elementos organizadores del diseño del trabajo docente, son fundamentales cuando se pretende elevar la calidad educativa en busca de un aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades del pensamiento. Ante tal necesidad se vuelve fundamental el evaluar las estrategias que utilizan los profesores al estar frente a grupo, para con ello poder corregir errores y reforzar aciertos. En el caso de la educación media superior, se ha puesto en marcha la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), buscando una educación integral a través del uso de nuevas estrategias de enseñanza, las cuales buscan sustituir a aquellas que giran únicamente en torno a la trasmisión, repetición y memorización. A un año y medio de su puesta en práctica surge la necesidad de conocer que estrategias utilizan los profesores en estas instituciones, si están acorde a lo propuesto por esta nueva reforma o si se mantienen las que se utilizaban tiempo atrás; Para evaluar las estrategias utilizadas por los docentes se realizó un estudio de caso, tomando para ello a los profesores del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec, en donde a través de la aplicación de instrumentos como la rejilla de observación, la entrevista semidirigida y la revisión de documentos, se evaluaron las estrategias que utilizan, tomando en consideración de que tipo son, si se conoce la propuesta psicopedagógica a la que pertenecen, el método del que se desprenden, si hay congruencia entre lo que se planea y lo que se realiza, si se desarrollan de forma correcta, si responden a lo propuesto por la RIEMS y como estas impactan en el aprendizaje de los alumnos. Encontrando que los docentes en su mayoría desconocen lo que es una estrategia de enseñanza; las que utilizan son escasas y mal utilizadas.

Tabla de contenidos

Capítulo 1

Planteamiento del problema.....	1
Contexto.....	1
Definición del problema.....	2
Diagnostico del problema.....	2
Pregunta principal.....	3
Preguntas subordinadas.....	3
Objetivo General.....	4
Objetivos Específicos.....	4
Justificación.....	4
Delimitaciones.....	5
Definición de términos.....	6

Capítulo 2

Revisión de literatura	9
Antecedentes.....	9
Estrategias de enseñanza.....	12
Clasificación de las estrategias de enseñanza.....	14
Importancia de la RIEMS y el modelo basado en competencias, en el uso de estrategias de enseñanza.....	19
Métodos de enseñanza.....	23

Modelos psicopedagógicos de enseñanza.....	28
Aprovechamiento académico.....	30
Docente.....	31

Capítulo 3

Metodología.....	33
Enfoque metodológico.....	33
Enfoque cualitativo.....	33
Métodos y técnicas de recolección de datos.....	35
Método evaluativo.....	36
Las técnicas de investigación.....	36
La observación.....	37
Registro de observación.....	38
Análisis del contenido.....	38
La entrevista.....	39
Población y muestra.....	40
Criterios de selección.....	40
Línea de investigación.....	41

Capítulo 4

Resultados obtenidos.....	42
Resultados obtenidos en la guía de observación.....	42
Resultados obtenidos de las entrevistas semidirigidas.....	51

Análisis de las entrevistas.....	57
Revisión de documentos.....	58
Análisis inferencial de los resultados obtenidos.....	61
Triangulación de resultados.....	62
Capítulo 5	
Conclusiones.....	71
Hallazgos.....	71
Conclusiones.....	73
Recomendaciones.....	80
Futuras investigaciones.....	82
Referencias.....	84
Anexos	
Categorías, competencias genéricas y atributos propuestos por la RIEMS.....	88
Competencias docentes y sus atributos de acuerdo a la RIEMS.....	92
Rejilla de Observación.....	97
Formato de Entrevista semidirigida.....	99
Resultados obtenidos en las guías de observación.....	100
Curriculum vitae	107

Capítulo 1

Planteamiento del problema

A lo largo de la presente investigación se analizará la importancia que tiene el uso correcto de estrategias de enseñanza en una institución educativa de nivel medio superior y cómo esto se evidencia en el aprovechamiento académico de los alumnos. Con ello no se quiere decir que no haya otros factores que intervengan en el bajo o alto aprovechamiento de los alumnos, sin embargo el presente estudio permitirá evaluar concretamente el impacto de las estrategias aplicadas.

Con el advenimiento de la globalización y de la llamada sociedad del conocimiento, así como de reformas educativas que promueven una educación basada en competencias, es fundamental saber que tanto se es consciente de las estrategias que se utilizan como docente y como estas permiten o impiden el logro de las metas plasmadas en un plan de estudios.

Contexto

En el municipio de Nopaltepec, al noroeste del Estado de México (límite con el estado de Hidalgo) se encuentra ubicado el Centro de Bachillerato Tecnológico Emiliano Zapata, que desde hace 24 años da servicio a esta comunidad rural y a los municipios vecinos, muchos de los cuales son mixtos, es decir, están en proceso de urbanización. Actualmente cuenta con una población de 342 alumnos y una plantilla de 40 profesores, los cuales se distribuyen en tres carreras; Técnico en Biotecnología Agropecuaria, Técnico en Enfermería y Técnico en Contabilidad.

El CBT pertenece a la Zona escolar Número 11 en donde se encuentran otras ocho instituciones, de las cuales esta institución ha ocupado históricamente el último lugar en el índice de aprovechamiento y aprobación, a pesar de ser una de las de menor población estudiantil. Este fenómeno no ha sido analizado sistemáticamente por parte de los administrativos y docentes de la institución, sin embargo se ha pensado en algunas características propias de los docentes y de los alumnos que pudieran dar explicación a tal fenómeno. Dentro de las características de los docentes

se han considerado las siguientes: Sólo 4 profesores que están frente a grupo son de tiempo completo, por lo que el resto de los profesores son horas clase haciendo que su estancia en la institución sea breve (dan clases en otras instituciones o cuentan con otros trabajos en turnos vespertinos); del total de la plantilla docente únicamente cuatro cuentan con estudios de maestría. En relación a las características de los alumnos, se tiene que estos en su mayoría no cuentan con padres o hermanos profesionistas; no provienen de familias económicamente estables, lo que ocasiona que muchos de estos alumnos se vean en la necesidad de trabajar (especialmente los del área agropecuaria) por la tarde, para apoyar la economía familiar, si a esto se le suma el hecho de que por las tardes los alumnos de enfermería y contabilidad realizan prácticas profesionales o servicio social, se está frente a un problema de déficit de tiempo, que le impide a los alumnos cumplir con sus actividades académicas extra-clase.

Aunado a lo antes mencionado, se puso en marcha en el Estado de México la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), ante lo cual se le pide a los docentes aplicar nuevas estrategias didácticas con base en diversos modelos sugeridos. A un año de su puesta en marcha hoy se pide que estos trabajos se vean reflejados en los indicadores de aprovechamiento, sin embargo en el caso del CBT Emiliano Zapata, la mayoría de los docentes siguen transmitiendo conocimientos de la misma forma en que lo han hecho desde tiempo atrás.

Definición del problema

Las estrategias según Cajide (1992) son procedimientos dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea. Ahora bien, tal definición permite pensar en que tanto planea su actividad el docente al interior de una aula o frente a un grupo de alumnos y que tanto los resultados de su actuar son controlados por el mismo, o simplemente se deja llevar por las circunstancias sin tener control de estas y mucho menos de sus resultados.

Diagnóstico del problema

Desde el año 2004 en el CBT Emiliano Zapata, al término de un semestre se acostumbra hacer una reunión de directivos con docentes, a través de la cual se

evalúan los resultados obtenidos por los alumnos. Para dar sustento a la reunión se presentan los indicadores de aprovechamiento y de aprobación, los cuales siempre han sido negativos de acuerdo a la media de la zona escolar a la que se pertenece, tal fenómeno ha dado origen a preguntas en torno a la razón de tales cifras y la justificación que se ha dado a las mismas de parte de los docentes y de los directivos, ya que si bien se presentan argumentos tales como: la falta de motivación de los alumnos, el desinterés, la falta de estrategias de enseñanza y la sobreprotección de orientadores y directivos a alumnos con problemas de reprobación. Lamentablemente han sido simplemente suposiciones y no responde a estudios serios que las autoridades del plantel o los docentes puedan afirmar o negar.

De acuerdo a las carpetas de fin de curso e inicio del mismo, este fenómeno del bajo índice de aprovechamiento y de aprobación no es nuevo, pues tal parece que ha sido una constante en el plantel, por ello la importancia de hacer una investigación que permita evaluar como las estrategias de enseñanza aplicadas han impactado en tal índice.

Por lo antes expuesto la investigación busca dar respuesta a las siguientes interrogantes:

Pregunta principal

¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los docentes del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec y el impacto de las mismas en el aprovechamiento académico?

Preguntas Subordinadas

1. ¿En qué modelo psicopedagógico se sustentan las estrategias usadas por los docentes dentro del aula?
2. ¿Qué estrategias son utilizadas por los docentes del CBT Emiliano Zapata?
3. ¿Qué tipos de estrategias son las que han dado los mejores resultados en cuanto al aprovechamiento de los alumnos?
4. ¿Qué estrategias son conocidas por los docentes y a pesar de ello no han sido implementadas por los mismos?

5. ¿Qué estrategias sugeridas por la RIEMS, son puestas en marcha por los docentes y cuáles no?

Objetivo General

Identificar cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec, y cómo éstas influyen directamente en el aprovechamiento académico de los alumnos del plantel.

Objetivos específicos

1. Identificar los modelos psicopedagógicos en que se sustentan las estrategias utilizadas por los docentes del plantel.
2. Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec.
3. Analizar qué relación existe entre las estrategias utilizadas por los docentes y el aprovechamiento obtenido por cada uno de ellos en sus respectivas materias.
4. Describir las estrategias que son conocidas por los docentes y que sin embargo no las llevan a la práctica.
5. Identificar las estrategias propuestas por la RIEMS, que son utilizadas por los docentes.

Justificación

La investigación se realiza como respuesta a los bajos índices de aprovechamiento que semestre tras semestre se reportan en el CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec, por lo que se ha considerado que un factor decisivo para tal hecho son las estrategias utilizadas por los docentes del plantel. Aunado a ello, desde hace un año y como resultado de la RIEMS, se ha pedido a los docentes de Bachillerato Tecnológico en el Estado de México que adopten las estrategias que se han considerado en los nuevos planes de estudio. Lo que lleva a preguntar ¿Qué estrategias utilizan los docentes?

La elaboración de esta investigación podrá servir como punto de partida para realizar una evaluación más profunda en torno al uso adecuado de estrategias educativas de parte de los docentes del plantel en cuestión y con ello tomar las

medidas pertinentes para corregir o en su caso impulsar aquellas prácticas que se estén realizando de forma correcta. Si bien este es un estudio de caso, se puede utilizar para hacer estudios comparativos con otras instituciones de nivel medio superior, logrando con ello conocer de forma sistemática las fortalezas y debilidades de los docentes en cuanto al conocimiento y uso de estrategias didácticas.

Delimitaciones

La investigación se concentró en los docentes que han impartido en el primer semestre del ciclo escolar 2009 – 2010 de las tres carreras técnicas. De la población total serán objeto de evaluación seis docentes en los que se encuentren los de buenos y malos índices de aprovechamiento, obteniendo con ello una muestra del 15%. El no llevar a cabo el análisis con la población total radicó en el tiempo que se tendría que utilizar para su desarrollo, con el cual no se contó para la realización de la misma.

Es importante mencionar que para la realización de la investigación se debió contar con la anuencia de los profesores a estudiar y de la dirección del plantel, por lo que si hubo profesores que no desearon participar no se les forzó a ello, a pesar de que se tuvo el permiso de las autoridades del plantel.

Las observaciones y la aplicación de entrevistas se llevaron a cabo en un horario de 7:00 de la mañana a 3:00 de la tarde de lunes a viernes en las instalaciones de la institución, ya que es el único horario laborable en la misma.

Dentro de las limitaciones a las que se enfrentó la investigación, encontramos que se realizó únicamente en el turno matutino: lo que complicó la aplicación de instrumentos como la observación y las entrevistas, además si se toma en consideración que la mayor parte de los docentes no son de tiempo completo, se dificultó aún más la obtención de datos. Otro problema al que se enfrentó, fue el desconocimiento de términos que son propios de la psicopedagogía y con los cuales no están familiarizados los docentes a estudiar, ya que en su mayoría no son egresados de normales sino de universidades y algunos de ellos cuentan con poca experiencia en el ámbito de la docencia o a pesar de su experiencia no se han actualizado en tales temas.

Definición de términos

Los términos clave que se utilizan a lo largo de la investigación son:

Aprendizaje significativo: de acuerdo con Ausbel (1983) el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

Aprovechamiento académico: se vincula con factores como el desarrollo de la esfera cognoscitivista (comprensión y pensamiento), el conocimiento de sí mismo (externalismo y fortalezas), el desarrollo de la esfera volitivo-motivacional (tenacidad y satisfacción, entre otras), entre otros aspectos de los cuales se derivan instrumentos de evaluación (Fariás, 2003).

Competencia: son aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en una actividad o función, constituyen un saber hacer (Tobón, 2008).

Competencia disciplinar: son los conocimientos, habilidades y actitudes que se construyen desde la lógica de las disciplinas en las que tradicionalmente se han organizado (Vázquez, 2008)

Competencia docente: conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que permiten al docente generar las condiciones necesarias que posibilitan la adquisición de competencias a los alumnos (Trujillo, 2008).

Competencia genérica: son competencias que permitirán a los jóvenes comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo de manera autónoma a lo largo de sus vidas, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política (Trujillo, 2008).

Docente: es el elemento humano indispensable para llevar a cabo las acciones que permitan realizar el proceso de enseñanza aprendizaje en un sistema educativo (Trujillo, 2008).

Enfoque cualitativo: es el que hace hincapié en la comprensión del caso, logrando un análisis profundo al estudiar el fenómeno específico en un contexto determinado (Giroux, 2004).

Entrevista: técnica de investigación cualitativa que sirve para obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales (Ruíz, 1999)

Estrategia de enseñanza: hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito (Tobón, 2008).

META: Modelo Educativo de Transformación Académica basado en competencias.

Método: se refiere directamente a la lógica interior del proceso de descubrimiento científico, y a él le corresponde no solamente orientar la selección de los instrumentos sino también fijar los criterios de verificación o demostración de lo que se afirme en la investigación (Sabino, 1992).

Método evaluativo: ayuda a aumentar la racionalidad de las decisiones y da lugar a que se planteen mejores programas, a que se cambie el conocimiento, los valores y las conductas de las personas, o bien las instituciones, todo esto dependiendo de las metas que se propongan alcanzar (Weiss, 1990).

Observación: es el proceso de contemplar sistemáticamente y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla (Ruiz, 1999)

Población: es el conjunto de todos los elementos a los que el investigador se propone aplicar las conclusiones de su estudio (Giroux, 2004).

Reforma educativa: es un movimiento de transformación y cambio educativo en los planes y programas de estudio, de un determinado nivel educativo (Trujillo, 2008)

RIEMS: Reforma Integral Para la Educación Media Superior, cuyo objetivo es el de articular en un solo plano los contenidos educativos con un grupo de competencias y habilidades del pensamiento (Trujillo, 2008)

Muestra: es la fracción de la población, cuyas características se van a medir (Giroux, 2004)

Capítulo 2

Marco Teórico

A lo largo del presente capítulo se abordan los conceptos que serán fundamentales para iniciar el estudio de las estrategias de enseñanza, utilizadas por los docentes del CBT Emiliano Zapata. Esta investigación lleva a la pregunta ¿A qué se refiere cuando se habla de Estrategias de enseñanza?, lo que obliga a preguntar qué diferencias existen entre estas y los métodos, las técnicas e incluso las teorías pedagógicas, así como la relación directa que guardan unas con otras.

Antecedentes

En el CBT Emiliano Zapata, institución a la que pertenecen los docentes que están siendo objeto de estudio de la presente investigación, no se han llevado a cabo con anterioridad investigaciones de este tipo, sin embargo hay instituciones educativas de nivel básico y medio superior en el estado de México en donde si se han realizado investigaciones en torno al uso de estrategias de aprendizaje y sus repercusiones en el aprendizaje de sus alumnos. Tales investigaciones permiten conocer como ha sido abordado el mismo fenómeno en contextos diferentes en años recientes.

Quiroz (2001), estudia las estrategias relacionadas con el fomento a la lectura, utilizadas por los docentes de la escuela Siervo de la nación (ubicada al norte del estado de México). A lo largo de su estudio analiza las actividades desarrolladas por los docentes, el gusto que estos tienen por la lectura y los resultados que obtienen con sus alumnos, por lo que al término de su investigación concluye que las actividades realizadas por los docentes no son necesariamente estrategias planeadas que busquen generar en los alumnos el gusto por la lectura, sino por el contrario, tales actividades carentes de un procedimiento lógico lleva a los alumnos a carecer de las habilidades lectoras básicas que les permitan acercarse a los distintos textos y enriquecerse con ellos. Tal situación le lleva a proponer diez estrategias que proporcionen el contacto de los alumnos con los libros y que genere y mantenga en ellos el interés por estos.

Villegaz (2001), al investigar las estrategias utilizadas por los docentes de nivel básico, y después de observar el desarrollo de algunas clases frente a grupo, concluyó que la mayoría de los docentes realizan actividades poco interesantes y

demasiado monótonas, impidiendo con ello que los alumnos se motiven y cumplan con las actividades que les piden en el tiempo y la forma solicitada.

Rodríguez (2005), estudió las estrategias docentes utilizadas para el trabajo en equipo. En su trabajo afirma que la atención a la diversidad de los alumnos es uno de los principales retos del actual proceso de reforma del sistema educativo de nuestro país. Frente a la diversidad de los alumnos en un salón de clase, considera que se ha cometido el error de crear grupos que se consideren más homogéneos según sus capacidades o su rendimiento, dando como resultado una educación selectiva y discriminante. Ante tal contexto concluye diciendo que la solución a tal fenómeno es clara, pero difícil, y esta consiste en formar grupos de capacidad heterogénea, lo que implica cambiar sustancialmente en la práctica docente y esto sólo puede darse a través del uso de nuevas estrategias educativas.

Reyes (2006), investigó en torno a las estrategias docentes utilizadas en la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli y su impacto en habilidades intelectuales como la lectura, escritura, expresión oral y búsqueda de información de parte de los alumnos. En el desarrollo de su estudio se percató de que en los programas de estudio hay estrategias sugeridas, sin embargo muchos docentes no las utilizan y los que llegan a utilizarlas no se dan a la tarea de contrastarlas con su contexto, es decir, tratan de aplicarlas tal cual se indica en el papel, y no siempre lo escrito o propuesto en el programa coincide con la realidad a la que se enfrentan los docentes, por lo que es necesario adecuarlas a los intereses y necesidades de los alumnos.

Rojas (2007), se interesó por estudiar las estrategias de enseñanza que permiten a los alumnos el desarrollo de la autonomía intelectual. En su investigación parte de la idea de considerar que con frecuencia el profesor desalienta a los estudiantes a pensar de manera autónoma, ya que las respuestas verdaderas son exclusivamente validadas o desechadas por él y no así por los alumnos. Por lo que propone que para que se dé el desarrollo de la autonomía intelectual es necesario que los docentes permitan la participación de los alumnos en todas las actividades, para ello tendrán que diseñar estrategias de enseñanza que guíen las acciones y aportaciones de los jóvenes en el proceso de aprendizaje. Por lo que concluye su estudio diciendo que se puede procurar y guiar al alumno a que construya sus aprendizajes, dotarle de respuestas lo

invita a esperar resultados y saltarse ese descubrimiento, por lo que el docente debe llevar a cabo estrategias en las que los alumnos intercambien opiniones entre sí, se corrijan unos a otros, siendo con ello los principales actores de su aprendizaje.

Sánchez (2007), estudió las estrategias de enseñanza que permitan fomentar valores y favorecer el aprendizaje de las matemáticas en tercer grado de educación secundaria. En dicho estudio se demuestra que los docentes buscan simplemente cumplir con un programa de estudio sin detenerse a pensar en los valores que los alumnos deben fortalecer, adquirir y desarrollar para el correcto aprendizaje de las matemáticas, así como el gusto por ellas y la aplicación de las mismas en distintos contextos. Para lograr tal cambio es necesario generar nuevas estrategias de enseñanza que lleven al alumno a adquirir conocimientos del área de matemáticas que no se presenten como aislados y sin aparente sentido en el contexto en el que se desenvuelven estos

Barrera (2007), investigó acerca de las estrategias de enseñanza que permiten motivar a los alumnos en el razonamiento matemático. Parte de la pregunta ¿Qué pasaría si en la escuela los alumnos en lugar de mecanizar los procedimientos, razonaran los contenidos?, ante tal pregunta la respuesta resulto muy ideal, pero no imposible de alcanzar, sin embargo para ello es fundamental diseñar estrategias de enseñanza que generen dinámicas grupales diferentes en donde la motivación sea el objetivo principal de las mismas. Un grupo de alumnos motivados adecuadamente y guiado en un proceso participativo donde la mecanización sea desplazada por el razonamiento, debe ser la meta de toda institución educativa hoy en día.

Zarco (2008), estudió el diseño de estrategias de enseñanza en matemáticas a partir de los estilos de aprendizaje. En su trabajo sostiene que los estilos de aprendizaje deben ser la base de toda estrategia de enseñanza, logrando con ello que los aprendizajes sean significativos a través de la experiencia. Los docentes deben saber que los seres humanos no tienen un solo estilo de aprendizaje, sino que varía en función de las tareas y necesidades, e inclusive del contexto y contenido. En consecuencia, cada alumno aprende de manera distinta, tiene dudas diferentes y avanza a mayor o menor ritmo en relación con sus compañeros, ya que tendrá más

habilidades para unas áreas y menos para otras; situación que deberá tener presente el docente en el momento de diseñar sus estrategias didácticas.

Zarco concluye diciendo que los docentes en su mayoría han contribuido a través de sus estrategias de aprendizaje a la formación de personas con estilos conservadores ya que en sus clases favorecen a los alumnos que suelen cumplir con los trabajos y acatar las órdenes sin cuestionarlas, dejando de lado a aquellos que buscan hacer cosas diferentes en donde puedan demostrar su creatividad y no así su pasividad.

Guerrero (2008), investigó a cerca de las estrategias de enseñanza que permiten propiciar el aprendizaje significativo. Como resultado de su estudio se dio cuenta de que los docentes fallaban en sus estrategias de enseñanza al no lograr que los alumnos relacionaran los contenidos programáticos con situaciones de la vida cotidiana; olvidaban con facilidad lo tratado en clase. Ante tal escenario se da a la tarea de proponer estrategias de aprendizaje que giren en torno al uso de mapas cognitivos, esquemas, diagramas de secuencia y cuadros comparativos, que permitan a los alumnos usar los conocimientos previos y evaluar procesos cognitivos superiores. Por lo que concluye diciendo que los docentes necesitan usar nuevas estrategias de aprendizaje que permitan a los alumnos contrastar lo visto en el aula con su cotidianeidad.

Con base en los estudios antes mencionados, queda claro que en las distintas instituciones educativas del estado de México existen serios problemas en cuanto al uso y aplicación de estrategias de enseñanza, ya que si bien se aplican distintas actividades educativas a las que los docentes les llaman técnicas o en algunos otros casos estrategias, estas no logran hacer significativos los conocimientos en los alumnos.

Estrategias de enseñanza

A continuación se presentan conceptos sobre estrategias, métodos, técnicas y teorías que permitan dar claridad a la problemática planteada y con ello poder a lo largo de la investigación tener bases teóricas concretas que permitan hacer una evaluación del problema en cuestión.

Para Tobón (2008) el concepto de estrategia didáctica hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito. De esta forma, todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación general de la estrategia. En el campo de la pedagogía, las estrategias didácticas se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes.

Para Díaz (1999) son los recursos o procedimientos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

Las estrategias según Cajide (1992) son procedimientos dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea. De acuerdo con Monereo, Castello, Palma y Pérez (2007), las estrategias de aprendizaje tienen como premisa de potenciar la autonomía en el aprendizaje esto es, la habilidad de aprender a aprender.

Para Esteban (2008) El concepto de estrategia implica una connotación finalista e intencional. Por lo que considera que toda estrategia ha de ser un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje. No se trata, por tanto, de la aplicación de una técnica concreta, se trata de un dispositivo de actuación que implica habilidades y destrezas –que el aprendiz ha de poseer previamente- y una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas a desarrollar.

De acuerdo con Díaz (1978) las estrategias de enseñanza giran en torno al diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros.

Una vez revisadas las definiciones que proporcionan algunos teóricos, se puede decir que los elementos básicos del concepto de estrategias son: una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje (las finalidades: los propósitos sociales, institucionales y personales que se pretenden alcanzar) y que tienen un carácter consciente e intencional en el que se implican

procesos de toma de decisiones por el docente ajustadas al objetivo que pretende alcanzar (contenidos por formar y concepción que se tiene de los alumnos). Por lo tanto como lo menciona Tobón (2008) se planean y se aplican de manera flexible autorreflexionando sobre el proceso formativo para ajustarlas a éste y afrontar las incertidumbres que puedan surgir en el camino, teniendo en cuenta la complejidad de todo acto educativo.

En consecuencia a lo antes escrito, las estrategias son todas aquellas acciones planteadas por el docente las cuales se realizan en interacción con el docente al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes. Son el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita, de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos (aprendan a aprender).

Clasificación de las estrategias de enseñanza.

De acuerdo a Díaz y Hernández (1999) algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos y que a la vez pueden incluirse basándose en su momento de uso y presentación son:

1. Las preinstruccionales (antes): son estrategias que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, entre éstas están los objetivos (que establece condiciones, tipo de actividad y forma de aprendizaje del alumno y el organizador previo que es información introductoria, tiende un puente cognitivo entre la información previa y la nueva). Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.
2. Las estrategias coinstruccionales: apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización y la motivación aquí se incluye estrategias como ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas y analogías.

3. Las estrategias posinstruccionales: se presenta después del contenido que se ha de aprender y permitir al alumno formar una visión sintética, integradora. Permite valorar su propio aprendizaje. Algunas estrategias posinstruccionales más reconocidas son preguntas intercaladas, resúmenes, mapas conceptuales y analogías.

Otra clasificación es la que presenta Díaz y Hernández (1999), la cual se presenta a continuación.

Tabla 1
Estrategias de enseñanza.

Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos:	Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa. Son principalmente de tipo preinstruccionales y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (lluvia de ideas), la enunciación de objetivos, etcétera.
Estrategias para orientar la atención de los alumnos:	Son aquellas que el profesor utiliza para realizar y mantener la atención de los aprendices durante una clase. Son de tipo instruccional pueden darse de manera continua para indicar a los alumnos que las ideas deben centrar sus procesos de atención codificación y aprendizaje. Algunas estrategias son: preguntas insertadas, el uso de pistas o claves y el uso de ilustraciones.
Estrategias para organizar información que se ha de aprender:	Permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se ha de aprender al representar en forma gráfica o escrita, hace el aprendizaje más significativo de los alumnos. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ella a las de representación visoespacial, mapas o redes semánticas y representaciones lingüísticas como resúmenes o cuadros sinópticos.
Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender:	son aquellas estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprender asegurando con ella una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda utilizar durante la

	instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Podemos citar los organizadores previos y las analogías (conocidas como las de inspiración Ausbeliana)
--	---

Beltrán (1995), también tiene una propuesta bastante interesante en torno a la clasificación de las estrategias para el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas, la cual se resume de la siguiente manera:

1. Estrategias de apoyo: permite la mejora del autoconcepto, así como el desarrollo de actitudes. Son estrategias de procesamiento, repetición, empleando preguntas y respuestas, así como destacando lo importante a través de esquemas lógicos, mapas conceptuales, uves heurísticas, etc.
2. Estrategias de personalización: se pone en práctica el pensamiento crítico reflexivo, la productividad, originalidad y flexibilidad de pensamiento.
3. Estrategias de metacognición: son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es y qué se sabe de ella.

Para Tobón (2008), las estrategias didácticas se pueden clasificar de acuerdo al modelo de formación basado en competencias, de la siguiente manera:

Tabla 2.

Estrategias en el marco de la metodología del aprendizaje significativo, para formar competencias.

Estrategias docentes de sensibilización:	Consisten en orientar a los estudiantes para que tengan una adecuada disposición a la construcción, desarrollo y afianzamiento de las competencias, formando y reforzando valores, actitudes y normas, así como un estado motivacional apropiado a la tarea. Aquí se encuentran las siguientes estrategias: relatos de experiencia de vida (descripción de situaciones reales en donde las emociones, motivaciones, actitudes y valores han jugado un papel central en el aprendizaje), visualización (es el uso de la imaginación para verse logrando las metas planteadas) y contextualización (es mostrar a los alumnos el beneficio de poseer la competencia).
Estrategias docentes para favorecer la atención:	Consiste en hacer que los estudiantes canalicen su atención y concentración según los objetivos pedagógicos. Dentro de estas

	<p>estrategias se encuentran: preguntas intercaladas, ilustraciones (fotografías, esquemas, gráficas e imágenes).</p>
<p>Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información:</p>	<p>Consiste en promover la activación de los aprendizajes previos de los estudiantes, reconozca y ayude a los estudiantes a reconocer el valor de dichos aprendizajes previos, presente la nueva información de manera coherente, sistemática, lógica, buscando que su estructura facilite la comprensión a través de conexiones entre los temas y construya enlaces entre los saberes que ya poseen los estudiantes y los nuevos saberes. Algunas estrategias a utilizar son: objetivos (indican los componentes de las competencias por formar, las actividades por llevar a cabo y los procedimientos de valoración), organizadores previos (ofrecen un contexto general de los conocimientos a estudiar), mapas mentales (articulación de palabras claves e ideas) y cartografía conceptual (procedimiento gráfico basado en los mapas mentales que dan cuenta de la estructura de conceptos científicos mediante siete ejes).</p>
<p>Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información:</p>	<p>Consisten en procedimientos planeados y sistemáticos que el docente ejecuta con el fin de que los estudiantes asuman la formación de los componentes de la competencia con un sentido personal, desde el marco de su proyecto ético de vida, con actitud crítica y proactiva. Ejemplo de ellas son: articulación al proyecto ético de vida (se relacionan las competencias a aprender con sus necesidades personales) y facilitación de la iniciativa y la crítica (se impulsa la iniciativa del alumno en la formación de la competencia a través de su propia gestión).</p>
<p>Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información:</p>	<p>Consiste en buscar que el alumno recupere información de forma oportuna y eficiente. No se trata sólo de recordar conocimientos específicos, sino también instrumentos (afectivo-motivacionales, cognitivos y actuacionales) y estrategias con el fin de ponerlos en acción. Algunas de ellas son: redes semánticas (gráficos en los que se establecen relaciones entre conceptos) y lluvia de ideas.</p>
<p>Estrategias docentes para favorecer la cooperación:</p>	<p>Consiste en la generación de aprendizaje con apoyo de otras personas que son expertas, es la puesta en práctica la zona de desarrollo próximo y del aprendizaje colaborativo. Se busca la confianza entre estudiantes, comunicación directa y sin ambigüedades, respeto mutuo y tolerancia, valoración mutua del trabajo y de los logros, complementariedad, amistad y buen trato y liderazgo compartido. Dentro de estas</p>

	estrategias encontramos: aprendizaje en equipo e investigación en equipo.
Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información:	Son procedimientos pedagógicos y didácticos dirigidos a facilitar en los estudiantes la transferencia de los componentes de una competencia de una situación a otra con el fin de generalizar el aprendizaje. Ejemplos de ellas son: pasantías formativas (visitas a empresas, organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, entre otros espacios comunitarios) y práctica empresarial o social (aplicar la competencia en situaciones reales y variadas).
Estrategias docentes para favorecer la actuación: consisten en poner en escena los saberes adquiridos, acción y actuación:	Algunas de ellas son: simulación de actividades profesionales, estudios de casos (análisis de una situación problemática real o hipotética, para hacer un diagnóstico y generar posibles soluciones) y aprendizaje basado en problemas (analizar y resolver problemas reales mediante el trabajo en equipo).
Estrategias docentes para favorecer la evaluación:	Son un conjunto de planes de acción sistemáticos de tipo pedagógico-didáctico que tienen por finalidad brindar retroalimentación de los logros y dificultades tenidos durante el aprendizaje. Dentro de estas encontramos: autoevaluación, coevaluación, y heterovaloración.

Como se puede notar existen múltiples formas de clasificar las estrategias docentes, lo que responde a las perspectivas teóricas de las que se parta. En lo que coinciden estos teóricos es en que el uso de estas estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices. Para efectos de la presente investigación se tomará como principal sustento teórico la clasificación propuesta por Sergio Tobón, por estar directamente vinculada a lo que propone la Reforma Integral para la Educación Media Superior, lo que permite analizar el perfil actual de los docentes en relación con el perfil buscado en el modelo basado en competencias que impulsa la reforma.

Importancia de la RIEMS y el modelo basado en competencias en el uso de estrategias de enseñanza.

La actual reforma integral para la educación media superior (RIEMS), impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), junto con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), tiene el objetivo de mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato, en un marco de diversidad en el cual se integran las diversas opciones de bachillerato a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Tal objetivo ha generado en los docentes la necesidad de actualizarse en el uso de las estrategias docentes que demanda tal reforma, la cual gira en torno a la metodología de formación basada en competencias en el marco de la metodología del aprendizaje significativo.

Es importante mencionar que la puesta en marcha de la RIEMS en el Estado de México ha sufrido algunas adecuaciones sobre todo en lo que se refiere al número de campos disciplinares y en consecuencia a las competencias disciplinares básicas, lo que ha llevado a que en esta entidad federativa a la reforma educativa se le dé el nombre de META (Modelo Educativo de Transformación Académica).

La RIEMS y en consecuencia el META, se sustentan en un modelo basado en competencias. Éste modelo no es nuevo, sin embargo como lo menciona Tobón (2008), gran parte de la comunidad educativa no se pregunta por qué aparece, ni por qué antes no era importante, sino que cree descubrir con ella una falta en el pasado. Es importante mencionar que no es a principios del siglo XXI donde se empieza a hablar de las competencias vinculadas con la educación; es durante todo el siglo XX que se da mayor auge al estudio de la construcción de conocimientos y habilidades relacionadas con las competencias, tal es el caso de Wittgenstein que aporta a las competencias el concepto de juegos de lenguaje, Habermas aporta la competencia interactiva, Eliseo Verón la competencia ideológica, Noam Chomsky la competencia lingüística y Dell Hymes la competencia comunicativa. Como se puede apreciar las competencias pasaron de ser en la segunda mitad del siglo XX una opción alternativa, al fin último de la educación a principios del siglo XXI y prueba de ello es la reforma educativa impulsada para la educación media en el año 2008 en nuestro país.

Las competencias de acuerdo con Trujillo (2008) son concebidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas necesarios para desarrollarse y participar constructivamente en los movimientos y cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos en su país y a nivel internacional.

El impulso de la RIEMS que parte de un modelo basado en competencias, obliga a los docentes a generar nuevas estrategias didácticas que les permitan a los alumnos desarrollar los conocimientos, habilidades y destrezas propuestas en las competencias genéricas, básicas y profesionales.

De acuerdo con Tobón (2008), las competencias genéricas son comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por lo que su importancia radica en que tienen aplicaciones diversas a lo largo de la vida; de acuerdo con Trujillo (2008), estas competencias son transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.

En el acuerdo 444 establecido en el Diario Oficial, con fecha de 21 de octubre de 2008, se establecen seis categorías, once competencias genéricas y cuarenta y cinco atributos (ver anexo 1), bajo los cuales se tendrán que generar nuevas estrategias de aprendizaje.

Tabla 3
Categorías y competencias genéricas propuestas por la RIEMS

Categorías	Competencias genéricas
Se autodetermina y cuida de sí.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 3. Elige y practica estilos de vida saludables.
Se expresa y comunica.	<ol style="list-style-type: none"> 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.

Piensa crítica y reflexivamente.	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Aprende de forma autónoma.	7. Por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Trabaja en forma colaborativa.	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Participa con responsabilidad en la sociedad.	9. Con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Una vez presentadas las competencias genéricas y la intencionalidad de las mismas, es importante mencionar que de acuerdo a la RIEMS, de estas competencias se desprenden otras más, entre las que se encuentran las competencias disciplinares, que se caracterizan por ser las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida.

Para Trujillo (2008), las competencias disciplinares básicas en el META se organizan en seis campos disciplinares: comunicación y lenguaje, matemáticas y razonamiento complejo, ciencias naturales y experimentales, ciencias sociales y humanidades, componentes cognitivos y habilidades del pensamiento y por último componentes de formación profesional. En cada uno de estos campos se pueden ubicar distintas disciplinas y asignaturas en las que se organizan los planes y programas de estudio del bachillerato.

Las competencias disciplinares pueden ser básicas o extendidas. Las competencias disciplinares básicas procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato, mientras que las competencias disciplinares extendidas no serán compartidas por todos los bachilleres; se trata de competencias que permiten a los distintos subsistemas de la EMS formar a los estudiantes en el marco de un enfoque determinado. Este enfoque debe definirse a partir de la filosofía educativa del subsistema, los contextos en los que se encuentran sus planteles, los intereses y necesidades de sus estudiantes y sus trayectorias futuras. Son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas (Vázquez, 2008).

Con base en lo antes expuesto, es indudable que la reforma educativa y su modelo basado en competencias buscan generar nuevos alumnos que sean competentes en todos los ámbitos de su vida, sin embargo para que ello sea posible es indispensable que uno de los principales actores del sistema educativo, el docente, también se transforme y como respuesta a ello la SEP publicó en el Diario Oficial de la Federación de fecha 29 de octubre de 2008, el acuerdo 447 en donde se establecen las competencias que todo docente debe poseer. Dicho acuerdo es fundamental para saber lo que se espera del docente y lo que realmente lleva a cabo en su práctica cotidiana, sobre todo a más de un año de su puesta en marcha en el Estado de México.

Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil. Razón por la cual hoy en día no sólo es indispensable que los docentes de nivel medio superior las conozcan sino también que las desarrollen, para con ello poder crear las condiciones necesarias que impulsen las competencias genéricas, las disciplinares básicas, extendidas y profesionales en cada uno de los alumnos.

A continuación se enlistan las competencias docentes marcadas por la RIEMS, las cuales son ocho y cada una consta de una serie de atributos (ver anexo 2) que dan mayor especificidad a cada una de ellas.

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Las competencias docentes antes mencionadas permiten analizar que tan cerca o que tan lejos se encuentra el perfil de los docentes que hoy día imparten clases en este nivel, de lo que propone como perfil ideal la RIEMS.

Métodos de enseñanza

Las estrategias docentes dice Tobón (2008) se elaboran de acuerdo con un determinado método de enseñanza, el cual consiste en un procedimiento general para abordar el aprendizaje.

La palabra método procede de un término griego que significa camino. En el orden de los conocimientos suele hablarse de métodos de investigación, cuando lo que se pretende es avanzar o conquistar nuevos campos culturales, y de métodos de enseñanza, cuando lo principal que se busca es comunicar a los demás, por medio de un proceso de enseñanza, esos contenidos culturales conseguidos. Los métodos

pedagógicos, dan sentido de unidad a los distintos momentos de la enseñanza y del aprendizaje, sobre todo en lo que se refiere a la presentación y elaboración de los contenidos educativos.

De acuerdo a Schmieder (1942), el método educativo es la reunión y síntesis de medidas educativas que se fundan sobre conocimientos psicológicos, claros, seguros y completos, y sobre leyes lógicas, y que realizadas con habilidad personal de artista alcanzan sin rodeo el fin previamente fijado.

El método de enseñanza es el camino principal para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, va dirigido a un objetivo, e incluye las actividades dirigidas al cumplimiento del mismo. Aunque haya diversas clasificaciones sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje algunas conocidas se mostrarán a continuación (Martínez, 2005).

1. Los métodos en cuanto a la forma de razonamiento de acuerdo con Nericí (1980), son:

a) Método deductivo

Cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular. El profesor presenta conceptos, principios o definiciones o afirmaciones de las que se van extrayendo conclusiones y consecuencias, o se examinan casos particulares sobre la base de las afirmaciones generales presentadas. Si se parte de un principio, por ejemplo el de Arquímedes, en primer lugar se enuncia el principio y posteriormente se enumeran o exponen ejemplos de flotación.

Los métodos deductivos son los que tradicionalmente más se utilizan en la enseñanza. Sin embargo, no se debe olvidar que para el aprendizaje de estrategias cognoscitivas, creación o síntesis conceptual, son los menos adecuados. El método deductivo es muy válido cuando los conceptos, definiciones, fórmulas o leyes y principios ya están bien asimilados por el alumno, pues a partir de ellos se generan las deducciones.

b) Método inductivo

Cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige. Es el método, activo por excelencia, que ha dado lugar a la mayoría de descubrimientos científicos. Se basa en la experiencia, en la participación, en los hechos y posibilita en gran medida la generalización y un razonamiento globalizado.

El método inductivo es el ideal para lograr principios, y a partir de ellos utilizar el método deductivo. Normalmente en las aulas se hace al revés. Si seguimos con el ejemplo iniciado más arriba del principio de Arquímedes, en este caso, de los ejemplos pasamos a la 'inducción' del principio, es decir, de lo particular a lo general. De hecho, fue la forma de razonar de Arquímedes cuando descubrió su principio.

c) Método analógico o comparativo

Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una solución por semejanza hemos procedido por analogía. El pensamiento va de lo particular a lo particular. Es fundamentalmente la forma de razonar de los más pequeños, sin olvidar su importancia en todas las edades.

El método científico necesita siempre de la analogía para razonar. De hecho, así llegó Arquímedes, por comparación, a la inducción de su famoso principio. Los adultos, fundamentalmente utilizamos el método analógico de razonamiento, ya que es único con el que nacemos, el que más tiempo perdura y la base de otras maneras de razonar.

2. Los métodos en cuanto a la organización de la materia de acuerdo con Titone (1966), son:

a) Método basado en la lógica de la tradición o de la disciplina científica

Cuando los datos o los hechos se presentan en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que va desde lo menos a lo más complejo o desde el origen hasta la actualidad o siguiendo simplemente la costumbre de la ciencia o asignatura. Estructura los elementos según la forma de razonar del adulto.

Es normal que así se estructuren los libros de texto. El profesor es el responsable, en caso necesario, de cambiar la estructura tradicional con el fin de adaptarse a la lógica del aprendizaje de los alumnos.

b) Método basado en la psicología del alumno

Cuando el orden seguido responde más bien a los intereses y experiencias del alumno. Se ciñe a la motivación del momento y va de lo conocido por el alumno a lo desconocido por él. Es el método que propician los movimientos de renovación, que intentan más la intuición que la memorización. Muchos profesores tienen reparo, a veces como mecanismo de defensa, de cambiar el 'orden lógico', el de siempre, por vías organizativas diferentes. Bruner (1984) le da mucha importancia a la forma y el orden de presentar los contenidos al alumno, como elemento didáctico relativo en relación con la motivación y por lo tanto con el aprendizaje. Para él hablar de aprendizaje es hacer referencia al proceso de reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos. Es un proceso activo en el que cada sujeto atiende selectivamente a la información, la procesa y organiza de forma particular, y más que la información obtenida, resultan relevantes las estructuras que se forman a través del proceso de aprendizaje. El aprendizaje más significativo, es aquel desarrollado por medio de descubrimientos, de este modo el conocimiento se vuelve útil y real para quien lo descubre.

Una característica relevante del aprendizaje por descubrimiento, y que lo diferencia de otras concepciones del aprendizaje, es que el contenido esencial de lo que debe ser aprendido no se facilita en su forma final, sino que tiene que ser descubierto por el sujeto asumiendo el alumno un rol más activo en el aprendizaje.

3. Los métodos en cuanto a su relación con la realidad de acuerdo con Nerici (1980), son:

a) Método simbólico o verbalístico

Cuando el lenguaje oral o escrito es casi el único medio de realización de la clase. Para la mayor parte de los profesores es el método más usado. Dale, lo critica cuando se usa como único método, ya que desatiende los intereses del alumno,

dificulta la motivación y olvida otras formas diferentes de presentación de los contenidos.

b) Método intuitivo

Cuando se intenta acercarse a la realidad inmediata del alumno lo más posible. Parte de actividades experimentales, o de sustitutos. El principio de intuición es su fundamento y no rechaza ninguna forma o actividad en la que predomine la actividad y experiencia real de los alumnos.

4. Los métodos en cuanto a las actividades externas del alumno

a) Método pasivo

Cuando se acentúa la actividad del profesor permaneciendo los alumnos en forma pasiva. Exposiciones, preguntas, dictados.

b) Método activo

Cuando se cuenta con la participación del alumno y el mismo método y sus actividades son las que logran la motivación del alumno. Todas las técnicas de enseñanza pueden convertirse en activas mientras el profesor se convierte en el orientador del aprendizaje.

5. Los métodos en cuanto a sistematización de conocimientos

a) Método globalizado

Cuando a partir de un centro de interés, las clases se desarrollan abarcando un grupo de áreas, asignaturas o temas de acuerdo con las necesidades. Lo importante no son las asignaturas sino el tema que se trata. Cuando son varios los profesores que rotan o apoyan en su especialidad se denomina Interdisciplinar.

b) Método especializado

Cuando las áreas, temas o asignaturas se tratan independientemente.

6. Los métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado

a) Dogmático

Impone al alumno sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es la verdad. Es aprender antes que comprender.

b) Heurístico o de descubrimiento

Del griego *heurisko* (enseñar) antes comprender que fijar de memoria, antes descubrir que aceptar como verdad. El profesor presenta los elementos del aprendizaje para que el alumno descubra.

Modelos psicopedagógicos de enseñanza

De acuerdo a Lozano (2005), Algunas concepciones erróneas acerca de lo que significa la innovación educativa con frecuencia llevan a los profesores y a las autoridades escolares a formar estereotipos que no hacen justicia a los modelos tradicionales de enseñanza, pero a los nuevos tampoco. Con frecuencia, el término tradicional es empleado como sinónimo de algo malo (la tradicional forma de enseñar es la causa de la mala formación de nuestros jóvenes y de los problemas actuales que vive nuestra sociedad), obsoleto (los métodos tradicionales ya están pasados de moda) o incongruente (los métodos tradicionales no son congruentes con los métodos constructivistas que empleamos en la actualidad). Esto hace que todo lo tradicional se coloque en una misma categoría, sin considerar que las formas de enseñar del pasado son tan variadas –efectivas o inefectivas- como muchas de las actuales.

Los métodos y las estrategias de enseñanza siempre están vinculadas a una serie de propuestas teóricas o también llamadas modelos psicopedagógicos de enseñanza, las cuales conforman un variado conjunto de marcos teóricos que a menudo comparten aspectos y cuestionan otros o incluso, suponen postulados absolutamente contradictorios entre sí.

Los principales modelos psicopedagógicos que han impactado el ámbito educativo son el conductismo, el constructivismo y el cognoscitivismo.

De acuerdo con Schuman (1996) Los fundamentos de estos modelos psicopedagógicos de aprendizaje son:

1. Conductismo: se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan

de manera automática. Ve a la mente como una “caja negra” en el sentido de que las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente. Algunas personas claves en el desarrollo de la teoría conductista incluyen a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner.

2. **Cognoscitivismo:** se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta. Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende. De acuerdo con Good y Brophy (1990), citados por Mergel (1998), los teóricos del cognoscitivismo reconocen que una buena cantidad de aprendizaje involucra las asociaciones que se establecen mediante la proximidad con otras personas y la repetición. También reconocen la importancia del reforzamiento, pero resaltan su papel como elemento retroalimentador para corrección de respuestas y sobre su función como un motivador. Sin embargo, inclusive aceptando tales conceptos conductistas, los teóricos del cognoscitivismo ven el proceso de aprendizaje como la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan la información.
3. **Constructivismo:** se sustenta en la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados. El constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas. Para Mergel (1998) el constructivismo se sustenta en que el que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos. Lo que alguien conoce es aterrizado sobre las experiencias físicas y sociales las cuales son comprendidas por su mente.

Las teorías de aprendizaje antes mencionadas no son las únicas sin embargo si son las más utilizadas en los distintos ámbitos educativos, si bien tienen muchos

postulados que pueden oponerse unos a otros, también es cierto que en muchas ocasiones no son excluyentes, es decir se pueden y deben utilizar dependiendo de la situación del que aprende. Para el caso específico de la investigación que se está desarrollando, en la cual la RIEMS y el META juegan un papel principal, el modelo que será utilizado como de mayor trascendencia para el desarrollo del perfil del docente y del alumno será el del constructivismo.

Aprovechamiento académico

En el fenómeno a estudiar se analiza el impacto de las estrategias docentes utilizadas por los docentes del CBT Emiliano Zapata en relación al aprovechamiento y aprobación académica de los alumnos, esto indudablemente lleva a investigar sobre el concepto de estrategias, tipos de estrategias, así como los conceptos de métodos y teorías de enseñanza. Ahora corresponde analizar el concepto de aprovechamiento y aprobación académica.

Para Barbosa (2008) el aprovechamiento escolar puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje; la evaluación de éste se realiza a través de la valoración que el docente hace del aprendizaje de los educandos matriculados en un curso, grado, ciclo o nivel educativo, lo que va a estar en relación con los objetivos y contenidos de los programas y el desempeño de los escolares en todo el proceso mencionado. De ahí que el aprovechamiento, al ubicarse fundamentalmente en el aprendizaje en el aula, se encuentre en un nivel de conocimiento distinto al problema del rendimiento; bajo esta perspectiva, se le incorpora como un elemento constitutivo del rendimiento.

Para Farías (2003) aprovechar la academia se refiere, dentro de los cánones tradicionales, más al aprendizaje de conceptos (en las diferentes disciplinas o asignaturas) y de las habilidades para operar con éstos. No tanto que al impacto dejado, por la educación en el desarrollo integral del estudiante como sujeto y personalidad. en forma de estrategias para pensar y vivir, proyectos y estilos de vida. sentidos (de la vida, etc.); entre otras formas no menos importantes, que pueden potenciar el desarrollo ulterior del educando. Es más, cuando se habla de desarrollo integral de los estudiantes, se piensa antes en una sumatoria de aspectos, que en la

trama compleja de los mismos. Vistos en forma de sistema, esos mismos aspectos emergerían como eso: estrategias, estilos, indicando la aparición de mecanismos complejos del comportamiento.

Todos los constructos tradicionales no sólo funcionan en el plano abstracto, sino que además ejercen una poderosa acción metodológica sobre el diseño y realización de la investigación educativa. Por ello, no se puede sorprender cuando un alumno catalogado como de alto aprovechamiento académico, no llegue a ser exitoso en su campo profesional. Mientras que otro que es catalogado como de bajo rendimiento académico si logre tener ese éxito.

El aprovechamiento académico se ha tratado de vincular en el mejor de los casos menciona Fariás (2003) con "factores", como el desarrollo de la esfera cognoscitiva (comprensión y pensamiento), el conocimiento de sí mismo (externalismo y fortalezas), el desarrollo de la esfera volitivo-motivacional (tenacidad y satisfacción, entre otras) y las relaciones interpersonales (respeto de normas y reconocimiento personal). De este tipo de concepción se derivan instrumentos de evaluación, que de acuerdo con las normas de estandarización pueden lograr una validez predictiva determinada.

Como se ha podido analizar, el concepto de aprovechamiento académico generalmente se utiliza de manera muy cuantitativa y ello lo hace en múltiples ocasiones superficial, respondiendo únicamente al aprendizaje memorístico de conceptos y procedimientos, que en muchas ocasiones no responden a las necesidades reales de la dinámica social y laboral, lo que no permite el adecuado desarrollo humano. El encargado de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje es el docente quien es parte fundamental para ampliar los alcances del aprovechamiento académico o simplemente reducirlo a algo muy cuantitativo y poco vinculado con la realidad social. Por tal motivo a continuación se definirá lo que es el docente.

Docente

De acuerdo con la RIEMS (2008), es el elemento humano indispensable para llevar a cabo las acciones que permitan alcanzar mejores niveles educativos, por ello, en congruencia con las innovaciones en la forma de aprender, se requiere dar un giro

en la función que tradicionalmente ha correspondido al docente. En términos generales, se considera que el papel del docente es actuar como facilitador del aprendizaje, acompañando, asesorando, informando, elaborando estrategias para el trabajo individual y grupal de los estudiantes, y asesor sobre el uso y manejo de herramientas didácticas. Su objetivo principal es lograr que el estudiante se convierta en auto gestor del aprendizaje. Es pues quien moldea y desarrolla el currículo en su última y más importante dimensión, que es la aplicación en el aula, la más importante para hablar verdaderamente de una reforma educativa.

Es importante tener claro que no existe un solo concepto que englobe de manera unánime lo que es un docente y su rol, sino más bien existen múltiples definiciones de lo que es este, lo cual se debe a que en los últimos dos siglos han surgido distintas teorías psicopedagógicas, las cuales proporcionan su propia visión que en algunas de las ocasiones no coincide con las que les anteceden.

Capítulo 3

Metodología

Para poder identificar cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec, y cómo éstas influyen directamente en el aprovechamiento académico de los alumnos del plantel, se llevará a cabo una investigación de tipo cualitativa con un enfoque evaluativo, el cual será descrito a lo largo de este capítulo.

Enfoque metodológico

En el caso de la investigación en cuestión, se hace referencia a una institución de nivel medio superior, en donde el poder comprender su dinámica obliga a tomar en consideración la interdependencia de factores, causas y consecuencias que confluyen en lo individual y lo colectivo bajo determinadas condiciones sociales. Por lo que para el correcto desarrollo de la misma se hace imprescindible entonces el uso de un enfoque metodológico cualitativo.

Enfoque cualitativo

El evaluar las estrategias de enseñanza de los docentes del CBT Emiliano Zapata y la repercusión del uso de las mismas en el aprovechamiento académico de los alumnos, exige de la investigación la comprensión del por qué se utilizan ciertas estrategias y se discriminan otras, del contexto en el que se desenvuelven los docentes y los alumnos, de la conciencia colectiva que se tiene a cerca de este proceso, la postura de las autoridades escolares y de muchos otros factores que no se pueden explicar a través de datos estadísticos sino de una serie de análisis que permitan describir los procesos y la dinámica interna en cuestión. Por ello se decide hacer uso de un enfoque cualitativo que como lo menciona Giroux (2004) hace hincapié en la comprensión del caso, logrando un análisis profundo al estudiar el fenómeno específico en un contexto determinado.

De acuerdo a Alanís (2005) en la investigación social, bajo el paradigma cualitativo, se prepondera la participación de los sujetos que forman parte del objeto

de investigación; se pone el énfasis en la investigación documental y se le otorga un gran peso específico a la observación en el trabajo de campo.

Para Goetz (1988) en la actualidad este enfoque tiene por objeto el acto interpretativo en la contextualización, por lo que abarca la teoría y la práctica, siempre tendiendo a la subjetividad, por lo que también se le conoce con el nombre de cualitativa.

En el proceso de una investigación cualitativa Fraenkel y Wallen (1996), consideran que hay algunas particularidades que se deben considerar, tales como:

La identificación del problema a investigar: el cual no es estricto a unas variables específicas, ya que el mismo problema o asunto se reformula a medida que se lleva a cabo la investigación.

La identificación de los participantes: los cuales generalmente son resultado de una muestra seleccionada, no aleatoria, ya que esto le permite al investigador contar con una muestra que concierne más a los propósitos específicos de la investigación.

La formulación de hipótesis: contrario a los estudios cuantitativos, las hipótesis no se formulan al inicio de la investigación, sino más bien que surgen a medida que se lleva a cabo la investigación. Las mismas pueden ser modificadas, o surgen nuevas o descartadas en el proceso.

La recolección de los datos: no se someten al análisis estadístico y si se hace es mínimo y sólo para presentar algunos porcentajes que permitan ampliar el análisis y la comprensión de las múltiples variables del fenómeno.

Los datos no se recogen al final al administrar instrumentos, sino que se van recogiendo durante el proceso que es continuo durante toda la investigación.

El análisis de los datos es un procedimiento mediante el cual se da la síntesis e integración de la información que se obtiene de diverso instrumentos y medios de observación. Prevalciendo más un análisis descriptivo coherente que pretende lograr una interpretación minuciosa y detallada del asunto o problema de investigación.

Con base en lo antes mencionado queda claro que la metodología a utilizar a lo largo del proceso gira en torno al uso de un enfoque cualitativo, ya que es este el que permite responder a las interrogantes planteadas desde el inicio del mismo. El tener claridad en el uso del enfoque metodológico a usar, es fundamental para el correcto desarrollo de la investigación, como lo menciona Charlot (1990) quien considera que la validez de una metodología se arraiga en el método que la funda: problematización, recolección de datos e interpretación.

Una buena metodología para el desarrollo de esta investigación, es aquella que permite recoger, de manera rigurosa, datos pertinentes para responder a un conjunto de preguntas sobre el uso de las estrategias aplicadas en los distintos cursos impartidos en las aulas del CBT Emiliano Zapata.

Métodos y técnicas de recolección de datos

Es importante en este momento de la investigación tener total claridad acerca de lo trascendente que es el tener bien definido el método y las técnicas de recolección de datos a utilizar, las cuales permitan con base en el enfoque cualitativo recolectar los datos necesarios para el logro de los objetivos planteados desde el inicio del trabajo. Por ello es importante recordar en un primer momento lo que es un método y una técnica para posteriormente hacer el análisis de las que son utilizadas en este proceso.

El método, como bien menciona Sabino (1992), se refiere directamente a la lógica interior del proceso de descubrimiento científico, y a él le corresponden no solamente orientar la selección de los instrumentos y técnicas específicos de cada estudio sino también, fundamentalmente, fijar los criterios de verificación o demostración de lo que se afirme en la investigación. Mientras que la técnica se define por Vélez (2001) como las acciones que se realizan dentro del método para lograr la meta u objetivo, es decir es la habilidad para hacer alguna cosa y que implica el conocimiento empírico de cómo hacerla.

Estos conceptos llevan a concluir que una vez elegido el método, se hace necesario definir las técnicas de recolección necesarias para construir los instrumentos que permitan obtener los datos de la realidad estudiada. Es mediante una adecuada

construcción de los instrumentos de recolección que la investigación alcanza la necesaria correspondencia entre teoría y hechos. Si en una investigación los instrumentos son defectuosos se producirán inevitablemente dificultades como las que menciona Sabino (1992); Los datos recogidos no servirán para satisfacer las interrogantes iniciales, los datos que se obtengan muy posiblemente vendrán falseados y distorsionados, porque el instrumento elegido no se adecua al tipo de hechos en estudio, lo que generara un retroceso hasta alcanzar una mejor resolución del problema.

Situados en esta perspectiva se pasa a estudiar el método y las técnicas de recolección de datos a emplearse a lo largo de la investigación.

El método evaluativo

Con base en lo expuesto en el apartado anterior, se ha decidido que en el uso del enfoque cualitativo es necesario hacer uso del método evaluativo, Para Weiss (1990) dicho método, de la investigación evaluativa, permite contar con las técnicas necesarias para reunir sistemáticamente las pruebas y testimonios de una muestra representativa. Logrando con ello no caer en la simple opinión o intuición en el análisis de las distintas variables en un estudio de caso. Este método permite medir los efectos de un fenómeno y aún cuando los resultados de la evaluación sean contradictorios, el investigador debe preocuparse para que la evaluación satisfaga las normas de los procedimientos y cumpla la validez científica. Por lo tanto la investigación evaluativa ayuda a aumentar la racionalidad de las decisiones y da lugar a que se planteen mejores programas, a que se cambie el conocimiento, los valores y las conductas de las personas, o bien las instituciones, todo esto dependiendo de las metas que se propongan alcanzar.

Técnicas de investigación

En la investigación evaluativa se usa una amplia gama de técnicas de investigación para recabar información, como las entrevistas, los cuestionarios, los cuestionarios de conocimiento y destrezas, los inventarios de actividades, la observación, el análisis del contenido de documentos, registros y expedientes, etc.

Para el desarrollo de la presente investigación, se hace uso de la observación, el análisis del contenido en documentos y la entrevista semidirigida para la recolección de datos.

1. La observación

Es de acuerdo a Giroux (2004), la técnica más antigua de recolección de datos científicos, y la más generalizada si consideramos la ciencia en su conjunto. Esto se explica fácilmente, porque los científicos de las ciencias más antiguas se ocupaban de objetos, que no saben leer, ni escribir ni hablar, no tenían otra opción más que observar. Ya en el ámbito específico del enfoque cualitativo Ruiz (1999) considera que la observación es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla.

De acuerdo a los intereses del investigador y de su objeto de estudio, la observación se puede clasificar de distintas formas, siendo una de ellas la siguiente:

1. Observación participante. El investigador participa directamente en la experiencia observada, ya que se integra al grupo que está estudiando. (Giroux, 2004)
2. Observación no participante. Se caracteriza por que el investigador no participa en las actividades del grupo que está estudiando. (Giroux, 2004)
3. Observación Directa. Es directa cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar.
4. Observación indirecta. Es indirecta cuando el investigador entra en el conocimiento del hecho o fenómeno observando a través de las observaciones realizadas anteriormente por otra persona.

Para el caso específico de la investigación que se está llevando a cabo se utiliza principalmente la observación directa, ya que se busca ponerse en contacto con la muestra a estudiar, sin embargo también se hace uso de la observación participante ya que se pertenece a la población a estudiar.

2. Registro de observación

Para obtener información acerca del mudo circundante de forma controlada, se realiza una rejilla de observación (Ver Anexo 3) para medir las variables de estudio de una manera uniforme. La intención es conocer cuáles son las estrategias que utilizan los docentes al interior del salón de clases para poder con ello saber si coincide su comportamiento con lo que creen realizar o planear como lo mencionan en la entrevista que se les aplica.

La rejilla de observación de acuerdo con Giroux (2004) consta de cuatro partes que corresponden a las preguntas habituales: ¿Qué, a quién, dónde y cuándo se observa? La primera parte comprende la descripción de todos los componentes que se deberán observar, así como los códigos para registrarlos. La segunda parte comprende los nombres de las personas observadas o una lista de criterios relativos a las personas observadas. La parte tercera y cuarta indican las situaciones o segmentos de la realidad que el investigador decide observar entre todos aquellos de los cuales puede ser testigo. Se trata de responder a las preguntas ¿Dónde se observa? y ¿Cuándo se observa?

Las rejillas de observación son muy valiosas, ya que permiten registrar no sólo los tipos de comportamiento, sino también los momentos en los cuales se manifiestan esos comportamientos, así como muchos otros factores.

3. El análisis de contenido en documentos

Ruiz (1999) menciona que el análisis de contenido es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y se basa en la lectura como instrumento de recogida de información. Otros autores Berelson (1984); Cartwright, (1993); Montalvo (2003) y Murray (1994) lo mencionan como un método de investigación que describe objetiva, sistemática y típicamente documentos escritos, transcripción de comunicaciones verbales y otras formas de comunicación observables. También se le conoce como Análisis de documentos.

En el análisis de contenido es importante definir, inicialmente, las categorías que se van analizar en los documentos y colocar estas categorías en una tabla u otra

herramienta, estos serán sus instrumentos. Los ítems de medición de su instrumento deben ser validados por expertos en investigación en pertinencia y claridad. El investigador trabaja la técnica anotando los análisis de las categorías como palabras, frases, contenidos, comentarios, capítulos, etc., de cada documento.

4. La entrevista

Mientras que el cuestionario impone al entrevistado un marco para expresarse, la entrevista exige al entrevistador que haga el esfuerzo de adaptarse al entrevistado y de escuchar todo lo que este último esté dispuesto a revelar acerca del tema en cuestión.

Para Giroux (2004) la entrevista y la observación tienen en común que dan al entrevistado una gran libertad de expresión. La primera le permite elegir sus palabras, mientras que la segunda lo deja en libertad de decidir sus actos.

Ruiz (1999) reconoce como una técnica de investigación cualitativa a la entrevista, él argumenta que sirve para obtener información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales.

Existen varios tipos de entrevista, entre ellas, las propuestas por Giroux (2004)

1. Entrevista dirigida: es en la que se establecen de antemano el orden de las preguntas y su formulación.
2. Entrevista no dirigida: es en la que el entrevistado es libre de abordar cualquier aspecto del tema de discusión, en cualquier orden.
3. Entrevista semidirigida: es en la que el entrevistador se asegura de que el entrevistado le comunique su punto de vista acerca de determinados aspectos precisos del tema de discusión, dejándolo en libertad de abordarlos en el orden que le parezca conveniente.

Para el desarrollo de la investigación se determinó hacer uso de la entrevista semidirigida ya que se tiene cierto control de los puntos a investigar y sobre los

cuales se desea que verse la mayor parte de la misma. Tal y como se muestra en el anexo 4.

Población y muestra.

La elección de un método y una técnica de investigación exigen otras elecciones como es el caso de selección de los participantes. Cuando se elige la técnica de la entrevista, por lo general no se seleccionan centenas, ni siquiera decenas de participantes, por lo que se decide hacer uso de una muestra que sea representativa de la población a estudiar.

Para Giroux (2004) una población es el conjunto de todos los elementos a los que el investigador se propone aplicar las conclusiones de su estudio, mientras que una muestra es la fracción de la población, cuyas características se van a medir.

Existen distintos tipos de muestras, entre las cuales se encuentran las no probabilísticas, las accidentales, las de juicio y finalmente las de voluntarios.

En el caso de la investigación a desarrollar la población consta de 40 profesores y la muestra consta de 6 profesores los cuales fueron seleccionados por ser los de mayor o menor aprovechamiento académico en cada una de las carreras técnicas. Dentro de los cursos que imparten se encuentran los relacionados con matemáticas, enfermería y filosofía y química. La muestra representa el 15% de la población; por lo que se considera representativa de la población total, con lo que se podrán hacer sin problema alguno las generalizaciones correspondientes.

Criterios de selección

De acuerdo a Giroux (2004) una muestra se debe tomar con mucho cuidado y esto es con base en el tipo de población que se tiene y el objetivo que se persigue. Se sabe por ejemplo, que cuando más homogénea es la población, menos necesidad tendrá la muestra de mantener una precisión constante y ser de gran tamaño; se sabe también que cuando se trata de una población compuesta por elementos bien diferenciados, es preferible dividirla en subconjuntos relativamente homogéneos, es decir, estratificarla.

Para el caso concreto de la investigación con los profesores del CBT Emiliano Zapata, es necesario hacer una estratificación de acuerdo al aprovechamiento obtenido por los estudiantes en el primer semestre del ciclo 2009 – 2010, así como una diferenciación por carrera, obteniendo con ello el de mayor y menor aprovechamiento con sus alumnos en cada una de las tres carreras existentes en la institución.

Línea de Investigación

El presente estudio de caso se realiza bajo la línea de investigación llamada Modelos y procesos innovadores en la enseñanza-aprendizaje. En esta línea se pretende contribuir a mejorar modelos innovadores centrados en el aprendizaje del alumno como son: la auto dirección, colaboración, aprendizaje por competencias, estilos de aprendizaje, matemática educativa, así como modelos innovadores que incidan en la enseñanza de los profesores: enseñanza integral de las ciencias, estrategias docentes y manejo efectivo de grupos. Estas iniciativas aparecen con los nombres de reforma de la educación general, aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo, modelos basados en competencias, entre otros.

Tales tendencias han surgido debido a intensas presiones de tipo externo por mejorar el aprendizaje adquirido en las aulas que provienen de los empleadores, científicos, políticos y comunidad en general. Las iniciativas por mejorar el aprendizaje provienen principalmente de instituciones y profesores universitarios que desean comprometerse con el mejoramiento del aprendizaje, ya que hay insatisfacción en la manera como se enseña y aprende, por la permanencia y resistencia de métodos de enseñanza centrados en el profesor y en la memorización.

Los objetivos que persigue esta línea de investigación son: mejorar el aprovechamiento académico en los distintos niveles escolares a través de propuestas educativas basadas en planteamientos teóricos; desarrollar modelos didácticos explicativos y prescriptivos que permitan incrementar los niveles de aprendizaje significativo y diseñar propuestas metodológicas orientadas a la mejora de las prácticas educativas en las distintas disciplinas curriculares que se traduzcan en la adquisición y desarrollo de competencias para la vida.

Capítulo 4

Resultados obtenidos

El presente capítulo hace referencia a la presentación de los resultados obtenidos al aplicar las guías de observación, las entrevistas semidirigidas y la revisión de documentos de seis profesores que cuentan con horas clase frente a grupo en el Centro de Bachillerato Tecnológico Emiliano Zapata, Nopaltepec. Tales instrumentos fueron utilizados con la finalidad de evaluar las estrategias utilizadas por los docentes en medio de la puesta en marcha de la RIEMS y el impacto que estas han tenido en el aprovechamiento académico de los alumnos del plantel.

A continuación se presentan los datos obtenidos en las guías de observación, para ello se hace uso de tablas descriptivas y narraciones. Una vez presentados estos resultados se presentaran los datos obtenidos en las entrevistas y en la revisión de documentos para finalmente dar paso a la triangulación de datos generales en una tabla.

Resultados obtenidos en la Guía de Observación 1 aplicado a docentes para conocer cuáles son las estrategias que utiliza en su diario actuar.

Instrumento: guía de observación

Para evaluar las diferentes estrategias empleadas se aplicó el instrumento a seis docentes (ver el anexo 3 y 5) que impartieron clases en el primer semestre del ciclo escolar 2009 – 2010, en las carreras de Biotecnología, Enfermería y Fiscal contable.

Al observar a los profesores, se han podido obtener los siguientes datos:

Tabla 4.

Descripción de observación a clase de profesor A

Parte de la clase	Descripción de la situación presentada
Inicio	1. El profesor es puntual al momento de entrar al salón de clases, ante lo cual los alumnos de inmediato toman su lugar en la butaca y guardan silencio en su mayoría, mientras el docente cierra la puerta y da inicio al pase de lista; los alumnos que llegan después del cierre de la puerta no pueden entrar al salón de clases. Al término del pase de lista el profesor revisa tareas y reprime verbalmente (siempre

hablándoles de usted) a los que no la hicieron, los cuales se quedan callados y no contestan. Se mantiene una disciplina estricta a través de la cual se controla al grupo, ya que los alumnos que están hablando entre ellos o jugando con el celular son retirados del salón de clases y no se les permite replicar ante tal mandato, lo que genera un ambiente tenso al interior del salón de clases.

Desarrollo	<p>2. Al desarrollar su clase les pide a sus alumnos que anoten el tema a revisar y empieza a dictar párrafos no tan extensos para posteriormente escribir ejemplos en el pizarrón (los cuales obtiene de un cuaderno) y explicarlos verbalmente de forma clara y demostrando que existe el conocimiento y manejo del tema. Al término de la explicación verbal pregunta si existen dudas, ante lo cual los alumnos en su mayoría se quedan callados o mueven la cabeza de un lado a otro para dar a entender que no las hay. Una vez obtenida esa respuesta el profesor se vuelve a sentar, toma sus apuntes y nuevamente empieza a dictar para posteriormente colocar otro ejemplo en el pizarrón y así repetir la misma dinámica en dos ocasiones más. Al hacer uso de los ejemplos sólo en una ocasión realizo preguntas intercaladas, las cuales fueron contestadas en dos ocasiones de manera correcta y en una tercera incorrectamente; cerca de finalizar la clase busco generar una lluvia de ideas en torno al tema que quedaría de tarea pero esta no fructífero, pues únicamente un alumno participo.</p>
Actitud de los alumnos	<p>3. A lo largo de la clase los alumnos escriben lo que se les dicta y copian los ejercicios del pizarrón, momento en el cual algunos aprovechan para voltear a distintos lados y bostezar un poco, lo que es sinónimo de cansancio o aburrimiento, mientras tanto otros alumnos intentan platicar en voz baja pero son reprimidos de inmediato.</p>
Cierre de la clase	<p>4. La clase termina con la tarea que deberán realizar en casa, cabe hacer mención que el profesor es puntual en su hora de salida y los alumnos no salen hasta que él se retira del salón de clases.</p>
Observación	<p>5. En cuanto al uso de las estrategias, tiene muy poca variación de las mismas ya que la clase gira únicamente en torno a su persona; es una clase tradicional en donde la figura central es el docente y los alumnos únicamente callan y le escuchan sin tener participación en ella, a excepción de cuatro ocasiones en donde algún alumno hizo uso de su voz.</p>
Conclusión	<p>6. No hace uso de las estrategias propuestas en la RIEMS.</p>

Tabla 5.
Descripción de observación a clase de profesor B

**Parte de la
clase**

Descripción de la situación presentada

Inicio

1. La profesora llega 10 minutos tarde a su clase, entra y los alumnos tardan en ingresar al salón y aún más en tomar su asiento; la profesora decide cerrar la puerta y empezar a tomar lista de asistencia, a ese momento ya han pasado 10 minutos más. Durante el pase de lista hay mucho ruido debido a que los alumnos no guardan silencio en su totalidad, ante lo que se les pide que guarden silencio pero la indicación no es tomada en cuenta y el ruido se mantiene constante.

Desarrollo

2. Para desarrollar su clase, le pide a sus alumnos que se organicen en equipos de cinco integrantes, los alumnos proceden a llevar a cabo tal indicación lentamente y de forma desordenada, durante este proceso dos alumnos salen y entran al salón de clase para conversar con otros alumnos de grupos distintos, mientras tanto la profesora organiza unas fotocopias. Una vez formados los grupos, después de ocho minutos, la profesora entrega juegos de copias por equipo y les pide que las lean y que hagan un resumen para que lo comenten a sus compañeros.

Una vez dadas las lecturas sólo tres de los 8 equipos formados inician con la lectura mientras que el resto platica, ciertos integrantes se levantan y sientan constantemente a lo que la profesora pide que se abstengan de hacerlo y que se pongan a trabajar, pero una vez más la indicación no es acatada por muchos de los alumnos; la profesora toma asiento y se pone a leer un texto. Después de 20 minutos pide a los alumnos que detengan su trabajo ya que iniciaran con los comentarios, ante tal comentario los equipos en su mayoría manifiestan que aún no terminan, la profesora muestra molestia, les reprime verbalmente y da 10 minutos más. Al iniciar los comentarios, no hay evidencia de que realmente se hayan leído los textos, salvo escasas excepciones, por lo que la actividad no fructifera y la profesora da por terminada la actividad y da paso a otro tema (tiene dos horas continuas), en el cual dicta algunos conceptos y toma a tres alumnos como maniquies para representar una situación de la vida real y muestra cómo resolverla en sus prácticas profesionales, además busca concientizar a los alumnos de su labor frente a la sociedad y del compromiso que deben asumir en su vida diaria. Tal ejercicio práctico le permite ganar la atención de los alumnos, quienes finalmente guardan silencio e incluso hacen algunas preguntas que son respondidas por la profesora. Lamentablemente la atención se empieza a perder con forme avanza el tiempo y la explicación se vuelve redundante.

**Actitud de
los alumnos**

3. En su mayoría los alumnos no realizaron la primera actividad (los 30 minutos fueron más de platica y risas) y en la segunda aunque hubo ciertos lapsos en que se gana su atención,

pronto terminaron por distraerse y perder de vista el tema central.

Cierre de la clase	4. La clase termina en medio de mucho ruido y de gritos constantes de parte de la profesora que amenaza con bajar puntos a los que no guarden silencio y anoten la actividad de tarea, su salida del salón de clases es con cinco minutos de anticipación.
Observación	5. En cuanto al uso de las estrategias si bien tiene cierta variación, el uso de las mismas no es adecuado, ya que no logra dar las indicaciones de forma precisa, generando problemas en cuanto al logro de los resultados esperados. Esto se refleja cuando organiza al grupo en equipos, les da lecturas y no les indica cual es el objetivo de las mismas y lo que se espera rescatar de ellas, tampoco informa el tiempo para la realización de la actividad por lo que cuando decide detener esta, aún no la han terminado y algunos ni siquiera la han iniciado. Al realizar una serie de preguntas intercaladas, estas no llevan un orden adecuado lo que hace que se pierda el tema central y se desvíe a situaciones secundarias.
Conclusión	6. Sus estrategias se apegan en cierta medida a lo que propone la RIEMS, pero son muy deficientes en su práctica.

Tabla 6.

Descripción de observación a clase de profesor C

Parte de la clase	Descripción de la situación presentada
Inicio	1. El profesor entra 15 minutos tarde al salón de clases, los alumnos ingresan lentamente hasta que el profesor cierra la puerta y no deja entrar a nadie más. Se dirige a su escritorio y una vez en el, da inicio al pase de lista, mientras que los alumnos en su mayoría siguen hablando hasta que el profesor les llama la atención y logra culminar con la actividad que había iniciado.
Desarrollo	2. Para desarrollar su clase, les pide a sus alumnos que saquen su cuaderno y empieza a dictar lo que contiene un libro, haciendo pequeñas anotaciones en el pizarrón para explicar visual y verbalmente lo que considera es más importante. La clase continúa bajo esa dinámica y sólo en pocas ocasiones lanza preguntas a los alumnos que no ponen atención, los cuales en su mayoría no logran contestar lo que se les pregunta y a uno de ellos se le pide se retire del salón de clases.
Actitud de los alumnos	3. Los alumnos se muestran quietos mientras anotan lo que se les dicta, pero cuando inicia la explicación empiezan a generar mucho ruido por la plática entre ellos, lo que el docente trata de controlar con

preguntas como forma de represión o bien continuar con el dictado para mantener el silencio. Con el paso de los minutos y el constante dictado, los alumnos bostezan constantemente y uno de ellos prácticamente se duerme.

Cierre de la clase	4. Al sonar el timbre que señala el cambio de hora, los alumnos exigen al profesor que se retire y que no continúe, cuando trata de dejar una actividad de repaso, los alumnos le dicen que no que mejor mañana porque tienen mucho trabajo, a lo cual el profesor responde que se las perdona y que continúen al siguiente día.
Observación	5. En cuanto al uso de estrategias estas son prácticamente inexistentes ya que la clase gira únicamente en torno a su exposición y el dictado, utilizando en pocas ocasiones las preguntas intercaladas y la lluvia de ideas, sin un uso adecuado de las mismas; su puesta en práctica es más por improvisación que por haber planeado con anticipación la actividad.
Conclusión	6. Sus actividades en clase no se vinculan con lo que se pide en la RIEMS, ya que su clase responde más a lo cotidiano y no así a un modelo basado en competencias.

Tabla 7.
Descripción de observación a clase de profesor D

Parte de la clase	Descripción de la situación presentada
Inicio	1. La profesora es puntual en su hora de ingreso al salón de clases, por lo que no permite que salgan los alumnos que se encontraban aún con otro profesor; al salir el profesor que le antecedía los alumnos le piden permiso para ir al sanitario, pero ella les pide que primero se sienten, guarden silencio se dé el pase de lista y después pueden salir. Los alumnos se muestran cansados y el salón al no contar con buena ventilación se mantiene con una temperatura alta a su interior, lo que hace que algunos incluso se peguen a las dos únicas ventanas que se pueden abrir para tomar aire fresco y regresar a su lugar.
Desarrollo	2. Al terminar el pase de lista la profesora deja salir a dos alumnos y pide le lleven la tarea, la cual registra en un cuaderno perfectamente forrado en donde concentra las actividades a evaluar de cada uno de sus alumnos. Una vez terminada esa actividad le pide a los alumnos que anoten en su cuaderno el tema a tratar y acto seguido empieza a contar un relato de experiencia de vida, el cual es recibido con agrado por los alumnos, al terminar pide hacer una lluvia de ideas a lo que cuatro alumnos responden con su participación. La profesora

toma esas ideas y las empieza a desarrollar pero pronto las deja de lado y pide a sus alumnos que anoten lo que les va a dictar. Una vez terminado el dictado pasa a la explicación (la cual se vuelve extensa y por momentos repetitiva) para lo cual utiliza el pizarrón en ciertos momentos, pero basa la misma principalmente en su exposición oral y en el uso constante de experiencias de vida que por momentos dejan de ser de interés para la mayoría, lo que se hace evidente con el aumento de ruido a consecuencia de la constante búsqueda entre compañeros por conversar en voz baja o a través de pasarse papelitos unos a otros; al aumentar aún más el ruido, la profesora levanta la voz y pide que se guarde silencio.

Finalmente se les vuelve a dictar a los alumnos y se les pide que revisen lo que escribieron y lo traten de vincular con su vida, para posteriormente hacer comentarios, sin embargo no se nota mucho interés de los alumnos para la realización de tal actividad, por lo que cuando se les pide su participación esta es prácticamente inexistente.

Actitud de los alumnos	3. Los alumnos se mostraron interesados al inicio de la clase, pero con forme fue pasando el tiempo empezaron a perder interés, lo que se hacía evidente con el aumento de ruido por las conversaciones entre compañeros de asuntos totalmente distintos a lo que se les estaba presentando; algunos alumnos de las últimas butacas se agachaban y entre sus brazos colocaban su cabeza como si quisieran dormir, mientras la profesora seguía hablando.
Actitud de los alumnos	4. La clase finaliza con la asignación de un ejercicio al cual le tendrán que sacar fotocopias y entregar a la siguiente clase.
Observación	5. Si bien se nota una planeación previa de sus actividades, el uso de sus estrategias no es lo suficientemente variada para poder mantener la atención de los alumnos, lo que les lleva al aburrimiento por la monotonía de las actividades.
Conclusión	6. En cuanto a lo propuesto por la RIEMS, no hay evidencia de que se esté poniendo en práctica.

Tabla 8.
Descripción de observación a clase de profesor E

Parte de la clase	Descripción de la situación presentada
Inicio	1. Llega cinco minutos tarde y entra corriendo al salón a lo que los alumnos hacen lo mismo porque al cerrar la puerta no deja entrar a nadie más. Tal actitud les causa risa a muchos alumnos y a los que se quedan fuera enojo y piden se les deje pasar a lo que hace caso omiso

el profesor, finalmente después de algunos minutos les deja entrar y les reprime verbalmente. A pesar de tal acto, el profesor muestra empatía con los alumnos, lo que les lleva a algunos alumnos a llamarle por su nombre sin que él se moleste. A diferencia de todos los anteriores profesores no hay un pase de lista, ni una revisión de tareas.

Desarrollo	<p>2. Para iniciar con su clase el profesor pide que haya silencio e inicia una serie de preguntas sobre el tema visto en la clase anterior, ante lo cual hay 6 ó 7 alumnos que desean participar. Una vez hecha tal actividad que le lleva cerca de cinco minutos, pide que anoten en el cuaderno el tema a revisar en esa sesión, también le pide a los integrantes de un equipo que pasen con su material a exponer.</p> <p>La exposición dura aproximadamente 20 minutos, en donde cinco alumnos a través de papel bond presentan un tema que fue trabajado con anticipación (de acuerdo a las propias palabras del profesor), al término de la cual el profesor genera una nueva ronda de preguntas acerca del tema presentado en la exposición y finalmente hace al equipo una serie de observaciones con base en una rúbrica que les fue entregada y que era el punto de partida para las exposiciones.</p> <p>Finalmente el profesor dibuja un pequeño mapa conceptual y explica brevemente, para dar por terminada la clase.</p>
Actitud de los alumnos	<p>3. A lo largo de la clase los alumnos se mostraron participativos en su mayoría, lo que hizo que la clase se sintiera dinámica y no hubo muchas muestras de aburrimiento de los alumnos aunque sí hubo quien no se interesó en las actividades realizadas.</p>
Cierre de la clase	<p>4. La clase terminó en orden y el profesor no dejó tarea, pero sí le pidió al siguiente equipo que revisara bien la rúbrica y que no se olvidara de la importancia de demostrar que hubo un trabajo colaborativo.</p>
Observación	<p>5. En cuanto al uso de estrategias estas son variadas: exposiciones, preguntas intercaladas, lluvia de ideas y mapas conceptuales, lo que hace que la mayoría de los alumnos se mantengan atentos y no se caiga en la monotonía o el cansancio; es importante resaltar que las actividades giran en torno al manejo de rúbricas, lo que permite a los alumnos tener claridad en torno a lo que deben realizar y como lo deben llevar a cabo.</p>
Conclusión	<p>6. Si hay un manejo de lo propuesto por la RIEMS, a través de estrategias que hagan más participativo al alumno y se promueva el uso de rúbricas.</p>

Tabla 9.

Descripción de observación a clase de profesor F

Parte de la clase	Descripción de la situación presentada
Inicio	<p>1. Entro cinco minutos tarde a clase y de inmediato empezó a pasar lista, no les impidió la entrada a los que iban llegando tarde, pero sí les pidió que guardaran silencio y que en caso de ya haber sido nombrados se quedaban con su falta. Los alumnos se muestran cansados porque es la última hora en la que tienen clase y platican entre ellos sin hacer demasiado ruido.</p> <p>Al término del pase de lista el profesor pide que le lleven los cuadernos con la tarea, la cual simplemente firma y los alumnos regresan a su butaca.</p>
Desarrollo	<p>2. Para desarrollar su clase, realiza un mapa conceptual en el pizarrón y pide a los alumnos que la copien, transcurridos cinco minutos inicia con su explicación oral para ello busca generar en primer lugar una lluvia de ideas pero sólo dos alumnos participan y las ideas vertidas no son muy amplias por lo que se decide continuar con la explicación del mapa conceptual durante 30 minutos, a lo largo de los cuales en dos ocasiones se realizaron preguntas intercaladas.</p>
Actitud de los alumnos	<p>3. Los alumnos con forme fue transcurriendo la exposición oral de parte del profesor fueron perdiendo interés y se empezó a notar un aburrimiento e incluso somnolencia entre 4 ó 5 alumnos.</p>
Cierre de la clase	<p>4. La clase finalizó con la asignación de la tarea y la salida brusca de los alumnos por no solo terminar la clase sino por retirarse de la escuela.</p>
Observación	<p>5. Las estrategias utilizadas fueron poco variadas y la mayor parte de la clase se centro en la exposición del profesor, haciendo que sus alumnos permanecieran demasiado pasivos; casi no hay participaciones.</p>
Conclusión	<p>6. No se puso en práctica lo señalado por la RIEMS, en cuanto a las estrategias necesarias para la construcción de conocimientos significativos.</p>

Con base en los datos antes expuestos, se presenta a continuación una tabla integradora que permite comparar con mayor facilidad, el inicio, desarrollo y cierre de las sesiones de los seis profesores.

Tabla 10

Tabla integradora

Profesor	Inicio	Desarrollo	Cierre	Observaciones
A	Es puntual y hay una disciplina rígida al interior del salón de clases. lo que facilita el inicio de las actividades presentadas.	Toda la actividad gira en torno al docente (quien dicta y pone ejemplos) y los alumnos se mantienen únicamente como receptores pasivos, bajo un estricto orden.	Termina su tema a tiempo. deja tarea y se retira de manera puntual.	La disciplina es total, sin embargo está basada en el temor al castigo: La clase es monótona y no permite la participación activa de los alumnos. No hace uso de las estrategias propuestas por la RIEMS.
B	Llega tarde y no logra poner orden. por lo que no logra que haya una actividad significativa que marque el desarrollo del tema a tratar.	Las actividades propuestas se llevan a cabo de forma desordenada, lo que impide que haya claridad en cuanto a lo que se deseaba alcanzar con el desarrollo de las mismas	El desorden le lleva a retirarse del salón cinco minutos antes de su término, sin que los alumnos pongan atención a la actividad que se ha dejado como tarea.	Utiliza estrategias propuestas por la RIEMS, sin embargo son deficientes en su práctica.
C	Llega tarde a clases. le cuesta trabajo poner orden.	El desarrollo de la clase es demasiado monótono (dictado y pocos ejemplos), lo que genera desinterés y mecanización en el actuar de los alumnos.	No hay cierre alguno: es prácticamente obligado a retirarse del salón de clases, sin permitirle culminar con su actividad.	No utiliza estrategias propuestas por la RIEMS y no hay control de grupo.
D	Su entrada al salón de clases es puntual y logra poner orden rápidamente.	Hace uso de estrategias como lo son la historia con sentido. lluvia de ideas, y el dictado, sin embargo a pesar de la variedad de las mismas no logra mantener la atención de los alumnos a lo largo de toda la clase.	La clase finaliza con la asignación de la tarea para la siguiente clase; en medio del desinterés de muchos alumnos.	Pone en práctica estrategias propuestas por la RIEMS, sin embargo la sesión no logra mantener el interés de los alumnos (se vuelve monótona).
E	Llega tarde por pocos minutos y logra hacer que los alumnos entren rápidamente al salón de clases y se	Hace uso de las exposiciones organizadas por los alumnos (quienes las han trabajado en equipo). de preguntas intercaladas. así	Finaliza con una retroalimentación al equipo que expuso; haciendo énfasis en el trabajo colaborativo y en el uso de la	Se utilizan las estrategias propuestas por la RIEMS y se da mayor peso a la participación de los alumnos.

	mantengan en orden	como de esquemas mentales, que le permiten mantener la constante participación de los alumnos.	rúbrica.	
F	Se retrasa por pocos minutos y pone orden a través del pase de lista. Se muestra flexible con los que llegan tarde.	Hace uso de esquemas mentales plasmados en el pizarrón, lluvia de ideas e intenta llevar a cabo preguntas intercaladas. sin embargo no logra generar interés en los alumnos.	Termina con la asignación de la tarea y el desorden se incrementa conforme se aproxima el final de la clase.	Los alumnos permanecen pasivos a lo largo de la clase, lo que les lleva al aburrimiento. Las estrategias son mal empleadas y no se logra plasmar en ellas lo propuesto por la RIEMS.

Resultados obtenidos de las entrevistas semidirigidas.

Instrumento: entrevista semidirigida

La entrevista semidirigida es un instrumento que permite evaluar a través de la comunicación oral y corporal el conocimiento que poseen los docentes en torno a lo que son las estrategias didácticas, el manejo o no de las mismas, su vinculación con lo propuesto en la Reforma Integral para la Educación Media Superior y finalmente saber que tanta consciencia tienen de la implicación que estas tienen en el aprovechamiento académico de sus alumnos.

Entrevista al profesor A.

La entrevista realizada al profesor del área de matemáticas que cuenta con nivel de estudios de ingeniería se llevó a cabo el 18 de febrero del 2010; el ingeniero se mostro amable pero evitó la entrevista en una ocasión al saber de la temática que se abordaría en la conversación.

Cuando se le pregunto acerca de lo que es una estrategia de enseñanza, el profesor manifestó no tener claridad en cuanto al concepto de lo que es una estrategia de enseñanza, que él creía que tenía que ver con las técnicas que se utilizaban en el salón de clases con los alumnos para generar conocimientos, pero que se declaraba ignorante del tema (reconoce que hay compañeros que conocen mucho más acerca de

esos temas puestos en boga en los últimos años) por lo que tampoco sabe del método en que se basa y mucho menos en el modelo psicopedagógico y todo aquello relacionado con la RIEMS y las estrategias que en ella se proponen, ya que esta sólo le ha causado confusión.

En cuanto al uso de estrategias comentó que utiliza la exposición personal, el uso del pizarrón para resolver ejercicios y el dejar gran cantidad de ejercicios a resolver en casa, ya que en matemáticas no hay de otra. El considera ser muy exigente con sus alumnos en cuanto a la disciplina en clase, el cumplimiento de trabajos y la correcta resolución de ejercicios en donde califica el proceso y el resultado, por lo que expresó: lo antes mencionado obliga a los alumnos a poner mayor atención a lo que se está desarrollando; razón por la cual tengo gran cantidad de reprobados, pero razón también por la cual mis alumnos logran adquirir conocimientos y valorar que las matemáticas son complicadas y que requieren de un gran esfuerzo.

Con lo que respecta a la RIEMS, manifestó no ponerla en práctica, porque no conoce a profundidad lo que propone, únicamente conoce lo que han dicho en las academias, pero no cree que sea muy aplicable a las matemáticas. Porque él se pregunta cómo generar escenarios, como promover el trabajo en equipo, eso más bien es para otras materias.

La evaluación la realiza a través de un examen, de los trabajos en clase, participación y tareas. No maneja las rúbricas porque no sabe cómo hacerlo; a pesar de que ya se han dado algunos cursos en torno a estas, aún tiene muchas dudas.

En relación con la conciencia que tiene de la implicación del uso de ciertas estrategias en el aprovechamiento académico de sus alumnos, el no cree que las estrategias determinen el aprovechamiento académico sino las ganas de los alumnos, su compromiso con la escuela y su dedicación. Cuando hay ganas y se es cumplido se obtienen buenos resultados se utilicen las estrategias que se utilicen. Aunque él considera ser un buen profesor y la prueba está en que los alumnos aprenden en su clase aunque no siempre es la mayoría.

Entrevista al profesor B.

La Profesora del área de la salud, fue entrevistada el 23 de febrero de 2010; cabe aclarar que si bien fue amable no se sentía cómoda con la entrevista. Cuando se le pregunto acerca de lo que es una estrategia de enseñanza, se puso nerviosa y después de un pequeño lapso de tiempo, dijo: “es una técnica que se organiza anticipadamente para cada sesión, bueno eso creo pero no estoy muy segura”. En cuanto a las estrategias que conoce menciona que los mapas conceptuales, los ensayos y el trabajo en equipo, que finalmente son las que utiliza en sus clases.

Sobre las estrategias que maneja la RIEMS, ella reconoce que no sabe mucho sobre ello y que nada más se acuerda de los seis cuadrantes en los que hay que trabajar a lo largo de cada unidad, en los que se inicia con una lectura motivadora, se genera la búsqueda de información, el análisis de la misma y se va construyendo un trabajo de investigación. Además del trabajo colaborativo y el manejo de las rúbricas, para alcanzar en los jóvenes un conocimiento significativo.

En cuanto al método en el que se basa para el desarrollo de sus estrategias considera que es el constructivismo ya que su intención es el aumentar el pensamiento crítico.

Considera que el uso de las estrategias didácticas que desarrolla si se aproxima a lo que han dicho que es la RIEMS, ya que trata de apegarse al uso de los seis cuadrantes y de hacer que los alumnos investiguen cada vez más y con ello tengan un pensamiento crítico.

Su forma de evaluación es a través de exposiciones, trabajos en clase, prácticas y examen. En cuanto al uso de rúbricas todavía no aprende a hacerlas y se le hace muy difícil.

Finalmente considera que el uso de las nuevas estrategias propuestas por la RIEMS, como son los cuadrantes si le han ayudado a mejorar el aprovechamiento académico de sus alumnos ya que ha propiciado un aprendizaje significativo en ellos.

Entrevista al profesor C.

El profesor del área de sistemas computacionales, fue entrevistado el 19 de febrero. El profesor accedió de forma colaborativa, pero al escuchar la temática le dio

risa y comento que de ello no sabía nada, que si no le podía preguntar de otra cosa, a lo que respondí que me gustaría pero eso es lo que me interesaba en ese momento.

Al preguntarle acerca de lo que es una estrategia de enseñanza, él comento que consiste en el uso de los instrumentos que facilitan el aprendizaje del alumno, por lo que el utiliza presentaciones por computadora, videos, mapas conceptuales y árboles de relación.

Cuando se le pregunto acerca de la propuesta pedagógica en que basaba sus estrategias comento que en la de material multimedia, en cuanto al método lo ignora ya que de teoría pedagógica sabe muy poco.

En cuanto a si las estrategias que utiliza son las propuestas por la RIEMS, el contesto que no está seguro, aunque de lo poco que sabe de la reforma, en ella se propone el uso de las técnicas de información y comunicación y, en ese sentido él las utiliza demasiado. Al terminar de dar tal respuesta, el profesor volvió a sonreír y manifestó que de la reforma no sabe prácticamente nada.

Al preguntar sobre la forma en que evalúa, respondió diciendo que lo hace a través de tareas, prácticas y examen. En cuanto al manejo de rúbricas no las maneja porque aún no entiende como diseñarlas y aplicarlas, aunque se exige que se haga y se entregue la evidencia a la subdirección.

Finalmente manifestó que el uso de sus estrategias didácticas beneficia a sus alumnos porque les permite llevar a la práctica lo aprendido; Pero que no estaría mal aprender nuevas estrategias, aunque aclaro que el que es flojo es flojo y así vengan o vayan nuevas reformas siempre habrá reprobados.

Entrevista al profesor D.

La profesora del área de lenguas extranjeras (inglés), accedió a la entrevista el 16 de febrero de 2010. Cuando se entero del contenido de la entrevista se puso algo nerviosa y dijo que no sabe mucho pero ya había aceptado y ni modo.

Cuando se le pregunto acerca de lo que es una estrategia de enseñanza, ella contesto que es una actividad programada, seleccionada para el desempeño de los

alumnos en la clase, que permita la asimilación de conocimientos o habilidades; las estrategias que utiliza son las que tienen que ver con *listening, speaking, writing y Reading*.

En relación a si sus estrategias están vinculadas con lo planteado por la RIEMS, comento que en cierta forma sí, ya que ella genera un ambiente motivacional basado en un modelo didáctico global situado en cuadrantes de desempeño, aunque reconoce que le falta mucho conocimiento de la reforma y de las estrategias que en ella se proponen.

En cuanto al modelo psicopedagógico que utiliza, ella considera que es el de un enfoque comunicativo y en el método de la adquisición de una segunda lengua. También hizo la precisión de que no utiliza la estrategia de análisis de casos debido a que no la cree útil en la adquisición de una lengua extranjera.

Para su evaluación utiliza las tareas, trabajos, así como el examen oral y escrito. En cuanto al diseño de las rúbricas aún no las maneja pero empieza a entender cómo se realizan.

Considera que la puesta en marcha de la RIEMS, dio la oportunidad de utilizar nuevas estrategias que ayudan a los alumnos a comprender y adquirir las habilidades y competencias que la sociedad les exige en este momento, aunque hay muchas de esas estrategias que aún ignora y en consecuencia no aplica, pero seguramente cuando sepa aplicarlas si se reflejaran en el mejor aprovechamiento de los alumnos. Finalmente manifestó que no le agrada que a los docentes los hayan sumergido en mucha confusión en lo que debe ser su actuar, a demás se les ha cuestionado si son o no son competentes.

Entrevista al profesor E.

El profesor es del área de lenguaje y comunicación, que cuenta con una maestría en el área educativa, accedió a la entrevista el día 24 de febrero del 2010. Cuando se le informo de la temática no se puso nervioso y con mucha seguridad empezó a responder lo que se le preguntaba.

En cuanto a lo que es una estrategia de enseñanza, dijo que son los elementos o herramientas que se utilizan para enriquecer y/o fortalecer una UAC (unidad de análisis curricular). Las estrategias que él utiliza son la escenificación de lecturas, la elaboración de organizadores mentales, prácticas de campo, participación lectura – análisis, la elaboración de rúbricas y el pensamiento crítico; muchas de las cuales, sino es que todas, son propuestas por la RIEMS y se basan en múltiples propuestas psicopedagógicas siendo la más sobresaliente la de Vigosky y Ausbel; sin embargo son tantas las características e ideas que brindan esas propuestas que considera difícilmente se aterrizan en nuestra realidad.

En relación a la evaluación, utiliza las rúbricas y se apoya en la taxonomía de Marzano (2001). Él considera que las rúbricas resuelven muchos errores de subjetividad y permiten al docente tener mayor control de sus actividades.

Para él la RIEMS ha permitido darse cuenta a los docentes de los múltiples errores que han cometido a lo largo de mucho tiempo, por lo que es importante leer y aplicar lo que en ella se propone aunque tampoco es la panacea que resolverá todos los problemas de la educación en el país. Él considera que si se ha aplicado en el aterrizar lo que allí se propone y le ha dado buenos resultados pero no los que él desearía obtener ya que en relación al beneficio de sus alumnos con la puesta en marcha de sus estrategias, considera que la mitad si sale beneficiado al desarrollar algunas competencias, pero la otra mitad no quiere saber nada de nada y así es muy difícil tener logros.

Entrevista al profesor F.

El profesor es del área de las Ciencias sociales y la entrevista se llevo a cabo el 17 de febrero de 2010. Al saber de la temática menciono que no sabía mucho de ello pero que estaba bien el enfrentarse a ese tipo de cuestionamientos.

Cuando se le pregunto acerca de lo que era para él una estrategia de enseñanza comento que es la forma en que podemos hacer que los alumnos aprendan, por tal motivo hay que hacer uso de videos y grabaciones, de la elaboración de mapas mentales y conceptuales, preguntas generadoras y lecturas comentadas.

En relación al manejo de las estrategias mencionadas, dijo que trataba de utilizar todas ellas en sus clases, sobre todo los mapas conceptuales, las preguntas generadoras y las lecturas comentadas. Las cuales parten de un modelo psicopedagógico constructivista y en un modelo de competencias.

Para evaluar utiliza el examen tradicional y los trabajos realizados en clase así como las tareas, respecto a las rúbricas aun no las sabe manejar, pero las tendrá que aprender a realizar porque ya son una exigencia de parte de la dirección escolar.

En cuanto a la RIEMS y lo que propone, a él no se le hacen muy innovadoras las estrategias propuestas ya que mucho de ello ya se había trabajado en la zona escolar con la participación de otros teóricos que no siempre son tomados en cuenta, como es el caso de Juan Luis Hidalgo Guzmán, quien ya en su libro *Didáctica mínima* (2001) explicaba la importancia de las lecturas con sentido, de los mapas, los ficheros y el aprendizaje significativo a través de hacer a los alumnos pequeños investigadores. Por lo tanto considera que muchas de sus estrategias están acorde con lo propuesto por la reforma desde antes que esta apareciera.

Considera que los alumnos se han beneficiado del uso de sus estrategias en cuanto que adquieren competencias y con ello visiones amplias de los temas, pero él no está de acuerdo en que con la entrada en vigor de la RIEMS se les sature de tanto trabajo a los alumnos y profesores de los CBT's

Para evaluar utiliza el examen tradicional y los trabajos realizados en clase así como las tareas, respecto a las rúbricas aun no las sabe manejar.

Análisis de las entrevistas

Después de haber realizado las entrevistas, se concluye que la mayoría de los docentes se ponen nerviosos cuando se les cuestiona acerca de lo que es una estrategia de enseñanza, ya que no tienen la certeza de estar en lo correcto, además no tienen conocimiento de la diferencia que existe entre una estrategia y una técnica y mucho menos saben el método en el que se sustentan o la teoría psicopedagógica en la que apoyan su actuar.

La mayoría cree utilizar un modelo psicopedagógico constructivista, pero no tienen los fundamentos necesarios para saber que estrategias didácticas deben ser utilizadas para generar una clase constructivista.

En cuanto al manejo de estrategias, en general son mínimas y no siempre saben cómo desarrollarlas, ahora bien, si se les pregunta de las estrategias que son propuestas por la RIEMS, el conocimiento es aún menor y sólo se menciona el nombre de algunas de ellas sin tener claridad de lo que se pretende alcanzar con ellas y de cómo han de ser utilizadas en la práctica, claro ejemplo de ello son las rúbricas, el trabajo colaborativo, la lluvia de ideas, la creación de escenarios y la representación, por mencionar algunas.

En general sobre la RIEMS se acepta por la mayoría que hay mucha ignorancia e incluso algunos manifiestan inconformidad ante la puesta en marcha de la misma y las nuevas exigencias a las que se quiere someter a los docentes y a alumnos, sin embargo, también hay quien acepta que han existido mejoras en cuanto al aprovechamiento académico de los alumnos, los cuales ahora tienen que alcanzar competencias con base en la adquisición de aprendizajes significativos y de un pensamiento crítico.

A cerca de la concientización de los profesores en torno a la implicación que tienen las estrategias que ellos utilizan en relación con el aprovechamiento académico de sus alumnos, creo que es prácticamente inexistente, pues hay quienes consideran que las estrategias no son las que principalmente determinan el aprovechamiento, sino las ganas y la responsabilidad de cada uno de los alumnos, con lo que justifican su actuar y no se ven como responsables del buen o mal aprovechamiento académico de sus alumnos.

Revisión de documentos

Este instrumento permite evaluar los documentos que los profesores generan en cuanto a su actuar, tales como: encuadre, planeación por unidad y rúbricas. Así como documentos oficiales que contiene los índices de aprovechamiento de los alumnos, la reprobación o aprobación por materia.

El encuadre es un documento que se entrega a la subdirección escolar como parte de la planeación y comprende todas las actividades a realizar en las primeras dos semanas de clase. Su finalidad es presentar las actividades a través de las cuales se van a evaluar las características del grupo, el nivel de conocimiento con el que cuentan los alumnos antes de iniciar un curso, las expectativas de los mismos, así como la forma en que se busca motivar y generar interés respecto a los temas a estudiar y cómo se les informará a los alumnos acerca de la evaluación, el temario y finalmente la forma en que se tomarán los acuerdos entre alumnos y docentes para el desarrollo del curso.

La planeación se realiza por unidad y se debe entregar antes de iniciar la misma, en ella se deben plasmar las competencias a alcanzar (genéricas y disciplinares) las estrategias a realizar, las referencias, las fechas de las actividades y la rúbrica con la que se llevará a cabo la evaluación. Cabe aclarar que no hay un formato único sino que hay la libertad de poder entregar en distintos formatos.

La rúbrica puede ser una sola o las que se consideren necesarias, se pide que en ella se establezcan con claridad las características de los trabajos a realizar de parte de los alumnos y se marquen los puntos que se pueden obtener.

También se revisan los datos estadísticos que se han obtenido en cuanto al aprovechamiento académico de los alumnos según consta en documentos oficiales de la institución, los cuales fueron proporcionados amablemente por el Subdirector escolar, tal es el caso de los F1 y F2, en donde se concentra el número de alumnos aprobados, número de alumnos reprobados y el promedio obtenido por los mismos.

Para tal análisis se realiza una tabla en donde se concentran todos los datos obtenidos como resultado del análisis de los documentos antes mencionados, en relación con cada uno de los profesores que han sido sujeto de la investigación.

Tabla 11
Análisis de documentos administrativos

Profesor	Planeación realizada	Rúbricas	% aprobados	% reprobados	Promedio general
A	No la realizó	No la realizó	67.52	32.48	6.0

B	Si la realizó	No la realizó	93	7	8.1
C	No la realizó	No la realizó	94	6	8.4
D	Si la realizó (sólo la primer unidad)	No la realizó	92	8	8.0
E	Si la realizó (sólo la primer unidad)	Si la realizó	100	0	7.6
F	No la realizó	No la realizó	97	3	8.2

Una vez analizados los documentos, se obtuvieron los siguientes datos:

De los seis profesores uno entregó la planeación completa, sin embargo en ella no se establecen con claridad las estrategias a utilizar, ya que solo hay un listado de competencias y de actividades a realizar pero no se dice cómo se van a llevar a cabo, ni se establecen fechas exactas para su ejecución. En el caso de los dos profesores que entregaron incompleta la planeación, sólo se hizo el encuadre y la primer unidad, al igual que el profesor que la realizó completa no se establecen las estrategias didácticas a utilizar ni los tiempos para la realización de las actividades señaladas. El resto de los profesores, es decir la mitad, no entrego nada, lo que evidencia que la mayoría de los docentes no planea sus actividades.

A pesar de que la rúbrica es una exigencia de la RIEMS como elemento básico del proceso evaluativo, y que es una exigencia administrativa de parte de la subdirección escolar, sólo un profesor la entregó, presentando con ello las actividades, las características que deben tener las mismas y la puntuación que pueden obtener dependiendo de la calidad de la actividad realizada. Cabe mencionar que el profesor que realizó la rúbrica fue el único que no tuvo alumnos reprobados, pero tampoco obtuvo un promedio general superior a 8.0 que si obtuvieron otros profesores que no hicieron rúbrica y no entregaron planeación, lo que nos lleva a cuestionar que tan objetivas fueron sus evaluaciones.

Al revisar los concentrados de calificaciones de alumnos (F1 y F2). se pudo observar que el docente que cuenta con menor promedio de calificaciones en su grupo y el mayor número de reprobados, es el A, quien no cuenta con evidencia alguna de planeación escolar por unidad, encuadre o rúbrica. El resto de los profesores que no

entregaron rúbrica, tienen entre un 3 y 8 por ciento de reprobados y obtuvieron promedios de calificaciones entre 8.0 y 8.4

Análisis inferencial de los resultados obtenidos en el uso de estrategias didácticas.

La investigación realizada a los maestros del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec en donde se pudo apreciar que los maestros utilizan las siguientes estrategias didácticas; cabe aclarar que todos los profesores analizados cuentan con título universitario y uno de ellos con nivel de maestría.

Tabla 12
Estrategias docentes utilizadas

Profesor	Estrategias docentes de sensibilización	Estrategias docentes para favorecer la atención	Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información	Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información	Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información	Estrategias docentes para favorecer la cooperación	Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información	Estrategias docentes para favorecer la actuación
A	NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO
B	NO	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO
C	NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO
D	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO
E	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI
F	NO	SI	SI	NO	SI	NO	NO	NO

Como se puede apreciar en la tabla, son más las estrategias que no se utilizan que las que si se utilizan, coincidiendo la mayoría de los docentes en dos estrategias, las que favorecen la atención y las que favorecen la personalización de la información, dejando como las menos utilizadas las que tienen que ver con la sensibilización, con la adquisición, la transferencia y la actuación de la información.

Esto nos lleva a comprender porque la mayoría de los profesores analizados hace sus clases monótonas y poco atractivas para los alumnos, los cuales pierden el interés y la atención en la temática de la materia. Las clases impartidas por ellos responden más a modelos tradicionales directamente vinculados con el Conductismo y no con el Constructivismo como la mayoría dice impartir su clase.

Triangulación de los resultados.

En el proceso de la investigación se obtuvieron resultados interesantes y variados los cuales se presentan en este apartado haciendo la triangulación de los mismos.

En la triangulación, se concentran los resultados obtenidos tras haber aplicado tres instrumentos que permitieron la obtención de resultados (observación, entrevista y revisión de documentos), todo ello con la finalidad de analizar los datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos, ya que de acuerdo Glaser y Strauus (citado por Goetz y Lecompete; 1998) con ello se impide que se acepte fácilmente la validez de impresiones iniciales.

Con base en lo antes mencionado, a continuación se presentan tres tablas que tienen dos intencionalidades, la primera es presentar la triangulación de los resultados y la segunda es hacer una comparación entre un profesor que no obtuvo buenos resultados (en cuanto a su índice de aprobación y el promedio general de aprovechamiento en su materia) y otro que si.

Tabla 13
Triangulación de resultados 1

Instrumento Profesores	Rejilla de observación	Entrevista	Revisión de documentos
Profesor A	<p>Aplica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la atención. • Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 	<p>Manifiesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No tener claridad en cuanto al concepto de lo que es una estrategia de enseñanza. • No saber del método en que se basa y mucho menos en el 	<p>Evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No realizó planeación semestral. • Más del 32% de alumnos reprobados. • Promedio general de 6.0 • No realizo

		<p>modelo psicopedagógico y todo aquello relacionado con la RIEMS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la exposición personal, el uso del pizarrón para resolver ejercicios y el dejar gran cantidad de ejercicios a resolver en casa. • Le da gran peso al examen, los trabajos en clase, participación y aún no maneja las rúbricas. 	rúbricas.
Profesor C	<p>Aplica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la atención. • Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 	<p>Manifiesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una estrategia didáctica consiste en el uso de los instrumentos que facilitan el aprendizaje del alumno. • Utiliza presentaciones por computadora, videos, mapas conceptuales y árboles de relación. • Las estrategias didácticas benefician a sus alumnos porque les permite llevar a la práctica lo aprendido. • Basa sus estrategias en el modelo de material multimedia, en cuanto al método lo ignora. • De la RIEMS sabe poco y aún no sabe si hay beneficios en cuanto al uso de la misma. • Para la evaluación utiliza el examen tradicional y el desarrollo de 	<p>Evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No realizó planeación semestral. • 6% de alumnos reprobados. • Promedio general de 8.4 • No realizo rúbricas

		algunas prácticas, en cuanto al uso de rúbricas comento que aún no sabe como elaborarlas.	
--	--	---	--

Al triangular la información obtenida en relación al profesor A y el profesor C se obtiene lo siguiente:

El profesor A, cuenta con más de 10 años de servicio y manifiesta desconocimiento de lo que es una estrategia y esto se refleja en su práctica docente al sólo hacer uso de dos de ellas, aunado a ello no hay evidencia documental de que estas se planeen en el semestre, lo que se transforma en un elevado 32% de alumnos reprobados y un promedio general de 6.0, haciendo evidente que la falta de conocimiento en cuanto a lo que es una estrategia, la diversidad de las mismas y el no interesarse en conocerlas a pesar de que son una obligación al entrar en vigor la RIEMS desde el ciclo escolar 2008-2009, hacen que el impacto en el aprovechamiento académico de sus alumnos sea mayor. En cuanto a la evaluación utilizada es de tipo tradicional y no hay evidencia de la objetividad de la misma.

El profesor C, cuenta con más de 6 años de servicio y manifiesta un conocimiento vago de lo que es una estrategia didáctica, lo que le lleva a sólo hacer uso de dos de ellas, de las cuales no se encuentra evidencia de que se planeen de forma correcta ya que no entrego planeación a la subdirección escolar y no hace uso de la misma en el momento de dar clase, también desconoce los modelos en que basa su actuar, lo que se hace evidente cuando hace mención de un modelo al que llama de material multimedia. En cuanto a la evaluación es de forma tradicional y no hay evidencia de la objetividad de la misma. Sin embargo a pesar de contar con deficiencias conceptuales y procedimentales semejantes a las del profesor A, sus indicadores son muy superiores a los de este (promedio general de 8.4 y 6% de alumnos reprobados), generando con ello interrogantes en cuanto a la subjetividad que puede existir en el momento de emitir una calificación sin contar con un instrumento como la rúbrica que ayudaría en demasía a lograr ser mucho más objetivo.

Tabla 14
Triangulación de resultados 2

Instrumento Profesores	Rejilla de observación	Entrevista	Revisión de documentos
Profesor E	<p>Aplica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes de sensibilización • Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información. • Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información • Estrategias docentes para favorecer la cooperación. • Estrategias docentes para favorecer la actuación. 	<p>Manifiesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una estrategia didáctica son los elementos o herramientas que se utilizan para enriquecer y/o fortalecer una UAC (unidad de análisis curricular). • Las estrategias que el utiliza son la escenificación de lecturas, la elaboración de organizadores mentales, prácticas de campo, participación lectura – análisis, la elaboración de rúbricas y el pensamiento crítico: muchas de las cuales sino es que todas son propuestas por la RIEMS. • Se basan en múltiples propuestas psicopedagógicas siendo la más sobresaliente la de Vigosky y Ausbel: sin embargo son tantas las características e ideas que brindan esas propuestas que difícilmente las aterrizamos en nuestra realidad. • Con la puesta en marcha de sus estrategias, considera que el 50% si sale, pero el otro 50% no quiere saber nada de nada y así es muy difícil 	<p>Evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizó planeación únicamente de la primera unidad. • No cuenta con alumnos reprobados. • Promedio general de 7.6 • Si realizo rúbricas

		tener logros. <ul style="list-style-type: none"> En relación a la evaluación, utiliza las rúbricas y se apoya en la taxonomía de Marzano. 	
Profesor F	<p>Aplica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la atención. Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 	<p>Manifiesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> una estrategia didáctica es la forma en que podemos hacer que los alumnos aprendan. Usa como estrategia los videos y grabaciones, la elaboración de mapas mentales y conceptuales, preguntas generadoras y lecturas comentadas. Todas las que utiliza son propuestas por la RIEMS. Se basa en un modelo psicopedagógico constructivista y en un modelo de competencias que propone el logro de aprendizajes significativos. Para evaluar utiliza el examen tradicional y los trabajos realizados en clase así como las tareas, respecto a las rúbricas aun no las sabe manejar. 	<p>Evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> No realizó planeación semestral. 3% de alumnos reprobados. Promedio general de 8.2 No realizo rúbricas

Una vez triangulada la información obtenida en relación al profesor E y el profesor F se obtiene lo siguiente:

El profesor E, demuestra tener un conocimiento claro de lo que es una estrategia, del modelo y método en que se basa y es congruente entre las estrategias

que manifiesta utilizar con base en la RIEMS y lo observado en clase en donde hace uso de cinco estrategias diferentes, las cuales no están plasmadas en su totalidad en la planeación que presentó de la primer unidad, ya que no hay evidencia de que haya planeado en su totalidad las unidades y tampoco hace uso físicamente de un documento que evidencie una planeación. De lo que si hay evidencia es del uso de rúbricas, las cuales a diferencia de los demás docentes permite tener mayor objetividad en cuanto a la evaluación emitida para sus alumnos. Cuenta con un índice de reprobación de 0%, es decir todos aprobaron y su promedio general fue de 7.6, lo que hace evidente que el aprovechamiento escolar puede mejorar con el uso de estrategias de enseñanza logrando al mismo tiempo reducir el índice de reprobación de manera objetiva.

El profesor F, demuestra tener claridad en cuanto a lo que es una estrategia, no así en cuanto al modelo y método en que se basa, debido a que sus evidencias no demuestran que él esté trabajando dentro del modelo constructivista a pesar de que asegura lo contrario. No hay congruencia entre las estrategias utilizadas tanto en el desarrollo de sus clases como en la evaluación y las propuestas por la RIEMS, claro ejemplo ello, es que sigue utilizando como principal estrategia didáctica la exposición oral de su parte, dejando de lado la propuesta de hacer que los alumnos sean mucho más participativos; centrando en ellos la dinámica grupal y no en el profesor. En cuanto a la evaluación no hay evidencia de que haga rúbricas, sin embargo si hay evidencia de una evaluación tradicional, la cual se basa en la aplicación de un examen y en el conteo de firmas de los trabajos realizados, lo que da como resultado una evaluación poco objetiva. Cuenta con un índice de reprobación de 3%, y su promedio general fue de 8.2. tales porcentajes resultan sorprendentes si se toma en cuenta que el profesor E que demuestra un mejor manejo de estrategias acordes a la RIEMS, obtiene indicadores inferiores, tal situación genera diversas interrogantes, siendo la principal la objetividad de la evaluación en uno y otro profesor.

Tabla 15
Triangulación de resultados 3

Instrumento	Rejilla de observación	Entrevista	Revisión de documentos
Profesores			

Profesor D	<p>Aplica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes de sensibilización • Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información. • Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información. 	<p>Manifiesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una estrategia didáctica es una actividad programada, seleccionada para el desempeño de los alumnos en la clase, que permita la asimilación de conocimientos o habilidades. • Las estrategias que utiliza son las que tienen que ver con listening, speaking, writing y Reading. para ello toma de la propuesta de la RIEMS que tiene que ver con la generación de un ambiente motivacional basado en un modelo didáctico global situado en cuadrantes de desempeño. • Se basa en el modelo psicopedagógico que tiene un enfoque comunicativo y en el método de la adquisición de una segunda lengua. • Considera que la puesta en marcha de la RIEMS. dio la oportunidad de utilizar nuevas estrategias que ayudan a los alumnos a comprender y adquirir las habilidades y competencias que la sociedad les exige. • En su evaluación utiliza las tareas, trabajos y el examen oral y 	<p>Evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizó planeación Sólo de la primer unidad. • 8% de alumnos reprobados. • Promedio general de 8.0 • No realizo rúbricas
------------	--	---	---

		escrito. En cuanto al diseño de las rúbricas aún no las maneja pero empieza a entender cómo se realizan.	
Profesor B	<p>Aplica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la atención. • Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información. • Estrategias docentes para favorecer la cooperación. • Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información. 	<p>Manifiesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una estrategia didáctica es una técnica que se organiza anticipadamente para cada sesión. • Las estrategias didácticas que utiliza son los cuadrantes propuestos por la RIEMS, mapas conceptuales, ensayos y trabajo en equipo. • El método en el que se basa es el constructivismo. • Su intención es el aumentar el pensamiento crítico. 	<p>Evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si realizó planeación semestral, pero no hay claridad en cuanto al uso de estrategias. • 7% de alumnos reprobados. • Promedio general de 8.1 • No realizo rúbricas

Al triangular la información obtenida en relación a cada uno de los profesores se obtiene lo siguiente:

El profesor D, cuenta con más de 15 años de servicio y manifestó de forma correcta el conocer lo que es una estrategia, sin embargo a pesar de tener claridad conceptual del mismo y de mencionar el manejo de algunas que son propuestas por la RIEMS, no cuenta con ese mismo conocimiento en cuanto al modelo y el método en que se apoya lo que se hace evidente en el momento de dar clase, en donde únicamente se hace uso de tres estrategias y no se nota un ambiente motivacional como lo menciona. En cuanto a la evidencia de que realmente se estén planeando estas estrategias, no la hay al sólo existir una planeación muy general de la primera unidad. En relación a la evaluación no hay evidencia del manejo de una rúbrica que permite pensar en la objetividad de la misma. Cuenta con un índice de reprobación del 8% y un promedio general de 8.0

El profesor B, cuenta con más de 15 años de servicio y si bien no tiene totalmente claro lo que es una estrategia si se aproxima en cuanto a su definición; considera utilizar las estrategias propuestas por la RIEMS y el método constructivista, lo que no se nota con claridad al observar su práctica ya que si bien utiliza cuatro estrategias, estas no se aplican de forma correcta y tampoco se encuentran con claridad en la planeación que se entregó a la subdirección escolar. En cuanto a la evaluación es de tipo tradicional y no hay evidencia de la objetividad de la misma. A pesar de ello tal diversidad le ha permitido no tener un índice alto de reprobación y contar con un promedio general de 8.

Con base en lo descrito hasta aquí como resultado de la aplicación de los instrumentos ya mencionados, se puede evaluar que existe una gran diversidad en cuanto a lo que se concibe como estrategia didáctica y modelo psicopedagógico. También se ha podido observar una carencia en cuanto a la diversidad de estrategias utilizadas en clase así como la incorrecta aplicación de la mayoría de estas, lo que ha generado en su mayoría clases aburridas que generan poca participación de parte de los alumnos y evaluaciones poco objetivas. Tal apatía no ha sido concientizada por los docentes como parte de su carencia de conocimientos en cuanto al uso de estrategias, sin embargo esto será analizado a mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Capítulo 5

Conclusiones

El presente capítulo presenta las conclusiones, hallazgos y recomendaciones emanadas de la investigación realizada en el Centro de Bachillerato Tecnológico, Emiliano Zapata, Nopaltepec, sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes y su impacto en el aprovechamiento académico de los alumnos.

Hallazgos

Una vez aplicados los instrumentos que permitieron la recolección de datos, tales como la observación, la entrevista y la revisión de documentos, a lo largo de la investigación, se encontró que los docentes del CBT Emiliano Zapata en su mayoría no saben con certeza lo que es una estrategia de enseñanza, por lo que desconocen de la existencia de muchas de estas, a pesar de estar trabajando desde el ciclo escolar 2008 – 2009 bajo una reforma educativa que propone el uso de nuevas estrategias de aprendizaje que permitan la adquisición de competencias en el alumnado.

Para Tobón (2008) el concepto de estrategia didáctica hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito. Para Cajide (1992) son procedimientos dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea. Por lo que si nos apegamos a lo que dicen estos teóricos, encontramos que los docentes de este centro de estudios tienen serios problemas en su actuar frente a sus alumnos, ya que no hay evidencia en la mayoría de ellos de que su labor sea planeada de forma ordenada antes, durante o después del desarrollo de una tarea, provocando que en muchas de las ocasiones los resultados no sean los esperados. Esa falta de control evidencia la simulación con la que se trabaja, en donde la estrategia se ve desplazada por la improvisación la cual en ocasiones dará buenos resultados, pero en muchos otros seguramente no, ya que no hay un trabajo de planeación que permita tener mayor control sobre los resultados que se obtienen, con lo cual se podría beneficiar el aprendizaje de los alumnos.

Para Quesada, citado por Tobón (2005), el aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de pensamiento que hacen a un alumno autosuficiente, parte de la existencia de una docencia estratégica. De acuerdo a esta postura teórica, a diferencia de la docencia tradicional, la pedagogía estratégica implica la construcción, deconstrucción y reconstrucción continua de la práctica pedagógica, para ello el docente debe hacer un diagnóstico, una planeación de las estrategias didácticas a utilizar, una valoración de los logros obtenidos y un monitoreo que permita revisar de manera continua la ejecución de las estrategias. Ahora bien si esta propuesta teórica se aterriza en la investigación realizada con los docentes del CBT en cuestión, en donde se encontró que en su mayoría estos no planean sus estrategias de enseñanza, lo más seguro es que no podrán hacer una valoración puntual de la pertinencia de sus actividades y tareas, y con ello ignorarán como han impactado las mismas en el aprovechamiento académico de sus alumnos, no haciéndose conscientes de las consecuencias de sus actos u omisiones, sobre todo en aquellos docentes que cuentan con el mayor número de reprobados semestre tras semestre.

El tener un conocimiento limitado de lo que son las estrategias de enseñanza y de su posible alcance de las mismas, el no hacer una planeación con las estrategias que se conozcan por mínimas que estas sean, lleva a los docentes a abusar de lo que la experiencia personal les dicta acerca de lo que debe ser una clase, concentrándose en la exposición oral a través de su persona, es decir se hace uso de un método pasivo el cual de acuerdo con Martínez (2005) se caracteriza por acentuar la actividad del profesor permaneciendo los alumnos en un estado de simples espectadores. Se cae en un modelo tradicional en donde el docente concentra toda la atención en su exposición ante la cual el alumno escucha y calla a menos que el docente le pida su participación, haciendo que la atención que se ponga sea más por obligación y por temor a un acto coercitivo que por el propio interés del alumno.

Si retomamos lo dicho Ellis (1994) en cuanto a que la educación tradicional se caracteriza por clases altamente estructuradas, en donde los profesores dictan qué es lo que el estudiante tiene que aprender y a qué ritmo, los profesores del CBT dan clases tradicionales que giran en torno a una motivación extrínseca en donde el objetivo más importante es la calificación. Contrario a lo que en su mayoría piensan cuando hablan de transmitir conocimientos significativos, de utilizar una propuesta

psicopedagógica constructivista o de trabajar bajo la propuesta de la RIEMS la cual gira en torno al modelo de formación basada en competencias.

La RIEMS, obliga a los docentes a utilizar nuevas estrategias de evaluación como lo es la elaboración de rúbricas que permita el docente llevar a cabo una evaluación más objetiva, que además sea pedagógica y no solo acreditativa, tal y como lo menciona Díaz (2002) cuando dice que este tipo de evaluación permite una valoración del proceso de enseñanza aprendizaje en todo momento de acuerdo con los objetivos marcados. Con base en esta aportación y la evidente omisión de tal actividad de parte de los docentes del CBT, hace en primer lugar dudar de la objetividad de las evaluaciones emitidas y nuevamente confirma que se sigue trabajando bajo el modelo tradicional de la educación caracterizándose por darle mucho peso al examen y a los apuntes o tareas, generando con ello una evaluación sumativa con lo que no se logra tener claridad de si se dio origen a conocimientos significativos o al logro de competencias.

Conclusiones

a. Conclusiones en torno de las preguntas de investigación

Pregunta principal.

¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los docentes del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec?

En torno a esta pregunta se concluyo lo siguiente:

1. El uso de estrategias como tal es prácticamente inexistente en la mayoría de los docentes, ya que sólo una mínima parte de ellos utiliza de forma consciente ciertas técnicas propias de una estrategia de enseñanza, tales como preguntas intercaladas, ilustraciones, lluvia de ideas, mapas mentales, por mencionar algunas. Existe evidencia documental de que sólo una mínima parte de los docentes realizan la planeación semestral.
2. Las estrategias utilizadas por los docentes del CBT, son de acuerdo al modelo propuesto por Tobón (2005), las que favorecen la atención, las

de recuperación de información, y con menor frecuencia las de sensibilización, personalización de la información y las de cooperación. Cabe aclarar que la puesta en práctica de estas, es con muchas deficiencias.

3. La forma en que imparten clases los docentes del CBT, se basa en torno a sus experiencias académicas personales, lo cual es propio de la educación tradicional, y a la respuesta improvisada para la formulación de actividades.
4. No se tiene conciencia de lo importante que es el conocimiento y manejo de estrategias de enseñanza. Así como tampoco se tiene conciencia de las consecuencias negativas que se generan al no hacer uso de las mismas, en el aprovechamiento académico de los alumnos.

Preguntas subordinadas:

¿En qué modelo psicopedagógico se sustentan las estrategias usadas por los docentes dentro del aula?

En relación a esta pregunta se concluye:

1. Si prácticamente es inexistente el uso de estrategias, de igual forma se puede decir que no hay claridad acerca del método que se utiliza. Si bien los docentes en su mayoría creen basar su actuar en un modelo psicopedagógico constructivista, las observaciones demostraron que se acercan mucho más al conductismo y a lo que se ha llamado educación tradicional.
2. Los docentes no tienen conocimientos sólidos en relación a lo que son los modelos psicopedagógicos, por lo que ignoran las enormes diferencias que existen entre unos y otros, e incluso se llega a desconocer de lo que se está hablando cuando se pregunta en torno a ellos.
3. No se distingue la diferencia que existe entre un modelo, una estrategia y una técnica.

¿Qué estrategias son utilizadas por los docentes del CBT Emiliano, Zapata?

En torno a esta pregunta se concluye:

1. Las que favorecen la atención (principalmente a través de preguntas intercaladas), las de recuperación de información (al generar lluvia de ideas), y con menor frecuencia las de sensibilización (relatos de vida), personalización de la información (articulación al proyecto ético de vida) y las de cooperación (aprendizaje en equipo).
2. Cabe aclarar que ninguna de estas estrategias es realizada en toda su extensión, es decir se llevan a cabo de manera superficial y con errores en la mayoría de los casos.
3. Es prácticamente inexistente la evidencia documental de la planeación de estas estrategias; en su mayoría los docentes del CBT no realizan la planeación.
4. Cuando existe evidencia documental de que se realizó planeación por unidad, no se encuentra claridad en cuanto a las estrategias con las que se pretenda trabajar.
5. La evaluación carece de estrategias, ya que únicamente se realiza un examen o entrega de trabajos que en muchas ocasiones ni siquiera son revisados por los docentes.

¿Qué tipos de estrategias son las que han dado los mejores resultados en cuanto al aprovechamiento de los alumnos?

En relación a esta pregunta se concluye:

1. Las estrategias que generaron en los alumnos mayor atención y participación de los alumnos a lo largo de las observaciones realizadas fueron las de sensibilización, cooperación y recuperación de aprendizaje; cuando estas fueron aplicadas de forma correcta, lo cual sucedió en el menor de los casos.

2. La variación en el uso de estrategias y su correcta aplicación son las que generan mejores resultados, lamentablemente la mayoría de los docentes del plantel no lo hacen así.

¿Qué estrategias son conocidas por los docentes y a pesar de ello no han sido implementadas por los mismos?

En torno a esta pregunta se concluye:

1. En su mayoría conocen muy poco de lo que es una estrategia como tal y las confunden con técnicas y elementos de apoyo como videos.
2. Tienen noción de lo que es una estrategia de sensibilización, y de recuperación de información, de evaluación, pero en muchos casos no las ponen en práctica por no creer en ellas o por contar con un conocimiento insuficiente de las mismas.

¿Qué estrategias sugeridas por la RIEMS, son puestas en marcha por los docentes y cuáles no?

En relación a esta pregunta se concluye:

1. Hay un gran desconocimiento de lo propuesto por la RIEMS, así que aquellos docentes que dicen trabajar conforme a lo establecido por esta reforma, son los que trabajan bajo lo estipulado en los seis cuadrantes que buscan favorecer la iniciativa y la crítica. que vienen siendo las estrategias que permiten la personalización de la información. sin embargo estas estrategias no fueron utilizadas en la actividad docente de los profesores observados.
2. Otra estrategia que dicen utilizar los docentes, son las relacionadas con el favorecer la cooperación. sin embargo en las observaciones se noto que hay errores graves en el desarrollo de la misma, ya que no se generan las instrucciones precisas a través de una rúbrica como lo sugiere la RIEMS.

3. En cuanto a la creación de escenarios motivacionales y las estrategias sensibilizadoras son utilizadas sólo en algunos casos y por corto tiempo.
4. Falta en prácticamente todos los docentes el trabajar bajo la estrategia de enseñanza que permite la actuación, es decir no se trabaja bajo el método de proyectos, análisis de casos y solución de problemas.
5. Falta hacer uso de estrategias que permitan la transferencia de la información
6. Prácticamente no se hace uso de las TIC's en las distintas estrategias de aprendizaje.

b. Conclusiones en torno a los objetivos de la investigación:

Objetivo General

Identificar cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec, y cómo éstas influyen directamente en el aprovechamiento académico de los alumnos del plantel.

En relación a este objetivo se concluye lo siguiente:

1. Si se logró conocer las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, aunque fue más evidente la ausencia de éstas o la deficiente utilización de las mismas.
2. El que existe una mala aplicación o ausencia de estas en la mayor parte de la planta docente, se ve reflejado en una falta de interés de parte del alumno en el interior de los salones de clase, en una actitud pasiva que le lleva al aburrimiento, el cual se repite casi invariablemente cada 50 minutos al tener que estar escuchando a profesores que abusan de la exposición oral personal o del uso indiscriminado del dictado.
3. Se evidenció que entre mayor es el desconocimiento de lo que son las estrategias de enseñanza y la puesta en práctica de las mismas, mayor es el

número de reprobados y menor es el promedio general alcanzado por el grupo en el que imparte clases el docente.

4. A mayor manejo de estrategias de enseñanza. menor es el número de reprobados y mayor es la participación de los alumnos en clase.
5. El que no haya la aplicación de estrategias de evaluación que vayan encaminadas a una cuestión formativa, repercute en el imaginario social de los alumnos que consideran a bien estudiar o repasar los apuntes haciendo uso de la memorización únicamente cuando hay aplicación de examen, sin saber realmente cual es la utilidad de los conocimientos ahí vertidos. Lo que genera alumnos que no valoran el conocimiento en sí como tal, disminuyendo su motivación interna y fortaleciendo su motivación externa a través de los premios y castigos.

Objetivos secundarios:

Identificar los modelos psicopedagógicos en que se sustentan las estrategias utilizadas por los docentes del plantel.

En relación a este objetivo se concluyo que:

1. Este objetivo si se logro alcanzar al identificar que la mayoría de los docentes trabaja de manera inconsciente bajo el modelo conductista.
2. Que a pesar de que la mayoría hace mención de trabajar bajo un modelo constructivista, sus actos manifiestan otra cosa totalmente distinta.
3. Que la RIEMS impulsa y exige a los docentes el uso de distintos modelos psicopedagógicos, sin embargo es evidente que los docentes en su mayoría no tienen un conocimiento claro en torno al uso y aplicación de los mismos.

Describir las estrategias de enseñanza utilizadas los docentes del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec.

En torno a este objetivo se concluyo lo siguiente:

1. Si se lograron describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes.
2. Las estrategias más utilizadas son las relacionadas con favorecer la atención, las de recuperación de información, de sensibilización, las de personalización de la información y las de cooperación.
3. Hay muchas prácticas que responden a técnicas de enseñanza utilizadas por la escuela tradicional siendo la más realizada por los docentes frente a los alumnos la que tiene que ver con la exposición oral de forma personal. Cabe aclarar que el desarrollo de las mismas es más por imitación que por el conocimiento y convencimiento de que es lo mejor.

Analizar qué relación existe entre las estrategias utilizadas por los docentes y el aprovechamiento académico que los alumnos alcanzan en sus respectivas materias.

Se concluyo que:

1. A mayor conocimiento teórico de lo que son las estrategias y a mayor diversidad en cuanto a la aplicación de las mismas, mayor es el interés que ponen los alumnos en las clases, con lo que se tiene un índice muy bajo de reprobación.
2. Los docentes que cuentan con mayor número de reprobados son los que menor uso hacen de las estrategias didácticas, los que generan menor interés en sus alumnos y los que mantienen a sus alumnos pasivos.

Describir las estrategias que son conocidas por los docentes y que sin embargo no las llevan a la práctica.

En torno a este objetivo se concluyo:

1. El objetivo se alcanzo al describir cómo es prácticamente inexistente el conocimiento que los docentes tienen en relación a las estrategias educativas.

2. Los docentes manifestaron tener conocimiento acerca de ciertas técnicas de enseñanza, pero esto es de manera superficial y no logran en muchas ocasiones pasar del uso de la técnica al desarrollo de la estrategia.

Identificar las estrategias propuestas por la RIEMS, que son utilizadas por los docentes.

En relación a este objetivo se concluye que:

1. Se logro identificar las estrategias que los docentes creen utilizar con base en la RIEMS, pero que sin embargo son prácticamente inexistentes en la práctica.
2. El trabajo colaborativo, la sensibilización, la evaluación basada en rúbricas solo son utilizadas por una mínima parte de los docentes, mientras que los demás hablan de ellas pero no logran llevarlas a la práctica.

Recomendaciones

a. En lo académico

Las estrategias de aprendizaje son fundamentales para de manera sistemática lograr en los alumnos el desarrollo de competencias. el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico reflexivo, la productividad, originalidad, la motivación intrínseca y flexibilidad de pensamiento de manera controlada. Además el conocer y manejar correctamente gran número de tales estrategias que tengan su origen en modelos psicopedagógicos diversos. permite a los docentes trabajar de forma dinámica y diversa en un mismo grupo en donde se parte de que existen enormes desigualdades individuales de diverso tipo entre sus integrantes y, por lo tanto se les debe tratar de forma distinta, respetando con ellos sus necesidades y evita cometer el error de la educación tradicional en donde se ha tratado a los desiguales de una misma forma haciendo con ello más grande la brecha del conocimiento entre unos y otros.

Sí los alumnos no aprenden al mismo ritmo, ni de la misma forma, habría que considerar detenidamente la necesidad imperiosa de impulsar programas académicos que permitan a los docentes actualizarse y tomar consciencia de la importancia del uso de estrategias de enseñanza aprendizaje; permitiendo con ello que el trabajo docente sea mucho más sistemático, certero y útil para los alumnos y la población en general.

En el caso concreto del CBT Emiliano Zapata, en donde se ha descubierto que la mayoría de los docentes ignoran desde el concepto hasta el uso y aplicación de las estrategias de enseñanza, es necesario que a través de la Subdirección escolar se impulse un programa de actualización docente que tenga como tema central las estrategias docentes basadas en el desarrollo de competencias, tal y como lo propone la RIEMS, ya que desde el ciclo escolar 2008-2009 los planes y programas de estudio se han diseñado para ser trabajados bajo el modelo basado en competencias propuesto en tal reforma.

También es importante que de forma simultánea se impulse una campaña interna que explique el porqué es necesario realizar una planeación temática, que no solamente cumpla con las exigencias burocráticas sino que sea el eje principal del actuar docente frente a grupo, por lo que es fundamental plasmar en ella las estrategias de enseñanza que permitan realizar eficazmente una evaluación diagnóstica, el desarrollo de los temas, la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje y el monitoreo constante de la efectividad de las actividades desarrolladas. Rompiendo con ello patrones de conducta que tienden a la improvisación y simulación.

b. En lo práctico

Este tipo de investigaciones de caso, buscan generar consciencia en los docentes de la realidad que se vive en instituciones educativas específicas que a su vez se pueden parecer a muchas otras. Tal concientización puede impulsar procesos de actualización, que les permitan hacerse de conceptos y teorías que al ser llevados al plano de lo práctico, permita obtener mejores resultados en el aprovechamiento académico de los alumnos. El uso de más y mejores estrategias didácticas brindan mayor posibilidad de éxito entre los objetivos planteados y los resultados alcanzados con los integrantes de un grupo de alumnos.

Hay que aprender a hacer uso de estrategias que vayan desde la descripción de situaciones reales, hasta el uso de la imaginación en lo que se ha llamado visualización y contextualización. Al empezar a poner en práctica tales estrategias, los docentes notarán en su realidad ventajas como el incremento de la motivación interna en los alumnos por el tema en cuestión, motivación que en la medida que se sepa mantener a través del uso de estrategias de atención y de adquisición de información entre muchas otras, seguramente lograrán el desarrollo de las competencias que se planean alcanzar, lo que hará que el comportamiento de los alumnos cambie y con ello incluso su proyecto de vida. En ese momento el docente podrá convencerse de que el uso de las estrategias de enseñanza impacta de forma decisiva en el aprovechamiento académico de los alumnos, y así podrá revalorar y maximizar su actuar.

La correcta aplicación de las estrategias de enseñanza, tendrá que ser un proceso gradual, que beneficiará al alumno, al docente y a la institución educativa en su conjunto. Por tal motivo es importante aprovechar la coyuntura que se ha abierto tras la puesta en marcha de la RIEMS, ya que es la motivación externa que bien impulsada puede apoyar los proyectos internos que lleven a los docentes a actualizarse y con ello a entender y comprender cuál es la necesidad de cambiar el modelo educativo existente, en beneficio de los alumnos y de la sociedad en su conjunto.

c. En lo teórico

Existen múltiples formas de clasificar las estrategias docentes, lo que responde a las perspectivas teóricas diversas desde las que se parte. Tal complejidad teórica obliga a los docentes a iniciarse en el estudio de las mismas y una vez iniciado tendrá que mantenerse en una actualización permanente, pues si la realidad es cambiante, las teorías también lo tendrán que ser, por lo que no se puede estar al margen de ello cuando se es quien lleva a la práctica lo que los teóricos evalúan y proponen.

Futuras investigaciones

Es bien sabido que ninguna investigación llega a su fin en su totalidad, por lo que siempre existe la posibilidad de ampliar la misma, en este caso sería interesante poder continuar con la misma desde las siguientes líneas:

1. A dos años de la puesta en marcha de la RIEMS y con ello la propuesta de hacer uso de nuevas estrategias educativas, cuáles son los cambios que se han hecho notorios en la población estudiantil, si es que los hay y si estos han resultado positivos o negativos.
2. En el aspecto cronológico sería interesante conocer como después de un proceso de actualización docente en lo relacionada a estrategias docentes, los docentes empiezan a cambiar su actuar y como esto repercute en el aprovechamiento académico de los alumnos.

Una vez expuesto todo lo anterior finalmente permite decir que, el bajo aprovechamiento académico obtenido por los alumnos del CBT Emiliano Zapata se debe en gran medida a la falta de actualización docente en torno a lo que son las estrategias de enseñanza y su correcta aplicación. Lo que lleva a pensar que lo observado y evaluado en esta institución de nivel medio superior muy posiblemente se repite en otras instituciones a nivel estatal y nacional, pero tal afirmación únicamente podrá ser comprobada al realizar estudios comparativos que se realicen tomando como base estudios de caso como el que aquí se ha realizado.

La coyuntura creada por la puesta en marcha de la RIEMS, que obliga a los docentes a certificarse bajo el logro de competencias docentes. puede ser el detonador que ayude a que los docentes se actualicen y se hagan conscientes de la importancia de contar con un sustento teórico importante que guíe el actuar frente a grupo de manera sistemática y racional, logrando con ello la correcta vinculación entre la propuesta psicopedagógica, el método, la estrategia y las técnicas que permitan a los alumnos mejorar su aprovechamiento académico. Por ello se mantiene una postura positiva ante la mejora educativa en el nivel medio superior de nuestro país.

Referencias

- Alanís, A. (2005). "Una versión comparativa entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo" En Contexto Educativo, Revista digital de educación y nuevas tecnologías Año III - Número 20. Artículo localizado en <http://contexto-educativo.com.ar>, el día 28 de octubre de 2009.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barrera, A. (2007). *Estrategias de enseñanza para motivar a los alumnos en el razonamiento matemático*. Tesis. Escuela Normal de Cuautitlan Izcalli.
- Beltrán, J. (1995). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Camarena, R. (2008). *Reflexiones en torno al rendimiento escolar y la eficacia terminal*, localizado en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/htm, el día 07 de octubre de 2009.
- Charlot, B. (1990) "L' approche qualitative en politiques d'education". En *Les nouvelles formes de la recherche en education au regard d' une Europe en devenir*. Traducción: Ofelia Escudero-Cabezudt, profesora del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Revisión: Ricardo Sánchez Puentes, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Artículo localizado en: <http://www.oei.es/calidad2/enfoque.pdf>, el 30 de octubre de 2009.
- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; Una interpretación constructivista*. México: Mc- Graw Hill.
- Ellis, D. (1994). *Becoming a master student: Tools, techniques, hints, ideas, illustrations, examples, methods, procedures, processes, skills, resources, and suggestions for success* (7a. ed.). Boston, MA, EE.UU.: Houghton Mifflin.
- Esteban, M. y Zapata, M. (2008, Enero). *Estrategias de aprendizaje y eLearning*. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. *RED*. Revista de Educación a Distancia, número 19. Localizado en <http://www.um.es/ead/red/19>, el día 02 de Octubre de 2009.
- Fariñas, G. (2003). *Retos de la investigación educativa: un enfoque histórico culturalista*, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Revista cubana de Psicología, Vol. 20, No 2. Localizado en: <http://www.dict.uh.cu/Revistas/PS2003/PS03202f.doc>, el día 07 de Octubre de 2009.

- Guerrero, J. (2008). *Estrategias de enseñanza para propiciar el aprendizaje significativo en matemáticas*. Tesis. Escuela Normal de Cuautitlan Izcalli.
- Giroux, S. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J. (1988). *Etnografía y diseño cuantitativo en Investigación Educativa*.
- Lozano, A. (2005). *El éxito en la enseñanza: Aspectos didácticos de las facetas del profesor*, México: Trillas.
- Martínez, E y Sánchez S. (2005). *Los métodos de enseñanza*, localizado en <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0031clasificacionmetodos.htm>, el día 05 de octubre de 2009.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Corwin Press.
- Montalvo, D. (2009). Texto introductorio para alumnos del proyecto de investigación Estrategias y métodos del docente y el aprendizaje del alumno en el aula de Clases, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y Teoría del aprendizaje*, Universidad de Saskatchewan, Canadá. Localizado en: <http://www.usask.ca/educación/coursework/802>, el día 04 de octubre de 2009.
- Nerici, G. (1980). *Metodología de la enseñanza*. México: Kapelusz
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. 4ª. Edición, Madrid: Pearson educación.
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento, *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Madrid: Alianza.
- Quiroz, G. (2001). *Unidad didáctica: estrategias para el fomento a la lectura*. Tesis. Escuela Normal de Cuautitlan Izcalli.
- Reyes, N. (2006). *Estrategias de enseñanza, para la mejora de la comprensión lectora*. Tesis. Escuela Normal de Cuautitlan Izcalli.
- Rodríguez, M. y García E. (2003) *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Localizado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez>, el día 03 de octubre de 2009.
- Rodríguez, Y. (2005). *Estrategias para la integración de equipos de trabajo que favorecen el desarrollo de habilidades*. Tesis. Escuela Normal de Cuautitlan Izcalli.

- Rojas, L. (2007). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la autonomía intelectual de los alumnos*. Tesis. Escuela Normal de Cuautitlan Izcalli.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Sánchez, M. (2007). *Estrategias para fomentar valores y favorecer el aprendizaje de las matemáticas*. Tesis. Escuela Normal de Cuautitlan Izcalli.
- Serra y Bonet (2004) *Estrategias de aprendizaje: eje transversal en las enseñanzas Técnicas*. Localizado en:
http://vgweb.upc-eupvg.upc.es/web_eupvg/xic/arxiu_ponencias/R0204.pdf, el día 04 de octubre de 2009.
- Schmieder, A. (1942), *Didáctica general*, Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Schuman, L. (1996). *Perspectives on instruction Available*: Localizado en:
<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html>, el día 06 de octubre de 2009.
- Titone, R. (1966). *Metodología didáctica*. España: Rialp
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*, 2ª Edición, Bogota, Editorial Ecoe Ediciones.
- Trujillo, M. (2008). Reforma curricular de la educación media superior. México, SEP-Gobierno del Edomex.
- Vázquez, J. (2008). “Acuerdo 444”, *Diario Oficial*, Estados Unidos mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 21 de octubre de 2008.
- Vazquez, J. (2008). “Acuerdo 447”, *Diario Oficial*, Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 29 de octubre de 2008.
- Vélez S., C. (2001). *Apuntes de metodología de la investigación*. Departamento de Ciencias Básicas Universidad EAFIT. Medellín – Antioquia. (Texto digital), localizado en:
http://egrupo.net/grupo/mic_sistemas_puno/ficheros/Investigación, el 02 de Noviembre de 2009.
- Vera, L. (s.f). “La investigación cualitativa”. Artículo localizado en
http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACIÓN_CUALITATIVA.PDF, el día 31 de Octubre de 2009.
- Villegaz, P. (2001). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora*. Tesis. Escuela Normal de Cuautitlan Izcalli.

Weiss, C. (1990). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, México, Trillas.

Zarco, A. (2008). *Diseño de estrategias de enseñanza en matemáticas para el aprendizaje de la proporcionalidad a partir de los estilos de aprendizaje*. Tesis. Escuela Normal de Cuautitlan Izcalli

ANEXOS

Anexo 1

Tabla 16:
Categorías, competencias genéricas y atributos propuestos por la RIEMS

Categorías	Competencias genéricas	Atributos
Se autodetermina y cuida de sí	<p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p> <p>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p> <p>3. Elige y practica estilos de vida saludables.</p>	<p>a) Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.</p> <p>b) Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.</p> <p>c) Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.</p> <p>d) Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.</p> <p>e) Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.</p> <p>f) Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.</p> <p>a) Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.</p> <p>b) Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.</p> <p>c) Participa en prácticas relacionadas con el arte.</p> <p>a) Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.</p> <p>b) Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.</p>

		c) Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.	<p>a) Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.</p> <p>b) Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p>c) Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</p> <p>d) Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.</p> <p>e) Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</p>
Piensa crítica y reflexivamente	<p>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p> <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general.</p>	<p>a) Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.</p> <p>b) Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.</p> <p>c) Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.</p> <p>d) Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.</p> <p>e) Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.</p> <p>f) Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</p> <p>a) Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia</p>

	considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	<p>y confiabilidad.</p> <p>b) Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</p> <p>c) Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p> <p>d) Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</p>
Aprende de forma autónoma	7. Por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	<p>a) Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.</p> <p>b) Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.</p> <p>c) Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</p>
Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	<p>a) Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.</p> <p>b) Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.</p> <p>c) Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.</p>
Participa con responsabilidad en la sociedad:	9. Con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	<p>a) Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.</p> <p>b) Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.</p> <p>c) Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.</p> <p>d) Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.</p>

	<p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p>	<p>e) Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.</p> <p>f) Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.</p> <p>a) Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.</p> <p>b) Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.</p> <p>c) Asume que el respeto de las diferencias</p> <p>a) Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.</p> <p>b) Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.</p> <p>c) Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.</p>
--	--	--

Anexo 2

Competencias docentes y sus atributos de acuerdo a la RIEMS.

Tabla 17:
Competencias docentes

Competencias:	Atributos:
<p>1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.</p>	<p>a. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.</p> <p>b. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>c. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.</p> <p>d. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</p> <p>e. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.</p> <p>f. Se actualiza en el uso de una segunda lengua.</p>
<p>2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</p>	<p>a. Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.</p> <p>b. Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>c. Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</p>

<p>3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. b. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. c. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. d. Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
<p>4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. b. Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. c. Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. d. Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. e. Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
<p>5. Evalúa los procesos de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Establece criterios y métodos de

<p>y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p>	<p>evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> b. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. c. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. d. Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. b. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. c. Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. d. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. e. Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. f. Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y

<p>integral de los estudiantes.</p>	<p>prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> b. Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. c. Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. d. Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. e. Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. f. Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. g. Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. h. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. b. Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.

	<ul style="list-style-type: none">c. Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.d. Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.
--	---

Anexo 3

Rejilla de Observación

Objeto de estudio: _____

Fecha/ Hora: _____

Escuela: _____

Observador: _____

Participante identificado por sus Iniciales: _____

Tomando el cero como no utilizada y el uno como utilizada, anotar resultado en la columna correspondiente.

Clasificación de las estrategias	0	1	Estrategia desarrollada
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes de sensibilización 			<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experiencia de vida • Visualización • Contextualización
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la atención 			<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas intercaladas • Ilustraciones
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información 			<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Organizadores previos • Mapas mentales
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información 			<ul style="list-style-type: none"> • Articulación al proyecto ético de vida • Facilitación de la iniciativa y la crítica
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 			<ul style="list-style-type: none"> • Redes semánticas • Lluvia de ideas
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la cooperación 			<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje en equipo • Investigación en equipo
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información 			<ul style="list-style-type: none"> • pasantías formativas • práctica empresarial o social
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias docentes para favorecer la actuación 			<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de casos • Aprendizaje basado en problemas

<ul style="list-style-type: none">• Estrategia utilizada para el desarrollo de una evaluación pedagógica			<ul style="list-style-type: none">• Rúbricas
--	--	--	--

Anexo 4
Guía de entrevista



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

Presentación (discusión de entrada):

Como parte de un proyecto de investigación de la Maestría en Educación, que se imparte en el Tec de Monterrey campus Estado de México, la siguiente entrevista tiene como propósito recopilar información sobre las estrategias que utilizan los docentes del CBT Emiliano Zapata, Nopaltepec, y como el uso de estas repercuten en el aprovechamiento académico de los alumnos de la institución. Por lo que se le solicita su colaboración para trabajar juntos durante 30 o 40 minutos, en los cuales si determina que alguna pregunta le resulta molesta o incomoda, sólo tiene que decirlo y pasaremos a otra. Como ya se menciono, esta entrevista será utilizada solamente en el marco de una investigación académica, así que es completamente libre de responder como guste.

Antes de comenzar ¿Tienes alguna pregunta? Entonces, para empezar...

Inicio de la entrevista:

Me da mucho gusto que usted haya aceptado participar en una conversación sobre las estrategias didácticas que como usted bien sabe son parte esencial de los cambios que se buscan impulsar con la Reforma Académica para la Educación Media Superior.

Cuerpo de la entrevista:

1. ¿Qué es para usted una estrategia didáctica?
2. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en su desempeño laboral?
3. ¿Qué estrategias de las propuestas por la RIEMS utiliza?

4. ¿En qué forma cree que sus alumnos salen beneficiados con el uso de las estrategias didácticas que usted desarrolla?
5. ¿En qué propuesta Psicopedagógica considera que se basan sus estrategias didácticas?
6. ¿En qué método se sustentan las estrategias utilizadas por usted en el salón de clases?
7. ¿De qué forma se han beneficiado sus alumnos al utilizar las estrategias didácticas propuestas por la RIEMS, o por el contrario cuáles han sido los retrocesos que ha notado en estos?

Cierre de la entrevista:

Ha sido muy grato poder conocer las estrategias que utiliza en su diario actuar como docente, por lo que le estoy muy agradecido por su participación en esta entrevista. ¿Tiene alguna pregunta o comentario acerca de la misma?, otra vez gracias.

Anexo 5

Resultados obtenidos en las guías de observación aplicadas

Tabla 18:
Resultados Obtenidos en la observación del profesor A.

Clasificación de las estrategias	0 NO UTILIZADA	1 UTILIZADA	Estrategia desarrollada
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes de sensibilización 	0		<ul style="list-style-type: none"> Relatos de experiencia de vida Visualización Contextualización
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la atención 		1	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas intercaladas Ilustraciones
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información 	0		<ul style="list-style-type: none"> Objetivos Organizadores previos Mapas mentales
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información 	0		<ul style="list-style-type: none"> Articulación al proyecto ético de vida Facilitación de la iniciativa y la crítica
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 		1	<ul style="list-style-type: none"> Redes semánticas Lluvia de ideas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la cooperación 	0		<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje en equipo Investigación en equipo
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información 	0		<ul style="list-style-type: none"> pasantías formativas práctica empresarial o social
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la actuación 	0		<ul style="list-style-type: none"> Estudios de casos Aprendizaje basado en problemas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategia utilizada para el desarrollo de una evaluación pedagógica 	0		<ul style="list-style-type: none"> Rúbricas

Tabla 19:
Resultados Obtenidos en la observación del profesor B.

Clasificación de las estrategias	0	1	Estrategia desarrollada
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes de sensibilización 	0		<ul style="list-style-type: none"> Relatos de experiencia de vida Visualización Contextualización
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la atención 		1	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas intercaladas Ilustraciones
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información 	0		<ul style="list-style-type: none"> Objetivos Organizadores previos Mapas mentales
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información 		1	<ul style="list-style-type: none"> Articulación al proyecto ético de vida Facilitación de la iniciativa y la crítica
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 	0		<ul style="list-style-type: none"> Redes semánticas Lluvia de ideas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la cooperación 		1	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje en equipo Investigación en equipo
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información 		1	<ul style="list-style-type: none"> pasantías formativas práctica empresarial o social
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la actuación 	0		<ul style="list-style-type: none"> Estudios de casos Aprendizaje basado en problemas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategia utilizada para el desarrollo de una evaluación pedagógica 	0		<ul style="list-style-type: none"> Rúbricas

Tabla 20:

Resultados Obtenidos en la observación del profesor C.

Clasificación de las estrategias	0	1	Estrategia desarrollada
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes de sensibilización 	0		<ul style="list-style-type: none"> Relatos de experiencia de vida Visualización Contextualización
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la atención 		1	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas intercaladas Ilustraciones
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información 	0		<ul style="list-style-type: none"> Objetivos Organizadores previos Mapas mentales
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información 	0		<ul style="list-style-type: none"> Articulación al proyecto ético de vida Facilitación de la iniciativa y la crítica
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 		1	<ul style="list-style-type: none"> Redes semánticas Lluvia de ideas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la cooperación 	0		<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje en equipo Investigación en equipo
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información 	0		<ul style="list-style-type: none"> pasantías formativas práctica empresarial o social
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la actuación 	0		<ul style="list-style-type: none"> Estudios de casos Aprendizaje basado en problemas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategia utilizada para el desarrollo de una evaluación pedagógica 	0		<ul style="list-style-type: none"> Rúbricas

Tabla 21:
Resultados Obtenidos en la observación del profesor D.

Clasificación de las estrategias	0	1	Estrategia desarrollada
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes de sensibilización 		1	<ul style="list-style-type: none"> Relatos de experiencia de vida Visualización Contextualización
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la atención 	0		<ul style="list-style-type: none"> Preguntas intercaladas Ilustraciones
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información 	0		<ul style="list-style-type: none"> Objetivos Organizadores previos Mapas mentales
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información 		1	<ul style="list-style-type: none"> Articulación al proyecto ético de vida Facilitación de la iniciativa y la crítica
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 		1	<ul style="list-style-type: none"> Redes semánticas Lluvia de ideas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la cooperación 	0		<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje en equipo Investigación en equipo
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información 	0		<ul style="list-style-type: none"> pasantías formativas práctica empresarial o social
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la actuación 	0		<ul style="list-style-type: none"> Estudios de casos Aprendizaje basado en problemas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategia utilizada para el desarrollo de una evaluación pedagógica 	0		<ul style="list-style-type: none"> Rúbricas

Tabla 22:
Resultados Obtenidos en la observación del profesor E.

Clasificación de las estrategias	0	1	Estrategia desarrollada
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes de sensibilización 		1	<ul style="list-style-type: none"> Relatos de experiencia de vida Visualización Contextualización
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la atención 		1	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas intercaladas Ilustraciones
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información 	0		<ul style="list-style-type: none"> Objetivos Organizadores previos Mapas mentales
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información 		1	<ul style="list-style-type: none"> Articulación al proyecto ético de vida Facilitación de la iniciativa y la crítica
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 		1	<ul style="list-style-type: none"> Redes semánticas Lluvia de ideas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la cooperación 		1	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje en equipo Investigación en equipo
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información 	0		<ul style="list-style-type: none"> pasantías formativas práctica empresarial o social
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la actuación 		1	<ul style="list-style-type: none"> Estudios de casos Aprendizaje basado en problemas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategia utilizada para el desarrollo de una evaluación pedagógica 		1	<ul style="list-style-type: none"> Rúbricas

Tabla 23:

Resultados Obtenidos en la observación del profesor F.

Clasificación de las estrategias	0	1	Estrategia desarrollada
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes de sensibilización 	0		<ul style="list-style-type: none"> Relatos de experiencia de vida Visualización Contextualización
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la atención 		1	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas intercaladas Ilustraciones
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información 		1	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos Organizadores previos Mapas mentales
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información 	0		<ul style="list-style-type: none"> Articulación al proyecto ético de vida Facilitación de la iniciativa y la crítica
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información 		1	<ul style="list-style-type: none"> Redes semánticas Lluvia de ideas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la cooperación 	0		<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje en equipo Investigación en equipo
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la transferencia de información 	0		<ul style="list-style-type: none"> pasantías formativas práctica empresarial o social
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias docentes para favorecer la actuación 	0		<ul style="list-style-type: none"> Estudios de casos Aprendizaje basado en problemas
<ul style="list-style-type: none"> Estrategia utilizada para el desarrollo de una evaluación pedagógica 	0		<ul style="list-style-type: none"> Rúbricas