

82ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"

“La practica docente desde la perspectiva de los alumnos”
Un estudio de caso en el area de didactica de la carrera de pedagogia de la ENEP ARAGON

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N

Gustavo Bravo Vargas
Martha Esther Govea Villaseñor



ASESOR: LIC. ANGEL R. ESPINOSA Y MONTES

San Juan de Aragón, Edo. de México TESIS CON 1994
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"A R A G U I"
AREA DE PEDAGOGIA

[Handwritten signature]
LIC. ALBERTO ITARRA ROSAS,
JEFE DE LA UNIDAD ACADÉMICA,
PRESENTE.

U.R.A.M.
Aca 25 6 23 PM '93

Por este medio me permito informarle de la designación del Jefe de Carrera Provisional, para revisar el trabajo de tesis "LA PRACTICA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS", del alumno GUSTAVO BRAVO VARGAS, con Número de Cuenta 7957507-6:

PRESIDENTE: LIC. ANGEL R. ESPINOSA Y MONTES.
VOCAL: LIC. ANTONIO CARRILLO AVELAR.
SECRETARIO: LIC. GERARDO MENESES DIAZ.
SUPLENTE: LIC. MIRIAM DELGADO JOHANFAT.
SUPLENTE: LIC. AA. EUGENIA HERNANDEZ BALTAZAR.

Sin otro particular, reitero a usted las seguridades de mi distinguida consideración.

RESPECTUOSAMENTE.

DR. DE RAZA HANCO
San Juan de los Rios, Agosto de 1993.

[Handwritten signature]
LIC. CAROL JUAN ESPINOSA MONTES,
JEFE DE CARRERA DE PEDAGOGIA.



c.c.p.- Ing. Manuel Martínez Ortiz, Jefe del Departamento de Servicios Escolares. Presente.
c.c.p.- Interesado.

CMR/gaa.

[Handwritten notes:]
Recibe Copia
Amable
25- VIII-93

***A nuestra "Alma Mater" Universidad Nacional
Autónoma de México, y en especial a su Escuela
Nacional de Estudios Profesionales Aragón de la que con
orgullo siempre seremos parte.***

***A nuestros hijos:
Gustavo,
Esther,
Verónica y
Luis***

Por motivarnos a la superación.

A mis padres:

Salvadora Villaseñor Villanueva

Arturo Govea Guzmán

Por su apoyo incondicional

A mis hermanos:

Alicia,

Rosa,

Arturo,

Fernando,

Jorge,

Javier,

Gracias a Rafael y a Salvador por la ayuda brindada.

Martha E. Govea V.

INDICE

INTRODUCCION	4
CAP. I LINEAMIENTOS TEORICOS DE INTERPRETACION DE LA PRACTICA DOCENTE.	9
1.1 LA PRACTICA DOCENTE UTILITARIA, UN HACER EFICIENTISTA.	10
1.2 LAS POSTURAS CRITICAS DE LA PRACTICA DOCENTE.	28
1.3 HACIA UNA RECONCEPTUALIZACION DE LA DOCENCIA.	51
CAP. II LA EVALUACION DEL DOCENTE POR SUS ALUMNOS.	63
2.1 EL DOCENTE ANTE LA EVALUACION DE SU ACTIVIDAD.	64
2.2 EL ALUMNO Y LA EVALUACION HACIA SUS PROFESORES.	79
CAP. III ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE.	87
3.1 CARACTERISTICAS DE LA PRACTICA DOCENTE.	88
3.2 EL PAPEL DEL ALUMNO EN SU APRENDIZAJE.	98
CONCLUSIONES.	103
ANEXO.	108
BIBLIOGRAFIA.	117

INTRODUCCION

En el presente trabajo, iniciamos con la concepción común de la relación maestro-alumno cuya característica principal es que la actividad se concentra en el profesor, pues se considera que el maestro posee el saber y su función es otorgarlo al alumno que "no sabe".

Así, el profesor adopta un papel eminentemente "activo", mientras el alumno es sobre todo "receptivo y pasivo", estableciéndose una relación vertical donde el maestro detenta el poder y el saber, al contrario del alumno que hay que dirigirlo hacia el aprendizaje.

Ante esto, nos ha surgido una inquietud que ha motivado la realización del presente trabajo, y es la necesidad que percibimos de que el alumno deje de ser pasivo en su situación de aprendizaje; que deje de ser sólo el receptor de lo que otro realiza para él. Consideramos que con la opinión que manifieste acerca del desempeño de sus profesores, bien puede ser un elemento que ayude a la búsqueda de alternativas de participación, a fin de que sea más activo en su formación.

Es decir, el trabajo propuesto se refiere a la evaluación docente a partir de la opinión de los alumnos, para lo cual hemos considerado necesario efectuar un acercamiento teórico a dos aspectos centrales, el primero se refiere a definir que entendemos por "evaluación" y el segundo, como conceptualizamos a la "práctica docente".

Primero, al adentrarse en el análisis de la evaluación, hemos encontrado que la concepción generalizada corresponde sólo a la aplicación mecánica de ciertas técnicas y procedimientos que le imprimen un carácter de supuesta neutralidad y confiabilidad, esto proviene sobre todo de la corriente llamada Tecnología Educativa (TE).

A partir de esta perspectiva, se plantean los siguientes pasos:

- 1) Definir el fenómeno que se quiere evaluar.
- 2) Determinar las características objetivas que presenta el fenómeno.

3) Elaboración de un instrumento en el que se registren las manifestaciones del fenómeno.

4) Interpretación de los datos registrados, para así emitir un juicio que determinará la evaluación de los atributos del objeto de estudio.

Por lo general, desde este punto de vista, lo que interesa es asignar números, como si éstos "hablaran por sí solos". "La magia de los números" seduce a maestros y estudiantes, procurando obtener así un carácter "científico", que proviene sobre todo de las investigaciones que caracterizan a las ciencias de la naturaleza.

Es decir, esta propuesta de trabajo en evaluación, da primacía a los datos cuantitativos, como hechos relevantes en sí mismos, omitiendo así la construcción de la realidad educativa a partir del objeto de estudio. Observamos aquí un problema epistémico en cuanto a considerar necesario que para evaluar se tenga que "medir". Por nuestra parte consideramos que la evaluación se encuentra implícita en todo el discurso que se presenta acerca de algún fenómeno, y esta proviene desde los parámetros teóricos en que se fundamenta hasta las conclusiones que presenta.

El motivo de este trabajo, "La práctica docente desde la perspectiva de los alumnos" surge por el interés de rescatar la participación del estudiante, del grupo en su vida escolar, que bien podría participar en su evaluación y en este caso, en la evaluación de sus profesores.

En cuanto a la definición del objeto de estudio que nos ocupa (Práctica Docente) no la concebimos como algo estático que existe fuera del sujeto y que nuestra misión sea reflejarla tal cual y como es, definiendo sus propiedades y características, sino que es en la interacción sujeto-objeto como obtiene significatividad el conocimiento.

Así, al referirnos en concreto a la conceptualización de la práctica docente, encontramos que la imagen dominante es la que se presenta

únicamente dentro del salón de clases y se distingue por: la manipulación, transmisión, conservación y aplicación del conocimiento.

Si bien es cierto que esa es una de las funciones de la práctica docente, no consideramos que sea la única o más representativa, pues hay que considerar que detrás del docente hay una institución y una sociedad que lo determina a algo más que la simple "manipulación de contenidos".

En la definición de la práctica docente, si sólo se consideraran los anteriores elementos se estaría parcializando su concepción, perdiéndose así una rica gama de aspectos a partir de los cuales se puede abordar. En este trabajo, nosotros consideramos que la transmisión y manipulación de conocimientos, sólo es un producto final de toda una serie de actividades que el sistema social y escolar le obliga a realizar, no por eso, negamos su autonomía en sí misma tanto como producto social, como su influencia en los cambios sociales.

Ahora bien, la Carrera de Pedagogía de la ENEP Aragón y en concreto en el Área de Didáctica, son espacios que por sus características académicas, les corresponde efectuar el análisis teórico y práctico de la relación maestro-alumno, y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), razón por la que nos permitimos irrumpir en este ámbito a fin de conocer la práctica docente que allí se efectúa.

Los objetivos centrales que guiaron nuestro trabajo son:

- Caracterizar la práctica docente de los profesores del Área de Didáctica.
- Describir la imagen que el alumno tiene de sí mismo en relación a su aprendizaje.

Para el logro de los objetivos, se aplicó una encuesta a los estudiantes del Área de Didáctica en donde las preguntas giran en torno a la actividad de sus docentes en el salón de clases.

Para la elección de la muestra del total de materias de esa área, se eligieron seis al azar, en las que se aplicaron en igual forma 10 cuestionarios a los alumnos, sumando así un total de 60, con los que consideramos representar a un grupo estudiantil en su sentir acerca de sus docentes.

En nuestro trabajo, como ya lo explicamos, no se intenta aplicar una metodología deducionista o inductiva, o bien teórica-cuantitativa de causa-efecto, sino más bien, pretendemos destacar a partir de la interpretación del material obtenido, tanto del marco teórico como de su ampliación en el momento mismo de su análisis, aquellos aspectos que consideramos relevantes de la relación maestro-alumno dentro del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, ésto intentando respetar al máximo posible la redacción original de las respuestas del cuestionario.

El trabajo, se estructuró básicamente en tres momentos, los cuales conforman cada uno de los capítulos.

En el primero: "LINEAMIENTOS TEORICOS DE INTERPRETACION DE LA PRACTICA DOCENTE", se realiza una descripción general de aquellas teorías educativas que hacen referencia a la práctica docente, iniciando desde las que se han considerado como "prágmaticas utilitarias" hasta las que se autonombran como "críticas" o cuestionadoras de la educación en el contexto social en que se desarrollan. Con base en este recorrido teórico, llegamos a comprender a la práctica docente como una actividad intencionada que debiese intentar la posibilidad de generar aprendizajes significativos en los educandos que se plasmarán en un "saber hacer", "saber ser" y "saber-saber".

En el segundo Capítulo: "LA EVALUACION DOCENTE POR LOS ALUMNOS", se presentan dos aspectos; el primero intenta un acercamiento a los problemas cotidianos que enfrentan los profesores en el desempeño de su actividad, y éstos van desde el sobrecupo de alumnos en el aula o las políticas institucionales que influyen en su actividad, hasta los modelos sociales establecidos de docencia que señalan un "deber ser" tanto de la

relación docente-alumno, como las formas de "transmisión" de contenidos. Otro aspecto que trata este apartado, hace referencia a las resistencias que puede expresar el docente al saber que será objeto de evaluación por sus alumnos; los argumentos que suelen encontrarse en contra de esta actividad y los argumentos en que nos apoyamos para efectuarla.

En el segundo aspecto del mismo capítulo, hacemos una breve descripción de lo que implica para el alumno el hecho de opinar sobre la actividad de sus docentes, los riesgos que esto conlleva, así como la necesidad de manejar adecuadamente un trabajo de este tipo.

En el Tercer Capítulo: "ANÁLISIS DE LA PRACTICA DOCENTE", se expresan los resultados de la investigación a partir de los aspectos derivados de los objetivos: características de la práctica docente y el papel del alumno en su aprendizaje.

Consideramos que los datos obtenidos en el presente trabajo, bien pueden ser de utilidad como referente para la realización de trabajos posteriores (programas de formación docente, análisis curricular, etc.) o bien como información para que el profesor reflexione sobre su actividad.

CAPITULO I

LINEAMIENTOS TEORICOS DE INTERPRETACION DE LA PRACTICA DOCENTE.

- 1.1 LA PRACTICA DOCENTE UTILITARIA, UN
HACER EFICIENTISTA.**

- 1.2 LAS POSTURAS CRITICAS DE LA PRACTICA
DOCENTE.**

- 1.3 HACIA UNA RECONCEPTUALIZACION DE LA
DOCENCIA.**

**1.1 LA PRACTICA DOCENTE UTILITARIA,
UN HACER EFICIENTISTA.**

En una primera aproximación hacia la construcción teórica de nuestro objeto de estudio, se considera necesario abordar la representación de la práctica docente como un obstáculo epistemológico a superar, esto, mediante el análisis y explicación de sus contradicciones que nos lleven a la formulación de un discurso teórico que de cuenta de ella en sus distintas dimensiones.

Así, en un acercamiento preliminar a la práctica docente, encontramos que la imagen que subyace en el medio escolar, es la de un profesor cuya función específica es la de enseñar y un alumno que ha de aprender lo enseñado por el profesor. Esta relación maestro-alumno es concebida como una práctica neutra aséptica, es decir, sin implicaciones ideológicas ni políticas.

Dicha imagen representa el aspecto fenoménico de nuestro objeto de estudio, por lo cual, se considera necesario abordarlo teóricamente en el transcurso de la formulación del marco teórico, a fin de concretizar su definición y características.

La práctica docente, según nuestra consideración, puede ser clasificada en general en dos rubros, que aunque los presentamos a continuación en forma esquemática se pueden detectar sus características y contradicciones principales.

Por un lado, se encuentra la práctica enfocada hacia un pragmatismo utilitario, es decir, a una práctica utilitaria, que de acuerdo a Karel Kosik:

"La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente, ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas, de manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y la realidad"¹

1 Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto*, p. 26.

Esto es, que existen docentes que circunscriben su acción a los esquematismos dados, solo se limitan al accionar establecido sin adentrarse en la complejidad que conlleva el proceso enseñanza-aprendizaje ² sin cuestionar su papel ideológico social, tanto a nivel personal como institucional.

Por otro lado, ubicamos a la práctica comprometida de la actividad docente; esta correspondería a aquellos educadores que toman una posición teórica y social en su quehacer educativo, que trascienden de la simple transmisión de conocimientos. Al respecto, tenemos la siguiente idea de Adolfo Sánchez Vázquez:

"La verdadera actividad es revolucionaria, crítico-práctica; es decir, transformadora, y por tanto revolucionaria, pero crítica y práctica a la vez, o sea, teórica-práctica: teórica sin ser mera contemplación, ya que es teoría que guía la acción y práctica, o acción guiada por la teoría. La crítica no existe al margen de la praxis".³

Es decir, en este tipo de "praxis" se requiere considerar los aspectos teórico-filosóficos, que permitan al docente el entendimiento de su práctica, para que así pueda asumir una posición transformadora tanto de su actividad docente, como de los contenidos propios de su disciplina. ⁴

2 Al respecto, concebimos que en la relación maestro-alumno, la enseñanza y el aprendizaje se constituyen en pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, que se da en un contexto histórico determinado.

3 Sánchez Vazquez, Adolfo. *La filosofía de la praxis*, p. 27

4 "Nos permitimos cuestionar a la docencia que pretenda concebir sin la presencia de la reflexión que vaya más allá de los límites de la cotidianidad y la inmediatez. Por ello, aludimos el ejercicio de una práctica enajenada que para transformarse necesita comprenderse, interpretarse." Luna Elizarrarás, Ma. Eugenia *El vínculo docencia investigación*, p. 13.

Ahora bien, en el aspecto referente a la práctica docente utilitaria, consideramos que esta se ha dado a través del tiempo como producto de todo un acontecer histórico que la ha conformado, razón por la que hemos considerado necesario realizar un breve bosquejo histórico a fin de llegar a su comprensión.

Como primer momento, hacemos referencia a la EDUCACION TRADICIONAL, que para su comprensión, iniciaremos con el desarrollo de la educación llamada "tradicionalista" por ser históricamente anterior a ella. Francisco Larroyo concibe al tradicionalismo pedagógico como:

... "Aquel intento que hace radical el proceso educativo en la mera transmisión de bienes culturales, en la mera comunicación de conocimientos, usos y costumbres del pasado, sin acoger las nuevas adquisiciones; pasa por alto el momento creador de la historia, solo al pasado dirige su mirada, para petrificarse en sus fórmulas". 5

Este autor menciona que pueblos orientales como China, India, Egipto, Babilonia, Palestina y Persia, se les puede caracterizar en el tradicionalismo pedagógico; pues su fin educativo es transmitir exacta y fielmente el pasado, en el que ven la época de oro de su cultura. Esto no quiere decir, que no surjan formas de progreso, pero estas tenderán a aletargarse caminando forzosamente por el peso del pasado.

Así pues en aquellos pueblos orientales, la educación ya es intencionada, pues saben la importancia que tiene el educar y le imprimen cierta orientación, al contrario de los pueblos primitivos cuya educación era espontánea.

5 Larroyo, Francisco. *Historia general de la pedagogía*, p. 57.

La educación tradicionalista, adquiere diferentes tintes, en base a los factores e ideales de la tradición imperantes. Se toman por ejemplo, las características en los diferentes países siguientes mencionados por Larroyo:⁶

En la India, existía una rígida estructura de castas y una interpretación gramatical de los textos sagrados, como del Brahaman exponente de la cultura indú. Su tradicionalismo es filosófico.

En China la educación pretendía preparar funcionarios, con un método de enseñanza minucioso y estricto, que se puede denominar como tradicionalismo burocrático.

Babilonia y Asiria concebían el universo poblado de espíritus y que sólo el hechicero o mago mediante ritos y fórmulas misteriosas puede hacerlos propicios. Aquí se puede hablar de un tradicionalismo mágico.

En Egipto también encontramos, la vida económica social del estado organizada racionalmente . La educación es aquí sobre todo práctica. Menciona además Larroyo, que se encuentran indicios de una formación técnica y profesional entre los egipcios, por lo que éste tradicionalismo se denomina realista.

Los Medos y los Persas dentro de sus tradiciones le dieron un valor central al Estado y a la Patria. Los caracterizó una recia educación cívica y militar.

En los Hebreos, el fin de la educación es formar fieles servidores a Dios. Aquí el centro de la tradición es Dios, es decir, tenemos un tradicionalismo teocrático.

6 *ibid*, pp. 57-72.

A las culturas Indoamericanas les caracterizó una concepción bélico religiosa de la vida, que se manifestó en una educación tradicionalista con rasgos bélico-religiosos

"En suma la educación tradicionalista tiene conciencia de su pasado. Ya no se conforma con el procedimiento mimético (imitativo) de la educación primitiva; introduce los métodos pedagógicos (conductivos) y didácticos, conservando así en las generaciones jóvenes la tradición cultural (ritmos, formas religiosas y funerarias, costumbres, etc.). Los titulares de la tradición (mandarines, magos, sacerdotes, etc.) llevan a cabo esta tarea promoviendo cierto tipo de educación superior.

Todo esto supone la invención de la escritura, no importa, que de inmediato sea ideográfica o jeroglífica. Con el fonetismo, claro está, la cultura y la educación cobraran su decisivo vuelo". 7

Con el surgimiento y desarrollo del lenguaje escrito, nacen los primeros libros, los cuales son considerados casi como sagrados, porque contienen la sabiduría y la cultura de la sociedad que les dio vida. A las pocas personas que tenían acceso a ellos se les asignaba un lugar especial en la sociedad, y solían desempeñarse como maestros.

De acuerdo con lo anterior es comprensible, que durante mucho tiempo, la educación fuera verbalista y memorista, pues la existencia y el acceso de libros era muy limitada. Y para que con el transcurso del tiempo no se perdieran los conocimientos, las costumbres, y la religión, los cuales contribuían a la supervivencia de la sociedad, eran enseñados al pie de la letra pidiéndoles que así lo aprendieran.

De este modo, se exageró en el memorismo en detrimento de la comprensión, análisis y aplicación de los conocimientos. En este sentido, es claramente ilustrativo, el siguiente pasaje:

7 *Ibid.*, p. 59.

"El Diario de Walafrido Strabo un alumno de la escuela externa del monasterio de Reickenau, durante los años 815-823, nos ha revelado la vida en esas escuelas y el carácter de sus métodos. De lo que eran estos últimos nos podemos formar una idea por el siguiente detalle: no sabiendo una palabra de latín, le enseñaron a leer en latín, es decir, sin comprender una línea de lo que leía. A tal punto que el día en que cayó entre sus manos un libro en su idioma materno, el desdichado muchacho se extrañó no poco al descubrir que, se pudiera leer y comprender al mismo tiempo lo leído". 8

Ahora bien, entrando al terreno de la educación tradicional, algunos autores afirman que ésta surge a partir de la transición del feudalismo al capitalismo, 9 en tanto otros, señalan que la educación tradicional es lo pedagógicamente vigente hasta finales del siglo XIX y que la educación moderna, es la renovación proveniente de diferentes escuelas, tendencias y observaciones, que cobran vigencia a partir de fines del siglo pasado.

Así, la educación tradicional tiene profundas raíces históricas, y se ha mantenido y desarrollado a lo largo de los siglos. Sin embargo, no se le define tradicional por su permanencia en el tiempo sino por sus formas pedagógicas que aun en la actualidad, las encontramos arraigadas en los procedimientos educativos formales. Algún autor señalaba que todavía nos encontramos pedagógicamente en un momento de transición de la educación tradicional a la moderna.

Ahora bien, a fin de especificar las características propias de la educación tradicional se hace una breve descripción atendiendo al método, a los contenidos y a la relación maestro-alumno.

8 El diario de Walafrido Strabo, cit. pos., Ponce, Anibal. *Educación y lucha de clases*, p. 89.

9 Véase: Espoleta, Justa *Cuadernos de formación docente*, núm. 13, ENEP Acatlán UNAM, 1980.

METODO. El método que caracteriza a la educación tradicional es un excesivo verbalismo, predominando una orientación intelectualista, se fomenta el "orden" como una forma de control y casi es nula la observación y la experimentación, al grado que:

*Los colegios son grandes foros literarios donde se muestra, así se lee, se habla, se llena la memoria y se escribe... se escribe mucho. 10

RELACION MAESTRO-ALUMNO. En esta perspectiva, la actividad escolar se concentra en el profesor, pues se considera que el maestro posee el saber y su función es otorgarlo al alumno que "no sabe". Así el maestro adopta un papel eminentemente activo mientras que el alumno, es sobre todo receptivo y pasivo, estableciéndose una relación vertical y autoritaria, pues el maestro detenta el poder y el saber, al contrario del alumno que hay que dirigirlo hacia el aprendizaje.

CONTENIDOS. Los contenidos, en la educación tradicional, se dividen por lo general en materias aisladas, se les concibe estáticos y dados de una vez y para siempre. Son fijados apriorísticamente, y por lo general, pugnan por conservar el patrimonio cultural que los genera.

En un segundo momento, en la evolución histórica de la educación, hacemos referencia a la "Escuela Nueva" o "Nueva Didáctica", la que describiremos brevemente en sus aspectos generales por considerar que su influencia ha sido restringida básicamente a los niveles escolares elementales y muy rara vez a nivel medio y superior.

Dicha corriente surge a finales del siglo XIX y principios del XX, como resultado de la crítica a la escuela tradicional. Surge en una época que precede a la Primera Guerra Mundial, razón por la cual se considera que su

10 Gilbert, Roger. *Las ideas actuales en Pedagogía*. p. 33

fundamentación filosófica se pronuncia por la libertad del hombre y su retorno a la naturaleza.

Otra de las causas que propicia el surgimiento de esta corriente, es el desarrollo de las ciencias (sobre todo de la naturaleza), las cuales aplicadas al ámbito de la educación, ocasionan la reflexión pedagógica que proporciona el fundamento "científico" que desplaza al "deber ser" normativo que imperaba en la educación tradicional.

El alumno es ahora el centro de atención, ya que es el que aprende. La función del docente, es ahora, facilitar su aprendizaje, a través del conocimiento de los intereses y necesidades del educando. Los cuales son explicados básicamente por la biología y la psicología. En la Educación Nueva se revaloran los conceptos de motivación, interés, y actividad, creando así nuevos conceptos que han caracterizado a las diversas escuelas nuevas, como "La pedagogía del interés", "La escuela de la vida", "La educación por la naturaleza", etc.

Entre los aspectos que se le han criticado a esta corriente se destacan los siguientes: El educador (ya sea en forma sutil o simbólica) presiona u obliga al alumno a interesarse en aprender.

"La Escuela Nueva, puede aparecer como una fermento de autentica democracia, pero también es posible que produzca una nueva categoría de inadaptados de opositores impotentes." 11

Asimismo:

"La practica docente adquiere un claro matiz instrumental prescrito en atención a criterios de eficiencia

11 *Ibid.*, p. 109

y economía mediante la implementación de métodos y técnicas que corresponden a las condiciones psicológicas de los sujetos para el aprendizaje... en este sentido el docente le resta ser un buen ejecutor de una práctica que tiene como base los avances de la ciencia en el conocimiento del hombre". 12

Se pretende el desarrollo de técnicas y procedimientos a fin de atrapar al sujeto en aras del conocimiento.

A continuación pretendemos realizar un acercamiento teórico a los supuestos que conforman la tecnología educativa (T.E), esto con el fin de inferir las características más significativas que impregnan a la práctica docente desde esta perspectiva teórica.

El análisis de la tecnología educativa lo hemos considerado importante, debido a que el discurso teórico de esta corriente ha imperado en nuestro país y en los países latinoamericanos a partir de la década de los 60' y que a pesar de recibir en años posteriores fuertes críticas, aun es predominantemente manejada en nuestro contexto educativo. 13

Para lograr la comprensión de la influencia que ha tenido la T.E en nuestro país y en los demás países latinoamericanos, partiremos de algunos de sus antecedentes históricos para así determinar el contexto en el que surgió y los problemas que ha pretendido solucionar, tanto en su país de origen, como en los que ha sido incorporada.

12 Luna Elizarraras, Ma. Eugenia, *ob. cit.*, p. 17.

13 En la actualidad, de acuerdo a nuestra práctica, especialmente en escuelas privadas, hemos encontrado que la mayoría de los profesores no han tomado cursos de formación docente y los que han tenido oportunidad de asistir a alguno, refieren solo aspectos de la Tecnología Educativa.

En la primera década del siglo XX, Estados Unidos se encontraba en la época expansionista de su poderío capitalista, lo cual conllevó un gran desarrollo de sus fuerzas productivas y una división técnica de los procesos productivos.

En base a este desarrollo expansionista, surgen diversas Teorías de la Administración, como la de Taylor con su "Administración Científica del Trabajo" y la ideología de Ford ("de lavaplatos a millonario") dando origen a una visión eficientista y utilitaria de los modelos organizativos, que más adelante serán retomados por los modelos educativos.

Taylor y Ford, con sus exitosas empresas científicas y de la influencia del empirismo y del pragmatismo llevaron a la psicología a desarrollar técnicas de control de la conducta en el ámbito laboral para que así los procesos productivos se transforman en racionales y eficientes. Poco después, equiparando a la escuela con la empresa se adopta el modelo empresarial con el fin de convertirla también en eficiente y así crear mano de obra calificada que necesitaba el creciente desarrollo capitalista.

Después de la primera Guerra Mundial y sobre todo de la Segunda Guerra Mundial, E.E.U.U se fortalece de manera muy importante, resultando que:

"La Unión Soviética y E.E.U.U fueron las nuevas potencias mundiales. La lucha se transformó en un conflicto entre las grandes corporaciones multinacionales privadas apoyadas por el estado (y el ejército) de Estados Unidos y la burocracia de la Unión Soviética". 14

Así en los años cuarenta y cincuenta, E.E.U.U se fortalece interna y externamente, teniendo un papel importante la industria bélica desarrollada

14 Camoy, Martín. *La educación como imperialismo cultural*, p. 29.

en la Primera y Segunda Guerra Mundial; la influencia de la psicología del control: la teoría de la administración y el desarrollo de la ingeniería.

Con estos antecedentes, B. F. Skinner encuentra las condiciones favorables para el nuevo discurso tecnocrático y en el año de 1954 publica un artículo llamado "La ciencia del aprendizaje y el arte de enseñar" incorporando los argumentos provenientes del racionalismo y del empirismo experimentalista de la psicología del control.

"Así como W. F. Taylor fue el portador social del discurso técnico para la 'administración científica del trabajo' y para el 'análisis de tiempos' y movimientos del obrero en las líneas de ensamble' que acelera la división técnica del trabajo y contribuye al avance de las fuerzas productivas; así como las técnicas de la investigación de operaciones y la naciente teoría de Sistemas y modelos de simulación influyen en esta década para dar el paso hacia la automatización y autocontrol de los procesos productivos, así Skinner con su Tecnología Educativa, propone a los docentes la aplicación de sus técnicas de "control" operante de la conducta en ambientes educacionales, con las cuales se pretende la descomposición del aprendizaje académico en pequeños aprendizajes (objetivos conductuales), que mediante el análisis de Tareas o de Trabajo (Job análisis, Task análisis) se diseñan diversas secuencias de aprendizajes parciales de un comportamiento y por aproximaciones sucesivas, para moldear la conducta a través del control que el docente ejerce sobre lo que Skinner llama las contingencias del aprendizaje, o sea el control en la presentación de situaciones estímulo-respuesta- reforzamiento. 15

15 Skinner, Cit. pos, Kury C., Alfredo y Roberto Follari, "Para una crítica de la Tecnología educativa, Marco teórico e Historia" en *Tecnología Educativa: Aproximaciones a su propuesta*, p. 55.

Para Skinner enseñar es: "el arreglo de contingencias de reforzamiento" para provocar aprendizajes observables, previamente definidos. Los cuales están:

"...sobredeterminados por las demandas de mano de obra de los sectores productivos capitalistas , o sea sobredeterminados por un tipo de práctica profesional-técnica necesaria al avance del capitalismo". 16

Las aportaciones de Skinner a la educación son perfeccionadas y modificadas por otros autores, incorporándose las técnicas de la Teoría de Sistemas; de la Comunicación; los Diagramas de Flujo, Teoría de Redes, etc.

Es a partir de los inicios de la década de los sesenta que se empieza a difundir ampliamente la T.E en América Latina, a través de instituciones a nivel mundial, como la OEA, AID, UNESCO; participan también varias universidades, como la Stanford, Austin, Harvard, entre otras; algunas fundaciones privadas como la Ford, Rockefeller, Xerox, Westinghouse. Asimismo, se efectúa una amplia traducción de textos sobre el tema para su difusión y la asesoría de expertos extranjeros.

La T. E. ha constituido un proyecto muy amplio y pretencioso el cual ha tratado de llegar a gran parte de la población, incluyendo también a individuos que no han asistido todavía a la escuela por su corta edad (preescolar) y a individuos con nula o poca influencia escolar por ciertos factores sociales y económicos, sobre todo. Hecho que se cuestiona porque se circunscribe dentro de los intereses de E.U. como nación imperialista.

En algunos países latinoamericanos como México, Venezuela, Brasil, Puerto Rico, entre otros, se aplicó el discurso de T.E prácticamente sin modificaciones. Ahora bien, estas naciones tenían un determinado grado

16 *Ibid*, pp. 55-56.

de desarrollo económico e industrial, de tal manera que necesitaban mano de obra mas calificada y diversificada. Por otro lado, por ejemplo, en México, se dice que el aspecto ideológico de la educación en los sesenta se encontraba bastante gastado, y que las formas educativas predominantes eran anacrónicas en comparación con el adelanto científico y tecnológico a nivel mundial y nacional:

"...La educación está de espaldas al proceso de modernización de la cultura que se está dando en una sociedad en la cual los medios masivos -sobre todo la T.V- universalizan las imágenes y el estilo de vida del capitalista avanzado..."

"...El movimiento del 68 expresara también que, cuando menos entre los sectores medios la ideología y las prácticas educativas oficiales están perdiendo su capacidad para convencer..." 17

En México, se crean diversos organismos, los cuales van a servir para la amplia difusión del proyecto de la T.E., como el ILCE, ARMO, CENAPRO, CONACYT; proliferan en el interior de la República los Institutos Tecnológicos Regionales con el enfoque de la T.E.

En la UNAM se crea la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) y el Centro de Didáctica (CD), siendo el primero, el que difunde el punto de vista de la T.E.; Posteriormente ambos se fusionan en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), realizando, entonces, importantes análisis críticos a la Tecnología Educativa.

Sintetizando, el modelo proveniente de la T.E., no solo tuvo repercusiones en su país de origen, sino que se ha exportado a las naciones latinoamericanas como la panacea científica para solucionar los problemas educativos. México, no ha sido la excepción, pues se nota muy claramente

17 Fuentes Molinar, Olac, "Educacion y Sociedad", cit. pos., Kury C., Alfredo y Roberto A. Follari, ob. cit., p. 58.

su influencia en la Reforma Educativa de 1970-1976, reorganizándose las instituciones educativas en torno a "objetivos conductuales", "exámenes objetivos" (para determinar si estos se cumplieron) y los sistemas abiertos principalmente, sin cuestionar sus planteamientos teóricos-académicos, ni sus implicaciones sociales y políticas.

"Es importante destacar los grandes presupuestos ofrecidos por fundaciones norteamericanas o - controladas por E.E.U.U. para el desarrollo de la Tecnología Educativa en nuestros países. No es casual que la Revista de la Tecnología Educativa sea controlada por la OEA, ni tampoco que exista un proyecto multinacional de tecnología educativa, es decir, transferencia a América Latina de un Proyecto de tecnocracia de E.E.U.U."

...La Tecnología Educativa reproduce, concientemente o no (poco importa), la ideología de los sectores sociales que se han expresado en ella (la tecnocracia ligada a los planes gubernamentales de E.E.U.U. hacia Latinoamérica). Por ejemplo, es notoria tal ideología en la pretensión de que el progreso tecnológico conllevará un correspondiente avance social". 18

Desde la perspectiva de la T.E., se concibe a la relación maestro-alumno de manera vertical. El maestro posee el saber, al contrario de sus alumnos, los cuales han de ser conducidos introduciéndolos en un sistema, ya que no son capaces de pensamiento y aprendizaje autónomos. El maestro ha de convertirse en un ingeniero conductual capaz de manejar y controlar todos los factores intervinientes en el aprendizaje de sus alumnos y llevarlos a toda costa, hacia los objetivos previstos.

Es decir, el aprendizaje, ha de ser controlado por el profesor, siguiendo determinados pasos y auxiliándose en determinados medios didácticos.

18 Kury, Alfredo y Roberto A. Folari, *ob. cit.*, pp. 48-49.

Con esto, no se niega la importancia de la planeación educativa y del uso de recursos para la enseñanza, sino se cuestiona la manera como se realiza:

"No cuestionamos a la dinámica de grupos en abstracto, sino a su limitada concepción eficientista en Tecnología Educativa, no a toda la forma de planeación curricular, pero sí a la 'objetivista' que nubla el problema de la práctica institucional en torno al currículum" 19

Así, bajo la perspectiva de la Tecnología Educativa, la enseñanza y el aprendizaje, se mecanizan, no son flexibles. No se contempla incluir espacios para la reflexión ni para tratar otros contenidos o profundizar en determinados aspectos de éstos en un momento dado. Tampoco se toma en cuenta que surgen elementos imprevistos en el salón de clases, que tanto el profesor como el alumno no son máquinas programables; sino seres humanos con sentimientos, angustias, necesidades e intereses propios y que ambos son producto de un contexto socio-económico determinado y con una historia personal individual, cuestión que no es contemplada por la T.E.

Desde la óptica de la T.E., el proceso educativo se equipara con el proceso productivo siendo estos de naturaleza muy diferente y constituyendo un error conceptual con todas las implicaciones que conlleva.

De esta forma, el profesor representa la "maquinaria" que va a permitir que se "transformen" los alumnos ("materia prima") en sujetos con determinados conocimientos, destrezas y habilidades.

Para determinar si se han efectuado dichos cambios aplica varios "controles de calidad", es decir, evalúa el aprendizaje, y si no se cumplen con los requerimientos previstos se ha de recurrir a una enseñanza

19 *Ibid.*, pp. 46-47.

adicional. Finalmente, si no cumplen con los requisitos mínimos de aprendizaje, los alumnos reciben una calificación reprobatoria.

El alumno, entonces, ha de repetir los conocimientos expresados por el profesor, en detrimento de su habilidad para encontrar otras formas de solucionar problemas y para percibir otros aspectos o puntos de vista del fenómeno o del problema. A la par con lo anterior, se le prepara para obedecer, aspecto que han de desempeñar buena parte de los alumnos en el sistema productivo.

Regresando a lo referente a la actuación del maestro, aunque este detenta el poder, no significa que su actividad sea ajena a prescripciones externas. Mas bien, actúa como ejecutor de unos planes de estudio elaborados por otras personas. O sea, es transmisor de conocimientos que no son descubiertos o producidos, en toda la extensión de la palabra, por él. Es decir, el profesor queda atrapado entre el contenido y el método.²⁰

Ahora bien, en todo lo expuesto, podemos concluir que en los diversos discursos teóricos que hacen referencia a la educación tradicional, didáctica nueva, tecnología educativa permanece la imagen del docente, como aquella persona encargada de transmitir un conocimiento ya determinado hacia el alumno, el cual es concebido en una actitud pasiva y receptiva de la actividad docente.

Todo esto, conlleva importantes implicaciones sociales, pues tales perspectivas no permiten al docente el cuestionamiento ideológico-social que lleva implícita su práctica, sino mas bien, ésta se reduce a la eficiencia

20 En cuanto a que el profesor puede "estar atrapado entre el contenido y el método", afirma Remedí que el maestro puede rescatar su práctica docente rompiendo con una práctica alienante, prescriptiva, a partir de una reflexión de su hacer y construyendo una metodología propia y no impuesta por especialistas. Remedí, Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método", en *Tecnología Educativa...* pp. 93-99.

que el pueda lograr en la transmisión de conocimientos, es decir, su práctica queda totalmente reducida a lo que ocurre dentro del salón de clases.

Contrariamente a estas posturas eficientistas, se han desarrollado otras teorías que explican a la docencia y al aparato escolar en su relación directa con la estructura social, desentrañando sus implicaciones ideológicas y sus funciones en la sociedad, por lo que hemos considerado necesario tomarlas en cuenta en el siguiente subcapítulo, con el fin de obtener una visión mas amplia del fenómeno educativo y en especial de la práctica docente que es el tema que nos ocupa.

1.2 LAS POSTURAS CRITICAS DE LA PRACTICA DOCENTE.

En este apartado, se pretende exponer sintéticamente aquellas teorías que se consideran como alternativas y cuestionadoras de la práctica educativa. Las cuales hemos clasificado en tres rubros con el fin de facilitar su comprensión y exposición. Estos son los siguientes:

- Pesimismo pedagógico (aquí se considerara la Teoría de la Reproducción de Louis Althusser).
- Optimismo pedagógico (la Educación como Práctica de la Libertad de Paulo Freire).
- La Didáctica Crítica (desarrollada por Margarita Pansza y otros autores).

Ahora bien, se desarrollarán las teorías de los autores mencionados, con el fin de clarificar la práctica docente que se sugiere a partir de dichas perspectivas y para obtener lineamientos que permitan interpretar los resultados de nuestra investigación.

Cabe hacer mención que las tres teorías enunciadas, (optimismo pedagógico, pesimismo pedagógico y didáctica crítica) para la explicación del fenómeno educativo, se ubican desde una perspectiva social. Es decir, no sólo se remiten a lo que sucede en el aula, sino que llevan una visión más amplia y compleja, pues definen al hecho educativo como un fenómeno social que conlleva las características propias que la sociedad le impone, sin embargo, en la conceptualización de la relación escuela-sociedad, los autores la realizan desde diferentes parámetros que se irán tratando en el transcurso de esta exposición.

Se aclara que en el presente análisis, no se han tomado en cuenta las corrientes de corte funcionalista o estructural-funcionalista, por considerar que tales propuestas a pesar de aportar elementos valiosos para el análisis educativo, en ellas existe:

"Una concepción de la sociedad como un todo armónico y equilibrado cuyas partes comparten los mismos requisitos funcionales, que se traducen en la necesidad de supervivencia, de adaptación e integración

de sus miembros y de estabilidad normativa. La educación y la escuela concurren a cubrir estas necesidades con carácter neutral con respecto a las fuerzas sociales." 21

Razón por la que consideramos, que las teorías provenientes de esta corriente, se ubican en una hacer eficientista, que ya fue abordado en el capítulo anterior.

Iniciamos con lo referente a la Teoría de la reproducción de L. Althusser, quien menciona que en toda sociedad existe un modo de producción dominante, y que para poder subsistir, además de producir debe reproducir las condiciones de producción que le permitan su permanencia. Estas condiciones de la producción el autor las divide en dos aspectos:

- 1.- La reproducción de los medios de producción que son las condiciones materiales de la producción (maquinaria, materia prima, etc.)
- 2.- La reproducción de las fuerzas de trabajo y de las relaciones sociales de producción.

En este segundo aspecto profundizaremos un poco más a fin de explicar la postura Althusseriana en relación a la escuela y a la práctica docente que se podría inferir a partir de su concepción.

En lo referente a la reproducción de la fuerza de trabajo, el autor menciona que esta se da por medio del salario, el cual "es la parte del valor producido por el gasto de la fuerza del trabajo". Así mismo el salario tiene

21 Salomón, Magdalena, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en *Perfiles Educativos*, No 8, 1980, pag.24.

una connotación social y varía de acuerdo a la época y al contexto que este se dé.

El autor menciona también que para la reproducción de las fuerzas productivas, no basta con el salario, sino que es necesario considerar que la fuerza de trabajo debe evolucionar en cuanto a su calificación a fin de que pueda adaptarse cada vez más al complejo sistema productivo, lo cual se realiza básicamente fuera de la empresa, esto es, en la escuela:

"A diferencia de lo que ocurría en las formaciones sociales esclavistas y feudales, la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende a asegurarse no ya en el lugar de trabajo (aprendizaje en la producción misma), sino cada vez más, fuera de la producción; por medio del sistema educativo capitalista y de otras instancias e instituciones. 22

Para Althusser, en el sistema educacional, se aprende a escribir, a leer, a contar y elementos directamente utilizables en los distintos puestos de la producción pero además, paralelamente a estas técnicas y conocimientos, se aprenden las "reglas", los usos habituales y correctos, las conductas a desempeñar según el cargo que ocuparan los agentes de la producción; normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, es decir:

"...lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase". 23

O sea, se requiere que la escuela proporcione una reproducción de su calificación y a la vez la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido por un lado; y por el otro, "saber dar ordenes" y "manejar"

22 Althusser, Louis, *Ideología y Aparatos de Estado*, p. 13.

23 *Ibid*, p. 14.

correctamente la ideología dominante por los futuros explotadores y personas de mando. Es decir:

"...la reproducción de la fuerza de trabajo no solo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad del buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión". 24

Ahora bien, en relación al papel que cumple la escuela, en concreto en la reproducción de las relaciones sociales de producción, para su explicación, el autor parte del análisis de la sociedad, retomando la clásica metáfora del marxismo, la cual plantea que toda sociedad está constituida por dos niveles que son: la infraestructura o base económica, que abarca las fuerzas productivas y las relaciones de producción; y la superestructura, a la que divide en dos instancias: la jurídica política (Derecho y el Estado) y la ideológica (conjunto de ideologías).

Para clarificar lo referente a la superestructura, que es en donde se ubica a la escuela, el autor inicia con el desarrollo del concepto de Estado, que en su concepción tradicional, se le define como: "la fuerza de intervención represiva al servicio de las clases dominantes". 25 Con respecto a esta definición el autor señala que es necesario elaborar un análisis más profundo sobre la Teoría del Estado y menciona que no se debe confundir entre el poder de Estado y el aparato de Estado, pues éste último:

"Constituye un todo organizado cuyos diferentes miembros están centralizados bajo una unidad de mando" 26

24 *Ibidem*

25 *Ibid*, p. 21.

26 *Ibid*, p. 35.

Siendo así, el objetivo de la lucha de clases, tomar el aparato de estado para así ejercer el poder de estado.

Ahora bien, como ya mencionábamos, en la superestructura, se encuentran dos instancias, la jurídico-política, que abarca el Estado y que se integra de lo que el llama los Aparatos Represivos de Estado (ARE), y son: el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc. Y la ideológica, en la que también existen otros tipos de aparatos, a los que denomina Aparatos Ideológicos de Estado (AIE), y estos son: el religioso, el familiar, el político, sindical, de los medios de información, cultural, deportivo, escolar, etc. y que:

"Todos los aparatos ideológicos de Estado, sean cuales fuesen, concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción, es decir, las relaciones capitalistas de explotación". 27

Cabe aclarar que en ambos tipos de aparatos (AIE y ARE) se da la represión y el manejo ideológico, sin embargo, el autor les da ese nombre, por ser la característica predominante que los distingue en su práctica, por ejemplo, en el aparato represivo "policía" su característica principal es la represión, pero también existe la carga ideológica del sistema al que pertenece.

Ahora bien, ¿Cómo se asegura la reproducción de las relaciones de producción? Althusser señala que principalmente por el ejercicio del poder de estado en los aparatos de estado (aparatos represivos e ideológicos de estado) y que:

"Ninguna clase puede tener en sus manos el poder de estado en forma duradera sin ejercer al mismo tiempo su

27 *Ibid.*, p. 42.

hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos de estado". 28

Entre todos los aparatos de estado que el autor menciona, él considera que la escuela es el aparato dominante de la formación capitalista que incluso, se puede afirmar que la escuela (haciendo pareja con la familia) es el aparato ideológico más eficaz en el capitalismo en la reproducción de las relaciones de producción (anteriormente, el AIE dominante era la iglesia junto con la familia)

En otras palabras, la escuela es el aparato ideológico más eficiente en la reproducción de las relaciones de producción, pues es el único que capta "obligatoriamente" a la población desde su más temprana edad, durante 3, 4 ó 6 horas diarias, según el nivel educativo de que se trate, hasta su juventud (23 ó 25 años). Dicha situación representa unos 18 ó 20 años de estudios

Esto se considera de importancia, porque muestra su influencia en la adquisición de ciertos conocimientos aplicables a la producción, junto con una ideología que es conveniente a la clase dominante y que va de acuerdo al lugar que vaya a ocupar en la producción

Ahora bien, en relación con lo anterior, refiriéndonos concretamente a la práctica docente, Althusser, afirma que:

"...la mayoría de los profesores, no tienen siquiera la más remota sospecha del trabajo que el sistema (que los rebasa y los aplasta) les obliga a realizar y peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva. Están lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan

28 *Ibid*, p. 32.

"natural" e indispensable, y hasta bienhechora a los ojos de nuestros contemporáneos como la iglesia era "natural", indispensable y generosa para nuestros antepasados". 29

El autor concibe así al aparato escolar como medio de reproducción efectiva de la ideología dominante, habría que cuestionar esta concepción. Entonces: ¿Cómo lograr los cambios sociales que incluyen el quehacer educativo, si éste ya se encuentra determinado?. O bien, si lo que impide el cambio es precisamente los AIE y en especial, el escolar, podríamos afirmar que en esta teoría, la función social del docente, consiste básicamente en la transmisión de valores ideológicos y conductas determinadas al orden establecido, y que esta práctica docente ya está generada desde las bases económicas de la sociedad capitalista, y así el docente "queda atrapado" en el ámbito ideológico institucional que le determina su actuar y pensar, del que resulta casi imposible renunciar, porque es lo que le da esencia a su existir.

Ahora bien, si partimos de la afirmación mencionada de que la escuela junto con la familia, es el aparato ideológico de estado más eficiente para la transmisión de la ideología dominante, y que contribuye, por ende, a la reproducción de las relaciones sociales de producción; el autor no deja clara una posible alternativa viable para superar esta situación; de esta forma, a partir de su interpretación social y en especial escolar, se percibe un pesimismo, que tiende a la inmovilidad por la influencia del determinismo mecanicista que plantea.

Una vez expuestos los planteamientos Althusserianos, que se pueden ubicar dentro de una concepción pesimista de la educación, abordaremos, también, en forma breve, al autor Paulo Freire por considerar que su propuesta constituye la contraparte de la anterior al plantear una

29 *Ibid*, p. 46.

"EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD", en la que se vislumbra un cierto optimismo, al plantear que la educación puede contribuir a la "liberación" no ya sólo del oprimido, sino incluso del opresor que se "conjuntan en una liberación del hombre, en general".

Sobre todo, la teoría de Paulo Freire, se enfoca básicamente a la educación de adultos, sin embargo, lo hemos considerado porque a partir de ella, se extraen algunos elementos que pueden ser alternativos en la práctica docente.

Freire, señala que en toda sociedad opresora, los opresores generan toda una serie de elementos ideológicos y políticos, que van encaminados a la conservación del poder sobre los oprimidos y que corresponde a éstos últimos ser los que propicien el cambio hacia la liberación, no ya sólo de su situación de oprimidos sino también la de los opresores, puesto que ambos se encuentran "deshumanizados", por lo que considera necesario que:

"...La lucha de los oprimidos se haga, para superar la contradicción en que se encuentra oprimidos y opresores que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido, sino hombre liberándose"³⁰

En su propuesta el autor plantea como alternativa un tipo de educación que denomina "liberadora" en donde son los oprimidos los únicos que pueden hacerla posible, pues es contraria a los intereses y características de los opresores, los cuales han generado otro tipo de educación, que Freire denomina "bancaria".

La educación bancaria, es el medio por el cual los opresores transmiten a los oprimidos su concepción del mundo, es decir, su palabra. Este tipo de educación es producto de la sociedad opresora, y considera que

³⁰ Freire, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, p. 50.

esta cumple sus fines en la medida en que los hombres se "adaptan" al mundo, impidiendo la toma de una conciencia crítica y fomentando la pasividad del alumno:

"Cuanto más se le imponga la pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo". 31

El autor considera que en la educación bancaria, se dan una serie de conductas determinadas ideológicamente, en la que el educador "educa al que no sabe", y que tiene que ser "disciplinado".

El educador es el que habla, el que posee la palabra y la "vierte" en el educando, pues aquel es el que sabe; el educando sólo tendrá que someterse al saber existente del educador.

La educación bancaria, mitifica la realidad, niega el diálogo, es asistencial, sirve a la dominación e inhibe el acto creador. El contenido que se le proporciona al alumno se considera alienante, ya que tiene que aprender algo que es dado por otros y en función de ellos y no en la propia vivencia personal del sujeto que aprende, razón por la que plantea en su propuesta educativa, retomar la palabra del oprimido, en este caso, del sujeto que aprende, y situar el aprendizaje en su existir cotidiano para que así sea significativo y liberador.

Es decir, la pedagogía surgida de los opresores, contiene y justifica la opresión, pues el poder político está en manos de ellos, por tanto, imprimen en la educación las características que les son convenientes.

31 *ibidem* .

Ante esto, cabría formular la siguiente pregunta: ¿Cómo se llevaría a cabo entonces la pedagogía del oprimido si el poder lo ostentan los opresores?

En respuesta, Freire plantea que en la educación liberadora, se deben realizar trabajos educativos con los oprimidos en los que se vaya descubriendo a la opresión y comprometiéndose con la acción transformadora. Este tipo de educación pasa por dos momentos: el primero y más inmediato, es el que se da dentro de la acción organizativa de los oprimidos hasta el logro de la libertad de ambos (oprimidos y opresores), para después pasar a ser una educación con un matiz antropológico, una educación humanizante con y para los humanos.

Para Freire, educar es sinónimo de tomar conciencia, por lo que la función del docente, se debe centrar hacia el logro de la "concienciación", la cual significa:

"Un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno, y una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión". 32

En la práctica docente, se insiste en el rompimiento de la relación de dominación entre el educando y el educador y pugna por una nueva concepción de ambos. La superación de la contradicción educador-educando, de acuerdo con esta visión, se logra mediante el diálogo entre ambos, de tal modo, que el educador ya no solo es el que educa, sino aquel que

32 *Ibid*, p. 14.

en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa.

Consideramos interesante la posición teórica de Freire, porque identifica a la educación escolarizada como medio de opresión, y formula ciertas alternativas al docente, que bien pueden contribuir a un cambio de su actividad.

Asimismo, el método de Freire, lo consideramos valioso, pero si sólo se le ubica en el aspecto técnico-didáctico en el que concluye en concreto en la educación de adultos, pierde toda su esencia. Pues consideramos que el marco teórico del que parte implica ir más allá de la mera alfabetización, diluyéndose así otras alternativas que más bien serían de carácter de militancia política.

Como último punto en la exposición del presente apartado, hemos considerado conveniente mencionar a la corriente llamada *Didáctica Crítica*, por ser una de las que más se han difundido en nuestro medio escolar, y sobre todo en el nivel superior.

Para la descripción de esta corriente se han considerado como base, los textos de Margarita Pansza González y otros autores, en sus obras: *"Fundamentación de la Didáctica"* (Tomo I) y *"Operatividad de la Didáctica"* (Tomo II), por considerar que en ellos se esclarece suficientemente esta perspectiva.

La corriente de la *Didáctica Crítica* desde sus orígenes se manifiesta opuesta a la concepción romántica de la Escuela Nueva y a la visión pragmática de la Tecnología Educativa. Como ya mencionamos, su discurso educativo pretende ir más allá de la simple explicación de lo que ocurre dentro del salón de clases, pues concibe que la relación maestro-alumno, es ante todo, un producto final de una serie de procesos sociales, que por tanto, conlleva las características que la sociedad le impone.

Es decir, la Didáctica Crítica considera que la práctica docente, es una práctica social, pero para lograr una comprensión global de la misma, es necesario tomar en cuenta los niveles de análisis social, escolar y del aula.³³

Los tres niveles anteriores, se encuentran estrechamente interrelacionados. De esta forma, lo social condiciona de manera muy importante la educación (nivel social), que a la vez es matizada por la manera en que la concibe e interpreta la institución en que se desenvuelva, ya sea privada o pública (nivel de análisis escolar). Finalmente, con la influencia de lo social e institucional, se señalan los parámetros que el maestro ha de considerar para el desenvolvimiento de su labor (nivel de análisis en el aula).

Ahora bien, los autores definen a la Didáctica Crítica como:

"La disciplina que aborda el proceso enseñanza-aprendizaje, tratando de desentrañar sus implicaciones con miras a lograr una labor docente más conciente y significativa, tanto para los profesores, como para sus alumnos".³⁴

Es decir, la Didáctica Crítica se pronuncia por la reflexión, análisis y cuestionamiento de aspectos relacionados con la práctica educativa que son frecuentemente evadidos por otras posiciones teóricas como: la concepción de sociedad, conocimiento y ciencia; y conceptos como autoritarismo, dogmatismo, sumisión, poder y relación maestro-alumno.

A continuación explicaremos brevemente cómo en esta teoría se conciben los aspectos mencionados. Para la Didáctica Crítica, la sociedad es una totalidad históricamente determinada, en la que existe un permanente

33 Pansza González, Margarita, et. al., *Fundamentación de la didáctica*, p. 19.

34 *Ibid*, p. 7.

conflicto entre dos clases antagónicas, se encuentra condicionada por la economía y la política, Así:

"Con esta óptica, la sociedad no se mueve, evoluciona o se transforma de acuerdo a una ley natural, sino que está supeditada al devenir de un proceso histórico en el que se dan contradicciones y conflictos, enmarcados en una situación material concreta. Se considera a la sociedad como una asociación humana heterogénea con intereses distintos, que a su vez condicionan modos distintos de educación y de instrucción". 35

En lo referente a la ciencia, la Didáctica Crítica la considera, ligada con la ideología, es decir, comprometida, y así lo manifiesta abiertamente. Al contrario de como conciben a la ciencia los positivistas, que la definen como neutra, ajena a intereses, compromisos e ideologías. 36

Por último, en cuanto al conocimiento desde la perspectiva de la Didáctica Crítica, se le concibe en continuo movimiento y construcción, en un proceso de elaboración constante y complejo.

Los anteriores aspectos: sociedad, ciencia y conocimiento, brevemente explicados, se consideran que deben ser analizados y reflexionados por el profesor, con el fin de que obtenga elementos teóricos que le permitan contextualizar y profundizar su concepción de práctica docente.

De esta forma, se pretende que el docente visualice y tome en cuenta, la relación que guarda la educación con la sociedad, aspecto frecuentemente olvidado o ignorado. Pues, en la relación maestro-alumno influyen de manera determinante los aspectos socio-económicos y políticos que la

35 *Ibid*, p. 21.

36 En este caso nos referimos al positivismo clásico representado básicamente por Auguste Comte. Véase Comte, Auguste, *Discurso sobre el espíritu positivo*, Argentina, 1980, Ed. Aguilar.

enmarcan, es decir, principalmente estos aspectos limitan y posibilitan el trabajo docente.

También es importante que el profesor comprenda que la ciencia no es "aséptica", "neutra" (concepción positivista), sino que siempre la ciencia, quiérase o no, está relacionada con los intereses de la clase que ostenta el poder ya sea de manera explícita o encubierta y que el conocimiento ha de considerarse en un proceso de desarrollo y no estático; acabado y dado de una vez y para siempre. Que un conocimiento ha de sustituirse por otro más evolucionado y más acorde con una realidad en movimiento y compleja.

Resumiendo, los conceptos de sociedad, ciencia, conocimiento y educación y su interacción dialéctica y significativa deben ser reflexionados por los profesores para así fundamentar su quehacer educativo, y que implicará una toma de posición en la formulación de cambios sociales y educativos. Así:

"En nuestra sociedad, es indispensable una renovación de la enseñanza, misma que no está separada de un cuestionamiento profundo de la sociedad. Pretender transformar o conservar, en educación, implica la toma de una posición política, ya que la enseñanza está siempre unida al aparato político."

37

Es decir, relacionado con el aspecto anterior, en cuanto se considera indispensable que el maestro defina de una manera conciente la orientación de su quehacer educativo, se encuentra también la necesidad de realizar un trabajo científico en educación, cuestión que se explicará enseguida.

En la educación escolarizada (educación formal), es frecuente, sobre todo en los niveles medio superior, superior y postgrado, que se considere la preparación pedagógica innecesaria, sustituyéndola por el sentido

37 *Ibid*, p. 27.

común, (que si bien no se pretende "satanizar", por lo general se utiliza sin fundamentos teóricos y esto, precisamente, es lo que se cuestiona), la realización de prácticas educativas basadas en "el ensayo y error" y tomando como marco referencial las vivencias escolares provenientes de su trayectoria personal, que la mayoría de las veces se caracteriza por el ejercicio de roles autoritarios rígidos, arraigados fuerte y profundamente en el inconsciente del profesor, reflejándose en su concepción y actuar docente de manera mecánica e irreflexiva.

Se considera necesario, que se deje de considerar el sentido común como única fuente de guía para la práctica docente. Es decir, se trata más bien de conjuntar la preparación pedagógica y el sentido común, a la práctica docente. Y que además, el profesor reflexione en los roles autoritarios que ha adquirido.

Es decir, la Didáctica Crítica propone que la práctica docente se convierta en una práctica científica, a través de un proceso constante de reflexión y análisis, de la adquisición de una preparación pedagógica y de una vigilancia permanente para evitar el error, así como la formación de una actitud científica en el profesor para procurar el conocimiento científico. Al respecto, señala Margarita Pansza:

"El trabajo científico en educación debe ser concebido en términos de ruptura y construcción. Ruptura con toda concepción fantasiosa, mitológica y congelada de la realidad. Construcción de un conocimiento rectificado libre de errores, 38 de un conocimiento cada vez más aproximado a la realidad misma que genera el

38 Al respecto queremos señalar que los autores en cuanto se refieren a una práctica libre de errores dan a entender la existencia de una práctica pura y aséptica, que sería interesante que aclararan. Nosotros consideramos que esta concepción no es posible, pues su interpretación dependerá a partir de los parámetros en que se efectúe, del contexto histórico-social en que surja, así como de quién lo realice.

conocimiento y que debe ser transformada por el mismo que hacer científico, es en la promoción de una actitud científica en educación donde reside la posibilidad de transformación que la práctica educativa puede implicar, ya que en cierta forma hace entrar en conflicto las funciones de conservación y reproducción que con tanta fuerza se dan en el sistema educativo" 39

En cuanto a los conceptos de autoritarismo, dogmatismo, sumisión y relación maestro-alumno, la Didáctica Crítica subraya que deben ser cuestionados por maestros y alumnos. Para esto, los autores se fundamentan en el "análisis" proveniente de la "Pedagogía Institucional" y así, mediante el análisis, fundamentar alternativas educativas que permitan que la enseñanza y el aprendizaje sean realmente significativos, tanto para los profesores como para los alumnos.

De esta forma, desde la perspectiva del Análisis Institucional, se concibe a la escuela como un conjunto de "institucionalizaciones", es decir, como una serie de conductas y roles preestablecidos a los que han de someterse docentes y alumnos, pues son considerados como un "deber ser" de la relación maestro-alumno, y de la función social de la escuela como institución. Es decir, se sostiene que:

"La labor docente es un conjunto de institucionalizaciones que tienen lugar en el aula"40

Ahora, si bien es cierto que la función docente desde el análisis Institucional, se concreta a la difusión y reproducción de conductas preestablecidas, también existe lo que los autores denominan el "ingrediente dialéctico" que es lo "instituyente" que forma parte de la contradicción que

39 *Ibid.*, p. 44.

40 *Ibid.*, p. 78.

facilita el movimiento y a la vez da pie a la alternativa para la propuesta del posible cambio. Al respecto, los autores de la Didáctica Crítica mencionan:

"Lo instituyente, nos permite pensar en la creación de las condiciones necesarias para el cambio a partir de las contradicciones, en la intervención que los profesores y alumnos puedan tener en sus centros de trabajo, para que las instituciones adquieran otra estructura y los procesos históricos no se interrumpan". 41

En base a lo anterior, se considera necesario que tanto profesores como alumnos, analicen los roles que han asumido inconscientemente, como el autoritarismo y la sumisión.

Los dos grandes bloques de conceptos que propone la Didáctica Crítica, se deben cuestionar, analizar y reflexionar. El primero, sociedad-ciencia-conocimiento y educación. Y el segundo, autoritarismo-dogmatismo-sumisión y relación maestro-alumno, para así permitir a profesores y alumnos que logren una toma de conciencia que permita un "rompimiento de roles estereotipados".

Sin embargo, el camino para llegar a este rompimiento, es largo y lleno de contradicciones, angustias y retrocesos, es decir, no se llega al rompimiento fácilmente, pero se estima que es necesario lograrlo, para que así juntos, profesores y estudiantes busquen nuevas formas de relación entre ellos con la institución e inclusive con la sociedad, procurando así que la relación educativa se convierta en significativa y comprometida.

En otras palabras, que se fomente en la realización del acto educativo un auténtico crecimiento de profesores y alumnos, rompiendo con los roles rígidos en principio, y buscando en un proceso de intercambio dialéctico

41 *ibid*, p. 60.

maestro-alumno, el conocimiento, la verdad y la libertad. Por lo cual, es indispensable que el docente:

"Reconozca el conflicto y la contradicción como factores de cambio para buscar a partir de ello caminos de superación y transformación de la escuela". 42

Ante todo esto, la formación didáctica del docente resulta base esencial para el cambio del trabajo educativo. Pero se insiste, que ésta puede resultar insuficiente si se deja de lado el cuestionamiento permanente de la escuela, su organización, sus finalidades, curriculum, forma de relación, etc.

Por último, queremos hacer mención de otro aspecto que consideramos importante en esta breve descripción de la Didáctica Crítica y es el referente a la concepción de aprendizaje. Esta corriente aborda el proceso enseñanza aprendizaje, definiéndolo no sólo como el cambio de conducta observable como lo propone la tecnología educativa y otras corrientes de corte conductista, sino como un cambio sustancial de pautas de conducta del individuo, concibiendo la conducta de tipo "molar" y no fragmentada o atomizada; superando así a aquellas que la conciben como un proceso mecánico que se caracteriza por la memorización de conceptos, nociones o principios establecidos en los programas que las instituciones dan a cumplir, sobre estos aspectos, se volverá más detalladamente en el siguiente apartado.

Ahora bien, dentro de las distintas observaciones que se le han marcado a esta teoría, destaca la que hace referencia al concepto "crítica"; pues pareciera ser que por el simple hecho de llamarse "crítica", ya se logra tal actitud o cualidad, habrá que cuestionar si realmente con el modelo que se propone se logra que los profesores y alumnos sean "críticos, o si con

42 *Ibid*, p. 73.

la implementación del mismo sólo se lograría que "repiteen" lo que se propone sin llegar nunca a cuestionar realmente los fundamentos de tal teoría, de la sociedad y en sí de los aspectos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, consideramos que tal teoría posee su valor como propuesta, pero habría que tener cuidado en que no es la única forma en que se manifiesta lo crítico, pues éste se instaura siempre como una negación de lo dado, como una constante en la desestructuración de los conocimientos por lo que resulta interesante plantear una posible crítica a la misma.

Por otro lado, hemos encontrado que en esta corriente existe una separación bastante marcada entre el marco teórico que interpreta el fenómeno docente, y los saberes instrumentales que se proponen para actuar en concreto dentro del salón de clases.⁴³

Finalmente, para concluir en estos dos primeros apartados (1.1 La práctica utilitaria, un hacer eficientista y 1.2 Las posturas críticas de la práctica docente), hemos considerado conveniente sintetizar aquellos aspectos de las diversas teorías a que hacen énfasis.

Nuestra intención no es asumir una actitud maniqueísta de determinar que es "bueno" o "malo" de alguna corriente educativa. Sino más bien, que en base a la exposición y análisis de cada una de ellas tratar de rescatar algún aspecto que contribuya a la formación teórica de la práctica docente. En este sentido, consideramos válido regresar la vista hacia el docente como sujeto de su desempeño educativo, es decir, rescatar su papel activo y

43 Es necesario mencionar que lo vertido anteriormente sobre didáctica crítica, corresponde básicamente al Tomo I de los autores mencionados y que el Tomo II trata sólo aspectos técnicos que tienen gran similitud a los planteados por la tecnología educativa.

transformador de su práctica cotidiana, pues de acuerdo a ciertas concepciones se le estereotipa como ser enajenado de su propia actividad en la que él y su labor están sometidas a lineamientos ideológico-sociales ya determinados, sin que exista la posibilidad de cambio en su función.

Primeramente, en la educación tradicional hemos mencionado que en su implementación cobra gran relevancia el papel del profesor, porque es quien puede manejar a su libre albedrío tanto los contenidos como las conductas del alumno. Pero más que nada, en vez de referirnos a ella por originarse en un determinado tiempo histórico, la diferenciamos por sus formas que le son características, -contenidos aislados, método verbalista y memorista, relación maestro-alumno centrada en el primero, que han predominado en la práctica educativa durante siglos, y que de hecho, aún se lleva a cabo en nuestros días, por lo cual, Educación Tradicional se entiende como la "manera clásica" de implementar el acto educativo.

En lo referente a la Escuela Nueva, ésta surge como una crítica a la educación tradicional, invirtiendo la primacía del docente hacia el alumno. En este sentido habrá que tener cuidado en sus postulados teóricos, pues encontramos aquellas que formulan propuestas un tanto aventuradas como la desescolarización o bien la autogestión descontextualizada. Sin embargo, consideramos importante sus aportaciones al concebir al alumno como ser integral, no sólo receptor de conocimientos, sino en su papel activo y capaz de participar en su propio proceso educativo.

En la Tecnología Educativa, de la cual expusimos desde su surgimiento hasta los postulados teóricos en que se apoya, encontramos que ésta corriente hace énfasis en la utilización de medios didácticos que se traduzcan en una mayor eficacia de la actividad educadora. Al respecto, creemos necesario tomar en cuenta que en toda actividad por realizar requiere elementos de planeación, por lo cual, en base a la revisión de esta corriente se pueden encontrar algunos elementos que permitan optimizar el trabajo académico; pero hay que tener cuidado en caer en el planteamiento que concibe a la planeación técnica como el todo de la

educación, siendo que ella responde solo a un aspecto de la educación y que por si sola, no resuelve todos sus problemas, ya que existe todo un contexto socio-económico que la hace posible y a la vez limita.

En lo referente a la Teoría de la Reproducción (en este caso la de Althusser), consideramos necesario incluirla en nuestro análisis, porque nos muestra en una forma un tanto sencilla el carácter ideológico que conlleva la actividad docente, y porque nos permite ver más allá de la relación maestro-alumno.

Como ya mencionamos, esta teoría nos muestra una perspectiva un tanto pesimista de la actividad docente, al reducir su actividad a la reproducción de la ideología de la clase en el poder mediante el aparato escolar. Al respecto, consideramos válido el análisis que efectúa Althusser porque permite la reflexión teórica de la escuela dentro de la estructura histórica-política y social, y que va en contra de los discursos románticos referidos por lo general al profesor.

Por su parte Freire, realiza una descripción enriquecedora de las características de la Educación Bancaria que acontece en la relación maestro-alumno, caracterizada porque el maestro posee el saber y por ende sustenta el poder. Desentraña el papel ideológico implícito en este tipo de práctica y las consecuencias sociales que conlleva.

Al respecto, consideramos rescatable la propuesta de concienciación del oprimido, mediante el análisis y reflexión de su situación y el rescate de sus experiencias, de su palabra.

Sin embargo, consideramos que la concepción educativa de Freire se le puede denominar "optimista", al otorgar al trabajo educativo un peso excesivo, ya que señala que por medio de éste se va a obtener la "liberación" no ya sólo del oprimido sino también del opresor, mediante una "educación humanista".

Por último, en el análisis de la Didáctica Crítica, como ya lo mencionamos, la hemos considerado por ser una de las posturas más difundidas en nuestro medio como alternativa. Al respecto, creemos importante las aportaciones que hace en relación a plantear la necesidad de la formación docente que vaya más allá de lo inmediato y que se cuestionen los conceptos implícitos en esta actividad (por ejemplo autoritarismo, ciencia, sociedad, etc.) en aras de una profesionalización docente, tema que será tratado más adelante.

Por todo lo anterior expuesto, consideramos que no se trata de desechar o censurar alguna teoría, sino más bien de articular algunos aspectos que permitan una interpretación lo más general posible de la actividad docente, por nuestra parte, este recorrido teórico nos sirve de referente en el manejo e interpretación de nuestra investigación empírica.

En el siguiente subcapítulo, hacemos una exposición de las características de la actividad docente, partiendo de los conceptos educación, docencia y aprendizaje, destacando que su objetivo como acción educativa intencionada debiese ser la de propiciar aprendizajes significativos inscritos en el saber-hacer; saber-ser y saber-saber.

1.3 HACIA UNA RECONCEPTUALIZACION DE LA DOCENCIA.

Para iniciar este apartado, hemos considerado necesario partir de una breve reflexión teórica de los conceptos Educación, Docencia y Aprendizaje, pues estos, a pesar de poseer diferente significado con frecuencia se confunden o bien se toman como sinónimos. Esto sin negar que existe una estrecha relación entre ellos y que en ocasiones resultan interdependientes.

El concepto de "educación", ha tenido al paso de los años una gran cantidad de definiciones, todas ellas con diversas orientaciones que han respondido a las características histórico-sociales de su época, como ya lo hemos mencionado, se le ha considerado como un medio de transmisión de la ideología dominante ; como medio de liberación y perfeccionamiento humano, o bien como aquello que nos habilita en el manejo, de las técnicas y procedimientos necesarios en la transformación de la naturaleza para la supervivencia de la especie.

En este caso, más que intentar concluir en una definición de educación, consideramos necesario caracterizarla en un sentido más amplio, pues se corre el peligro de caer en esquematismos que en ocasiones sólo enfocan algún aspecto social o individual, perdiendo así toda la gama de posibilidades en que se puede analizar o bien, expresar las diversas funciones que ella cumple.

De acuerdo con Martiniano Arredondo: "La educación es permanente, es una dimensión de la vida humana" ⁴⁴ que ha estado presente con el desarrollo de la humanidad, puede ser sistemática o asistemática o al decir de T. J. La Belle, la educación se puede clasificar en: No formal, informal y formal e implica básicamente cuatro aspectos : ⁴⁵

44 Arredondo, Martiniano et. al., "Notas para un modelo de docencia" en *Formación pedagógica de profesores universitarios*, p. 16.

45 Al respecto, este autor considera a la educación como un continuo que va de la edu-

- Transmisión de la cultura
- Innovación y cambio científico social
- Desarrollo de las capacidades intelectuales, afectivas y morales del hombre
- Desarrollo de habilidades técnicas para la transformación de la naturaleza y del medio social.

Resumiendo:

"Se contempla la educación como un fenómeno histórico-social que siempre ha existido y que puede entenderse como procesos de socialización, de aculturación, en el sentido de la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las nuevas generaciones, o bien en el sentido de una acción recíproca entre ambas generaciones. Por otra parte, se contempla la educación como el desarrollo de las posibilidades de la persona humana y como la necesidad de nutrir de conocimiento al sujeto" 46

Ahora bien, en lo referente a la docencia, esta se ubica como un subsistema dentro del proceso educativo que se caracteriza básicamente por ser sistematizada e intencionada, posee objetivos y propósitos definidos. Su propósito general es el propiciar "aprendizajes significativos"

47

acción informal a la no formal y finalmente formal; entendiéndola primera como un conjunto de conocimientos que se adquieren en la vida diaria, y que se da por toda una vida; en tanto que la segunda, como la actividad educativa que aunque es sistemática es extracurricular y no se incluye dentro de la formal y por último a la formal, que es "el sistema educativo institucionalizado cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad. La Belle, T. J., *Educación no formal y cambio social en América Latina*, pp. 43-44.

46 Arredondo, Martiniano, *op. cit.*, p. 15.

47 *Ibid*, p. 18.

Como aprendizaje significativo, entendemos a aquel aprendizaje que se relaciona estrechamente con la estructura cognitiva del sujeto, considerando a éste como un ser histórico-social, lo cual le sitúa en un marco referencial en tiempo y espacio definido, mismo que le da significación a lo aprendido.

Lo anterior, nos lleva a esclarecer como consideramos al aprendizaje en sí mismo que entendemos como una facultad humana que se da en todo momento de la vida, "todos podemos aprender de todo y de todos"

Dentro del ámbito educativo, al aprendizaje se le ha interpretado como el cambio de conductas observables que manifiesta el sujeto (visión tecnocrática conductista). Nosotros concordamos en que es:

"Un proceso de interacción entre el sujeto y los objetos que pueden ser concretos o virtuales, personas o cosas que modifican o transforman las pautas de conducta del sujeto, y en alguna forma, a los objetos mismos". 48

Ahora bien, la docencia, posee las siguientes características:

1.- INTENCIONALIDAD.

Partiendo de la concepción de que la docencia es un tipo de educación organizada y sistematizada, concebimos que ésta se caracteriza por su intención y su propósito; se le ubica en el contexto de la educación en general, dentro de la educación formal. Es intencionada porque pretende que los alumnos obtengan ciertos aprendizajes.

48 *Ibid*, p. 17.

2.- INTERACCION.

La docencia como parte de la educación, lleva implícita la socialización y aculturación entre los individuos que en ella participan. Profesores y estudiantes se interrelacionan en torno a objetivos explícitos e implícitos, en su relación se ponen en juego sus dudas, preocupaciones, temores y en sí todas las características de cada miembro del grupo, que le dan la característica general grupal.

"La interacción y el grupo, son medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través de y por sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal... en todo esto es muy importante el papel que tiene lo afectivo en la interacción que se da en la situación de docencia".⁴⁹

Ahora si bien es cierto que existe una interrelación bastante significativa en el interior del grupo, también ésta se da entre grupo-institución e institución-sociedad.

3.- CIRCUNSTANCIA.

El momento de la docencia, existe en un tiempo y espacio determinado, es decir, se le ubica en la historia y en la sociedad en que se da, por tanto, conlleva las características ideológicas y socio-culturales de su momento.

Sus objetivos solo tienen vigencia espacial y temporal, esto implica directamente a los aprendizajes, los cuales también son contextuales y circunstanciales.

⁴⁹ *Ibid*, p. 130.

Ahora bien, cabe aclarar que la docencia no solo es un producto de las circunstancias sociales, sino que también es generadora de circunstancias que propician los cambios sociales, científicos y culturales.

4.- INSTRUMENTALIDAD.

Partiendo de la concepción de docencia como educación organizada y con intencionalidad definida, se hace necesario, que ésta sea instrumentada, para facilitar la obtención de aprendizajes.

"La docencia requiere de metodologías, técnicas, procedimientos y recursos. Requiere de instalaciones, aulas, bibliotecas, laboratorios, talleres; requiere de metodologías para el diseño y elaboración de planes y programas de estudio, técnicas y procedimientos para el trabajo de los estudiantes y para la interacción de profesores y alumnos; requiere también de recursos tales como material didáctico impreso y medios audiovisuales". 50

Como ya mencionamos con anterioridad, el objetivo de la docencia es el de propiciar aprendizajes, pero siendo más claros, que estos sean significativos para el estudiante, pues de lo contrario sólo se transmitirían conocimientos que quedarían fuera del ámbito personal del alumno ya que no se efectuaría un cambio sustancial de las pautas de conducta.

Para clarificar en forma general como se concibe lo que es el aprendizaje significativo, hemos considerado los postulados de la UNESCO que en materia educativa plantea los siguientes propósitos:

- APRENDER A HACER. Este aspecto de la educación, hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades o

50 *ibid*, p. 32.

ejecución de las actividades inherentes de una profesión determinada.

- **APRENDER A APRENDER.** Se refiere a la necesidad de tomar conciencia de los cambios sociales y científicos, lo cual nos lleva a requerir de una actualización constante del conocimiento; también este rubro se refiere al desarrollo de habilidades para resolver problemas cotidianos, esto mediante el empleo de procedimientos y técnicas de investigación y de estudio.
- **APRENDER A SER.** En este aspecto, se hace referencia a la necesidad que tiene el individuo de desarrollar sus capacidades intelectuales, clarificar y fundamentar sus actitudes y valores hacia la sociedad y a la vida, para que así se perciba como un ser activo y crítico en la transformación de su entorno social.

En la práctica del ejercicio docente, intervienen una serie de factores que en cierta medida determinan su realización, por lo que se hace necesario, que para su estudio sean analizados profundamente, para así obtener lineamientos suficientes que nos permitan comprenderla en una situación general. Estos factores, se han clasificado básicamente en cuatro aspectos, que son:

- Las características personales de los individuos que participan en la actividad docente.
- Las variables en que ocurren los aprendizajes.
- Las características socio-culturales que marcan el contexto en que la actividad docente se desenvuelve.
- Los métodos e instrumentos con que se desarrolla.

En el primer aspecto, se hace referencia a las diferencias personales de los miembros que interactúan en el trabajo docente (alumnos y profesores), esta interacción está determinada por el tipo de relación que cada componente del grupo realice con los demás, pues hay que considerar que cada ser humano es único en la vida, y que como tal, es un ser biológico

con una carga sociocultural fundada en su pasado, y que al estar en situación grupal, se crea una dinámica única que caracteriza al grupo y su relación de éste con los contenidos de aprendizaje.

Ahora bien, en lo referente al aprendizaje, a éste no sólo lo entendemos como un cambio de conducta observable del alumno, sino que la experimentación y la significatividad, se presentan como una experiencia subjetiva que puede manifestarse en varios niveles, pues: como resultado del proceso de docencia, el aprendizaje puede tipificarse en distintos aprendizajes, según diversos criterios". 51

Hay que considerar, que en la relación sujeto-objeto de aprendizaje, el sujeto abordará al objeto enmarcándolo desde sus estructuras conceptuales y afectivas que lo caracterizan como ser social, y así, de esta relación se caracterizará el tipo de aprendizaje que se genere.

Es decir, que como resultado de la actividad docente, se pueden obtener diversas manifestaciones de lo aprendido, como sería desde la repetición mecánica memorista de cierto contenido, hasta el análisis y síntesis conceptual que se inserta en la estructura cognoscitiva del sujeto, el cual le genera un cambio sustancial en la comprensión de la realidad (plasmada como objeto de estudio), implicando así el ya mencionado cambio de pautas de conducta.

Otros aspectos que resulta importante considerar como factor que interviene en la docencia, son las variables contextuales en que se da el acto educativo; o sea las características de la sociedad; la peculiaridad del sistema educativo, las características particulares de la institución, etc., todo ésto sin dejar de lado las características geofísicas en que da el hecho educativo, por ejemplo, el clima, etc.

51 *Ibid.*, p. 25.

Por último, nos vamos a referir a los aspectos instrumentales y metodológicos que participan activamente en la realización del ejercicio docente. Para su mención los hemos clasificado en los siguientes rubros:

INSTRUMENTAL OPERATIVO. Que se refiere al conjunto de instancias formales que regulan significativamente ciertas actividades del docente, y son los servicios escolares; servicios académicos; las características de la administración institucional, etc.

INSTRUMENTAL METODOLOGICO. Que comprende los sistemas, métodos y técnicas de la administración educativa, organización académica, investigación, planeación y programación de actividades educativas.

RECURSOS FISICOS. Se refiere al mobiliario, material didáctico, etc.

Ahora bien, como ya mencionábamos anteriormente, la función primordial de la escuela, es la de propiciar aprendizajes significativos, y que éstos se pueden sugerir desde una propuesta del aprender a hacer, aprender a aprender y el aprender a ser.

Sobre este último punto, resulta interesante cuestionar sobre el papel individual que tiene el sujeto al apropiarse de los conocimientos que le permitan una participación crítica en las transformaciones de la sociedad. Si consideramos que:

"La educación consiste en la transmisión constante de valores del patrimonio cultural de la generación adulta a la nueva generación, con el fin de asegurar la continuidad de la cultura y organización social, así como el progreso de la civilización mediante el análisis, la crítica y la revisión de estos valores". 52

52 Mattos, Luis A., *Compendio de didáctica general*, p. 20.

Nos lleva a ver más allá de propiciar sólo la transmisión mecánica de conocimientos, pues:

"Si ese proceso sólo estuviera orientado a conservar y perpetuar la cultura transmitida por las generaciones anteriores, pronto sobrevendría el estancamiento y el deterioro de esa misma cultura y de la vida social". 53

Lo anterior, nos invita a la reflexión sobre que tipo de educación como docentes se pretende en nuestras aulas, y que elementos habrá que otorgar en nuestra práctica a fin de formar alumnos que en su aprendizaje vayan más allá de la simple memorización de conceptos o repetición de contenidos. Al respecto, es interesante la siguiente aseveración de Laura Ayala, que menciona:

"El aula es un espacio legitimado para la enseñanza y el aprendizaje, es el lugar por excelencia para la formación. En él, el estudiante, conoce qué criticar y cómo hacerlo, su experiencia le orienta en ello, en él sabe qué es tolerante y qué no lo es". 54

Se intenta pues, que sea la experiencia del alumno la que se vierta en un proceso crítico en la realización de su aprendizaje. tomando en consideración las múltiples limitantes que existen tanto en docentes como en alumnos, pues hay que recordar que estamos en un contexto histórico, y que por lo tanto, la misma manifestación de la crítica es también condicionada por ese contexto, pero no por ello se debe renunciar a ella porque se caería en una petrificación del docente y de toda su actividad, tanto en la transformación social como de conocimientos. 55

53 *Ibid.*, p. 20.

54 Ayala, Laura, "El pensamiento crítico en el espacio irreverente de la institución escolar", en *La crítica*, p. 31.

55 En la problemática que plantea el autor Cesar Carrizales, sobre la posibilidad de for-

En la tarea del trabajo docente, es importante que el profesor reflexione sobre los diversos estilos de enseñanza que se manejan y su cotidianidad, que se conciba a sí mismo como ser capaz de producir, innovar e investigar; que se apropie conscientemente de la realidad, de su realidad y así alejarse de la alienación que se manifiesta abiertamente al reducir su actividad, sólo a la aplicación de técnicas e instrumentos científicos que otros han creado e inventado para él y que se presupone que con su adecuada utilización se logrará una eficacia del aprendizaje en sus alumnos.

Otro de los aspectos que también deseamos mencionar, es el referente al de los contenidos de aprendizaje, que al igual que las técnicas de instrucción, al docente se le presentan como un conjunto de conceptos "ordenados" y "sistematizados" y en ocasiones contradictorios, que deberá venir en sus alumnos, tales contenidos son manejados por el docente como producto ajeno, elegido por otros y para él.

Todo lo anterior, se encuentra enmarcado por la imagen social de la función docente, por lo que al cuestionarla implica:

"Abandonar la comodidad que representa el no cuestionar...lo que se busca no es que el docente legitime su discurso, sino más bien que cuestione... que ponga interrogantes donde no las hay, que dude de lo evidente; que hablando de la crítica se inscriba en la crítica". 56

mar alumnos críticos, menciona que existe una contradicción entre los términos "formar" y "crítica", considera que ambos son excluyentes, ya que mientras el primero corresponde a un "deber ser" el segundo se presenta irrespetuosamente a lo establecido y que incluso rebasa los ámbitos institucionales o los permisibles, sin embargo, al concretizar en ambos conceptos, afirma que: "Sin conciliarse ambos se necesitan...se trata de articular no de fusionar, de una articulación compleja, diversa y conflictiva. Se trata de diseñar la formación del pensamiento y la actitud crítica y de tolerar la crítica de la formación crítica." Carrizales Retomaza, Cesar, "Crítica de la formación crítica", *ibid.*, p. 27. (Subrayado nuestro).

56 Luna Elizarrarás, Ma. Eugenia, ob. cit., p. 88.

Para el logro de la reflexión sobre su cotidianidad docente, consideramos necesario que el profesor se actualice constantemente, que confronte los diversos discursos pedagógicos que intentan dar cuenta de su actividad a fin de estructurar los marcos de referencia propios para su comprensión y acción.

Ahora bien, tratando de que el docente posea un mayor número de información que se refiera a su actividad, consideramos de valiosa ayuda, la proveniente de sus propios alumnos, pues a éstos por lo general no se les considera, ni se les ha otorgado la importancia que se requiere, debido a una gran serie de problemas y circunstancias que se tratarán en el siguiente capítulo. Sin embargo, no queremos dejar de mencionar que el docente no se encuentra sólo, aislado de toda la interacción que conlleva su actividad, que es necesario que su concepción de sí mismo y de docencia sea discutida y confrontada con el mayor número de personas posibles involucradas en ella.

CAPITULO II

LA EVALUACION DOCENTE POR SUS ALUMNOS.

**2.1 EL DOCENTE ANTE LA EVALUACION DE SU
ACTIVIDAD.**

**2.2 EL ALUMNO ANTE LA EVALUACION DE SUS
PROFESORES.**

2.1 EL DOCENTE ANTE LA EVALUACION DE SU ACTIVIDAD.

Una vez descritos en forma general los aspectos teóricos que explican y brindan alternativas en relación a la actividad docente, hemos considerado necesario efectuar una reflexión sobre aquellos que intervienen en su existir cotidiano y que influyen directamente en su actividad.

Como primer aspecto, hacemos mención a la población estudiantil que requiere de educación y su influencia en el requerimiento de profesionales que atendiera esa demanda.

En México, al igual que en otros países latinoamericanos, han crecido los niveles educativos de manera significativa, con sus respectivas particularidades. Por ejemplo, a nivel superior de 70,000 estudiantes universitarios en 1960, se incrementó a casi 200,000 en el transcurso de la década de los 60's. Y a partir de los 70's, dicha población ha crecido en un promedio del 12.5% anual. ¹

Cabe mencionar, sin embargo, que el crecimiento educativo universitario, fue antecedido por un desarrollo en los niveles básico y medio. Pero, el crecer a pasos agigantados significó agudizar los problemas ya existentes, sobresaliendo, entre éstos, la cuestión de la preparación del profesorado.

A nivel básico y secundaria existen las instancias educativas que proporcionan una preparación obligatoria previa al desempeño del profesor (Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica, sobre todo). Cada una de éstas manejan determinados programas, con cierta orientación teórica y perfil del egresado, que bien sería interesante en algún otro trabajo analizar con detenimiento para ubicar la formación docente que posibilitan y las implicaciones ideológicas que conllevan.

1 Arredondo Galván, Martiniano, "El concepto de calidad en la educación superior" en *Revista Perfiles Educativos*, enero-marzo, 1983.

Ahora bien, para ejercer el magisterio a nivel bachillerato y universitario, no se considera obligatorio la formación pedagógica previa. Lo cual nos lleva a la consideración de varios aspectos:

a) Se parte del supuesto de que el poseer ciertos conocimientos sobre determinada área del saber amparados por un título proporciona las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar la docencia.

b) Que los conocimientos pedagógicos son indispensables sólo para los niveles primarios, pues la adultez de los educandos "garantiza" que ellos por sí mismos, se encarguen de lo relativo a su aprendizaje.

c) Que la función primordial de la educación superior, es la transmisión de contenidos útiles al aparato productivo, por lo que el aspecto pedagógico pasa a un segundo plano. ²

Es decir, que debido a los estudios superiores del que ejerce la docencia; a la edad del alumno de bachillerato y universitario y a la función de la educación superior, se considera innecesaria la preparación para la enseñanza.

Relacionado con lo anterior, es la falta de prestigio que posee el docente universitario, concluyendo que:

"Nadie asume que ser profesor universitario pueda ser en sí mismo una profesión. Se supone a menudo que quienes al acabar su carrera permanecen realizando su actividad en la universidad, lo hacen por haber fracasado fuera, por no ser profesionales".³

2 Follari, Roberto, "La formación de profesores a nivel universitario, la negación del problema" en *Revista de Pedagogía*, 1984, No. 2, p.7.

3 *Ibid.*, p. 7

Es decir, que el mismo profesional que se dedica a la docencia, no posee una identidad como docente. Al respecto, señala Follari:

"Una alta identidad profesional significa la posibilidad de un rendimiento más alto, dado que el conjunto de la personalidad se hace congruente con las tareas que realiza. Cuando la identidad profesional es baja ("no soy maestro pero la estoy haciendo", "estudí esto, pero la verdad no me gusta", etc.) el sujeto debe constantemente vencer resistencias internas contra su falta de identificación con la profesión". 4

Por lo cual habría que prestigiar la actividad docente, en todos los aspectos (económicos, sociales, etc.) a fin de que la misma sea valorada. Y desechar aquellas ideologías ingenuas que conciben al profesor como un ser abnegado, que no se interesa por el dinero, ni por su bienestar, sino por el lograr que sus alumnos se superen, etc. imágenes actuales que implícitamente conllevan un menosprecio social de tal profesión.

Recapitulando: la formación pedagógica de los profesores de enseñanza media y superior, la profesionalización de la práctica docente y la identidad docente, son aspectos que se interrelacionan entre sí. Y si se empieza a considerar la necesidad de una formación previa a la docencia universitaria, se dará un paso adelante en la concepción de que ser maestro requiere preparación específica y redundará en la adquisición paulatina de

4 Follari A., Roberto, *La identidad profesional docente*. mimeográfico, UAM.

5 Acerca de la profesionalización de la práctica docente resulta interesante el análisis que realiza Follari, al explicar porque no se da en la actualidad, sin embargo, consideramos que aunque se dan factores macrosociales que la interfieren y que la imposibilitan en ocasiones, se debe pugnar por la profesionalización, que se puede lograr paulatinamente, mediante cursos de formación docente intensivos y constantes durante el desempeño magisterial. Cfr. Follari, Roberto, "La formación de profesores a nivel universitario..." *Revista de Pedagogía*, pp. 3-13.

una imagen de que ejercer la profesión de maestro universitario es digna y respetable.

Pero reiteramos que en la educación superior debe imperar el estudio crítico y científico de todos los aspectos económicos, sociales, ideológicos, científicos, etc., que rigen la sociedad:

"La universidad debe sostener su rol de reflexión sistemática y de resguardo del valor crítico de la teoría y de la autonomía del conocimiento en relación a lo pragmático".⁶

Lo cual implica una formación docente que vaya más allá de los parámetros establecidos, que le permita la comprensión y explicación del fenómeno educativo (formación teórica) y no sólo al "como hacer" que los estudiantes aprendan (formación pragmática eficientista), olvidando la reflexión y análisis de su práctica educativa y de los mismos contenidos.

Finalmente, lo desarrollado anteriormente, se considera importante porque enriquece la información que contribuye a contextualizar la práctica docente y a explicarla. Ya que la investigación a realizar pretende explorar una práctica docente concreta, mediante una evaluación, surgida de la opinión y percepción de los mismos alumnos, que nos caracterize el desenvolvimiento del profesor. Constituyendo los problemas antes mencionados de importancia, pues son el contexto a partir del cual los maestros desempeñan su labor, impregnándola, así como su concepción y sentir personal como docentes.

Ahora bien, en cuanto al tema de la evaluación docente, encontramos que desde el punto de vista histórico, el hecho de tratar evaluar a los

6 *Ibid*, p. 7.

profesores, no es nuevo; se tienen evidencias que hace 500 años aproximadamente los estudiantes de la Universidad de Bologna ya evaluaban a sus profesores. 7

Más reciente, en algunas universidades europeas, los alumnos al término de la clase pagaban a sus profesores y si no les agradaba su desempeño ya no regresaban a su clase,⁸ efectuándose de esta forma una evaluación directa y estricta.

El interés por evaluar el desempeño docente, renació a partir de la década de los 50's, tendencia desarrollada sobre todo por teóricos norteamericanos.

Las diversas investigaciones consultadas coinciden en que es necesario una evaluación docente y de alguna manera también en cuanto a la búsqueda de los elementos que coadyuven a una mejor enseñanza. Asimismo, divergen en mayor o menor grado en cuanto a lo que es evaluación, quien debe realizarla, cómo debe llevarse cabo, los fines de la evaluación, y los elementos que caracterizan al buen maestro y la buena enseñanza.

En el año de 1966, Gustad ⁹ realiza un inventario de las fuentes de información más utilizadas por aquella época para evaluar a los profesores. Se mencionan primero las utilizadas más frecuentemente:

1.- Evaluación por el Director

7 Centra, J., cit. pos. Gomez Junco, *La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos...*, p. 38.

8 *Ibidem*.

9 Gustad, J., "Evaluation of teaching. Issues and possibilities", cit. pos., Gonzalez. Sara, *Aspectos a considerar en la evaluación de profesores*, pp. 13-14.

- 2.- Evaluación por el Decano
- 3.- Evaluación por los colegas
- 4.- Publicaciones e investigaciones
- 5.- Opinión informal de los estudiantes
- 6.- Grado académico
- 7.- Evaluación por comités
- 8.- Cursos y exámenes
- 9.- Examen del desempeño de los alumnos
- 10.- Autoevaluación
- 11.- Inscripción por cursos optativos
- 12.- Calificaciones sistemáticas de los alumnos
- 13.- Opiniones de los alumnos
- 14.- Visitas al salón de clases
- 15.- Seguimiento a largo plazo de los estudiantes

En 1971, Fenker ¹⁰ proponen que se utilicen dos fuentes para evaluar el trabajo docente. La primera aplicando un cuestionario a los estudiantes y la segunda con la participación de los colegas. Las primeras seis categorías que sugiere son:

¹⁰ *Ibid*, p. 14.

- 1.- Enfoque analítico-sintético del profesor
- 2.- Organización-claridad
- 3.- Interacción maestro-grupo
- 4.- Interacción profesor-estudiante individual
- 5.- Dinamismo-entusiasmo
- 6.- Detalles didácticos específicos del curso

Las cinco categorías que restan son:

- 1.- Enseñanza
- 2.- Investigación
- 3.- Participación en las actividades universitarias
- 4.- Responsabilidades administrativas
- 5.- Actividades profesionales externas a la universidad

Gomez Junco ¹¹ menciona que los aspectos considerados para la evaluación de profesores, están relacionados con los siguientes elementos:

- a) Organización y contenido del curso
- b) Relación alumno-maestro
- c) Capacidad de comunicación del maestro

11 Gómez Junco, ob. cit., p. 40.

d) Trabajo personal de los alumnos y evaluación

e) Dinamismo, entusiasmo y motivación

Por otro lado, Cashin¹² enumera las fuentes a partir de las cuales, de acuerdo a su criterio, se ha de evaluar el trabajo docente:

a) Calificaciones sistemáticas de los estudiantes

b) Programa del curso

c) Opiniones de los colegas y jefes de departamento

d) Autoevaluación

Como se ha visto anteriormente, a pesar de las diferencias de opinión, acerca de los aspectos que se han de considerar de importancia para evaluar al maestro, de quien debe evaluar, que características debe tener la buena enseñanza; sobre todo, considerando que las características del buen profesor, es algo especialmente complejo de manejar y observar.

A continuación, se tratarán algunos aspectos en cuanto que se entiende por evaluación y que resistencias pueden presentar los docentes para llevarse a cabo.

Para esclarecer el significado de la evaluación se presentan las siguientes definiciones:

12 Cashin, W.E., cit. pos., Gonzalez, Sara, ob. cit., p. 15.

"La evaluación es el proceso para definir, obtener y proporcionar la información indispensable para juzgar las alternativas de una decisión". 13

Carreño, manifiesta que la evaluación es:

"La acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien, atribuir o negar calidades o cualidades al objeto evaluado, o finalmente, establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado". 14

Mehrens y Lehmann, señalan con acierto que:

"...nunca medimos o evaluamos a las personas sino sus características o propiedades; su potencial académico, sus conocimientos de álgebra, su honradez o su perseverancia, su capacidad para la docencia, etc.

Esto no es lo mismo que si se evaluara el valor de una persona. Según parece, los maestros y los alumnos no siempre tienen en cuenta esta advertencia". 15

Es importante señalar que en la evaluación docente, que es el tema que nos ocupa. No se pretende intimidar a los profesores, ni asumir "una venganza", considerar que "así como a los estudiantes se les evalúa, es justo que a los profesores se les evalúe", porque ésto podría generar una actitud de confrontación que desembocaría en resultados negativos. Sino que más bien, estamos de acuerdo con la siguiente aseveración acerca de la evaluación de profesores:

13 Stufflebeam y cols., cit. pos. Mehrens, Williams e Irvin Lehmann, *Medición y evaluación en la educación y en la psicología*, p. 9.

14 Carreño, H., *Enfoque y principios teóricos de la evaluación*, p. 19.

15 Mehrens, William e Irvin Lehmann, ob. cit., p. 4.

"El propósito de la evaluación de profesores es promover el desarrollo profesional de los maestros y mejorar el aprendizaje de los alumnos". 16

Como ya referíamos con anterioridad, existen diversos determinantes sociales que influyen en la actividad docente y mencionábamos la carencia de una valoración de la misma que la conciba como un desempeño profesional y no solo como una subprofesión de individuos que no han podido ejercerse en otra actividad.

Ahora, si a esta imagen ya dada socialmente y a una falta de identidad profesional como docente, se agrega la posibilidad de una evaluación de su desempeño, sin una adecuada información y sensibilización para su aplicación, se pueden producir actitudes de resistencia que pueden entorpecer un trabajo de este tipo.

Esto resulta importante, por considerar que se está cuestionando el "deber ser" estereotipado de la relación docente-alumno, en donde el primero se manifiesta como un ser mitificado, poseedor del conocimiento y por tanto de la "verdad" que deberá donar al estudiante.

Es indispensable subrayar, que con la evaluación no se pretende perjudicar al profesor, sino proporcionarle información para una reflexión y autoevaluación, que le permita a nivel personal emprender acciones que propicien su desarrollo humano, profesional y docente. Y a nivel institucional, que se planeen y efectúen mecanismos para promover el desarrollo del profesor en sus múltiples facetas.

Es decir, que ninguno de los métodos e instrumentos elegidos y elaborados para la evaluación docente:

16 Salf, P. *Teacher Evaluation II*, cit. pos., González, Sara, ob cit., p. 15.

"Deberá entenderse o utilizarse como un medio represivo o de fiscalización sobre la labor o la persona del profesor, pues de ser así se estaría desvirtuando su finalidad". 17

Ahora bien, existen varios argumentos en contra de la evaluación docente en general, los cuales son producto del debate teórico que desde las diversas perspectivas dan cuenta del "deber ser" de la actividad docente".

Al respecto, Gomez Junco 18 enumera una serie de comentarios que suelen manifestar los profesores como contrarios a su evaluación y que hemos considerado para la realización del presente trabajo. Algunos de los cuales son los siguientes:

"NO SE DEBE EVALUAR LA EFECTIVIDAD DEL MAESTRO PORQUE NO SE SABE LO QUE CONSTITUYE UNA BUENA ENSEÑANZA"

No existe un modo de enseñanza, por hoy y para siempre efectivo y único. Siempre se está en la constante búsqueda de mejores formas de enseñanza, de sustentos teóricos que las fundamenten provenientes del conocimiento psicológico del alumno; de los fines sociales de la educación; del tipo de hombre que se pretende formar y de los medios de enseñanza más idóneos dependiendo de la materia que se trate, de la edad y características de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de los diferentes puntos de vista teóricos y los procedimientos prácticos que se derivan de cada concepción educativa que han surgido y desarrollado en un determinado contexto histórico-social, con ciertos fines y orientación, consideramos que se tienen ubicados y

17 s.a., *Evaluación del personal docente de la Universidad Iberoamericana*, p. 2.

18 Gomez Junco, op. cit., pp. 40-43.

visualizados algunos elementos que permiten caracterizar al docente en cuanto su actividad, por ejemplo, mencionamos los siguientes:

- Un maestro que es cerrado al diálogo, a los comentarios y cuestionamiento de sus alumnos.
- El maestro autoritario.
- El ridiculizar a un alumno frente al grupo.
- El dar demasiada preferencia a cierto alumno(a).
- El ser demasiado estricto e inflexible.
- El ser un maestro faltista.
- El llegar tarde con frecuencia a clases.
- No organizar, ni planear actividades de aprendizaje.
- Conformarse con el simple memorismo de fechas, nombres, conceptos, definiciones, fórmulas, procedimientos, etc.
- No promover la comprensión, análisis, aplicación y creatividad de los conocimientos.
- No propiciar la participación del alumno.
- No dialogar con los alumnos los aspectos a considerar para evaluar.
- No proporcionar bibliografía accesible para la materia, etc.

Se mencionaron los anteriores ejemplos, sin pretender abarcar en la totalidad de las situaciones en que se puede encontrar el docente y en los que es necesario que se reflexione para que se busquen los caminos para su superación. En el capítulo siguiente, se especifican aquellos aspectos que conforman los ejes de análisis de la presente investigación, por el momento, solo señalamos las posibles situaciones en que puede incurrir el docente.

EN LUGAR DE HACER ENCUESTAS ENTRE LOS ALUMNOS SE DEBE CANALIZAR EL ESFUERZO EN AYUDAR A MEJORAR A LOS PROFESORES

Uno de los fines primordiales al evaluar al docente es proporcionarle información proveniente de diversas fuentes, de la cual obtendrá elementos para una reflexión y autoevaluación de su desempeño.

Consideramos que resultan especialmente importantes y enriquecedores los datos provenientes de los alumnos pues hacia ellos están encaminadas las actividades y los esfuerzos académicos del profesor. Además los alumnos constituyen el otro extremo del vínculo del proceso enseñanza-aprendizaje.

"LA EVALUACION DE LOS MAESTROS MEDIANTE ENCUESTAS TIENDE A ESTANDARIZAR LA ENSEÑANZA, IMPIDIENDO ASI EL DESARROLLO DE ESTILOS INDIVIDUALES"

Se debe respetar la libertad de cátedra, los diferentes estilos de enseñanza y las diferentes personalidades de los profesores. Esto constituye algo delicado que es necesario distinguir y manejar de manera adecuada ya que en ocasiones será indispensable analizar cada situación con detenimiento. A este respecto, consideramos que la opinión de los alumnos sobre la actividad docente, nos brinda la oportunidad de reflexionar y adecuar las posibles variables que vayan surgiendo.

"LOS PROFESORES VAN A ENSEÑAR ÚNICAMENTE PARA SALIR BIEN EN LA PRÓXIMA ENCUESTA, SIN IMPORTARLES SI LOS ALUMNOS APRENDEN O NO"

A este respecto, se hace necesario realizar un trabajo de sensibilización en el profesor acerca del trabajo de evaluación que se pretende realizar, señalando que la opinión que de él expresen sus alumnos, será un medio más de análisis de su trabajo en el aula.

"LA SISTEMATIZACION DE ENCUESTAS Y LOS RESULTADOS BASADOS EN UN NUMERO, ES OTRO EJEMPLO DE LA DESHUMANIZACION TAN CRITICADA HASTA POR LOS MISMOS ALUMNOS"

Resulta indispensable analizar las respuestas proporcionadas por los alumnos para determinar su opinión acerca de sus profesores. Asimismo, la aplicación de encuestas bien puede ser útil para la retroalimentación de una labor que efectúa cotidianamente un profesor y para conocer la situación actualizada de la tarea educativa del plantel; para fundamentar en base a los datos obtenidos las medidas que se consideren necesarias y adecuadas para favorecer el desarrollo de los maestros. Es decir, no importa en sí misma la cuantificación de datos, sino explorar las características que posee cada profesor para un posible mejoramiento de ellas, esto en base a la interpretación teórica que de los datos se obtenga.

Ahora bien, el proceso de evaluación del desempeño docente es delicado. Los resultados y perfiles obtenidos por cada profesor han de manejarse con un carácter personal y confidencial, y en forma general para análisis institucional.

Una vez descritos en forma general algunos aspectos que influyen en el sentir del docente ante su evaluación, consideramos necesario explorar el sentir del alumno en su relación con el docente; saber como se concibe a sí mismo como estudiante y a su docente, y como entiende la relación maestro-alumno, etc. Esto lo intentaremos realizar en el siguiente apartado, mediante la exploración teórica que hace referencia a tales situaciones.

2.2 EL ALUMNO Y LA EVALUACION HACIA SUS PROFESORES

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

En este apartado, se pretende bosquejar teóricamente los aspectos por los cuales consideramos importante que los alumnos participen activamente en el diseño, implementación y evaluación de todo el proceso de aprendizaje, en este caso concreto, mediante la evaluación de la práctica que sus docentes efectúan en el aula .

Como inicio, nos remitimos al autor Pedro Fontan Juberó¹⁹ que nos menciona cuatro posibles modelos en los que el profesor puede actuar en relación con sus alumnos; ésto lo consideramos importante, porque dependiendo del tipo de relación que el favorezca será el papel que ha destinado a sus alumnos en su interacción.²⁰

El primer modelo, "Carismático", hace referencia a la educación tradicional, misma que fue ampliamente tratada en el primer capítulo, en donde mencionamos que el profesor es el que posee el monopolio del saber tanto dentro como fuera del salón de clase; es él, el que debe enseñar a los "que no saben nada", supeditando al alumno a la pasividad y a la determinación del "bien" y del "mal" dictaminados por él.

Este modelo, se caracteriza por un excesivo monólogo de quien expone ante quien recibe la información, sin tener éste último prácticamente ninguna ingerencia en el qué o el cómo se efectúa el aprendizaje.

Esta imagen, al parecer se encuentra superada, sin embargo, habrá que admitir que en nuestros estereotipos ideológicos aún está fuertemente arraigada, ya no sólo en los niveles primarios de la educación, sino en los superiores e incluso en el posgrado.

19 Fontan Juberó, Pedro, "El papel del profesor en cuatro posibles modelos educativos" en Raquel Glazman, *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad* . p.p. 129-136.

20 Cabe aclarar que aunque son presentados en forma esquemática los modelos educativos, nos ayudan a caracterizar ciertos rasgos de la práctica docente.

En el segundo modelo, que el autor denomina de "Ajuste", el docente se avoca principalmente al análisis de las características psicológicas del estudiante, dando primacía a este como persona y relegando a un segundo plano los contenidos del aprendizaje.

Es importante resaltar en este modelo, como al docente se le asigna un papel, por así decirlo de "psicólogo" que se debe preocupar más por el desarrollo humano que por el aprendizaje formal de contenidos y como este pensamiento ha influido en algunas teorías pedagógicas, como la de Alfredo Binet en 1911.

"El profesor, hasta el presente, sólo se ocupaba de transmitir conocimientos, debería preocuparse fundamentalmente de observar al alumno...y sus esfuerzos se han ido polarizando en el aprendizaje de conocimientos y no tanto en el aprendizaje de la conducta; ha estado preocupado más por el saber y menos por el ser". 21

El tercer modelo de "Relación", llamado así porque el maestro se preocupa en establecer un vínculo más estrecho con el alumno. Sin embargo, aunque participe activamente el estudiante, contestando las preguntas formuladas por el profesor y expresando sus puntos de vista, éste sigue conservando el poder y dictaminando la última palabra en el conocimiento y en la relación grupal. En este modelo, se conservan las dos instancias que en cierta medida parecen atomizadas en sí mismas: "docente y alumno" que las coloca como antagónicas y complementarias a la vez, por lo que consideramos al igual que el autor, que el siguiente cuarto modelo supera a los anteriores.

Por último, el modelo de "Interrelación", en el cual se pretende analizar los roles y estereotipos que se juegan, ya no sólo en las dos

21 Binet, Alfredo, cit. pos., Fontan Jubero, ob. cit., p. 133. Cabe remarcar que este tipo de pensamiento, ha inspirado sustancialmente a las teorías de la llamada "Escuela Nueva" que ya fue explicada en el primer capítulo.

instancias descritas, sino en todo el intercambio de experiencias de los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje.

Para efectos de este trabajo, consideramos pugnar por la minimización de los tres primeros modelos descritos, planteados esquemáticamente por el autor, para así alejarnos de la alienación en la educación ²² y fomentar en el alumno un papel activo en el transcurso del proceso de su aprendizaje. Esto, es bastante difícil si consideramos que ya de antemano existen toda una serie de concepciones ideológico-sociales implícitas tanto en docentes como en estudiantes en los roles que les toca asumir.

Ahora bien, en la relación maestro-alumno, hemos considerado necesario retomar algunos aspectos que ha aportado el psicoanálisis a fin de comprender desde esta perspectiva, el porque existe la autoridad del docente sobre el alumno, ya no sólo en el aula, sino incluso fuera de ella con una imagen del "deber ser" social e institucional.

Consideramos necesario mencionar este breve bosquejo para explicar el porque al alumno y él a si mismo se considera en una actitud pasiva y relegada a toda opinión y sumisa hacia la imagen mitificada del docente. Al respecto, Freud, afirma que:

22 *S. Bowles y H. Gintis, señalan que las características de la alienación en educación son: 1) la falta de control que el estudiante tiene sobre la educación que recibe. 2) la falta de control respecto al contenido del currículum. 3) la motivación del trabajo escolar, es a través de recompensas extrínsecas -el equivalente al salario- y no por la integración en el proceso -saber- o el resultado de la educación -conocimiento-. Así el sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes en la economía capitalista. Dichos autores subrayan que la estructura de las relaciones sociales de la educación refleja la estructura de relaciones de la empresa capitalista". *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Tomo 1, p. 72.

"...el niño y el adolescente no hacen más que trasladar al salón de clases en relación con el maestro, los patrones, las carencias, los excesos, originados en su relación familiar". 23

Es decir, desde este punto de vista, existen una serie de sentimientos que Freud denomina ambivalentes en la relación del alumno con el profesor,²⁴ que están fuertemente matizados por las primeras impresiones que se tuvieron con los padres, los cuales generan sentimientos de amor y odio hacia la imagen de autoridad que para el alumno representa.

Ahora bien, por otro lado, el profesor asume un rol estereotipado porque se identifica con la imagen de autoridad y surge la combinación de los aspectos saber-poder en una tendencia narcisista, que lo conduce a concebir al alumno como el objeto sobre el que descargará su angustia de "ser", pues su "yo" requiere que el estudiante le muestre aceptación y sumisión mediante la repetición del saber que él le otorga.

Es necesario esclarecer, que no sólo son los aspectos de orden psicológico los que contribuyen a determinar la relación maestro-alumno en el proceso de aprendizaje, también toman gran relevancia los del orden económico-social, que ya fueron expresados sobre todo, por Paulo Freyre, Althusser y otros que se trataron en el capítulo anterior.

Pero, podemos anticipar que en el vínculo saber-poder existen aspectos de orden ideológico-social que favorecen la estructura en el que éste se desarrolla. De esta forma, podemos ubicar el carácter maniqueísta en que se da el conocimiento, que dicta de antemano el bien y el mal, el "deber ser" del sujeto social; el conocimiento se "vierte así como algo acabado e

23 Freud, Sigmund, "Sobre la psicología del colegio" en Raquel Glazman, *ob.cit.*, p. 37.

24 *Ibid.*, pp. 37-42.

incuestionable" que el alumno debe aceptar e interiorizar. Relacionado con lo anterior señala Gilbert Roger:

"El mágicocentrismo se creó en el medio religioso, le resulta natural al educador onservar una imagen maniquea de los buenos y los malos, los réprobos y los elegidos, los justos y los pecadores; en otras palabras, crear una Teodocea simplista, en la que ejerce los derechos divinos de juzgar, recompensar y castigar a sus alumnos según sus buenas y malas acciones". 25

Esto, como ya se mencionó anteriormente, ayuda a la ideología dominante a perpetuarse y a adaptar a las nuevas generaciones al orden establecido, y es la escuela un vehículo sumamente efectivo para plasmar tal ideología.

Daniel Gerber 26 menciona que el poder en si mismo es fantasioso si no se considera que este poder existe por otros que asumen esa imagen, es decir en este caso, que el docente posee poder, gracias a que el estudiante así lo acepta.

Por lo anterior, se propone que en una tarea demasiado ardua, se intente romper el binomio saber-poder que presenta la relación educativa para así llegar a formular nuevas relaciones de aprendizaje orientadas a un cambio cualitativo.

Esta propuesta, resulta un tanto difícil si no se toman en cuenta las resistencias al cambio que se generan en los niveles psíquicos del sujeto, al intentar el rompimiento de las estructuras referenciales que guían su actividad, que en este caso serían los estereotipos del docente y del alumno,

25 Gilbert, Roger, *Las Ideas actuales en Pedagogía*, p. 43.

26 Gerber, Daniel, "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en Raquel Glazman, *ob. cit.*, pp. 43-51.

así como las limitantes de tipo social e institucional en que se encuentra inmersa la docencia.

Ahora bien, uno de los aspectos más significativos en la educación formal en que se plasma el poder del docente sobre el alumno, es el de la evaluación, pues en su implementación el profesor es el centro y actor principal, pues en demasiadas ocasiones ya no sólo se avoca al contenido de aprendizajes sino que considera si el alumno llegó a tiempo a su clase; si se presenta con los útiles necesarios; si los trabajos están realizados con limpieza; si no tiene faltas de ortografía, etc.

Todos estos son aspectos que manifiestan la relación de tipo vertical que se establece en el binomio docente-alumno, por lo que proponemos que dicho sistema de evaluación se efectúe también en forma horizontal, es decir, en un diálogo de sujetos que intenten la construcción de conocimientos. Esto nos lleva a un rompimiento de la imagen tradicional ya mencionada, en la que el profesor es quien se encarga de transmitir el conocimiento al alumno.

Sin embargo, para lograr una aceptación de la relación educativa horizontal se requeriría que el educador se concibiera en un nuevo papel en tal proceso educativo. Que aceptara que su actividad también puede ser sujeta a evaluación por parte de su alumnado, y que tendría la misma importancia que la que el efectúa en sus alumnos.

En pocas palabras, que los educadores también sean educados, y así de acuerdo a Sánchez Vázquez:

"Se rechaza la concepción característica de una sociedad dividida en dos: en educadores y educandos, con la particularidad de que los primeros quedan sustraídos al proceso de educación. Por consiguiente, el sujeto de la actividad educativa se encarna en una parte de la sociedad (minoritaria) y por otro lado, el objeto, producto pasivo de ella (la mayoría). De este modo, la tarea de transformar a la humanidad -concebida como educación del género humano- queda en manos de educadores que a su vez no se transforman a sí mismos.

Ellos, por tanto, son los verdaderos sujetos de la historia, los demás seres humanos (educandos) no son más que una materia pasiva que ellos deben moldear.

Al afirmar que los educadores también deben ser educados, se rechaza que el principio del desarrollo de la humanidad se encarne en una parte de la sociedad, que no exija también su propia transformación". 27

En nuestro trabajo, consideramos que la evaluación de los docentes por los alumnos, es un espacio que en sí mismo es contrario a lo establecido y que permite asumir otra actitud hacia la relación con la imagen docente (independientemente de los resultados de la investigación) que va más allá de la simple concepción del ser omnipotente que posee la verdad y merece honor y respeto, y por el contrario, lo sitúa en una imagen de sujeto de transformación hacia nuevas perspectivas.

27 Sánchez Vázquez, Adolfo, *La filosofía de la praxis*, p. 132. (subrayado nuestro).

CAPITULO III

ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE

3.1 CARACTERISTICAS DE LA PRACTICA DOCENTE

3.2 EL PAPEL DEL ALUMNO EN SU APRENDIZAJE

3.1 CARACTERISTICAS DE LA PRACTICA DOCENTE

En este último capítulo se pretende vertir la información obtenida de la aplicación de una encuesta a los alumnos del Área de Didáctica de la Carrera de Pedagogía de la E.N.E.P. Aragón .

Como primer paso, se procedió a detectar las asignaturas del Área de Didáctica, las cuales, suman un total de veintitrés, mismas que a continuación se especifican en dos bloques, las primeras que son de carácter obligatorio para el alumnado en general de la carrera, en tanto que las restantes son optativas dependiendo del área de interés del estudiante.

a) OBLIGATORIAS

- Teoría Pedagógica
- Auxiliares de la Comunicación
- Didáctica General
- Prácticas Escolares
- Organización Educativa
- Didáctica y Práctica de la Especialidad

b) OPTATIVAS

- Teoría y Práctica de la Supervisión Escolar
- Elaboración de Material Audiovisual
- Laboratorio de Didáctica
- Educación de Adultos
- Taller de Comunicación Educativa
- Metodología de la Lecto-Escritura
- Cibernética Pedagógica
- Elaboración de Programas para sujetos con problemas de aprendizaje
- Historia de la Didáctica
- Análisis de Contenido
- Didáctica Laboral
- Problemática de la Docencia

- Organización Educativa
- Evaluación de Acciones y Programas Educativos
- Planeación Educativa
- Pedagogía Comparada
- Pedagogía Contemporánea

Por razones de tiempo, y debido a la carga de trabajo que implica abarcar un muestreo más amplio, tanto de alumnos como de asignaturas del área de didáctica, hemos decidido tomar como muestra aleatoria tres asignaturas del bloque de las obligatorias, y tres de las del bloque de optativas, quedando nuestro muestreo por asignaturas de la siguiente manera:

a) OBLIGATORIAS

- Didáctica General
- Didáctica y Práctica de la Especialidad
- Teoría Pedagógica

b) OPTATIVAS

- Laboratorio de Didáctica
- Evaluación de Acciones y Programas Educativos
- Organización Educativa

Una vez elegidas las asignaturas, hemos procedido a la aplicación de diez cuestionarios en cada una de ellas a igual número de alumnos elegidos al azar durante los horarios a que corresponde cada asignatura en cuestión, sumando así un total de sesenta cuestionarios, con los que podemos ya representar a un sector estudiantil en su sentir y pensar acerca de la práctica docente en asignaturas y profesores definidos.

Cabe aclarar que en la presente investigación no se intenta considerar primordialmente los datos en su expresión empírico-numérica o de frecuencias, sino más bien elaborar el discurso teórico de la práctica docente a

partir de la interpretación del material obtenido desde los parámetros vertidos en el marco teórico, siendo éste ampliado en el transcurso del análisis de las respuestas, lo cual pone de manifiesto el carácter heurístico de nuestra investigación.

En lo referente a la elaboración del cuestionario, se consideró como base los objetivos de la investigación, de los que se han inferido los ejes de análisis que interrogan al material obtenido. A continuación presentamos los objetivos que guían la investigación:

- Caracterizar la práctica docente de los profesores del Área de Didáctica.

- Describir la imagen que el alumno tiene de sí mismo en relación a su aprendizaje.

Ahora bien, en el primer eje de análisis: "Características de la práctica docente", se intenta mencionar lo que el profesor realiza en su asignatura (ésto visto desde la perspectiva estudiantil) así como en las perspectivas que el alumno tiene del hacer docente en donde se pretende contestar a la interrogante: ¿Cómo quiere el alumno que sea su profesor?. En el segundo eje: "El papel del alumno en su aprendizaje" se intenta detectar como se considera el alumno a sí mismo dentro de la implementación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Como ya mencionamos en el Subcapítulo 2.2 refiriéndonos al autor Fontan Jubero, el cual menciona cuatro modelos educativos en los que el profesor puede actuar (Carismático, Ajuste, Relación e Interrelación), y que dependiendo del tipo de relación que se favorezca, será el papel que ha destinado a sus alumnos. Ahora bien, el análisis de las respuestas, nos ayudará a comprender, desde la óptica de los estudiantes, el modelo a que ha dado mayor importancia, así como el que ha asumido el estudiante.

Para iniciar, nos remitimos a la pregunta 1 del cuestionario que plantea: ¿Es el profesor el que determina los temas a tratar durante el curso?, en donde encontramos las siguientes respuestas:

Cuadro: 1.

SI	NO	N/C	T
55	4	1	60

De acuerdo a ésto, el profesor es el que ya de antemano determina que temas se tratarán a lo largo del curso, razón por la que se plantea indagar en el sentir del estudiante mediante la siguiente pregunta 2: ¿Consideras lo anterior adecuado? en donde obtuvimos las siguientes respuestas:

Cuadro: 2.

SI	NO	N/C	T
43	16	1	60

Dentro de las respuestas que contestaron afirmativamente, mencionamos las siguientes, por considerar que son las más representativas del sentir de los estudiantes: "Es la persona indicada por tener conocimientos", "No tenemos conocimiento de la materia", "El es el que sabe y conoce", "El es el que debe delimitar los conocimientos para el aprendizaje", "No conozco la materia", "El es el que debe guiar la clase", "Es lo que nos interesa", etc.

Si tomamos en consideración que la gran mayoría de estudiantes acepta de hecho que es el profesor el que debe determinar lo que se tratará en el transcurso del curso, consideramos de inicio, que el profesor ya se proyecta hacia el estudiante en una relación de poder que le otorga su saber, pues el alumno ya en sí conlleva una actitud de pasividad ante quien "Le dará armas para conocer", o en el último de los casos le "Transmitirá adecuadamente los conocimientos".

Nosotros consideramos que en esta primera relación maestro-alumno (que es donde se plantean los contenidos del curso), ya se marcan de inicio los parámetros a seguir de tal relación, que al decir de Bohoslawsky se crea un vínculo de dependencia entre quien no tiene el conocimiento, hacia quien se lo ha de otorgar. 1

En el aspecto referente a la relación maestro-alumno, como ya mencionamos en el capítulo anterior, existen toda una serie de aspectos sociológicos y psicológicos (que se manifiestan sobre todo en el inconciente del individuo), que influyen en tal relación. En el análisis de las respuestas a las preguntas 9 y 10 hemos intentado explorar este aspecto.

En función de tu aprendizaje, ¿Cómo percibes la relación maestro-alumno?

Las respuestas a la pregunta anterior, las presentamos en el siguiente cuadro por asignaturas:

1 "El vínculo de dependencia está presente siempre en el acto de enseñanza y se expresa en supuestos tales como: 1) que el profesor sabe más que el alumno; 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno; 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno; 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno". Bohoslawsky, Rodolfo, "Psicopatología del vínculo profesor-alumno" en Glazman, Raquel, ob. cit., p. 57. -

Cuadro 3.

ASIGNATURAS							
	TP	DG	LD	OE	DYPE	EAPE	T
BUENA	6	8	7	5	6	2	38
REGULAR	2	2	2	5	2	6	21
MALA							
N/C			1				1

En la siguiente pregunta 10 del cuestionario, ¿Por qué?, hemos intentado encontrar los argumentos del cuadro anterior, en donde nos llama la atención, sobre todo en las respuestas de los alumnos que contestaron como regular, la relación saber-poder que ya mencionamos en el capítulo anterior, pues argumentan: "No se puede romper el hielo", ya que muchos de nosotros seguimos considerando que el maestro es el que sabe y que nuestra opinión al lado del profesor es vacía, nula, las relaciones no dejan de ser educando-educador", "El solo ser oidor ocasiona pasividad y en ocasiones desinterés por el conocimiento"

Otro aspecto que mencionan que influye en la relación maestro-alumno, es la excesiva formalidad que presentan algunos docentes en su actividad".

El papel del docente, se encuentra fuertemente determinado por los lineamientos institucionales, los cuales ya plantean un programa a seguir, unos objetivos que cumplir con el fin de formar un perfil del profesional existente de antemano (En este caso, hacemos referencia a la Guía de Carreras de la UNAM, así como a los contenidos curriculares que en la misma ya se plantean). Razón que hace un tanto difícil la búsqueda de independencia en la formulación de otros contenidos.

Sobre este aspecto, resulta interesante mencionar la problemática que plantea Angel Diaz Barriga en su estudio "El Curriculum de Pedagogía" 2 acerca de los problemas que presenta un plan de estudios diseñado por asignaturas en la práctica docente, esta es en relación a la atomización de conocimientos que implica este modelo, así como al gasto innecesario de energía del profesor y del estudiante al adaptarse cada hora a nuevos maestros o estos a nuevos grupos. Por el contrario, en los resultados de nuestra investigación, son pocos los casos en que se hace referencia a las limitantes institucionales del docente, sino más bien, encontramos que los alumnos solicitan que se apegue más al plan de estudios de la UNAM y algunos manifiestan que lo que propone el profesor: "No concuerdan los contenidos con el plan de estudios y dan lo que ellos quieren".

La siguiente pregunta 11, la hemos planteado porque consideramos que en su respuesta, podemos encontrar en forma indirecta la proyección que el docente le dé al contenido y el significado que le pueda encontrar desde su perspectiva profesional, la pregunta plantea: ¿Qué tipo de formación consideras que te brinda la asignatura? en donde encontramos las siguientes respuestas por asignaturas:

ASIGNATURAS							
	TP	DG	LD	OE	DYPE	EAPE	T
BUENA	6	8	7	8	7	5	41
REGULAR	3	2	2	1	2	4	14
MALA					1		1
N/C	1		1	1		1	4

2 Díaz Barriga, Angel y Barrón Tirado, Concepción, El curriculum de Pedagogía.

Como podemos ver, en general, la mayoría manifiesta que la formación que recibe de la asignatura en relación al contenido es "buena", sin embargo, hemos considerado necesario recurrir a las respuestas que nos marcan una formación "regular", con el fin de detectar los aspectos más importantes relacionados con ella desde el punto de vista de los estudiantes, y encontramos comentarios como: "En un semestre (minisemestre) no es suficiente abordar los temas de una manera más profunda" esto aunado a otros comentarios como: "Los temas son confusos" y "Existen algunas dudas en el programa". Nos lleva a plantear la problemática que se da en el escaso tiempo que tienen los profesores para abarcar los contenidos básicos de la asignatura, lo cual hace necesario por parte del docente adecuarlos al tiempo destinado institucionalmente.

Todo esto nos deja entrever que el tipo de formación que brinda la asignatura está en función de la habilidad que tenga el docente de manejar eficazmente los contenidos en el corto tiempo disponible, lo cual ocasiona que este deba tomar decisiones "tajantes" en cuanto al contenido y la implementación de actividades de aprendizaje que se realizan en el salón de clase.

Otro aspecto que consideramos importante señalar, es el referente a la pregunta 7 y 8 en relación a las actividades que determina el profesor en el aula, en todos los grupos se manifestaron las siguientes:

- Lectura previa de material impreso
- Entrega de reporte de lectura
- Discusión grupal del texto

Al respecto, los alumnos mencionan que las actividades son adecuadas porque: "Las lecturas previas nos dan un preámbulo del tema a tratar", "Son dinámicas y la clase no se hace tediosa", "Crea la necesidad de leer", "No solo se limita a dar clases".

Esta información, la hemos relacionado con las preguntas 13 y 14, referentes a los mecanismos de evaluación del aprendizaje que realiza el profesor, y encontramos que por lo general asignan ciertos "porcentajes" al cumplimiento de ellas durante el transcurso del ciclo escolar, éste más un examen de "ensayo" al finalizar el curso, es lo que da base a la calificación final que otorga el profesor.

De acuerdo a la pregunta 14 que menciona: ¿Consideras que los aspectos anteriores a tomar en cuenta en la evaluación son los adecuados?, tenemos a continuación el siguiente cuadro de respuestas en forma global:

SI	NO	N/C	T
55	4	1	60

Es decir, la mayoría está de acuerdo en la forma en como se efectúa la evaluación mediante expresiones como: "Es el método idóneo", "A través de ella se da una evaluación continua", etc., sin embargo, resulta interesante tomar en cuenta las razones por la que cierto sector no está de acuerdo con esa forma de evaluación y encontramos argumentos como: "La evaluación, se considera a la materia como si no tuviéramos otras en las que también nos dejan tarea", "Pienso que tiene sus pros y sus contras", "Esto es cuestión de pensamientos, aunque la demasia de evaluación dentro de las tareas consecutivas, se hace más la tarea a fuerzas que para saborearla y comprenderla".

Resulta interesante ver como aún en las asignaturas de didáctica, en donde el contenido del aprendizaje versa sobre ese mismo tema, encontramos fuertes dificultades en la misma actividad docente, para cumplir con las normas sociales e institucionales en cuanto a la asignación de "calificaciones" o bien a la implementación de estrategias para la evaluación.

3.2 EL PAPEL DEL ALUMNO EN SU APRENDIZAJE

En este último subcapítulo, pretendemos hacer un acercamiento a la imagen que el alumno proyecta de sí mismo en función a su papel dentro del proceso de aprendizaje.

Para iniciar partiremos de ciertos aspectos que fueron ya tratados en el anterior subcapítulo pero que son importantes para la realización de este análisis.

Hemos encontrado rasgos muy marcados de la educación que Freire denomina "bancaria", pues los contenidos de las asignaturas no parten de los intereses e ideas de los estudiantes, al decir de dicho autor, no son ellos quienes expresan su palabra, son otros los que actúan en ellos, otros los que "pensaron"; los que ya decidieron el contenido que han de aprender, que según su criterio les será útil en su vida profesional, etc.

Otro aspecto que resulta interesante, es el referente a la problemática de la didáctica en relación a la triada que se establece en función del aprendizaje, que es: el alumno, el contenido y el profesor; pues habrá que cuestionar que es el profesor el medio por el cual el alumno habrá de llegar al conocimiento. Surgiendo así la peculiaridad de que el alumno no se acerca en forma directa al objeto, sino que esto se da por medio de una triangulación en el que el profesor determina las formas de obtención del conocimiento; ante esto también habrá que tener en cuenta la relación que existe entre el profesor y el conocimiento, pues en ocasiones es difícil vislumbrar la diferencia de tal relación pues se concibe que "cumpliendo" con los lineamientos marcados por el profesor, o bien, teniendo calificaciones "aprobatorias" se da por hecho que ya se "posee" el conocimiento, es decir, que pareciera ser que el profesor es la imagen del conocimiento y que el alumno debe relacionarse con esa imagen para lograr el aprendizaje, quedando así el alumno atrapado solo en la apariencia.

Como ya mencionamos en el Capítulo II, el aprendizaje lo concebimos como un proceso de interacción entre el sujeto y los objetos, que pueden ser concretos o virtuales, personas o cosas que modifican o transforman

las pautas de conductas del sujeto y en alguna forma los objetos mismos , y para que éste pueda estar en situación de presentarse como significativo se le considera dentro de un saber ser, saber-saber y saber-hacer.

En la pregunta 17 que menciona: ¿Cuál consideras que debe ser el papel del alumno en la implementación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje? encontramos las siguientes respuestas que hemos considerado significativas y que hemos clasificado básicamente en tres aspectos:

- 1) Respuestas referentes a la relación del alumno con el contenido.
- 2) Respuestas referentes a las actividades del salón de clases (que como ya mencionamos son determinadas por el profesor)
- 3) Respuestas referentes a la relación maestro-alumno, que llevan implícita una concepción del profesor como intermediario para llegar al objeto de estudio.

Resulta interesante observar que en esta clasificación, en el punto dos es donde se obtuvo el mayor número de respuestas, señalando así la imagen que tiene el alumno de su participación en las actividades en el salón de clases, considerando como si sólo ellas y mediante ellas se lograra el aprendizaje y encontramos respuestas como: "Preparar la clase", "Trabajar con las técnicas de trabajo en el grupo", "Abierto a la discusión", "Cumplir con las obligaciones del alumno", "Estar consciente del papel que juega como alumno dentro de la escuela", "Interesarse en la clase", etc.

Cabe hacer mención que las respuestas no son precisas, se presentan sin ser aclaradas en su concepto: "Ser activo", "Ser crítico", "Ser participativo", etc.3

3 *Resulta común aceptar que el papel del alumno en el Proceso Enseñanza-Aprendi-

En la relación alumno-contenido, hemos clasificado aquellas respuestas que omiten la imagen del profesor dentro de las funciones que cómo alumnos desarrollan en su aprendizaje, ésto denota cierta idea de concebirse a si mismos en una situación de mayor autonomía y tenemos respuestas como: "Comprender, aprender, transmitir", "Constructor de su propio conocimiento mediante la investigación de sus propias concepciones". "El alumno debe construir conocimientos a partir de sus bases teóricas" o bien "No debemos quedarnos con lo que el profesor dice, debemos reflexionar, criticar y además investigar".

Encuanto a las respuestas enmarcadas dentro de la relación maestro-alumno, hemos encontrado respuestas que representan la imagen social del docente, incluso podríamos afirmar que conllevan un caracter ético-moralista que refuerzan la imagen mitificada del profesor y que ha perdurado a través del tiempo, pues encontramos respuestas como: "No perderle el respeto al profesor", "Tener mayor participación con el profesor", "Apoyar al profesor", "Verlo como amigo", "Ser activo y colaborador", etc.

En la pregunta 16 que plantea: ¿Cuál consideras que debe ser el papel del docente en la implementación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje?, se denota que el alumno responsabiliza al profesor de su aprendizaje, pues en sus respuestas encontramos las siguientes en las que se espera del profesor: "Que tenga buena interacción", "Que sepa transmitir conocimientos", "Sea un motivador", "Indique lo que se tenga que aprender", "Dar clases con dinamismo", etc.

Pareciera ser que un maestro que "maneja buena pedagogía" es aquel que evita la dificultad para aprender"; existe una tendencia al "facilismo", pues el profesor tiene que "motivar", "hacer fácil el aprendizaje", es decir, que el alumno no sufra cuando aprende. Esto nos lleva a entender la

zaje es activo, sin embargo, a lo largo de la evolución de esta noción en el pensamiento didáctico y en la divulgación de la concepción de "actividad", esta noción se ha convertido prácticamente en un "cliché", en una noción hueca o a lo sumo declarativa, que no incide en la modificación de las prácticas educativas", Díaz Barriga, Angel, ob. cit., p. 56.

existencia de una concepción pasiva en la construcción de su aprendizaje, que al decir de Díaz Barriga:

"En esta línea de pasividad, surgen algunas expresiones que recuerdan una didáctica intuicionista, esto es, aquella que reconoce que el aprendizaje es la impresión en la memoria de cierta información proveniente del exterior"⁴

Deduciendo que:

"No es claro para el alumno que la actividad en el aprendizaje, en un primer momento está conformada por acciones internas del sujeto que se coloca a sí mismo ante situaciones de trabajar con un objeto de estudio determinado"⁵

4 *Ibid*, pp. 66-67.

5 *Ibid*, p. 71.

CONCLUSIONES

En la presentación de las siguientes conclusiones no pretendemos abarcar la totalidad de elementos que caracterizan la práctica docente, sin embargo, creemos que este acercamiento, nos permite reflexionar sobre algunos aspectos que la explican en un momento y contexto determinado, y que pueden ser de utilidad como referente en la formulación de estrategias de investigación que bien pueden partir desde la crítica al presente trabajo.

Cabe hacer mención, que no ha sido nuestro objetivo proponer alternativas teóricas que nos lleven a presentar argumentos, que constituyan una especie de "recetas" que el profesor deba "aplicar", pues concebimos a las diversas teorías como guías para la acción, y que ambas se determinan en el sujeto que las realiza, por lo que el profesor deberá considerarlas sólo como elementos que ayuden a la reflexión de su actividad cotidiana.

Por otro lado, concluimos que lo educativo es un proceso histórico-social que se estructura y desestructura desde los parámetros que se interpreta, y a partir del educador que lo realiza, sin embargo, creemos que su cuestionamiento debe fundamentarse en una filosofía del hombre, de lo social, de lo psicológico y de todos aquellos aspectos involucrados.

Ahora bien, las conclusiones que a continuación presentamos, para su exposición las hemos agrupado en tres aspectos: 1) las referentes a los factores institucionales y sociales que intervienen en la práctica docente 2) Los que caracterizan la actividad dentro del salón de clase y 3) la concepción que el alumno tiene de sí mismo en función de su aprendizaje.

En el primer punto, los aspectos institucionales que intervienen en la práctica docente, se manifestaron los siguientes:

- El problema de la planeación curricular por asignaturas que abruma al estudiante, debido a una excesiva fragmentación del conocimiento y por su falta de interrelación.
- El tiempo tan limitado ("mini-semestres") que tiene el profesor para impartir un contenido determinado, que provoca que éste

sólo se avoque a lo señalado por el programa y que tome decisiones en ocasiones tajantes para intentar cumplirlo.

- El gran número de alumnos que el profesor tiene que atender durante el semestre. Que contribuye a crear una excesiva carga de trabajo para él, y que dificulta la participación individual del estudiantado en clase.

Y si a estos problemas le agregamos los bajos salarios que suele recibir el que se desempeña en la docencia y la inseguridad en el empleo, podemos concluir que el profesor se encuentra "atrapado" institucionalmente, no ya sólo con la imagen "ideal" que le demanda la sociedad, sino de la vivencia cotidiana de donde obtiene su realización y su medio de subsistencia.

Es decir, toda esta serie de aspectos limitan en gran medida el desempeño del profesor, pero existe lo que se denomina como lo "instituyente", que es la posibilidad de crear alternativas de la relación maestro-alumno; la forma de construcción del conocimiento o bien la participación desde este campo de las situaciones sociales.

Sin embargo, de acuerdo con lo expresado por los estudiantes, no se alcanza a vislumbrar toda esta problemática, donde los diversos elementos institucionales y sociales se entretrejen, para posibilitar y limitar de manera compleja y dialéctica el desempeño docente. Pues, más bien ellos solicitan que el profesor se apegue aún más al estereotipo "tradicional".

A fin de superar estas actitudes tanto de los alumnos como de los docentes, proponemos que en una interrelación maestro-alumno se efectúe una reflexión desde lo cotidiano y que se analicen las diversas contradicciones que existen implícitas en su práctica, tomando en consideración todos los elementos que en ella intervienen, y sobre todo, que se conciba al alumno como un ser activo y pensante, abandonando la idea de concebirlo como "cosa" o "materia" que hay que "moldear", sino que se rescate en

su totalidad con sus limitantes y posibilidades y que así sean transformadores de su realidad.

Esto constituye un viaje difícil, pues se requiere que el profesor comparta el riesgo con los propios alumnos, manifestándoles, en donde se encuentran y hacia donde se podría llegar, y que ésto permita identificar las dificultades implícitas que conllevan las intenciones del cambio y verlas así en un reto compartido.

En el segundo punto, que hace referencia a las actividades que se realizan en el salón de clase, predominan el trabajo por equipos, las discusiones en grupos pequeños y conclusiones finales las cuales se comentan a nivel grupal, en base a lecturas previas.

Dentro de los problemas que se presentan en esta forma de trabajo, podemos detectar: que en ocasiones los estudiantes no leen, lo cual impide la realización de la discusión y provoca la pérdida de tiempo.

Otra dificultad es que la comprensión de los contenidos se entorpece, debido a la carga académica de otras asignaturas. Pues tienen que realizar otros trabajos, controles de lectura e investigaciones para las otras materias del Plan de Estudios de la Carrera.

El otro problema, que se tiene detectado en esta forma de trabajo, es la poca participación del grupo. Esto explicado, por una larga historia escolar individual, caracterizada por la pasividad proveniente del ser "receptor" del desarrollo de la información por el profesor. Así pues, los alumnos tienen fuertes resistencias para el trabajo grupal.

Sin embargo, para iniciar constituye un pequeño cambio, pues por lo menos en las materias de Didáctica, que constituye el espacio propio de análisis de los aspectos intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje que pueden dar pauta a posibles cambios y alternativas, no es el profesor el que provee los conocimientos al alumno, sino que se le solicita que él los adquiera mediante su lectura y estudio, a la vez que se propicia que se

apropie significativamente de ellos, mediante la discusión en equipo y grupal.

En lo referente a la evaluación del aprendizaje, las respuestas del cuestionario nos manifiestan que los docentes manejan integradamente los conceptos medición-acreditación, pues a cada actividad desarrollada se le asignan ciertos "porcentajes" que se contabilizan al final del curso indicando la acreditación o no del curso.

Finalmente, en el tercer punto, que indica la concepción que el alumno tiene de sí mismo en su situación de aprendizaje, encontramos que en la relación maestro-alumno, se siguen manifestando ampliamente los esquemas sociales descritos en los primeros capítulos, que señalan que el profesor es una autoridad determinada en sí misma, pues posee el saber y por ende el poder.

En el Capítulo II, se menciona que el poder lo tiene el docente porque alguien se lo otorga, es decir, existe alguien que se "somete", y hemos encontrado que el alumno de hecho acepta esta situación.

Ahora bien, es difícil romper con los patrones estereotipados de la relación maestro-alumno, pues a pesar de que en este caso están inmersos dentro del análisis y cuestionamiento de dicha relación, aún el alumno posee la imagen de pasividad en su propio aprendizaje.

ANEXO

**PRESENTACION DEL CUESTIONARIO Y LINEAMIENTOS
DE INTERPRETACION DE LA INFORMACION OBTENIDA
EN CADA UNA DE LAS PREGUNTAS.**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGON

PRESENTACION:

El presente cuestionario, tiene como intención realizar una investigación acerca de la práctica docente que caracteriza a los profesores del área de didáctica, razón por la que solicitamos tu colaboración en la resolución del presente cuestionario, que es anónimo y cuya información obtenida esperamos sea de utilidad en nuestra escuela. De antemano agradecemos tu colaboración.

NOMBRE DE LA ASIGNATURA: _____

GRUPO: _____

1.- ¿Es el profesor el que determina los temas a tratar durante el curso?

Si _____ No _____

2.- ¿Consideras lo anterior adecuado?

Si _____ No _____

3.- ¿Por qué?

4.- Menciona tu opinión acerca de los conocimientos académicos que el profesor posee de la asignatura a su cargo.

5.- ¿Consideras que los objetivos de la asignatura son lo suficientemente claros?

Si _____ No _____

6.- ¿Por qué?

7.- En relación al contenido de la asignatura ¿consideras que las actividades de aprendizaje que lleva a cabo el profesor son las adecuadas?

Si _____ No _____

8.- ¿Por qué?

9.- En función de tu aprendizaje, ¿cómo percibes la relación maestro-alumno?

Buena _____ Regular _____ Mala _____

10.- ¿Por qué?

11.- ¿Qué tipo de formación consideras que te brinda la asignatura?

Buena _____ Regular _____ Mala _____

12.- ¿Por qué?

13.- ¿Qué aspectos considera tu profesor para efectuar la evaluación del aprendizaje?

14.- ¿Consideras que los aspectos anteriores a tomar en cuenta en la evaluación son los adecuados?

Si _____ No _____

15.- ¿Por qué?

16.- ¿Cuál consideras que debe ser el papel del docente en la implementación del proceso enseñanza-aprendizaje?

17.- ¿Cuál consideras que debe ser el papel del alumno en la implementación del proceso enseñanza-aprendizaje?

LINEAMIENTOS QUE GUIARON LA INTERPRETACION DE LA INFORMACION OBTENIDA EN CADA UNA DE LAS RESPUESTAS

PREGUNTA 1: ¿ES EL PROFESOR EL QUE DETERMINA LOS TEMAS A TRATAR DURANTE EL CURSO?

SI _____ NO _____

Esta pregunta nos proporciona información acerca de quien es la persona que ha determinado lo que se debe tratar a lo largo del curso. Asimismo nos ayuda a explorar si en la elección del contenido ha participado el educando o no, pues esto conlleva implícita una postura de la relación sujeto de aprendizaje con el objeto de estudio (alumno, contenido)

PREGUNTA 2: ¿CONSIDERAS LO ANTERIOR ADECUADO?

En esta pregunta, se exhorta el sentir del educando en cuanto a lo acontecido durante la planeación educativa, pues se detecta si es que está o no de acuerdo con que sea el profesor el que determina los temas a tratar.

Esta pregunta obliga a contestar la siguiente:

PREGUNTA 3: ¿POR QUE?

La intención de esta pregunta, es que el alumno exponga su punto de vista en cuanto a quien debe ser la persona o personas encargadas en la planeación de contenidos de un curso, y ver si es posible que conciba que él también pueda participar en esta etapa.

PREGUNTA 4: MENCIONA TU OPINION ACERCA DE LOS CONOCIMIENTOS QUE EL PROFESOR POSEE DE LA ASIGNATURA A SU CARGO.

En esta pregunta se pretende detectar la imagen que el profesor proyecta en sus alumnos, pues en ocasiones se concibe a un profesor como un erudito en su materia (conocimiento teórico) pero con un mal manejo del proceso enseñanza-aprendizaje, o viceversa un profesor que tiene buenas

relaciones pero sin un manejo profundo de los conocimientos, o bien, que sea un excelente facilitador del aprendizaje.

PREGUNTA 5: ¿CONSIDERAS QUE LOS OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA SON LO SUFICIENTEMENTE CLAROS?

SI _____ NO _____

En esta pregunta, se intenta buscar que tanto el alumno conoce los objetivos de la asignatura, así como el nivel del compromiso que él ha asumido en el PEA.

PREGUNTA 6: ¿POR QUE?

En esta pregunta se busca que el alumno no solo responda en forma simple un sí ó no, pues se desea que fundamente su respuesta, a la vez que nos esclarezca su concepción de los objetivos de aprendizaje.

PREGUNTA 7: EN RELACION AL CONTENIDO DE LA ASIGNATURA, ¿CONSIDERAS QUE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PROPUESTAS POR EL PROFESOR SON LAS ADECUADAS?

SI _____ NO _____

En esta pregunta básicamente se consideran dos aspectos que se relacionan: actividades de aprendizaje y contenido, y se trata de explorar la actividad del docente en relación con el objeto de estudio.

PREGUNTA 8: ¿POR QUE?

Se busca la opinión del alumno de las actividades de aprendizaje que el profesor realiza.

PREGUNTA 9: EN FUNCION DE TU APRENDIZAJE, ¿COMO PERCIBES LA RELACION MAESTRO-ALUMNO?

BUENA ---- REGULAR ---- MALA ----

Esta pregunta, nos brinda información acerca del tipo de relación que el profesor facilita a sus alumnos, y en como éstos la perciben, las respuestas a esta pregunta, junto con las de la siguiente:

PREGUNTA 10: ¿POR QUE?

Nos ayuda a descubrir lo que el alumno quiere que sea la relación maestro-alumno, desde una perspectiva de relación humana enmarcada en una situación de enseñanza-aprendizaje.

PREGUNTA 11: ¿QUE TIPO DE FORMACION CONSIDERAS QUE TE BRINDA LA ASIGNATURA?

BUENA _____ REGULAR _____ MALA _____

PREGUNTA 12: ¿POR QUE?

En estas preguntas, se intenta captar el significado que el contenido de la asignatura representa para el alumno en su futura vida profesional, a la vez que nos permite explorar en las perspectivas que el tiene tanto de los contenidos de la asignatura como del área de Didáctica en general.

PREGUNTA 13: ¿QUE ASPECTOS CONSIDERA TU PROFESOR PARA EFECTUAR LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE?

Con la respuesta a esta pregunta, se intenta caracterizar la forma de evaluar del profesor; detectar si se realiza sólo una evaluación sumaria o si en el transcurso del ciclo escolar ésta se efectúa continuamente, así como detectar los aspectos que considera para acreditar el curso.

PREGUNTA 14: ¿CONSIDERAS QUE LOS ASPECTOS ANTERIORES A TOMAR EN CUENTA EN LA EVALUACION SON LOS ADECUADOS?

PREGUNTA 15: ¿POR QUE?

Con las preguntas 14 y 15 se pretende explorar que elementos considera de importancia para la evaluación del alumno o si, según su punto de vista, se debe tomar en cuenta, para efectuarla solo un aspecto, lo que

nos podría sugerir su posición en cuanto a preferir una evaluación como producto (sumaria) o como proceso.

PREGUNTA 16: ¿CUAL CONSIDERAS QUE DEBE SER EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA IMPLEMENTACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?

Con esta pregunta se pretende buscar información que nos sugiera como percibe el alumno que debe ser la actuación del profesor en el salón de clases. Si se apega a la concepción tradicional de que el maestro debe determinar e implementar todos los aspectos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje. O si percibe el alumno que pudiera (o debiese) participar en dicho proceso, o quizás en algún aspecto del mismo, como -planeación (determinación de objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje), -implementación (si el alumno pudiera participar más comprometidamente en la obtención del conocimiento, o solo desea escuchar al profesor y tomar apuntes) y en la- evaluación, si pudiera sugerir otros aspectos a considerar o emitir su opinión en cuanto a los porcentajes asignados a cada elemento para efectuarla.

Cabe aclarar, sin embargo, que se señalan -la planeación, la implementación y la evaluación- como tres momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, pero concibiéndolos de manera interrelacionada y en constante diálogo.

PREGUNTA 17.- ¿CUAL CONSIDERAS QUE DEBE SER EL PAPEL DEL ALUMNO EN LA IMPLEMENTACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?

Esta pregunta se relaciona con la anterior, y se pretende buscar información que nos permita conocer como se concibe el alumno a si mismo en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, si es que se concibe a si mismo solo como "receptor" de la información o de la actuación del profesor. O si pretende ser un sujeto comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje y participando activamente en el.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Alba, Alicia de, et. al., *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta.*, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.
- 2.- Althusser, Louis, *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Ed. Quinto Sol, Colombia, 1978.
- 3.- Anónimo, *Evaluación del personal docente de la Universidad Iberoamericana*, México, Didae, 1972, (mimeo).
- 4.- Arredondo, Martiniano y Angel Diaz Barriga (Comps.), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*, ANUIES, y CISU, 1989.
- 5.- Ayala, Laura, et, al, *La crítica: un concepto estelar de la formación*, México, Univ. Aut. del Edo de Morelos, 1991.
- 6.- Baena, Guillermina, *Instrumentos de investigación*, 7ª reimp., México, Editores Mexicanos Unidos, 1989.
- 7.- Candau, Vera Mª, (comp.), *La Didáctica en cuestión, trad. del portugués*, España, Ediciones Narcea, 1987.
- 8.- Carnoy, Martín, *La educación como imperialismo cultural*, trad del inglés, 2ª ed. México, Siglo XXI, 1978.
- 9.- Carreño, H., *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*, 8ª reimp, México, Ed. Trillas, 1987.
- 10.- Comte, Auguste, *Discurso sobre el espíritu positivo*, Argentina, 1980, Ed. Aguilar.
- 11.- Díaz Barriga, Angel, *Didáctica y curriculum*, 2ª ed., México, Ed. Nuevomar, 1985.
- 12.- Díaz Barriga, Angel y Concepción Barrón Tirado, *El curriculum de Pedagogía. Un estudio explorativo desde una perspectiva estudiantil*, México, UNAM, 1984.
- 13.- *Diccionario de Ciencias de la educación*, 3a. reimp. México, Diagonal Santillana, 1987.
- 14.- Follari, Roberto, *La identidad profesional docente*, México, CADA, I.P.N, s.f, (mimeo).
- 15.- Freyre, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, 16ª ed., México, Ed., Siglo XXI 1977.

- 16.- *Guía de carreras*, México, Dir. Gral. de Orientación Vocacional, UNAM, 1992.
- 17.- Gilbert, Roger, *Las Ideas actuales en pedagogía*, trad. del francés, México, Ed. Grijalbo, 1988.
- 18.- Glazman, Raquel (comp.), *La docencia entre el autoritarismo y la igualdad*, México, Biblioteca pedagógica, SEP, Ediciones el caballito, 1986.
- 19.- González, Sara, *Aspectos a considerar en la evaluación de profesores*, tesis, Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM, 1978.
- 20.- Kosik, Karel, *Diálectica de lo concreto*, Ed. Grijalbo, México, 1983.
- 21.- La Belle, T.J, *Educación no formal y cambio social en América Latina*, trad. del inglés, México, Ed. Nueva Imagen, 1980.
- 22.- Larroyo, Francisco, *Historia general de la pedagogía*, 15ª ed. Ed. Porrúa, 1979.
- 23.- Luna elizarrarás, Ma. Eugenia, *El vínculo docencia-investigación*, Tesis licenciatura, ENEP Aragón, UNAM, 1987.
- 24.- Mattos, Luis, *Compendio de didáctica general*, Argentina, Ed. Kapelusz, 1974.
- 25.- Merhens, William e Irving Lehmann, *La medición y evaluación en la educación y en la psicología*, México, Ed. Continental, 1982.
- 26.- Negrete Rivera, Mª Teresa, *Análisis de contenido ideológico del programa de telealfabetización "Aprendamos juntos"*, Tesis de licenciatura, ENEP Aragón, UNAM, 1985.
- 27.- Pansza González, Margarita, et.al, *Fundamentación de la didáctica*, Vol I, 2ª ed., México, Ediciones Gernika, 1987.
- 28.- Pansza Gonzalez, Margarita, et. al. *Operatividad de la Didáctica*, Vol. II, 2a. ed., México, Ediciones Gernika, 1987.
- 29.- Ponca, Anibal, *Educación y lucha de clases*, México, Ed. Grijalbo, 1984.
- 30.- Sánchez Vázquez, Adolfo, *La filosofía de la Praxis*, 3ª ed. México, Ed. Grijalbo, 1984.

REVISTAS

- 1.- *Cuadernos de formación docente*, Espoleta, Justa, nº 13, ENEP Acatlán, UNAM, 1980.
- 2.- *Perfiles Educativos*, México, UNAM, CISE, No. 8. 1980.
- 3.- *Perfiles educativos*, México, UNAM, CISE, nº 19, Enero-Marzo, 1983.
- 4.- *Revista de Educación Superior*, México, ANVIES nº 45, Enero-Marzo, 1983 Vol XII.
- 5.- *Revista de Pedagogía*, México, ENEP Aragón, UNAM, No. 2, Nov. 1984