



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



Una mirada etnográfica a los métodos de enseñanza, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur; el caso de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.

Tesis que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía presenta
Perlita Nayelli Fuentes Alvarado

Director. Dr. Eugenio Camarena Ocampo

México. D. F. a 2 de mayo de 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

DEDICATORIA

A **DIOS** por el milagro de vivir, la oportunidad de conocerlo y ser lo que soy.

A mi **papi** por haberme mostrado un camino de superación en la vida de responsabilidad y trabajo al brindarme amor, cuidado y apoyo.

A mi **mami** por enseñarme con sus ejemplos valores como amor, bondad, belleza, perdón, prudencia que hacen a la vida plena.

A mis hermanos con amor por los sueños que realizamos juntos.

Sergio

Por sus retos al permitirme crecer.

Gabi

Por su sinceridad y valentía.

Leti

Por su tiempo y paciencia al escucharme.

Lili

Por sus agradables observaciones.

Roci

Por su compañía y apoyo.

A mi sobrina

Valentina

Por pertenecer a nuestra familia, bienvenida.

A **Manuelito** por creer en mí, así como en nuestro amor. Gracias por tu paciencia y apoyo al descubrir juntos una nueva luz para que nuestras diferencias nos unan cada día. Gracias campeón.

AGRADECIMIENTOS

Al Colegio de Ciencias y Humanidades, especialmente a los alumnos del grupo 209 inscritos en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II. Así como a la maestra Emma Garcés Rodríguez, que imparte al grupo dicha materia, gracias de todo corazón.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, escuela que me formo.

A la Dra. Raquel Levinstein por ser la mensajera de Dios y un ángel en mi camino.

A mi director de tesis, Dr. Eugenio Camarena Ocampo por la enseñanza que me proporciono en mi paso por la Facultad.

A mis lectores

Lic. Ana María Del pilar Martínez Hernández

Mtra. Martha Corenstein Zaslav

Lic. Thelma Lomeli Sánchez

Mtra. Claudia Bataller Sala

Por su paciencia, bondad y generosidad que me brindaron.

A todos mis amigos que por respeto a ustedes me reservo enunciar sus nombres por cordura al dejar fuera a alguno, sin embargo ustedes saben a quien me dirijo.

A todas las personas que han coincidido en mí caminar porque gracias a ellas cada día aprendo algo nuevo.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
MARCO TEÓRICO	17
METODOLOGÍA	30
I. SER DOCENTE	42
1.1 Razones o causas	44
1.1.1 Accidente de la vida	46
1.1.2 Necesidad de trabajar	49
1.1.3 Vocación	51
1.2. Formación para el ejercicio del quehacer docente	56
1.2.1 Currículum	57
1.2.2 Requisitos para impartir la materia	60
1.2.2.1 Nivel académico	61
1.2.2.2 Conocimiento y dominio	72
1.3. Identidad y compromiso	75
1.3.1 ¿Cómo se asume?	75
1.3.2 Responsabilidad y compromiso	79
1.3.2.1 Institucionales	80
1.3.2.2 Personales	82
II. CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN EL ESCENARIO EDUCATIVO	87
2.1. Métodos de enseñanza	88
2.1.1. Clasificación	90
2.1.2. Construcción	91
2.2. Cómo se apropian y construyen el término enseñanza algunos docentes	108
2.2.1 ¿Qué implica enseñar?	109
2.2.2 Expectativas de la enseñanza	114
	123
2.3. Relación Maestro-Alumno	124
2.3.1 Procesos de interacción	128
2.3.2 Procesos que intervienen en la formación de los alumnos	

III PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS POR EL DOCENTE	136
3.1. ¿Qué es la evaluación?	137
3.1.1 Concepto	137
3.1.2 Importancia de la evaluación	141
3.2. Criterios que utiliza el docente para evaluar	142
3.2.1 Ámbitos de la evaluación	142
3.2.2 Tipología de la evaluación	146
IV. MÉTODOS DE ENSEÑANZA, UN ESTUDIO DE CASO EN EL CCH-S EN LA MATERIA DE TLRIID II	156
4.1. Los días de clase	158
4.1.1 El aula y los alumnos	162
4.2. Estilo de trabajar en clase	170
4.2.1 Trabajo individual	171
4.2.2 Trabajo en equipo	174
4.2.3 Exposición del contenido de la clase	180
4.2.3.1 Cuestionamientos	186
4.3. Trabajo de estimulación del docente	191
4.3.1 Relación docente-alumno	192
4.3.2 Orientación del docente hacia al alumno	194
4.4. Criterio de evaluación de la maestra	201
4.4.1 Evaluación compartida	204
4.4.2 Cuadro de evaluación	208
4.4.3 Examen	217
4.4.4 Evaluación final	226
CONCLUSIONES	243
BIBLIOGRAFÍA	256

INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en un mundo divergente, donde el ámbito escolar es un hecho relevante que no es posible aislar o pasar desapercibido, porque la actividad docente no está aislada. En consecuencia, en el ejercicio docente se entretienen arte, saber, amor y valores, en el cometido de orientar al alumno, y se presenta la necesidad de comprometerse desde la situación que corresponda, para hacer algo efectivo. La mayor preocupación de algunos docentes ha sido hallar el modo oportuno y adecuado de laborar para cumplir sus funciones de la mejor manera, lo que los lleva a ser metódicos en su enseñanza. Gracias a este tipo de docentes, los maestros dedican cada vez más tiempo a su enseñanza.

En diferentes épocas el ámbito educativo ha pasado por procesos de cambio, donde quizá uno de los mayores retos, dentro de este contexto, sea la educación media superior. Sin embargo, sería arriesgado considerarla como la única ya que debe ser abordada con su contexto: nivel escolar, docentes, alumnos, instituciones, época, programas y planes de estudio. No obstante es difícil establecer puntos de acuerdo. En este sentido, me he abocado a un caso específico, dando una semblanza de los hechos del aula, circunstancias que suceden en el diario vivir dentro del salón de clases y, partiendo de los mismos, me he dedicado a observar los métodos de enseñanza que se llevan a cabo en este nivel –educación media superior- en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (TLRIID II).

La finalidad de este trabajo es aumentar el interés respecto a los métodos de enseñanza. El tema se integra de una manera específica, y permite un acercamiento directo al objetivo principal: destacar la importancia y trascendencia que tienen los métodos de enseñanza en la vida de los alumnos, en este caso, los adolescentes estudiantes del segundo semestre de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur (CCH-S), y el provecho que pueden sacar a las enseñanzas del docente.

Este trabajo fue escrito, desde mi visión pedagógica, pensando tanto en los alumnos como en los maestros, por la riqueza que se rescata de ambos, ya que no existe uno sin el otro, en el cual se establece un vínculo que puede ir más allá del salón de clases. Por lo tanto esta labor, consiste en una investigación de corte etnográfico. El estudio que presento lo realicé con un grupo de adolescentes entre quince y dieciocho años de edad; se centra en esta etapa, porque es una fase crucial ya que es una época en el que el adolescente se encuentra en el proceso

de formación de su personalidad, factor importante en el desarrollo de todo ser humano.

Presento en estas líneas lo esencial; se trata de una investigación precisa que tiene como límites su utilidad, enriquecida con la compilación reflexiva; por lo tanto, no se podría hablar ciertamente de esbozar una única respuesta. Las siguientes páginas emiten un panorama al respecto; el trabajo, se integra en primera instancia por el planteamiento del problema; sigue el marco teórico, para complementarse con la metodología y el desglose de cuatro capítulos en los que se muestra el sistema de enseñanza del docente, y cómo éste influye e imprime un toque particular en su estilo de impartir sus clases, con lo que puede lograr estimular y desarrollar las capacidades intelectuales de los integrantes del grupo de alumnos que tiene a su cargo.

El capítulo inicial está enriquecido con entrevistas realizadas a profesores del CCH-S, que imparten la materia de TLRIID. Se construye con el discurso rescatados de ellos, donde se abordan las razones o causas que contribuyeron a que cada individuo optara por desempeñar la actividad docente, seguido de los requisitos básicos para impartir la materia, desde la perspectiva de nivel académico, conocimiento y dominio de la misma, hasta la identidad y el compromiso que cada uno de los docentes entrevistados asume, desde el carácter institucional y de su propia visión del hecho.

El segundo capítulo, emprende la construcción de los métodos de enseñanza, inicialmente desde una perspectiva teórica aderezada por comentarios de los docentes entrevistados, donde se aborda directamente la relación que se entreteje en el aula, sin dejar de lado lo que significa para cada uno enseñar y las expectativas que acompañan a la enseñanza, para terminar en el ¿cómo se desarrolla la relación maestro-alumno con base en los procesos de interacción? y ¿cómo influyen en la formación de los alumnos?

En el tercer capítulo se desglosan los procedimientos de evaluación. Primero se busca definir a la misma, y con ello descubrir su importancia, para después enfocarse en su tipología, al brindar una semblanza de los tipos de evaluación, los que se entrelazan con las situaciones abordadas. Se presenta la evaluación del alumno desde un marco teórico, apoyado con elementos prácticos de la clase del docente, sustentados en las respuestas de éste a cuestionamientos relacionados con su forma de evaluación.

Finalmente, el cuarto capítulo contiene información de la metodología del estudio de caso y de los pasos específicos abordados en este trabajo, mediante una investigación de corte etnográfico, integrada por hechos que acontecen dentro del aula, en este caso en la materia de TLRIID II. En el primer apartado se hace una breve descripción de cómo inicia el día de clases y cómo los elementos se van interrelacionando para cumplir con sus funciones. Se continúa con las distintas maneras en que se desarrolla el trabajo de la clase, tanto por parte del alumno como por parte del docente. Después se analizan las relaciones que surgen a través del contacto entre el docente y el alumno y ¿cómo cada uno, adopta su rol? Para cerrar el capítulo se realiza el análisis de la evaluación que lleva a cabo el docente, a través de las distintas prácticas que ejecuta; y por último se asientan las reflexiones finales que se desprenden de dicho trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el nivel bachillerato surge un problema denso a trabajar con los alumnos que ingresan; éstos vienen de la educación secundaria, la cual integra el nivel de estudios básicos del país, donde se presenta una población heterogénea con divergencias en la enseñanza de los alumnos, debido a que el sistema del cual egresan es diferente al del bachillerato, donde “hay momentos en la vida en los que la cuestión es saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de cómo se ve, es indispensable para seguir contemplando o reflexionando”.¹ En este sentido, el adolescente se enfrenta con situaciones diversas que se presentan en su vida de bachiller. Asimismo, su proceso de formación es diferente al que llevaba en la etapa anterior, debido a los cambios en su desarrollo intelectual, emocional y físico, y por encontrarse en un nuevo ciclo de su vida académica que le permite descubrir y experimentar la etapa adolescente, propia de este nivel.

Por otra parte, la situación didáctica como relación, el rol interactivo y reconstructivo del alumno y del docente: ¿Cómo aprenden? -conflictos cognitivos, actividades, procesos cognitivos, estrategias, y estilos de aprendizaje-, ¿cómo se enseña?, ¿cómo provocar en los alumnos el deseo de aprender? Por consiguiente, el camino didáctico para generar dicho proceso de aprendizaje es la evaluación de los conocimientos previos y la delimitación de la materia, el planteamiento de retos, y la dinámica de lo grupal y lo individual, como soporte para el aprendizaje de los alumnos.

En ocasiones el fin educativo sólo es conocido por el educador; el alumno no tiene idea de cuál es la finalidad de lo que aprende; ni el para qué, ni el por qué son conocidos por él, lo que marca la ruptura entre el fin y los medios. El material o el contenido de la lección es presentado en hechos aislados divididos, que representan, cada uno, a sectores de la realidad y producen en quien aprende separaciones mentales entre las materias, haciendo imposible una relación entre ellas. El medio favorece u obstaculiza las tendencias activas del estudiante; si las favorece le permite actuar, crecer, y es la oportunidad para que la inteligencia, en función de la situación, planea esquemas de acción que aprovechen los beneficios al máximo. En este sentido, pensar es "pensar para", es pensar dentro de una situación conflictiva que necesita resolución; la obtención de solución es el

¹. PERKINS Samart: Better thinking and learning for every child. Nueva York: The Free Press. Cfr. REIGELUTH, Charles. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de instrucción.* p.12.

aprendizaje. Esta educación está inmersa en una realidad social en permanente cambio. En una educación de estas características son importantes las habilidades que un chico desarrolle en función de una necesidad específica, donde lo importante de hoy es seguir aprendiendo y actualizar permanentemente lo aprendido; en que el alumno, para aprender, debe primero comprender el "para qué" hace algo. Es imposible despertar el interés, lograr captar la atención del alumno, si éste no conoce el objetivo de lo que está aprendiendo. Ya no se tiende a la división sino a la reunión de los contenidos en áreas o unidades de trabajo. El material es instrumento para el desarrollo; coincide con el momento evolutivo del educando, con sus intereses; está pensado como la posibilidad de una actividad para el desarrollo de la experiencia. Aunque, sí se pueden medir los conocimientos, lo importante es determinar la comprensión de los principios o procesos básicos, mediante la oportunidad que tienen los estudiantes de experimentar sus capacidades, al exigir creatividad y desafíos constantes para crear un clima que dé oportunidades a todos, de participar y crecer.

En este sentido, el tema que abordo se desarrolla específicamente en el primer año de bachillerato, por considerar que los alumnos de nuevo ingreso pueden ser moldeables al inicio de esta etapa de su vida académica, siempre y cuando se les guíe. Asimismo, éste es un espacio de oportunidad, si se considera que dicho nivel asume un importante papel en la formación del adolescente; esta etapa corresponde a su crecimiento y madurez psicofisiológica, y en ella puede encontrar respuestas a sus interrogantes, claro con una pertinente orientación. Hay que escucharlos, participar de sus inquietudes, porque "es más bien un momento crucial en la vida individual, durante el cual se asumen decisiones trascendentes que pueden ser acertadas o erróneas, incluyendo en estas últimas la decisión de "no decidir" ni definir la propia vida".²

Si los métodos de enseñanza –particularmente en esta etapa- son adecuados, se puede conseguir una adolescencia con mayores satisfacciones en la vida académica; se puede lograr que sea un período de grandes esperanzas, en el que es importante rescatar sus sueños en función de armonía y bienestar. De esta manera se puede evitar que sean absorbidos por otros medios y se desperdicien así, adolescentes valiosos.

Es importante, pues, proporcionar las herramientas básicas que permiten la obtención de conocimientos, habilidades y actitudes para su vida académica. En

² CANSECO HERRERA, Gerardo. ¿Adolescencia conflictiva?! ¡tú puedes suavizarla! México, Ger, 1990. p. 29.

el transcurso de la vida del estudiante, cada etapa es de diferente importancia para la toma de conciencia de sí mismo. Al pensar si su momento es trascendente o no, unos hallan el rumbo que puede propiciar cambios para progresar en diversas formas, pues cada uno, se enfrenta a un bagaje extenso de conocimientos, en el que ninguno puede transitar el camino de otro. Por el contrario, otros se equivocan y les es difícil encontrar el rumbo, pero siempre puede darse un cambio. Las experiencias vividas en el recorrido escolar, forman ideas positivas o negativas, según las convicciones de cada quien, conforme a la dimensión de cada etapa que marca su proceso educativo. “Si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera como acceden al conocimiento en término de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso de conocimiento”.³ Asimismo, surgen algunas interrogantes, tales como ¿Cómo saber cuál es el momento en el que se divide el curso de su vida? ¿Quién escoge los destinos, y qué pensar el día de mañana? ¿Seguir estudiando o no? Por tanto, es importante tener presente que el crecimiento conlleva un cambio de visión y pensamiento, para lograr un desarrollo fructífero, pues “los adolescentes no son antagónicos, sino PROTAGÓNICOS, es decir: lo que los mueve no es el deseo de oposición, sino la necesidad de ser y actuar”,⁴ en función de las expectativas de cada quien.

Por lo anterior, si al alumno, en su primer contacto con la materia, se le presenta la enseñanza de manera dinámica, interactiva e interesante se captará su atención, interés y simpatía por dicha materia, y mostrará una actitud de armonía, respeto y libertad ante ella. “Las relaciones entre profesor y alumno son de suma importancia en el proceso educativo. ¡Cuántos alumnos se pierden, por no haber establecido estas relaciones de manera conveniente! Es común escuchar por parte del educando que no le gusta esta o aquella materia, o no marcha con su colegio”.⁵ Por lo tanto, elegí la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la investigación Documental II (TLRIID II) como objeto de mi estudio, porque considero que es un acercamiento enriquecedor trabajar con alumnos de este nivel en el que se otorga un desarrollo que favorece el que el estudiante continúe con estudios superiores. Por otra parte, considero de gran valor el propósito de la materia TLRIID II, de enseñar a expresarse y utilizar correctamente la lengua como medio de representación, conceptualización y comunicación. Consecuencia de tal situación es que la enseñanza de la lengua materna se haya

³ WIGDOROVITIZ de Camilloni [et al.]. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 2004. p.100.

⁴ Op. cit., p. 33.

⁵ NERICI, Imideo Giuseppe. *Hacia una Didáctica General Dinámica*. (Biblioteca de cultura pedagógica. Serie didáctica) 3ª ed., Buenos Aires, Kapelusz, c1985, p. 108.

constituido una prioridad educativa y forme parte medular de los planes de estudio de los ciclos escolares básico y medio superior, e incluso de algunos de educación superior. Sin embargo, un recuento sobre la pluralidad de los tipos de enseñanza muestra la diversidad y la importancia con que cada docente maneja su espacio y momento, haciendo hincapié en el contexto en el que éstos son abordados. Este proceso precisa un cuidadoso análisis y la toma en consideración de los elementos didácticos “que son, con referencia a su campo de actividades: el alumno, los objetivos, el profesor, la materia, las técnicas de enseñanza y el medio geográfico”.⁶ Por lo anterior, en el presente trabajo, se exponen aspectos relacionados con la materia de TLRIID II, que se imparte en el CCH-Sur. Esta asignatura del plan de estudios actualizado que pertenece a la Academia de Taller de Lenguaje y Comunicación, es una de las cuatro áreas básicas que comprende el modelo educativo del colegio; el objetivo es que funcione como taller en el que se desarrollen los procesos de escritura, lectura y dominio del lenguaje. La asignatura contribuye, de acuerdo con el plan de estudios actualizado, al desarrollo de actividades básicas para el mejoramiento en el aprendizaje del alumno: escuchar, hablar, leer, escribir; hechos que a su vez le permitirán comprender, interpretar y producir diferentes textos, al estar encaminado mediante los principios de “aprender a aprehender, a hacer y a ser”.

El TLRIID II es una materia que contribuye en la formación de los alumnos al brindarles herramientas para su vida académica. Se imparte en los cuatro primeros semestres, tres veces a la semana, dos horas cada día. Es una de las asignaturas que cuenta con más porcentaje de créditos, razón por la que sienta las bases en el desarrollo del educando, a fin de que éste obtenga las herramientas necesarias para el desempeño de sus habilidades en el transcurso de su vida estudiantil: “El plan de estudios del CCH, comprende cuatro áreas de conocimiento. En el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación; el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I-IV, propone leer distintos tipos de texto, por lo que se leen textos literarios, científicos, históricos y periodísticos, principalmente. Por otra parte, en los cuatro semestres del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, se debe atender la comprensión de la lectura, la práctica de la redacción, la expresión oral y los procesos de la investigación”.⁷

Este hecho reafirma su concepción como proyecto innovador para dar cumplimiento a los requerimientos de una sociedad cambiante que demanda

⁶ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 61.

⁷ Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.

nuevas formas de vida. Por consiguiente, el propósito del presente estudio es presentar y recrear lo que sucede en el aula con respecto a la enseñanza de la materia; es considerable, entonces, realizar un análisis para lograr integrar las partes en diversos acontecimientos de la vida cotidiana, comprender lo que sucede en la realidad, y describir dicha situación tal como es. Haber elegido este tema responde a mi necesidad de observar, explicar y describir con detalle, lo que observé al estructurar la identificación de imaginarios conceptos e intención educativa; pude palpar cómo se lleva a cabo esta situación, a través de los sujetos en el escenario educativo, mediante mirar y entender la complejidad de lo que acontece con respecto a la enseñanza de la materia, que va más allá de la certificación de los alumnos. Esta temática me permite realizar un constructo del hecho, en este caso es lo que acontece en el aula respecto a los métodos de enseñanza. Al atraer el mayor número de elementos en los registros, entre otros la diversidad de factores que intervienen y la preocupación que hay porque el estudiante obtenga conocimientos, habilidades y actitudes en el proceso de su formación, “el método no remite sólo al momento de la interacción en el aula: participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de la cual puede inferirse su papel decisivo a la hora de generar una propuesta de enseñanza... el método siempre se juega en relación con el aula”.⁸ En este sentido, una inquietud sobresaliente es la utilización de los métodos de enseñanza que incluyen las actividades del profesor.

De esta manera, hablar de los métodos de enseñanza constituye un problema de investigación, porque es importante analizar y manifestar un estilo particular de la instrucción. En este contexto, la descripción, el análisis y la sistematización estructurada en este ámbito contribuyen al desarrollo del campo pedagógico con un estudio metodológico, desde una perspectiva pedagógica que abarca los acontecimientos, circunstancias, consecuencias, problemáticas y razones que hacen la historia cotidiana dentro del aula: ritmos, horarios, costumbres, hábitos, valores, práctica docente, forma de comunicación y de ejercicio del poder, docente-alumno.

Características del estudio de caso.

El presente trabajo contiene una serie de observaciones y entrevistas que realicé en el CCH-S, ubicado en el sur de la ciudad de México, en las calles de Cataratas y Llanura s/n, Colonia Jardines del Pedregal, Delegación Coyoacán, en la materia

⁸ WIGDOROVITIZ de Camilloni. Op. cit., p. 84.

de TLRIID II, los martes y viernes de 7:00 a 9:00 a.m., durante un período aproximado de cuatro meses.

Inicié las observaciones desde el mes de febrero de 2003; los registros y entrevistas que integran esta investigación, los llevé a cabo a partir del 11 de marzo del mismo 2003, y los concluí el 27 de junio del mismo año. Por consiguiente, en este intervalo de tiempo realicé un total de 25 registros, encaminados a la observación de los métodos de enseñanza, por un espacio de dos horas cada uno; así como 17 entrevistas a docentes que imparten la materia, en el CCH-S.

Descripción, claves de los registros y entrevistas.

Cada registro lleva una numeración consecutiva que inicia en el número uno y finaliza en el veinticinco. Todos fueron realizados en el CCH-S, edificio K, salón N° 60, segundo piso (en algunas ocasiones las clases se realizaron en la sala Alfa o Gama del plantel, así como en el salón de audiovisual).

Simbología empleada en los registros incluidos en los capítulos.

SÍMBOLO	DESCRIPCIÓN	USO
“..”	Comillas	Argumento textual
A	Letra A mayúscula	Referencia a alumno
()	Paréntesis	Comentario libre
_____	Subrayado	Énfasis en lo que dice la maestra
M	Letra M	Referencia a Maestra

Simbología empleada en las entrevistas.

SÍMBOLO	DESCRIPCIÓN	USO
()	Paréntesis	Comentarios personales, del entrevistador.

Descripción del Colegio.

El CCH-S se ubica dentro de una zona residencial al sur de la ciudad, conocida como Jardines del Pedregal. A la derecha de la entrada principal hay un instituto particular que lleva el nombre de “Centro de Estudios de Ciencias de la

Comunicación". Frente al CCH-S hay un puesto fijo de periódicos y revistas; a la derecha de éste, un edificio de seis pisos que al parecer es una obra que no ha sido terminada y está en abandono.

En la entrada principal del Colegio hay una calle horizontal llamada Cataratas, donde la circulación es de ambos sentidos, por lo que en las mañanas se genera tráfico pesado; en tanto que la calle Llanura intercepta a la primera contribuyendo aún más a la concentración de vehículos. La entrada a éste va en descenso. El camino está a desnivel. Hay un estacionamiento amplio; los escalones que le siguen son altos. A la derecha hay unas jardineras; en ellas hay plantados fresnos y pinos. Por otra parte, los límites de este colegio están cercados por una reja amarilla de aproximadamente dos metros de alto.

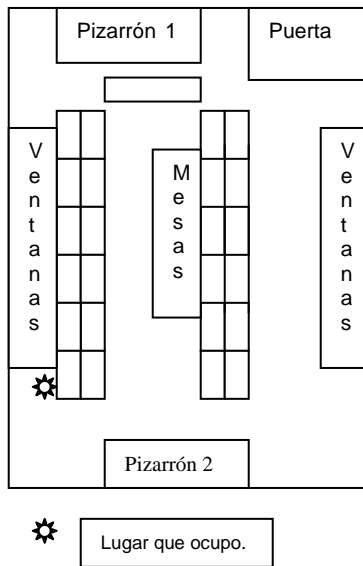
Entrando al colegio, a mano izquierda, hay una torre de luz, en un promedio de ochenta metros de frente; se encuentra una segunda reja de color azul, la cual cuenta con una pequeña caseta de vigilancia. En un tramo de diez metros se encuentra un cubículo que pertenece a la unidad de psicopedagogía del plantel. Asimismo, todo ese pasillo está rodeado por un muro de piedra negra. Por otra parte, a la derecha, está la explanada principal (donde se concentra diariamente un número considerable de alumnos); unos escalones, más adelante; y luego otra explanada pequeña donde está el Jardín del Arte, que se identifica por una escultura que data de 1993. El paso a desnivel es frecuente.

Al bajar las escaleras doy vuelta a mano izquierda y camino por un pasillo rodeado de piedra volcánica. La vegetación en este sitio es agradable, hay árboles de fresno, pino, plátano, pirul, ficus, y flores como dalias, rosas laureles, belenes, malvones y también helechos. Esta variedad de plantas le da un toque particular al lugar. Continúo bajando escalones. A las 6:50 de la mañana, en que llego, los aspersores de agua que riegan las plantas están funcionando, lo que hace de este lugar un sitio fresco y agradable. Para dirigirme al edificio K, salón 60, lugar dónde realizo mis observaciones, siempre paso por este camino.

El edificio K consta de dos pisos; en la primera planta hay cinco salones, los dos primeros están separados por un pasillo, que permite el paso de las personas; los de la segunda planta también son cinco y cuentan con un espacio más amplio en comparación con los de la planta baja, que son usados como laboratorios. Este edificio se encuentra cerca del estacionamiento y de la imprenta del colegio. Al llegar al edificio entro por un pasillo, subo ocho escalones; sigue un descanso y

continúo subiendo otros ocho escalones. A mano izquierda, en el penúltimo salón de este edificio, es donde la maestra Emma Garcés Rodríguez, imparte al grupo 209 la materia de TLRID II, los días martes, jueves y viernes, de 7.00 a 9.00 de la mañana.

Características del salón.



El salón mide aproximadamente 8 metros de largo por 5 y medio de ancho, sus paredes son color mostaza; entrando, del lado izquierdo, la pared está compuesta por tabique de un metro de altura y dos metros de ventanas, las cuales son diez de este lado; las cuatro primeras están separadas por una división de metal de aproximadamente diez centímetros; los vidrios son de color humo; las cinco primeras ventanas abren deslizándose hacia arriba; después de éstas hay una pared de metro y medio. Del lado derecho también hay diez ventanas y sigue una pared con las mismas características mencionadas.

El salón cuenta con dos pizarrones, uno en la entrada del lado derecho (en la parte de arriba tiene un letrero con la frase “deposita la basura en su lugar”), y otro en el lado contrario de éste, el cual cuenta en la parte de arriba con una pantalla blanca; ambos están un tanto desgastados, con algunos graffitis hechos con plumón y crayones, que el borrador normal no puede quitar; en la parte de abajo tienen una pestaña de metal que sirve para colocar los gises y el borrador. Hay una mesa que mide aproximadamente un metro de largo por cuarenta centímetros de ancho; está a la misma altura que las de los alumnos, sin embargo se distingue por ser un poco más ancha de las que ocupan los alumnos, porque es donde la maestra coloca sus pertenencias. Para los estudiantes hay veinticuatro mesas, cada una para dos personas acomodadas horizontalmente, en dos filas paralelas; cada fila consta de doce bancas, de madera color café y soportes negros de metal; alrededor de ambas hay un promedio de cuarenta y ocho sillas, con respaldos y asientos color azul, y patas negras de metal. Como el grupo es de cincuenta y cinco alumnos, los que llegan después de las siete de la mañana tienen que ir a otro salón por una silla, y en caso de no conseguirla, se sientan en el piso o se quedan parados. El salón cuenta con seis lámparas, cada

una mide aproximadamente un metro de largo por treinta y cinco centímetros de ancho (en ocasiones no prenden todas). El lugar donde depositan la basura es un bote color amarillo, que anteriormente contenía pintura, y está colocado en la esquina contraria a la puerta.

Respecto al entorno, el salón es amplio, pero con una población mayor -en este caso aproximadamente de 55 alumnos- la disposición del aula se restringe. La iluminación artificial es agradable (aunque en ocasiones algunas lámparas no funcionan). Asimismo, está la luz natural, que entra por las ventanas; lo verde y fresco de las plantas de los alrededores del salón brindan un ambiente natural y placentero que ofrece una sensación de armonía y libertad, al estar en contacto con la naturaleza.

Por ser la educación una actividad humana, la enseñanza se convierte en una acción necesaria para el desarrollo del proceso educativo, ya que conduce a la ejecución de sus diversos componentes; uno de éstos es el proceso enseñanza-aprendizaje, donde interviene el docente, el alumno y el contexto en el que se desarrolla. Si bien es cierto que en el camino de la educación intervienen procesos que contribuyen a enriquecerla, también es necesario observarlos, ya que éstos requieren de un trabajo riguroso, abierto al cambio, a la capacidad de asombro, entrega y descubrimiento, para brindar la posibilidad de aventura a lo desconocido.

Por lo tanto, este trabajo me ha permitido estipular, ordenar, reconstruir y valorar los alcances y las limitaciones de los métodos de enseñanza, al mostrar en qué sentido el estudio de esta temática resulta un apoyo para el desarrollo de la enseñanza dentro del aula, y al plantear que los métodos de enseñanza son de vital importancia para captar la atención de los alumnos y dar la pauta a seguir para el desarrollo de los mismos, como se afirma: "Para enseñar bien es necesario contar con métodos diferentes para ocasiones distintas".⁹ Por esto es importante tomar en cuenta la metodología que se emplea para impartir cierta asignatura.

Entre los principales propósitos de los métodos de enseñanza, se encuentra el obtener información que permita contrastar los resultados obtenidos con los objetivos establecidos, que en este caso son las funciones y actividades que realiza el titular de dicha materia. Porque, ciertamente, la enseñanza sólo puede realizarse cuando hay una relación integral de retroalimentación entre profesor y alumno: la cooperación y el intercambio de ideas, en un modo de aprender

⁹ PERKINS Samart: Better thinking and learnin for every child. Nueva York: The Free Press p. 53. cfr.Reigeluth Charles. op.cit., p. 16.

disfrutando, que despierta un verdadero interés por los temas, interés que suele ser la fórmula pedagógica para un aprendizaje en el permitir hacer, mediante el estilo de enseñanza. Esto lo he realizado tomando en cuenta que un grupo es heterogéneo, de acuerdo con las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, y el tema por enseñar.

Por otra parte, es relevante tomar en cuenta el ambiente que gira en el ejercicio de la enseñanza a los alumnos, en relación con la materia de TLRIID, porque los aprendizajes sobre los aspectos argumentativos que se dan en el aula no son tareas aisladas, sino que tienen un hilo conductor. Asimismo, la visión del docente es importante. Al respecto, unos docentes manifiestan:

“Es relevante buscar la forma de rescatar el sentido del trabajo del taller en los grupos. Los alumnos no redactan bien, no saben seguir instrucciones escritas, no leen bien en voz alta, su ortografía es pésima. A su vez esta materia enfatiza en que, investigar implica el desarrollo de habilidades como problematizar, indagar, organizar resultados y que para todo ello, la redacción y la lectura son fundamentales, el no saber consultar en fuentes de información adecuadas al nivel del bachillerato, los coloca en una gran desventaja. Los alumnos no logran relacionar actividades como: leo para identificar líneas de investigación, elegir una de ellas, acopiar información, delimitar el tema y planificar su proyecto. Se involucran aisladamente, en la construcción de su conocimiento. En el área de la escritura hay serias deficiencias, la mayoría de los alumnos no sabe redactar y un número considerable tiene una ortografía deficiente. Se les dificulta mucho integrar información, no pueden unir coherentemente en un capítulo lo registrado en varias fichas de contenido. No se cuenta con buenas bases de aprendizajes sobre investigación, se necesita darle mayor énfasis a la "iniciación a la investigación" desde el primer semestre, Además se les dificulta utilizar lo que aprendieron desde la educación básica, por

ejemplo leer cada texto atendiendo a su especificidad y a su función predominante”.¹⁰

Los docentes nos muestran las deficiencias con que llegan los alumnos al primer nivel de bachillerato, y los problemas que esto les va acarreado en el transcurso de su vida académica. El alumno vive en esferas donde su relación es diferente: la escuela, la familia, los amigos; cada una con un eje diferente, de donde sabe cosas que le son útiles en el aula. Aunque reciba elementos aislados, para saber qué hacer con esos conocimientos, lo relevante es conjuntarlos y lograr que contribuyan en su formación. Ciertamente, los grupos no son uniformes, y el profesor brinda la clase para todos, aunque para una población de mayor rango, por tanto no se logra una asimilación uniforme. De la misma manera, saber leer y comprender, para obtener determinados datos, y escribir lo más coherentemente posible, implica todo un proceso. En este aspecto, los alumnos no leen bien, por ello no entienden fácilmente lo que se les pide en las clases de esta materia; por consiguiente, tienen un manejo elemental de vocabulario, se les dificulta identificar los textos estudiados, se comportan de manera pasiva en relación con el aprendizaje, pues esperan que el maestro explique, analice y casi les resuelva las actividades de esa unidad.

En este sentido, decidir qué tipo de conocimiento puede ser adecuado, es una labor de cuidado que siempre tendrá consecuencias importantes en el desempeño del estudiante. Por lo anterior, para esta materia es importante que tanto la lectura como la escritura sean el centro de la clase; así pues, si el maestro es capaz de recurrir a los necesarios métodos propedéuticos para el ejercicio de su labor al impartir sus clases, puede lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos, aunque para éstos la materia no sea de su total interés. Por tal razón, me involucré en los métodos de enseñanza, en función del ejercicio docente ante la materia. A partir de esto, tomé registros etnográficos de cada una de mis observaciones, para trabajar con la transcripción de éstos y estructurar el método que emplea el maestro que observado, apegándome a la clasificación de Imídeo G. Nérici, al considerar que es un autor competente en el tema.

En diversos escenarios los métodos de enseñanza son entendidos en múltiples facetas; los que intervienen en este proceso son actores que se van

¹⁰ E1 06/04/2003-E17 27/05/2003. p. 7-127. (Preocupaciones expresadas, en las entrevistas de algunos profesores que imparten la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental; en el Colegio de Ciencias y Humanidades).

interrelacionando con el medio y se convierten en parte del proceso. Por esto considero este fenómeno como un factor importante de "observación continua de los sucesos y su análisis como base para la toma de decisiones en la acción, son ideas centrales para un trabajo pedagógico que intenta dar cuenta de la complejidad de lo que acontece en las aulas y que genere intervenciones favorecedoras de los aprendizajes de los alumnos",¹¹ al estudiar y analizar, con la finalidad de estructurar el método empleado por el titular de dicha materia. De tal manera, los diferentes eventos pueden ser clasificados por categorías que representen distintas clases de comportamientos, asociados con la toma de decisiones en la práctica. Los comportamientos asociados a los diferentes acontecimientos pueden, asimismo, ser ordenados en función de su efectividad o no efectividad para dar respuesta a la situación. Por consiguiente, ante la excesiva temática de cada unidad, el maestro necesariamente decide a qué dar prioridad y en qué actividades concentrarse. El criterio docente es esencial para sortear las dificultades que entrañan los programas en esta etapa.

Como punto fundamental, la efectividad del enfoque metodológico está vinculada con las características del profesor; aquí es necesario analizar la situación de partida, profundizar en el conocimiento de la situación inicial y del entorno en el que se va a desarrollar la enseñanza en el aula. De tal manera, los métodos de enseñanza suelen contener los motivos por los que se dan tales o cuales pasos, o se adoptan tales o cuales reglas. Es importante tener en cuenta que un método siempre existe; se trata de que sea el mejor posible, porque sólo así los contenidos sean cuales sean, serán transmitidos en un nivel de eficacia. Es preciso prestar atención a los métodos y no sólo a los contenidos, porque los métodos, si no son adecuados, pueden impedir la enseñanza de cualquier conocimiento.

Las técnicas y procedimientos que se emplean en la enseñanza de un individuo son determinantes de lo que aprende o no aprende. Tradicionalmente, al docente se le ha criticado su excesivo verbalismo, su rigidez y el predominio del método expositivo, no siempre verdadera lección. En este sentido, el estilo particular de la enseñanza del docente, respecto a los métodos de enseñanza, precisa una multiplicidad de sistemas que se adapten al entorno y a los alumnos concretos a los que se dirige. El hecho de la falta de interés e incluso de asistencia, se genera cuando algunos profesores se limitan a repetir de una forma monótona el contenido de algunos libros, sin aportar una mejor comprensión de los mismos, aspectos originales, y motivación al alumnado. Esta pasividad puede alterar la

¹¹ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op.cit.*, p.154.

rutina en el aprendizaje, la mera repetición y memorización, y la falta de sentido crítico; por lo tanto, la utilización eficaz de los métodos de enseñanza puede ser una alternativa en la preparación y conocimiento de las técnicas docentes y en la atención de las distintas etapas. Se trata de establecer qué se espera que los alumnos sepan o sean capaces de hacer, como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existe variedad de métodos de enseñanza que se diferencian en la intensidad, mayor o menor, como son: el número de participantes y el grado de intervención del profesor o los alumnos. De tal manera que existen métodos que se dirigen a los alumnos, pasando a grupos reducidos, donde “un docente habilidoso es una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al mismo concepto. Dado que cada individuo tiene también un área de fortaleza, es conveniente reconocerla en el docente y en los alumnos, no para actuar en consecuencia sino para reconocer riquezas de enfoques, entender incomprendiones y tratar de construir puentes entre estilos y posibilidades”.¹² Asimismo se hace preciso estimular la participación, promover la comunicación y conseguir que todos hablen e intervengan; se hace preciso generar confianza, de tal modo que se establezca un clima de diálogo relajado, así como plantear preguntas introductorias que llamen la atención y que, comenzando por cuestiones de relativa facilidad, den pie al inicio de la clase y animen la enseñanza. Por lo anterior, la didáctica es un pilar relevante en esta realidad educativa.

¹² GARNER Howard. *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós, 1993. Cfr. *Ibid.*, p.101.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza acompaña al hombre desde tiempos arcaicos en el proceso de su desarrollo. Hacer referencia a ello, nos lleva a contextos múltiples. Sin embargo, al dialogar sobre su proceso, es relevante profundizar en la Didáctica. Por lo tanto, hablar de ella, es penetrar en un universo, debido a lo que abarca; en consecuencia, en este trabajo se rescata su definición, así como su división, para profundizar en el ¿Cómo enseñar? y trabajar los métodos de enseñanza.

Al hacer un recorrido por la enseñanza, la didáctica puede observarse en distintos momentos: “etimológicamente la palabra didáctica proviene del griego, quiere decir arte de enseñar. Con tal significado se usó desde el siglo XVII por Ratke, Comenio y otros pedagogos”.¹³ Los estudios acerca de ella pertenecen a tradiciones distintas nacidas en espacios culturales diferentes. En este contexto, “Como objeto de estudio sus orígenes se remontan a la Grecia clásica”.¹⁴ Se puede situar al origen de la didáctica en Juan Amos Comenio, en su obra "Didáctica Magna" que la distingue como la disciplina que se constituye en el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz. Asimismo la define como el arte de enseñar; la divide en tres partes: general, especial y organización escolar. Él, creó un método de enseñanza basado en la observación y la intuición, donde la creatividad y la enseñanza del docente van de la mano, mediante el toque particular que cada uno le impregne a su estilo de enseñanza. Renato Descartes (1561-1626) fundamentó los métodos de la ciencia, el proceso de la enseñanza, en “El Método”.

Para Larroyo es “ la teoría del aprendizaje. En rigor, enseñar (del lat. Insignare, señalar) es el acto por obra del cual el educador actúa sobre el educando”.¹⁵

Para Imídeo G. Nérici “didáctica viene de la palabra griega, didaktiké, que quiere decir arte de enseñar[...] fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar[...] así pues, significó, primeramente arte de enseñar. Y como arte, la didáctica dependía mucho de la habilidad para enseñar, de la intuición del maestro[...] más tarde, pasó a ser conceptuada como ciencia y arte de enseñar, presentándose, por consiguiente, a investigaciones referentes a cómo enseñar[...] En el sentido pedagógico[...] aparece comprometida con el sentido socio-moral del

¹³ VILLARREAL CANSECO, Tomás. *Didáctica general. (Biblioteca pedagógica de mejoramiento profesional, 49)*, 4ª ed., México, Oasis, c1969. p. 23.

¹⁴ ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Tomo 2. Barcelona, Océano, 1999. p. 717.

¹⁵ LARROYO, F. *La ciencia de la educación*. p. 50.

aprendizaje del educando, que es el de tender a formar ciudadanos conscientes, eficiente y responsables”.¹⁶ De tal manera que la riqueza que encierra la didáctica brinda la apertura a un panorama amplio en el que se integra la educación, el docente, el alumno, el contexto y la institución.

Para Villareal, “la didáctica se divide en general y especial, la primera se ocupa de la fundamentación científica de la enseñanza; esto es de los métodos, procedimientos, principios o normas que han de aplicarse en la dirección del aprendizaje...La didáctica especial esencialmente tiene el mismo campo de estudio –con las consiguientes adaptaciones- pero circunscrito con referencia específica a determinadas actividades docentes”.¹⁷ En este contexto, “El enseñar y el aprender surgen como necesidad desde los tiempos más primitivos, y por consiguiente también desde entonces fue correlativa la necesidad del método para lograr una y otra cosa; método que en esa época tuvo como característica la imitación, la acción y la observación; al constituirse las primeras religiones, sus contenidos y el porqué de sus formas rituales fueron transmitidos dogmáticamente, forma que se proyectó a través de muchos siglos, en la enseñanza”.¹⁸ De ahí la relevancia de su importancia, “se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica, y en los cuales, utilizando categorías, herramientas conceptuales y teorías provenientes de otros campos, se está realizando un trabajo sobre lo que pueden denominarse temas-objeto, con métodos que se van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica”.¹⁹ Asimismo “implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)”. En consecuencia, definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia, penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento, atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. Esto es plantearse las vías que permitan “reconstruir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto de aprendizaje”.²⁰ Asimismo, en la relación enseñanza aprendizaje de los métodos, el profesor debe conocer de antemano cuál es la manera de aprender de sus estudiantes, para

¹⁶ NERÍCI, Imideo Giuseppe. *Op.cit.*, p.57.

¹⁷ VILLARREAL CANSECO, Tomás. *Op.cit.*, p. 24.

¹⁸ *Ibid.*, p. 24

¹⁹ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op.cit.*, p. 26

²⁰ *Ibid.*, p.81. Cfr. Díaz Barriga A. Didáctica y currículum, México, Ediciones Nuevo Mar, 1985.

ordenar y adaptar adecuadamente la instrucción y lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje sea lo más efectivo posible.

Por consiguiente, para realizar un estudio detallado de la didáctica se requieren distintas bases pedagógicas al entretener esta concepción; sin embargo algunos rasgos generales definen que “los calificativos que predominan en estas definiciones son en cuanto a Didáctica: ciencia, teoría, tecnología, técnica, arte. Respecto a su contenido semántico: enseñanza, aprendizaje, instrucción, comunicación de conocimientos, sistema de comunicación, proceso de enseñanza aprendizaje, en relación a su finalidad: formación, instrucción formativa, desarrollo de facultades, creación de cultura”.²¹ Por ello “es una disciplina y un campo de conocimiento que se construye desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencionadas, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumnado”,²² en el que “la didáctica es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas”.²³ Por lo anterior, la didáctica es útil para el trabajo del aula, exponiendo cómo se realiza la selección y organización del conocimiento que se debe transmitir; de ahí la importancia de dar una mirada etnográfica a la dimensión didáctica de la enseñanza, inserta en esta realidad educativa respecto a la utilización de los métodos de enseñanza en el salón de clases. En este sentido el paradigma cualitativo” proporciona a cada disciplina un marco en el que los fenómenos pueden ser significativamente analizados y se orientan hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio”.²⁴ Ante una reflexión de alternativa a los posibles problemas educativos, la didáctica es un apoyo eficiente, posibilita a los alumnos para enfrentarse a situaciones que, por una parte, los familiariza con prácticas, con situaciones, espacios institucionales y culturales, y procedimientos; y, por otra, favorece el desarrollo integral del sujeto y el desarrollo de operaciones intelectuales y habilidades prácticas, porque “surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza”.²⁵ Por esto el maestro, durante la preparación de su clase, no puede plantearse solamente lo que tiene que hacer él sino, fundamentalmente, aquello que tiene que hacer el alumno para asimilar verdaderamente los diferentes contenidos a aprender, lo que lleva implícito ayuda y dirección del aprendizaje.

²¹ ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Vol. 2. *Op. cit.*, p. 684.

²² *Id.*

²³ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.*, p. 39.

²⁴ ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Vol. 2. *Op. cit.*, p. 703.

²⁵ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.* p. 45.

Finalmente, la didáctica se define como el campo del conocimiento que responde al ¿Cómo enseñar? enseña cómo se debe enseñar; ordena el ¿cómo se debe enseñar? por lo tanto es un arte cuyo objetivo fundamental es ocuparse de los métodos y técnicas de enseñanza, relativas a la metodología y las estrategias de aprendizaje, ya que el ¿Cómo enseñar? depende del ¿Qué enseñar? lo cual implica que no hay una sola didáctica. Por lo tanto, es necesaria la reflexión sobre ¿Cómo enseñar? ello implica investigar y conceptualizar a nivel formal didácticas aplicadas a la enseñanza en las instituciones. “El desarrollo metodológico que permita conceptualizaciones amplias, inclusivas y consistentes y la elaboración de criterios que permitan orientar la acción de los docentes constituye una perspectiva legítima y viable”.²⁶ En este sentido, cuando se hace referencia a la didáctica siempre existe la intención, en la que se presentan enseñanzas valiosas que permean al estudiante al darse el proceso educativo donde éste es diferente en determinado contexto. Cada quien le da significación a lo aprendido mediante la reorganización y enriquecimiento del propio conocimiento; recuerdan lo que saben y lo ubican. La información penetra y reorganiza las formas de pensar y de ver el mundo. Si el aprendizaje no logra esto, el canal puede estar bloqueado al no tener productividad en el alumno, ya que éste implica adquirir información y conocimientos, modificar actitudes, enriquecer, desarrollar, transformar e innovar.

En suma, la podemos ubicar desde el referente argumentativo del estilo de enseñanza y aprendizaje que tiene por objeto de estudio el proceso enseñanza aprendizaje, al relacionarse con la pedagogía mediante el aprendizaje, y ser una herramienta que ayuda en los problemas pedagógicos mediante la orientación eficaz a los alumnos en su aprendizaje.

Se presentan diversos frentes de reflexión; en este caso me aboco al análisis de los métodos de enseñanza. Lo anterior se dirige a destacar un momento en el que se produce un cambio crucial en el trabajo, al ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace, a saber manejar la tensión entre la palabra y el silencio siendo etnográfico, para poder dar cuenta de los hechos que me conciernen. La función de la didáctica en la relación enseñar–aprender es promover el aprendizaje del alumno, aprendizaje que debe ser efectivo en la formación de competencias de todo estudiante, acorde con las exigencias del mundo actual.

Por lo tanto, trabajar el aspecto metodológico presenta un reto significativo. Frente a este panorama, los aspectos teóricos nos permiten penetrar a una parte

²⁶ *Ibid.*, p. 66.

del marco educativo; en este caso, al abordar el estudio de los métodos de enseñanza, es necesario partir de una conceptualización filosófica del mismo, como condición previa para la comprensión de éstos. Desde el punto de vista de la filosofía, el método es un sistema de reglas que determinan las clases de los posibles sistemas de operaciones partiendo de ciertas situaciones iniciales que condicionan un objetivo determinado.

“La construcción metodológica, así significada, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)[...]es significativo tener en cuenta que la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación. Estilo que deviene de las adscripciones teóricas que adopta el docente en relación con cuestiones sustantivas vinculadas al enseñar y el aprender”.²⁷ Es un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posibles caminos que se pueden seguir para lograr un objetivo, por lo que el método tiene función de medio. El método de enseñanza es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje. La característica principal de éste, consiste en que va dirigido a un objetivo e incluye las operaciones y acciones encaminadas al logro del mismo, como son: la planificación y sistematización adecuada; en este sentido “definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia. Penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento, atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende”,²⁸ el aprendizaje eficaz, junto a una fundamental enseñanza práctica, redundan en beneficio de un objetivo primordial, que los estudiantes reciban la mejor preparación posible.

En cuanto objetivo de la enseñanza o relación maestro-alumno, existen diferentes métodos y diferentes perspectivas sobre el aprendizaje y el desarrollo; se han planteado de diversas maneras en varias décadas. La interacción educativa

²⁷ *Ibid.*, p. 82.

²⁸ Díaz Barriga, A. *Op.cit.* Cfr. *Ibid.*, p. 81.

existente entre maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-contexto educativo, así como la educación en el ámbito familiar, la estructura y proceso del aula como grupo, y la disciplina y control en la clase. “Se trata, según señala Díaz Barriga, del mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia, de verdad, que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. La idea de orden único lleva a priorizar la prescripción, desde la que se intenta regular la actividad docente. De ahí proviene una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos”,²⁹ por tanto, la clasificación de los métodos de enseñanza facilita el estudio de los mismos, al hacer una categorización que ubique en primer lugar los métodos lógicos o del conocimiento y en segundo lugar los métodos pedagógicos.

Son métodos lógicos aquéllos que permiten la obtención o producción del conocimiento: inductivo, deductivo, analítico y sintético; son procesos del conocimiento que se complementan dentro del método didáctico. En la actualidad, dentro de la óptica constructivista, los procedimientos que utiliza el docente se identifican con el método didáctico y las técnicas metodológicas; mientras que a los procedimientos lógicos que utiliza el estudiante para lograr el aprendizaje como la observación, la división, la clasificación, entre otras, se les denomina estrategias de aprendizaje.

Cabe mencionar, que esto no limita al maestro a utilizar uno de éstos procedimientos con exclusividad, sino que le facilita analizar los objetivos propuestos, y organizar experiencias de aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo y duradero, “el método no remite sólo al momento de la interacción en el aula: participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica, de lo cual puede inferirse su papel decisivo a la hora de generar una propuesta de enseñanza. En todo caso, lo que cabría señalar, es que en tanto está constitutivamente ligado a la práctica, el método siempre se juega en relación con el aula”.³⁰ Los métodos tradicionales dogmáticos se sustentan en una confianza sin límites en la razón del hombre y se basan en la autoridad del maestro. Éste fue el método de la escuela medieval, pero todavía sigue vigente en muchas escuelas. En éste el alumno recibe como un dogma todo lo que el maestro o el libro de texto le transmiten; requiere de educadores con dotes especiales de expositores, ya que

²⁹ *Ibid.*, p. 79.

³⁰ *Ibid.*, pp. 83, 84.

la forma en que los alumnos reciben los conocimientos es a través de descripciones, narraciones y discursos sobre hechos o sucesos. El alumno, por su parte, responde a los requerimientos del maestro a través de asignaciones o tareas escritas o verbales. Este método abstracto y verbalista promueve el aprendizaje reproductivo y la actitud pasiva de los estudiantes, impidiendo el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de los mismos. Otras definiciones incluyen la de Imideo Nérici que afirma que el método de enseñanza "es el conjunto de movimientos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos".³¹ Para Larroyo es "un procedimiento gracias al cual el alumno aprende lo que el maestro trata de enseñar".³² En este sentido, "el método" está condicionado en gran medida por la naturaleza de los fenómenos y las leyes que lo rigen, lo que hace que cada campo de la ciencia o de la práctica elabore sus métodos particulares. Es decir que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada. Dependerá entonces de las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta a investigar".³³ La educación tiene un carácter práctico, por una parte pretende producir ciertos efectos de la realidad; asimismo una dimensión teórica; es normativa, ya que reflexiona sobre lo que debe ser.

Puesto que son conceptos paralelos y complementarios, se hace preciso distinguir entre los términos enseñanza y aprendizaje. Mientras que enseñar es mostrar algo a los demás, el aprendizaje es su proceso complementario, su efecto; El aprendizaje es la actividad que corresponde al alumno, por la cual capta los contenidos que le enseña el profesor, "Ahora bien, así como no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento del contenido, es evidente que hay otra cuestión de ineludible consideración: la problemática del sujeto que aprende. El reconocimiento de estas dos variables como determinantes en toda definición metodológica clarificaría la imposibilidad de un modelo único".³⁴ El aprendizaje constituye una actividad mental del sujeto que aprende, permitiéndole la adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes, así como la retención y utilización de los mismos, originando una modificación de la conducta. En este sentido, "La secuencia de acciones encaminadas a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades y a la formación de actitudes... La

³¹ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op.cit.*, p. 364.

³² LARROYO, F. *Op.cit.*, p. 56.

³³ Edelstein, G., y Rodríguez, "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en revista de Ciencias de la Educación, Año IV, No.12, Buenos Aires, septiembre de 1974. *Cfr. WIGDOROVITIZ Op.cit.*, p.80.

³⁴ Furlan , A.: "Metodología de la enseñanza" en Remedi, V. E.: "Construcción de la estructura metodológica", en Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior, UNAM-ENEP, Iztacala, México, D.F., Cfr.1989. *Ibid.*, p.81.

profundidad y la calidad del aprendizaje estarán determinados tanto por el conocimiento y comprensión de la naturaleza de la misma y por la información que se posee sobre el tema, así como por el grado de control que se ejerce sobre los procesos cognitivos implicados: atención, memoria, razonamiento”.³⁵ Sin embargo el docente es el encargado de elegir su desarrollo en el aula, al considerar que “el proceso enseñanza-aprendizaje presenta dos aspectos que son la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza viene de enseñar (lat.insegnare), que quiere decir dar lecciones sobre lo que los demás no saben o saben en forma inadecuada. La enseñanza corresponde al proceso en el que una persona organiza pasos vivenciales intelectuales o psicomotores para que otra persona realice, en su personalidad actos de aprendizaje. Aprendizaje viene del verbo aprender (lat. apprehendere), que significa tomar conocimiento, retener en la memoria, llegar a saber, y que, hoy en día, significa cambio de comportamiento. El aprendizaje es el acto por el cual el individuo modifica su comportamiento, como resultado de hallarse implicado en una situación o afectado por estímulos”.³⁶ En él, los alumnos y profesores constituyen los elementos personales del mismo, y son aspectos cruciales, el interés y la dedicación de docentes y estudiantes en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos sirven de guía en el proceso, y son formulados al inicio de la programación docente.

La materia, por su parte, constituye la sustancia, el conocimiento que es necesario transmitir de profesor a alumno, y que debe ser asimilada por éste; debe captarse su gusto y su interés por la materia, ya que “cuando algo nos interesa, nos hace estar en él, sentimos que nos concierne, que nos afecta [...] el interés surge de una necesidad que reclama su correspondiente satisfacción, para lo cual origina un impulso interior hacia la acción que se requiere para lograrla”.³⁷ En tanto, se entretienen métodos a través de los cuales se realiza la labor docente, en la que “la responsabilidad educacional del profesor es grande, dado que él mantiene contacto más prolongado, en la escuela, con el educando”.³⁸ Por último, el entorno condiciona en gran medida el proceso. La enseñanza y el aprendizaje, por tanto, son dos fenómenos correlativos y relacionados, por lo que se denomina la relación didáctica, en la que “El lenguaje didáctico es pues, la simbología utilizada por el profesor, por medio del lenguaje oral, escrito o audiovisual, a fin de

³⁵ GÓMEZ, I. “Enseñanza y aprendizaje”. Cuadernos de Pedagogía. 1996. p. 54.

³⁶ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op.cit.*, p. 197.

³⁷ VILLARREAL Canseco, Tomás. *Op.cit.*, p. 144.

³⁸ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op.cit.*, p. 111.

hacer efectivo el proceso de comunicación con el educando”,³⁹ motivo por el cual éste es el eje en el que gira el desarrollo de la materia durante el ciclo escolar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en varias etapas y comporta un proceso de comunicación entre el docente, que enseña, y a quien se enseña, el alumno, ya que “muchos jóvenes no aspiran a estudiar y desarrollar sus talentos. Simplemente observan a su alrededor y llegan a la conclusión de que es mejor convertirse en deportista, cantante, actor o cualquier otra actividad que proporcione dinero fácil y rápido, además de fama. Este deslumbramiento, está haciendo estragos en los jóvenes que consideran inútil y casi absurdo, dedicar tiempo a la lectura o al desarrollo intelectual”,⁴⁰ hechos relevantes que necesariamente deben ser abordados, debido a que “en la -vida del aula- , y a nivel formal, se establece una reciprocidad entre comunicación, que siempre implica relación, y relación que precisa de la comunicación, es decir en aquella parte que es objeto de interpretación subjetiva, es donde aparece lo que se denomina sintonía entre el maestro o profesor y el alumno, desde el punto de vista intelectual, didáctico incluso en el plano afectivo”,⁴¹ al establecer un vínculo que permita un desarrollo en común, en el que “si los profesores de cualquier nivel rodearan de diversión a los contenidos académicos, encontrarían un eco maravilloso en cada uno de sus alumnos, sobre todo en los más alejados del aprendizaje”,⁴² ya que les brindarían un ambiente grato que proporcionaría estabilidad, toda vez que “aprender aumenta cuando existe una tensión moderada”,⁴³ en este sentido, lograr que el educando reciba este apoyo por parte del docente genera que ambos participen activamente en su desarrollo educativo. Ya que “motivar es interesar, y la motivación pedagógica consiste en nutrir de interés toda la actividad docente [...] al hablar de motivación pedagógica hay que tener en cuenta estos siete aspectos:

1. El que enseña
2. A quién se enseña
3. Lo que se enseña
4. Cómo se enseña
5. Para qué se enseña
6. En dónde se enseña”.⁴⁴

³⁹ *Ibid.*, p. 272.

⁴⁰ BLANCO Pedraza, Isauro. *Educación preventiva*. México, Ger, c1997.p. 169

⁴¹ ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. v. 2., p. 697.

⁴² BLANCO Pedraza, Isauro. *Educación preventiva*. *Op. cit.*, p.119.

⁴³ BLANCO Pedraza, Isauro. *Hay más dentro de ti el universo de la inteligencia*. p.318.

⁴⁴ VILLARREAL CANSECO, Tomás. *Op. cit.*, pp.149-150.

Lo anterior destaca que “el planteamiento didáctico se hace necesario por razones de responsabilidad, moral, económica, adecuación laboral y eficiencia”.⁴⁵ La comunicación es, por consiguiente, un componente básico del proceso de enseñanza-aprendizaje; es vital el proceso de información para el logro del propósito educativo y el proceso de comunicación educativa, entendiéndose que “en todo proceso comunicativo intervienen los siguientes componentes: EMISOR-MENSAJE-RECEPTOR”.⁴⁶ Al llevarlo al aula, se puede entender el mensaje, constituido por el contenido educativo, la materia o conjunto de conocimientos que se pretende transmitir; el emisor, el profesor actúa como fuente de información y de origen de la comunicación; el receptor, el alumno, recibe la comunicación y descodifica el mensaje. Asimismo, el medio, las explicaciones, son recibidas por vía auditiva o visual. Este aspecto es de suma importancia, pues una adecuada compatibilidad de explicaciones verbales y ayudas visuales, son decisivas para el correcto desarrollo de la comunicación. La utilización de las diversas formas de ayudas visuales se debe adaptar a la audiencia, y coordinar adecuadamente con la exposición oral.

De igual manera, “etimológicamente, comunicación significa tornar común. En efecto cuando algo se comunica de una persona a otra, es algo que se hace común a las dos personas, [...] el proceso de comunicación necesita los siguientes elementos: emisor, mensaje, receptor, canal, codificación, decodificación, observador, repertorio”,⁴⁷ por tanto, el proceso de comunicación es un proceso interactivo en el que el alumno también emite mensajes hacia el profesor. Asimismo, una comunicación bidireccional debe ser utilizada el docente como fuente de información para detectar fallos en su labor, para subsanar carencias de información de los estudiantes, y establecer la consecución de los objetivos propuestos. Este carácter bilateral de la comunicación es fundamental como sistema de adquisición de información que permite controlar el proceso y realizar las correcciones oportunas en un mecanismo interactivo que nos acerca al objetivo. En consecuencia, “los apoyos didácticos, concretan ideas, tienen poder de atracción, mantienen el interés, provocan emociones vivas, graban con intensidad las imágenes en la memoria. Tienen poder de persuasión, inducen a la acción, son de valor universal, aceleran el aprendizaje, se adaptan a las necesidades de la educación, son variados, modifican nuestra cultura y percepción

⁴⁵ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p.178.

⁴⁶ CHÁVEZ Pérez, Fidel. *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico.* p.100.

⁴⁷ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, pp. 272-273.

de los conceptos”,⁴⁸ en consecuencia, decía, son auxiliares educativos que permiten un trabajo interactivo y dinámico en el aula al permitir integrar al educando de diferente manera; en tanto, “los principios didácticos son orientaciones generales para orientar el aprendizaje,...la expresión del afinamiento y la superación constante de la experiencia en el campo de la educación”,⁴⁹ hechos que conjuntan y enriquecen la vida en el salón de clases; engloban el material didáctico al servicio de la enseñanza y son elementos esenciales en el proceso de transmisión de conocimientos del profesor al alumno. El modo de presentar la información es fundamental para la asimilación del receptor. Los medios didácticos constituyen la serie de recursos utilizados para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje “el material didáctico es, en la enseñanza, el nexo entre la palabra y la realidad”,⁵⁰ al permitir realizar las clases interactivas para evitar caer en la monotonía. En consecuencia, la eficacia en la motivación del alumnado y en la transmisión de conocimientos precisa del empleo de ciertas técnicas, recursos didácticos para el alumno, lo que el alumno puede con facilidad hacer por sí mismo.

Es preciso conocer el nivel de los alumnos, sus conocimientos previos, para avanzar partiendo de lo que dominan, y ayudarles a llegar al objetivo de enseñanza fijado; en este camino “motivar, es predisponer al alumno hacia lo que quiere enseñar; es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares [...]. Los propósitos de la motivación consisten en despertar el interés, estimular el deseo de aprender y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas...es factor decisivo en el proceso del aprendizaje [...]. Tiene por objeto establecer una relación entre lo que el profesor pretende que el alumno realice y los intereses de éste”.⁵¹ Aspectos cruciales, por que nadie aprende si no le mueve alguna razón por el contenido terminal del aprendizaje, es decir, motivación porque lo que hay que aprender por sí mismo es interesante. Si el alumno capta el entusiasmo del profesor por la asignatura, también capta la importancia de un aprendizaje como instrumento útil para el logro de un objetivo deseado. “Un alumno está motivado cuando siente la necesidad de aprender lo que está siendo tratado. Esta necesidad lo lleva a aplicarse, a esforzarse y a perseverar en el trabajo hasta sentirse satisfecho. En caso contrario, el profesor terminará dando su clase, pero solo”.⁵² En este sentido, los alumnos pueden sentirse atraídos a causa de la metodología que el profesor utiliza, pero no sólo por el lado de la amenidad, sino

⁴⁸ GRADOS, Jaime, A. Capacitación y desarrollo de personal. pp. 169-170.

⁴⁹ VILLARREAL Canseco, Tomás. *Op. cit.*, p. 102.

⁵⁰ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 282.

⁵¹ *Ibid.*, p. 203.

⁵² *Id.*

por el lado de la participación, el desafío intelectual, el alto nivel de los procesos mentales, mediante el contacto entre el docente y el alumno, y de cómo éste se establece. Reside una poderosa razón motivadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También los diversos elementos del sistema de enseñanza-aprendizaje se encuentran interrelacionados, por lo que se conjuntan hechos donde el docente no puede ser olvidado, ya que a través de los años, ha jugado un papel considerable en la educación. La idea del docente como transmisor de conocimientos ha perdurado hasta nuestros días; es el que enseña, el que instruye; se ha encontrado, desde la antigüedad hasta nuestros días, en el centro de la labor educativa y constituye, en este sentido, un hecho característico del proceso mismo de la educación.

En este aspecto, la función docente, anteriormente era consolidar las realidades del entorno, al representar en los alumnos las verdades culturales y científicas de los grupos sociales dominantes. Sin embargo, el docente en la actualidad posee una realidad cultural distinta, hay una interconexión entre las sociedades, un estudio dinámico y abierto. El docente-educador tiene como papel fundamental ser realizador de humanidad en el seno de su comunidad, en el esfuerzo científico; ser prudente y arriesgado por conseguir la libertad, la decisión personal y la completa realización de cada uno. Por otra parte, hay docentes cuyo objetivo es que los alumnos se potencien, se desenvuelvan, se realicen; para concretar estos objetivos debe estar abierto a la crítica, a la creación y al cambio. Es estar dispuesto a no vivir del conocimiento y actitudes selladas en el pasado, sino abierto a la educación como creación. En algunas situaciones se hace necesario ser animador al salir al encuentro de la actividad del alumno, haciendo que éste descubra que entre la vida y los ideales educativos hay una relación creadora, necesaria para educar. Que el docente sea orientador quiere decir que su finalidad es -observando el trabajo programado y metodizado de los alumnos- poder orientar el aprendizaje y su desarrollo personal; sin embargo, el papel del docente en el campo escolar ha ido cambiando, lo que le permite enriquecer su profesión y, por tanto, brindar un toque particular con su estilo de enseñanza.

La escuela es el lugar de trabajo del docente; se encuentra estructurada por medio de recursos y relaciones. En ella los docentes desarrollan su función. Dentro de ella, el profesor con sus creencias e ideas sobre la educación, traduce y asimila sus propios sistemas de pensamiento y acción para llevarlos a la práctica, desde su estilo particular. En consecuencia, “son cinco las funciones básicas del

profesor y del maestro: técnica, didáctica, orientadora, no directiva y facilitadora”.⁵³ Por consiguiente, el papel del docente como elemento del proceso enseñanza-aprendizaje, es de gran relevancia, ya que al cambiar su papel de mero expositor e informador de conocimientos a promotor de situaciones en las que el alumno se enfrenta con problemas de su entorno social, ayudará a estos últimos a desarrollar sus capacidades cognitivas. Guiar, orientar y organizar el proceso educativo, promueve el desarrollo de capacidades, habilidades y valores, al facilitar el aprendizaje de contenidos para que el alumno aprenda a aprender, a investigar, a comunicarse, a expresarse; saber escuchar, discutir, razonar, descubrir, experimentar y actuar en grupo. Para lograr esto, el profesor debe contar con una formación profesional, pedagógica y de valores que le permita orientar y guiar a los alumnos en su proceso formativo. Éste trabaja en el ejercicio de su labor, en su grupo, con actividades de apoyo tanto al trabajo en el aula, como al proceso educativo, y al trabajo académico; apoyo a la institución en la que labora, así como a lo relacionado con su desarrollo profesional y pedagógico. Esto es, preparar los contenidos que va a manejar en cada clase, con el fin de darles un orden lógico; diseñar material didáctico que facilite el aprendizaje de dichos contenidos. De igual forma, elaborar los instrumentos que utiliza para evaluar a los alumnos, calificarlos y revisar trabajos.

Lo anterior permite nutrir de sentido teórico el presente trabajo de investigación.

Como marco de interpretación y como metodología del trabajo, en el apartado siguiente defino las líneas teóricas generales mediante las que abordé la problemática seleccionada y consecuentemente el tipo de investigación realizada. Mi interés es dar cuenta de algunas reflexiones sobre el análisis efectuado, a partir construcción de los hechos, sobre una perspectiva de concebir y practicar los métodos de enseñanza, como dispositivo analítico, y la observación de éstos. Las categorías de análisis que le dan sentido a todo el trabajo, se desprenden del sustento empírico sobre el que descansa la investigación. En seguida, se acotan las temáticas que se abordarán.

⁵³ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p.112.

METODOLOGÍA

Aproximación a la etnografía

Al llevar un orden lógico mediante un camino específico, a través de un método particular, se dan los pasos que ayudan a conseguir el propósito de un trabajo de investigación. La ubicación y sistematización del conjunto de conocimientos mediante el apoyo de instrumentos como la observación y la entrevista, se logra a través del trabajo de campo y del estudio del dato empírico que permite entrar en contacto con testimonios directos de los hechos, desde su lugar de origen “Este trabajo es de hecho una hermenéutica del otro”.⁵⁴ En este contexto, “el otro” se entiende como el hecho observable. Por consiguiente, contar con una cosmovisión de los hechos desde el origen del fenómeno, mediante una aportación personal -por medio de este trabajo metodológico- al escribir sobre él, precisarlo, clarificarlo y contar con una óptica particular del hecho, le brinda una mayor riqueza. Por tal razón, “Un producto etnográfico se evalúa por la medida en que logra una recreación del escenario cultural estudiado que permita a los lectores representárselo tal como apareció en la mirada del investigador”.⁵⁵ Por consiguiente es importante atender cada detalle de la investigación, debido a que “la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana. El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas”.⁵⁶

En este contexto, los hechos reconstruidos van apegados, lo más posible, a la realidad observada; el investigador se familiariza con el medio que investiga, y debe mantener distancia con el hecho para no perder objetividad, debido a que, “la historia relata gracias a su organización. Ciertamente, la operación literaria de conducir hacia el mismo producto el resultado de los signos enviados a lo lejos tiene una condición de posibilidad: la diferencia estructural entre aquí y allá. El

⁵⁴ CERTAU, Michel de. *La escritura de la historia*. 2ª ed. México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, c1993, (Capítulo V: Etnografía. La oralidad o el espacio del otro) p. 217.

⁵⁵ GOETZ, Judith Preissle y Margaret Diane Lecompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, c1988 (Capítulo 1: Características y orígenes de la etnografía educativa. p. 28.

⁵⁶ *Ibidem.*, pp. 28-29.

relato se mueve sobre la relación entre la estructura”.⁵⁷ Al rescatar los relatos significativos se articulan las partes que integran el entramado de constructor, por lo que es indispensable poseer “Buen pie, buen ojo, ver y visitar[...] relación que la escritura (que recorre) y el saber (que metamorfosea los sujetos en objetos)”.⁵⁸ Para lograr un trabajo que cuente con los elementos básicos para una investigación de campo es necesaria una transformación personal que obliga a la reelaboración teórica que transforma las concepciones sobre la realidad estudiada; es una alternativa eficiente de investigación porque constituye un método útil de identificación y análisis para la solución de problemas educativos, ya que es necesario adentrarse en el grupo observado, aprender su lenguaje y costumbres, para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos. Al insertarme en la vida del grupo, para ser aceptada por él, tuve que aprender su contexto, comprenderlo, para poder luego describir los sucesos y las circunstancias en su mismo lenguaje. Agudeza al observar, claridad de oído, sensibilidad emocional, penetración del hecho, constituyen un método posible mediante una forma particular de articular las experiencias de campo y el trabajo analítico de las partes que se vinculan en este proceso, en la aventura de aprender la experiencia de la indagación frente al objeto observado.

¿Por qué etnografía?

En este contexto, la investigación etnográfica da pauta para conocer parte del proceso educativo desde un panorama serio, ya que el proceso etnográfico requiere adentrarse de manera directa en la investigación, así como una elaboración teórica para analizar conceptos, para comprender una parte de la realidad mediante una visión de conjunto al tener claro el objeto que se va a estudiar; esto constituye una herramienta importante en el ámbito educativo. Mediante una mirada dirigida hacia el otro por medio de una experiencia agradable al hacer categorías, buscar explicaciones y hacer conjeturas, “Los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refieren a cuestiones de contenido[...] El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido”.⁵⁹ Se aboca a la descripción del análisis de la deconstrucción de las estructuras de significación que se realizan en la interacción de los sujetos: en un trabajo epistemológico que rescata los hechos discursivos y el estilo de ¿cómo el sujeto investigador,

⁵⁷ CERTAU, Michel de. *Op. cit.*, p. 214.

⁵⁸ *Ibidem.*, p. 231.

⁵⁹ ERICKSON, F. *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Vol. II. Barcelona, México, Paidós, c1981. p. 199.

mediante el objetivo de sus observaciones, logra una investigación?, en un hecho entre los observables que proporcionan estructuras para este trabajo, para penetrar en el objeto de estudio desde la particularidad deconstructiva y reconstructiva, al permitir acceder al acercamiento de los hechos que interactúan en el aula. Por tanto, “Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente”.⁶⁰ En este sentido la etnografía contribuye en gran medida a explicar los hechos que se entretejen en el salón de clases, al integrar una reapropiación de los acontecimientos, al permitir un acercamiento directo “En diferentes aulas, escuelas y comunidades, ciertos hechos que aparentemente son iguales pueden tener significados locales netamente distintos. El interrogatorio directo a los alumnos por parte de un profesor... En un contexto dado, cierta conducta, como el interrogatorio directo, puede ser apropiado para algunos alumnos en determinado momento, e inapropiado en el siguiente, desde el punto de vista de un profesor en particular, en el momento de ser observado el hecho”.⁶¹ Por tanto, la gama educativa tiene un amplio sector de respuestas, “Informarse sobre otros modos de organizar la enseñanza formal y no formal, a través del estudio de la historia de la humanidad y también del estudio de otras sociedades contemporáneas del mundo, pueden arrojar nueva luz sobre los acontecimientos locales en un establecimiento escolar dado”.⁶² Con la ayuda de contar con respuestas y apoyos en el aula “Los enfoques más habituales de la investigación educativa, son justamente las perspectivas de significado de los actores en la vida social las que se consideran, teóricamente, ya sea como periféricas al interés central de la investigación, o bien como esencialmente irrelevantes: como parte de la subjetividad que se debe eliminar a fin de efectuar una indagación sistemática y objetiva”.⁶³ Por tal razón la etnografía permite a los sujetos participantes en la investigación, crear estrategias de solución a la problemática de su contexto.

¿Qué es la etnografía?

Al adentrarnos en la definición de etnografía, encontramos una diversidad de términos, por tanto podemos presentarla partiendo de la base etimológica del griego *ethnos* (pueblo) y *grapho* (yo escribo): descripción de los pueblos. Sin embargo, se ha complementado con elementos que cada autor va añadiendo y que enaltecen la definición, como en el caso de Malinowsky, quien señala: “La

⁶⁰ *Ibidem.*, p. 201.

⁶¹ *Id.*

⁶² *Ibidem.*, p. 202.

⁶³ *Ibidem.*, p. 208.

Etnografía, supera en plasticidad y viveza a muchos de los informes puramente científicos”.⁶⁴ Ya que le permite que dichos reportes no sólo sean datos y números, sino que son enriquecidos por la experiencia de conocer los hechos desde su particularidad. Así mismo: “A través de este trato natural se aprende a conocer el ambiente y a familiarizarse con sus costumbres y creencias”.⁶⁵ Esto, al adentrarnos en un contexto habitual pero desde una perspectiva particular y objetiva, sin descuidar nuestro objeto de estudio. Otra característica es: “La meta [...] llegar a captar el punto de vista [...] comprender su visión [...] estudiarlo en lo que más íntimamente le concierne”,⁶⁶ debido a que ésta se basa en la observación, análisis e interpretación. Por otra parte, Geertz, C., quien nos brinda un elemento básico de la etnografía: “Cuántas cosas entran en la descripción etnográfica... extraordinariamente densa es tal descripción... nuestros datos son... interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten... comprender un suceso particular... rito... costumbre... idea... se insinúa como información de fondo antes que la cosa misma sea directamente examinada”.⁶⁷ En este sentido, captar lo esencial del momento, al ser atento en la descripción, análisis e interpretación de los hechos.

Finalmente la “Descripción etnográfica presenta [...] rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consistente en tratar de rescatar lo dicho en ese discurso de sus ocasiones precedidas y fijarlo en términos susceptibles de consulta”,⁶⁸ es decir, manejar la etnografía desde un acto donde la responsabilidad recae en el etnógrafo, ya que de la claridad de su argumento depende rescatar las descripciones de forma clara y precisa. Al “Aislar sólo lo que es ese algo”.⁶⁹ Al no descuidar nuestro objeto de estudio. Ya que “Hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario”,⁷⁰ para ser riguroso al reflexionar sobre las transcripciones del proceso de pensamiento del investigador. En tanto, para Goetz “Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos... Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas,

⁶⁴ MALINOWSKI, Bronislaw. *Los argonautas del Pacífico Occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea Melanesica*. Barcelona, Península, c2000. p. 35.

⁶⁵ *Ibidem.*, p. 24.

⁶⁶ *Ibidem.*, p. 41.

⁶⁷ GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. (Antropología y etnografía), Barcelona, Gedisa, c1996. (Parte I: Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura). p. 24.

⁶⁸ *Ibidem.*, p. 32.

⁶⁹ *Ibidem.*, p. 19.

⁷⁰ *Ibidem.*, p. 21.

artefactos, conocimiento popular, y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos (Erickson 1973); ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción”,⁷¹ ya que es importante captar y recopilar de una manera densa y detallada lo que nuestro objeto de estudio hace, ¿cómo se comporta?, ¿cómo interactúa entre sí para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas?, y ¿cómo estas pueden variar en diferentes momentos y circunstancias? al establecer su hacer, entender al otro partiendo del asombro, la curiosidad, la capacidad de maravillarse lo extenso y diverso de los hechos.

Existe una gama de autores que aluden a ella con características similares. Por consiguiente “El término etnografía educativa denota... el conjunto de la literatura (resultados, conclusiones, interpretaciones y teorías) derivada de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos”.⁷² Enriquece el ámbito educativo desde una particularidad especial ya que “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global porque raramente se consideran de forma aislada.

La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica”.⁷³ Esto, mediante una guía de trabajo de campo en la construcción del conocimiento del aula, al aportar testimonios significativos que entretengan enramados de los sucesos que se dan dentro del salón de clases; así “El mundo-de-vida del profesor y los alumnos en un aula es el del momento presente”,⁷⁴ donde se logra construir y enriquecer el proceso educativo en el que “Cada instancia de lo que sucede en el aula se considera un sistema único y exclusivo que no obstante exhibe ciertas propiedades universales de la enseñanza. Pero estas propiedades se manifiestan en lo concreto, y no en lo abstracto”,⁷⁵ al familiarizarse con el grupo que nos transmite una realidad existente, al describir, al explicar y desmenuzar una parte de esta realidad. En este sentido “Los espacios escolares, la distribución, el mobiliario, las paredes, los

⁷¹ GOETZ, Judith Preissle y Margaret Diane LeCompte. *Op. cit.*, p. 28.

⁷² *Ibidem.*, p. 37.

⁷³ *Ibidem.*, p. 41.

⁷⁴ ERICKSON, F. *Op.cit.*, p. 219.

⁷⁵ *Ibidem.*, p. 223.

escritos, los dibujos del aula están cargados de significados. En la vida cotidiana se construyen esos significados. El espacio registra “huellas” de esa vida que los grupos-clase pasan en el aula. En este sentido podemos afirmar metafóricamente que “los espacios hablan”,⁷⁶ y de ellos se logra destacar hechos que benefician tanto a los docentes como a los alumnos.

Lo anterior nos permite involucrarnos y también aprender a tomar distancia de los hechos; por tal razón “No es apartarse de los problemas existenciales de la vida para ir a parar a algún ambiente empírico de formas desprovistas de emoción;... sumergirse en medio de tales problemas. La vocación esencial... darnos acceso a respuestas dadas por otros... permitirnos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre”.⁷⁷ Es significativo apegarse a los principios de la etnografía para no desviarse del objeto de estudio, debido a que “En este método... de observación y recopilación de estos imponderables de la vida real y del comportamiento en el campo de trabajo [...] interviene con mucho más peso que en la recolección de datos etnográficos cristalizados”.⁷⁸ Realizar un trabajo con estas características enriquece al sector educativo. Considero relevante abordar este tipo de investigación en el ámbito educativo, debido a la estructura que gira en torno a éste: la periodicidad y sistematización que generan los factores que intervienen, que juegan papeles relevantes y que brindan un aporte significativo en esta área, gracias al “espacio, su organización, su distribución, integra la complejidad de una clase y es revelador de muchos significados”.⁷⁹

El investigador rescata sucesos, de sus datos empíricos, para recolectar, analizar, presentar datos en sus registros de observación, encuentros, cintas; posteriormente los integra con nociones teóricas y contemplaciones de la práctica para generar una presentación de la realidad mediante sus transcripciones. Al realizar una descripción narrativa con la finalidad de ofrecer un ambiente de la realidad que estudia, enriquece el método de trabajo a través de diversos procedimientos; de ahí la importancia de los instrumentos que le auxilian en su labor etnográfica, en este contexto que ofrece riqueza y variedad en el dato, al permitirle serle útiles en el análisis y la interpretación, al penetrar en el sitio de estudio. De la misma forma, las entrevistas aportan parte de lo sucedido. Al escuchar la voz del informante y brindar una interpretación desde la óptica del investigador, mediante la descripción -que es un producto derivado de la

⁷⁶ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op.cit.*, p.148.

⁷⁷ GEERTZ, Clifford. *Op.cit.*, p. 40.

⁷⁸ MALINOWSKI, B. *Op.cit.*, p. 37.

⁷⁹ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op.cit.*, p.150.

narración- adquiere los criterios, actitudes y comportamientos de los participantes. Sin embargo, es necesario ser cauteloso, ya que lo que enriquece las observaciones son las entrevistas así como los registros de observación.

Instrumentos, entrevista y registro.

Como Malinowsky presenta: “la meta del etnógrafo es captar el punto de vista del nativo, su relación con la vida, comprender su visión desde su mundo”,⁸⁰ en este sentido, investigar es parte del proceso educativo en el que se requiere contar con elementos para trabajar contemplando el proceso de la observación de campo y para elaborar registros detallados y entrevistas, mediante un proceso minucioso que facilite posteriormente la interpretación del objeto de estudio. Es un acto enriquecedor que permite contemplar los hechos. Asimismo, investigar en el aula, permite contar con variabilidad de sucesos que intervienen por la “necesidad de tener un conocimiento comparativo más allá de las circunstancias inmediatas del medio local”,⁸¹ al ser capaz de llegar a la reflexión teórica, respecto al análisis de contenido, al adentrarse en una parte de la realidad. Al respecto “La investigación de campo implica: a) participación intensa y de largo plazo en un contexto de campo... b) cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos... y c) posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe mediante una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas [...] reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores”.⁸² En este contexto, al investigar se trabaja con un proceso de observación⁸³ que permite prestar atención e interpretar⁸⁴ los acontecimientos

⁸⁰ FIRTH, Raymond William, [et al.]. *Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*. 2ª ed., México, Siglo XXI, c1981 p. 86.

⁸¹ ERICKSON, F. *Op.cit.*, p. 202.

⁸² *ibidem.*, p. 199.

⁸³ La observación [...] requiere ejercicio constante[...]donde el individuo aprende a interiorizar[...]captar mediante un análisis minucioso[...]de interiorizar lo que se percibe antes de llegar al proceso escritural[...]es la acción de mirar, más la de examinar detenidamente. Chávez Pérez, Fidel. *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*. México, Alhambra, 1994. p.9. Asimismo, observar es examinar detenidamente algo, no es un simple ver, sino reflexionar sobre lo que se está mirando, [...] es una curiosidad vivamente interesada en captar reflexivamente lo que se ve. VILLARREAL Canseco, Tomas. *Didáctica general*. (Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional, 49), 4ª ed., México, Oasis, c1969, p.124.

desde enfoques diversos, que contrastan y admiten que se realice tanto una construcción como una reconstrucción. “¿Qué está sucediendo aquí? [...] la vida cotidiana es, en gran medida, invisible para nosotros (debido a su familiaridad y debido a sus contradicciones, las que la gente puede no querer afrontar). No advertimos los modelos que siguen nuestras acciones mientras las estamos ejecutando [...] Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente]”.⁸⁵ En este sentido, relevante es no suponer, sino, por el contrario, ir a los hechos para evitar quedar en la mera cuestión teórica.

Por consiguiente, el trabajo etnográfico permite aventurarnos a conocer el objeto de estudio de una manera directa, al intervenir en el proceso de su observación, con registros detallados “que marcan los niveles discursivos y la forma de cómo el sujeto investigador va observando sus registros en una tensión constante entre los sujetos de investigación que proporcionan estructuras significativas de éstos con relación al proceso de conocimiento y con un sustento o fundamento teórico que permite en un primer momento, penetrar a la investigación con un tinte particular”,⁸⁶ para al final contar con elementos que permiten analizar e interpretar la investigación que se desee abordar. “La investigación es una indagación, una busca de nuevo conocimiento y de nueva comprensión. Por tanto, se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura”.⁸⁷ De esta manera se logra claridad de pensamiento, mantener distancia para realizar un hacer reflexivo y creativo que permite enriquecer el trabajo, al “recuperar la experiencia discursiva de los sujetos a través de las experiencias constructivas de sus trayectos”.⁸⁸

Vigilancia epistemológica.

Para enriquecer el trabajo se debe contar con vigilancia epistemológica. Al tener claridad de pensamiento, cuidar los argumentos interpretativos, se enriquece el trabajo; hay que aprender a adentrarse en el objeto y, a la vez, a tomar distancia; asimismo aprender a observar; contar con el principio del orden de ideas lógicas

⁸⁴ Interpretar es conocer y comprender una realidad en su singularidad, sus características más objetivas o subjetivas y sus lógicas explícitas e implícitas pero utilizando otras lógicas provenientes de referentes teóricos. WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op.cit.*, p.142.

⁸⁵ ERICKSON.F. *Op.cit.*, pp.200-201.

⁸⁶ CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Investigación y pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*. México, Gernika, c2002 p.29-30.

⁸⁷ WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación*. (Temas de educación, 2), Barcelona, México, Paidós, c1987. p. 31.

⁸⁸ CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Op. cit.*, p. 31.

en la manera de expresar el pensamiento, con calidez, claridad, sencillez, precisión, concisión y coherencia, debido a que “Cuando mayor ansiedad ocasiona un fenómeno, menos capaz parece el hombre de observarlo debidamente, de pensarlo objetivamente y de crear métodos adecuados para describirlo, entenderlo, controlarlo y pronosticarlo”.⁸⁹ Para lograr un cuidado limpio “Sólo que lleva a una idea de la investigación antropológica que la concibe como una actividad de observación [...] interpretación [...] explicando explicaciones”.⁹⁰ Estos entrelazamientos son producto de mezclas intelectuales cuyos elementos se concentran entre unos y otros. La discrepancia reside en la apropiación que del mismo hecho se hiciera desde otra óptica. Asimismo han de reconocerse recortes singulares, distribuciones específicas, posibilidades particulares producidas por prácticas diferentes, que contribuyen enlazadas entre sí, ya que “consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito solo se vislumbra a lo lejos”.⁹¹ Aventura que nos da la oportunidad de construir una parte de la realidad que depende de que el observador sea capaz de clarificar lo que ocurre en tales ámbitos. Establece además, la apropiación al inspeccionar los usos de la interpretación en las experiencias determinadas que la originan, y procura así vigilancia meticulosa y paciente a las circunstancias y a los procesos que llevan las operaciones de construcción. Es conveniente reconocer que las categorías dadas se construyen en el trayecto de los hechos que articulan las partes, al establecer diferencias de significado. El trabajo etnográfico exige un minucioso análisis de las intervenciones, así como aislar las tramas, continuar sus andamios, definir sus proporciones, despliegues e incidencias en su objeto de estudio, y, en fin, pulir los hechos que acceden a su construcción. Mediante un paradigma de conducta observable establece una cadena de funciones y, por eso mismo, las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales. Sólo pueden ser interpretadas por reseña a los impulsos del actor, a sus propósitos en el período de llevar a cabo la operación. Equilibrar cabalmente esos motivos e intenciones es entender el significado subjetivo que la acción tiene para el actor.

Uno de los cometidos del proceso interpretativo reside en manifestar esos significados y, así, hacer clara la acción. Como Clifford Geertz presenta el hecho donde muestra la historia de uno de sus viajes:⁹² "Mi mujer y yo nos encontrábamos todavía en la etapa de ráfaga de viento, una fase sumamente frustrante hasta el punto de que uno comienza a dudar de si después de todo es

⁸⁹ DEVEREUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, Siglo XXI, c1985. (Primera parte: Datos y ansiedad.). p. 27.

⁹⁰ GEERTZ, Clifford. *Op. cit.*, pp. 23-24.

⁹¹ *Ibidem.*, p. 27.

⁹² *Ibidem.*, p.340.

una persona real, cuando más o menos a los diez días de nuestra llegada tuvo lugar una gran riña de gallos en la plaza pública con el fin de reunir fondos para una nueva escuela". En este sitio el relato nos dispone y notifica la apertura del viaje; el conflicto que antecede al cambio. En seguida de unas cuantas riñas de gallos, y tras narrarnos que las riñas están prohibidas legalmente en Bali, sin embargo "En medio de la tercera riña, con centenares de personas (incluso las ingenuas personas de mí mismo y de mi mujer) fundidas en un solo cuerpo alrededor del reñidero, apareció un superorganismo en el sentido literal del término, un camión atestado de policías armados con ametralladoras. En medio de desaforados gritos de "¡pulisi! ¡pulisi! lanzados por la muchedumbre, los policías saltaron al centro del reñidero y comenzaron a blandir sus armas como gánsteres de una película, aunque no llegaron hasta el punto de dispararlas". De la misma forma el autor narra "'Donde fueres haz lo que vieres', mi mujer y yo decidimos (sólo ligeramente después de los demás) que lo que debíamos hacer era también escapar. Echamos a correr por la calle principal de la aldea hacia el norte alejándonos del lugar en que vivíamos, pues nos encontrábamos en aquel lado del reñidero. Después de haber recorrido cierta distancia, otro fugitivo se metió repentinamente detrás de una empalizada -que resultó ser la de su propia casa- y nosotros, no viendo por delante más que campos de arroz y un alto volcán, lo seguimos". Éste es un claro ejemplo de cómo el investigador se deja llevar por el hecho observable al caer en la capacidad de asombro ante los acontecimientos, y se deja guiar por éstos; es interesante ver cómo el investigador logra hacer *rapport* en el lugar de estudio. Después de la participación, es posible comenzar a observar la cultura. Éste es el final del viaje iniciativo y el comienzo de una investigación más tranquila, por la abundancia de lo que se puede encontrar. De esta manera el autor presenta un claro ejemplo que familiariza con el tema contándonos acerca de la "situación personal" del etnógrafo en el campo, de la "lengua como instrumento de trabajo", del "empleo de términos nativos" y de la "selección de informantes". En este aspecto no es conveniente descansar todos los datos en la memoria; es necesaria la transcripción para recuperar la riqueza del hecho.

Por lo anterior, para mi trabajo de investigación utilicé el método de corte etnográfico, que obviamente contiene innumerables categorías de estudio. El proceso de este trabajo requirió profundizar en el espacio del maestro para poder llevar a cabo una hermenéutica minuciosa con respecto al método de enseñanza del profesor. Mis observaciones, como las entrevistas, fueron realizadas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur (CCH-S), dos veces a la semana por un espacio de dos horas por día, para "registrar cosas tales como la rutina del

trabajo cotidiano [...] llevando un diario etnográfico, y anotando en él sistemáticamente, durante un periodo prolongado de trabajo de campo, lo normal y lo típico [...],⁹³ sin descuidar mi objeto de estudio. Asimismo “en el tema se interrelacionan registros que expresan búsqueda y comprensión de significados que atraviesan la condición sustantiva del sujeto”,⁹⁴ así como las razones para ser docente y el proceso de evaluación que se desarrolla en el aula y las categorías de análisis por las que atraviesan. Es así como intenté un acercamiento de las perspectivas bosquejadas al conducir el análisis a partir de una cuestión presente. Inmediatamente, e interpretando a Foucault, se hizo necesario tener en cuenta ciertas precauciones de método, que fueron utilizadas para la elaboración de este trabajo. Esto implica que cuando se distinguen determinados objetos de análisis debemos necesariamente forjar reseña a casi todo un universo. Cuando seleccionamos una categoría, debemos necesariamente remitirnos a otra; así también al realizar un trabajo conjunto. Sin embargo considero que el intento es efectivo si se persigue la claridad desde un principio.

Las dificultades que han atraído mi atención para observar y analizar a partir de los hechos presentes, forman un trabajo coherente. Sin embargo, en función de lo expuesto, los cuidados del método deben tenerse en cuenta. En esta producción encadenada, se intentó dar una mirada etnográfica, lo cual implicó una exploración, en función de la construcción de las líneas argumentativas en relación con este trabajo y de los sucesos que entretujan la realidad que se vive en la escuela; también de las interacciones entre los actores del proceso educativo, las cosmovisiones de tales actores, los conflictos que se desarrollan, las normas que se practican, las creencias, los hábitos, y, en fin, todos los rasgos que se dan en la práctica educativa y que constituyen una materia prima que debe ser extraída a fin de comprenderla y transformarla en acción reflexionada de los diversos actores implicados en el proceso.

Estrategias de investigación

La investigación desarrollada es cualitativa con un acercamiento etnográfico, ya que a partir de un registro y organización de hechos describo e interpreto los métodos de enseñanza. Bajo esta consideración, en mi caso, es necesario ir reconstruyendo los aspectos que enmarcan esta construcción.

⁹³ FIRTH, R., *Op. cit.*, p. 94.

⁹⁴ Camarena Ocampo Eugenio. *Op. cit.*, p.11.

El proceso de investigación, en todas sus etapas, está orientado por las diferentes categorías de análisis, tomando en cuenta que influyen en la observación, registro, entrevistas, análisis e interpretación de la realidad de la que doy cuenta.

Contexto: en esta investigación la categoría de contexto es el lugar, espacio o situación donde se observa un acontecimiento, al permitir observar desde diferentes ángulos y representaciones posibles una realidad de la vida cotidiana. Mantiene ocupada muchas capacidades; la vista, el oído, el gusto, el olfato, el tacto, y también la habilidad física, el espíritu de observación, la memoria, la sagacidad, la capacidad de reaccionar.

La investigación incorpora una descripción de los métodos de enseñanza. Para dar cuenta de ello, el análisis se efectúa a través de las personas que hablan y lo que expresan a través de sus palabras; por ello una herramienta fundamental es el análisis del discurso obtenido por medio de entrevistas a docentes (informantes clave) y la interpretación de los relatos.

Con esta diversidad de estrategias de trabajo propio, identifico hechos significativos vinculados a los métodos de enseñanza, para interpretar el contexto de su influencia en el desarrollo dentro del aula.

Por lo tanto, al contar con estas características, mi trabajo de investigación tiene una aproximación a la etnografía, la que contiene un método valioso que permite recabar información desde la observación, la interrogación, las categorías y genealogías de una parte de la realidad, para rescatar datos y realidades de un contexto educativo.

CAPÍTULO I

I. SER DOCENTE

La práctica docente se presenta como una actividad que tiene relación con otros elementos (familia, sociedad, medio ambiente, etc.), que le permiten construir dentro de su práctica nuevas alternativas. Por consiguiente, es una profesión conformada por un complejo organizado de componentes aparentemente diferentes entre ellos: sentimientos, recuerdos, percepciones, pensamientos, conductas, acciones, estímulos; que se relacionan e interactúan para cumplir con un deber dentro de la función docente de cada individuo que vivencie esa realidad. En este sentido “la realidad se construye socialmente”,⁹⁵ debido a que surge mediante la interacción entre los sujetos que conforman la sociedad.

Los motivos que los docentes experimentan antes de ejercer, son detonadores que intervienen en su labor docente. No obstante, los estilos de fomentar el desarrollo, difieren con frecuencia en mayor medida debido a que es una población heterogénea. Por tanto, es importante entender tanto las diferencias como las interrelaciones de dichos ámbitos del conocimiento y del desarrollo humano.

La importancia que manifiestan los argumentos de los docentes entrevistados, lleva a reflexionar sobre el hecho de “ser docente”. En ellos se aprecia cómo el docente apropia, construye y transforma su actividad, por medio de su labor, -la enseñanza-. Debido a ser el responsable de la formación de sus alumnos, su labor trasciende más allá de esta exclusiva actividad. En el desarrollo y entrega de su labor, puede marcar la vida de sus estudiantes, desencadenar actitudes y acciones con sus ejemplos, con su forma de enseñanza, es decir, con la manifestación y transmisión consciente e inconsciente de sí mismo.

Responder a las cuestiones sobre ¿Cuál es la razón o la causa para ser docente? ¿cuál es la formación que requiere? ¿cómo lo asume? los compromisos que manifiesta, etc., nos conduce a una relación de entramados, que se forjan a partir de las vivencias de este hecho -ser docente- que existen dentro de esta profesión, y con ello, a construir e integrar estas etapas por las que transita, al observar parte de su diario vivir y su estilo de enseñanza.

⁹⁵ BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortú, c2003. p. 11.

El presente capítulo tiene la intención de desarrollar características que algunos docentes entrevistados manifiestan en sus discursos acerca del ser docente. En sus relatos revelan la exploración y visión de significados por las que transitan, antes de llegar a ejercer como tales. Ciertamente, en este andar surgen sucesos particulares donde intervienen razones o causas que manifiestan en su trayectoria -entendiendo éstas como los motivos que los orillaron a elegir esta profesión-. Por consiguiente, se describen las condiciones que permiten su desarrollo, para comprender y explicitar cómo ejerce el docente su práctica, al ajustarla desde una perspectiva particular y enriquecerla en su personalidad, para después apropiarse de su desempeño profesional.

Por lo anterior, el presente capítulo titulado “ser docente”, se compone de lo enunciado por ellos, afirmaciones, que como tales, entranpan su vida académica y su labor, lo que les permite apropiarse de su profesión.

En el primer apartado “razones o causas” se destacan las motivaciones que llevaron a los docentes entrevistados a ejercer esta labor. El grupo de docentes entrevistados se segmenta en tres categorías: accidentes de la vida o casualidad, necesidad de trabajar y vocación.

El segundo apartado, “formación para el ejercicio del quehacer docente”, se dedica a los requisitos para el ejercicio de la docencia, con base en las vivencias de la formación académica; está dispuesto a través de la conversación con los académicos que imparten la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la investigación Documental, y sobre el fundamento del currículo de cada docente entrevistado.

Para finalizar, el tercer apartado -identidad y compromiso- busca responder a la interrogante ¿cómo se asume ser docente? Su argumentación se apoya en la visualización que proyectan ellos acerca de su profesión, donde asumen ese hecho como un compromiso y una responsabilidad, lo que genera fragmentar este hecho en: dos secciones: la primera, constituida por los compromisos personales que asume el docente, y la segunda, por los que adquiere hacia la institución.

1.1 Razones o causas

La inclusión del hombre en sociedad lo lleva a relacionarse e interactuar con los demás integrantes, y esta situación provoca que los sujetos, la mayor parte de su vida, tomen decisiones que les permitan tener un desarrollo físico, emocional y mental. Esto obliga al sujeto a decidir la actividad que desempeñará durante gran parte de su vida. Y elegir una profesión que satisfaga sus deseos y necesidades, genera siempre incertidumbre. En este sentido, contemplar las razones o causas⁹⁶ que hay detrás de los sujetos que optaron por el camino de la docencia nos permite una visión de sus expectativas, debido a que “las condiciones que influyen para la elección de una profesión delimitan la identidad del sujeto”.⁹⁷ Es por ello importante rescatar los motivos que manifiestan los docentes, y a partir de ellos construir esta noción particular donde algunos comparten deseos y necesidades, que nos permiten acercarnos más, para conocer una parte de su actividad desde este hecho particular.

Ser docente es una actividad que permite asumir el papel en múltiples modalidades, a partir de las cuales intervienen sus intereses, permitiéndole enriquecer su formación. Sin embargo, cada uno manifiesta un rol⁹⁸ al llevar a cabo aspectos particulares que surgen debido a la multitud de situaciones por las que ha transitado y por las que vive actualmente, que participan de manera directa e indirecta en el desempeño de su labor. Como seres humanos tenemos una diversidad de pensamientos, por tanto el cometido de cada persona, radica en función de sus necesidades y deseos. Desde esta mirada diferencial, es necesario reconocer los modos de activación específica en cada uno de estos momentos, es decir la particularidad de lo que se crea en este hacer, con referencia a lo que tiene de específico. Darse cuenta -reconocer y considerar detenidamente lo que cada momento tiene de específico- no solo en la obviedad de la complejidad, sino en la ubicación precisa del referente original -ser docente-. En cada momento hay, pues, dos activaciones: una propia y otra por referentes. Por consiguiente, el interés que manifiestan los docentes por el desempeño de su profesión es

⁹⁶ Razón. -Del lat. *ratio*, -*ōnis*-. Argumento o demostración que se aduce en apoyo de algo. Motivo- causa. Orden y método en algo. La razón última es a la vez una causa y un principio. Causa: aquello que se considera como fundamento u origen de algo, motivo o razón para obrar, una condición necesaria para la aparición de un suceso (en esta nota integro ambos conceptos, debido a la similitud de significados, que los docentes enuncian como sinónimos) cfr. BUNGE, Mario. *Causalidad. El principio de la causalidad en la ciencia moderna*. p. 64.

⁹⁷ CAMARENA, Ocampo Eugenio. *Op. cit.*, p. 103.

⁹⁸ “La noción del rol se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social” POSTIC, Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. 2ª ed., Madrid, Narcea, c2000. p. 56.

heterogéneo; se comparten ciertas posturas, pero se contrastan en otros. Sin embargo, ello enriquece esta actividad, mediante el cometido de aprender a desarrollar su labor en proporción a un determinado objetivo.⁹⁹ Existen individuos preocupados por su formación que, al estudiar una carrera no contemplan la docencia a futuro en sus planes profesionales, pero más adelante se ven en la necesidad de capacitarse en el camino de la enseñanza.

Para tener mayor referencia y poder establecer con claridad los motivos que los docentes dan para llevar a cabo la docencia, como se ha mencionado, se conforman tres categorías: accidentes de la vida o casualidad, necesidad de trabajar y vocación. En la categoría por accidente o casualidad, enmarco a los docentes que nunca habían pensado en desarrollar la actividad; sin embargo, por hechos ocurridos en su vida personal y profesional, ejercen la actividad docente. Por otra parte los que tienen la necesidad de trabajar ¡aunque sea dando clases!, puesto que toda persona tiene la necesidad de desempeñar una labor para ser remunerada y satisfacer las necesidades básicas, tales como: alimento, vestido, etc., se localizan en la segunda categoría. En este aspecto, Chabolla manifiesta: “En estas condiciones nos topamos frecuentemente con [...] estereotipos de maestros sin verdadera vocación a “los que enseñan por afición y los que necesitan la chamba, (aunque sea dando clases)”.¹⁰⁰ Esta situación ocurre con cierta frecuencia, pero en defensa de los docentes entrevistados, de la primera y segunda categoría, debemos revelar que manifestaron haber descubierto el encanto de la profesión, al momento de ejercerla. En contraparte, en la tercera categoría son agrupados los docentes que ejercen la profesión por vocación, entendida ésta como el desempeñar la actividad que desean con gusto, y por tanto se entregan a su labor.

Esto es un hecho relevante que brinda pautas para conocer la diversidad que manifiestan. Por lo anterior, la práctica docente difiere en los escenarios de cada uno; a partir de ellos integran un vínculo que les permite ejercer su labor en el trayecto de su vida académica.

⁹⁹Objetivo: en este contexto, “los objetivos representan las metas que debe de alcanzar la enseñanza-aprendizaje, en el comportamiento de los educandos [...] La palabra objetivo, viene del latín, *objectus*, que quiere decir “lanzado hacia delante” o “que está por delante” [...] en lo que respecta a la enseñanza, se refiere a las modificaciones de comportamiento que se desean en el educando. NERICI, *Op.cit.*, p. 140.

¹⁰⁰CHABOLLA Romero, Juan Manuel. *Un proyecto de docencia para las instituciones de Educación superior (IES) en México*. México, Instituto Tecnológico de Celaya/Plaza y Valdés, c1998. p. 26.

Esta situación nos lleva a recorrer un camino –la docencia- en donde “La mayoría de los docentes que dan clase en la educación superior, son profesionistas de diversas disciplinas; pero igualmente la mayoría de ellos no han realizado estudios especiales que los capaciten para ejercer la docencia”,¹⁰¹ lo que conlleva a un mayor esfuerzo por parte del docente para capacitarse. Todas las situaciones enunciadas (vocación, necesidad, razones, motivos, etc.), nos dan una muestra de lo trascendental que es conocer la práctica docente.

1.1.1 Accidente de la vida

En el desempeño cotidiano de los individuos se generan situaciones que los llevan de manera fortuita hacia determinadas actividades, que nunca fueron consideradas dentro del abanico de opciones que se les presentan. Estas circunstancias llevadas al campo de la docencia, se deben a causas como que el perfil de la carrera no está bien enfocado, los intereses del egresado están dirigidos en sentido contrario a la misma, falta de motivaciones para ejercer la docencia, etc.

En esta primer sección, profundizo en los relatos hechos por los docentes, que señalan cómo de manera fortuita ingresaron al mundo de la docencia, sin haber tenido prevista esta situación al egresar de una determinada licenciatura. Dentro de este contexto, señalan los accidentes de la vida o las posibles casualidades que los trasladaron a ejercer la docencia. Al respecto un docente manifiesta:

“...lo que me llevó a ser docente, en primer lugar fue la inercia,; cuando uno estudia en universidades no pedagógicas, en lo que menos piensa es en la docencia, luego intervienen las necesidades económicas y –mucho después- la vocación”.¹⁰²

Lo interesante de esta respuesta es que el entrevistado, señala cómo la docencia no era su prioridad, “lo que me llevó a ser docente, en primer lugar fue la inercia” debido a que su formación escolar no fue dirigida hacia la misma, sin embargo en el transcurso de su vida académica se encuentra con una circunstancia que se convierte en el motivo de su llegada a la docencia, que fue el “intervenir las necesidades económicas” y de ahí se involucra mediante una entrega profesional que después enuncia como vocación. Esta situación no es privativa del campo de

¹⁰¹ Ibidem., p. 25.

¹⁰² E1. 06/04/2003. p. 7.

la docencia, ya que constantemente encontraremos personas que cuentan con estudios académicos y las necesidades económicas los orillan a trabajar en actividades que no tenían contempladas.

Otra situación que orilla al profesionista a ejercer la docencia sin tenerla contemplada se debe a un suceso que marcó su vida, y que lo encausó hacia la docencia, a pesar de tener un trabajo. Como señala el docente:

“¿Qué me llevó a ser docente? Un accidente de la vida. Actualmente doy clases, porque se enfermó una compañera que daba clases, entonces la sustituí con todo el miedo del mundo y ya en esa escuela me invitaron a dar clases y pues acepté, pero yo nunca había pensado ser docente, yo trabajaba como corrector de editoriales. Sí, porque jamás pensé en dar clases, inclusive hay una anécdota por ahí. Decía: ¡maestro, ni loco! y empecé a dar clases. No, no, para nada ya dando clases entonces si me fijé, cómo nos habían dado las clases, pese a que siempre los tienes ahí y nunca reflexionas. Entonces empecé a ver qué había, qué tenía que me gustaba”.¹⁰³

El docente expresa que ejerce como tal, por “un accidente de la vida” que le permitió conocer el ámbito de la educación desde una perspectiva obligada por la circunstancias. En un principio su fuerte no era la enseñanza, sin embargo su empeño le permitió contar con algunos elementos. Un factor importante que menciona fue su reflexión de cómo a él le habían impartido sus clases cuando era estudiante, pese a que nunca antes había reflexionado sobre este hecho.

A partir de experimentar el proceso de ser docente, una académica nos muestra en su relato la fascinación que ejerce en ella la enseñanza, al grado de dejar su trabajo anterior:

“Estuve trabajando en la Secretaría de Gobernación, pues un tiempo, no muy largo, porque justamente no aguanté. Entonces estaba metiendo mi renuncia ya, y de repente me dijo una amiga que estaban aplicando exámenes y demás para ser maestro. Y ya me llamó mucho la atención y vine a trabajar... bueno ya empecé a dar clases y me gustó mucho y definitivamente renuncie al otro trabajo por que venía yo de 7 a 9 y me iba a la oficina y entraba a las 10 y así,

¹⁰³ E9. 22/05/2003. p. 61.

cotidianamente, hasta que decidí dejar el otro trabajo y ya me quedé aquí”.¹⁰⁴

En la respuesta refleja una relación con la anterior, en el sentido que laboraban en una actividad distinta a la docencia. Y señala, “no me gustaba el trabajo de oficina”; muestra malestar con la actividad que realizaba, sin embargo por el aviso de una amiga se encontró con la oportunidad de dar clases en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y dicha actividad generó en ella una satisfacción que le brindó bienestar. Posteriormente evaluó qué era lo que más le convenía y decidió dedicarse únicamente a la enseñanza. Esta situación también viene acompañada por incertidumbre ante la labor que se quiere desempeñar, y el individuo sólo tiene la convicción de ser un apoyo a la sociedad, como enuncia otro docente:

“Bueno, creo que todos traemos un ideal en la vida, y... pues, no sé, un beneficio a la sociedad, a la comunidad, dar un servicio, tomar el ejemplo de otro mayor... La idea de ser maestro, fue para brindar un servicio a la sociedad”.¹⁰⁵

Cabe destacar que el docente cuenta con un ideal que no tenía definido “un beneficio a la sociedad a la comunidad; dar un servicio”. Este servir a la sociedad lo pudo haber descubierto en otra actividad, sin embargo lo canalizó hacia la enseñanza.

Los comentarios vertidos por los docentes, anteriormente expuestos, coinciden en el sentido de que en primera instancia ninguno de ellos contemplaba ejercer la docencia. Sin embargo por situaciones fortuitas en el trayecto de su vida profesional, enuncian algunos motivos, (inercia, accidente de la vida, un servir a la sociedad), que los trasladaron a la enseñanza.

Las características enunciadas en sus respuestas, permiten señalarlas como razones o causas para ejercer la docencia, debido a que fueron los detonantes que los encaminaron hacia la enseñanza, a pesar de que no era una opción que los mismos tuvieran prevista en el desempeño de su vida laboral, lo que nos permite conocer una parte de la práctica docente entendida como “la acción concreta que realizan los profesores”.¹⁰⁶ En este sentido, las causas enunciadas contribuyen a enriquecer su formación y por tanto su ejercicio docente. Sin embargo, debemos evitar encasillarlos en una sola postura como tal; por ello cabe

¹⁰⁴ E10. 23/05/2003. p. 68.

¹⁰⁵ E7. 22/05/2003. p. 41.

¹⁰⁶ PANSZA González, Margarita. *Pedagogía y currículo*. México, Gernika, c1989. p. 69.

señalar que: “Más del 90% de los profesores de las instituciones de educación superior son profesionistas egresados de alguna licenciatura o carrera técnica, que nunca realizaron estudios especiales que los capacitaran para ejercer la docencia, es decir, que los formaran como profesores”.¹⁰⁷ El señalamiento hecho por el autor, refuerza lo enunciado en las respuestas anteriores, debido a que ilustra algunas causas del ser docente.

Ciertamente, los hechos emiten una relación que permite distinguir situaciones en su vida académica, que contribuyen en su formación con hechos que se presentan en la vida profesional de cada sujeto, que marcan su historia de vida. En el caso de los docentes señalados con anterioridad, les mueve el no tener bases para desarrollar una enseñanza. De ahí la inquietud y la importancia de buscar cursos complementarios que faciliten su labor como docente, al no contar con las herramientas necesarias para ejercer esta actividad.

1.1.2 Necesidad de trabajar

El mundo contemporáneo acarrea problemáticas (sobrepoblación, contaminación, falta de empleo, etc.), que cada día afectan al hombre y al medio en el que se desenvuelve. Actualmente la necesidad de encontrar un trabajo que satisfaga las necesidades de los sujetos, conlleva a una búsqueda intensa donde intervienen intereses y deseos que cada individuo busca satisfacer y solventar, lo que obliga a las personas a prepararse cada día más. Y trasladando la situación al campo de la docencia -que es la que nos atañe en esta sección-, a los profesionistas que egresan de licenciaturas, en este caso de las áreas de Ciencias Sociales y de Humanidades, éstos manifiestan que al no contar con una alternativa mejor de trabajo, se ven en el caso de participar en una actividad para la cual no se prepararon en el trayecto de su vida académica, en este caso la docencia.

Las circunstancias de la existencia misma, marcan senderos que están lejos de contar con el verdadero deseo; pero al no encontrar una actividad que satisfaga en el momento las necesidades que cada uno tenía, optaron por asumir otra, aún sin estar convencidos de tener vocación para realizarla, en este caso, la docencia. Al respecto:

“Pues en realidad nunca había pensado en ser docente, pues cuando entras a la universidad tienes otras ideas, piensas dedicarte a tu carrera, pero en el transcurso de la misma te

¹⁰⁷Carlos Zarzar Charur *cfr.* CHABOLLA Romero, Juan Manuel. *Op. cit.*, p 26.

das cuenta que las opciones de empleo son limitadas. Y una de esas opciones fue la docencia y aquí estoy”.¹⁰⁸

La respuesta del docente nos señala con claridad el motivo que lo llevó a ser docente: “las opciones de empleo son limitadas. Y una de esas opciones fue la docencia”; él tenía otro proyecto de vida, pero una carencia de ofertas de trabajo en su profesión “en realidad nunca había pensado en ser docente, pues cuando entras a la universidad tienes otras ideas, piensas dedicarte a tu carrera...” circunstancias que lo encaminaron a la docencia.

Cada individuo visualiza la falta de empleo desde la perspectiva que le brinda su carrera, pues cada una está dirigida a un determinado campo laboral que muchas veces es superado por los egresados de las universidades, lo que provoca que los individuos busquen alternativas para satisfacer sus expectativas. Como menciona el docente:

“Las circunstancias, la falta de trabajo, de colocarme en un lugar primordial en el ámbito de mi carrera, no había una perspectiva de trabajo en la que yo me pudiera ubicar y las circunstancias me llevaron a solicitar papeles como docente”.¹⁰⁹

El señalamiento que hace respecto a no encontrar alternativas para emplearse en un trabajo relacionado con su área de conocimiento, le orilló a elegir una opción que no era considerada en primera instancia, la docencia. Esta situación surge cuando en el campo de ejercicio de un egresado no se le muestra la docencia como un camino a seguir. Pero esta falta de empleo no sólo afecta a los universitarios, es una situación que afecta a todo el país, y no es una problemática reciente, siempre ha estado latente, pero en los últimos años se ha incrementado. Al respecto el docente comenta:

“Yo pienso que lo principal en un país como México es la necesidad de trabajar; de trabajar. Sería lo principal, si”.¹¹⁰

La respuesta anterior alude a “la necesidad de trabajar”. Debido a que nuestro país es un lugar donde las oportunidades de trabajo son escasas, recurre a la alternativa de buscar un desarrollo profesional en el ámbito de la docencia.

¹⁰⁸ E17. 28/05/2003. p. 120.

¹⁰⁹ E15. 27/05/2003. p. 105.

¹¹⁰ E8. 22/05/2003. p. 44.

Por las respuestas anteriores, podemos enunciar que la falta de oportunidades en el campo de actuación de sus profesiones los orilló a ejercer la docencia, sin estar contemplada dentro de su vida profesional. Por tal razón, la necesidad de encontrar un empleo desembocó en el desempeño de la docencia, sin estar convencido de ello. Es interesante destacar que, a pesar de lo anterior, surge una iniciativa por la educación, y por ello una labor pertinente en cada docente, y en cada uno se manifiesta la ética¹¹¹ que lo encausa a realizar su función con eficiencia, así como los intereses acordes que comparten, mientras integran sus factores. En ocasiones esta situación, debería enriquecer la docencia, mas sin embargo, no podemos dejar de lado los aspectos emocionales del individuo, lo que provoca que el sujeto, al no estar satisfecho, no se sienta realizado en esta actividad, y por tanto puede provocarse un desarrollo deficiente en su ejercicio de la docencia.

1.1.3 Vocación

Todo ser humano tiene facultades innatas para desenvolverse con gran capacidad en alguna actividad, y esto es lo que lleva a cada individuo a buscar un empleo en donde vea satisfechas sus necesidades y pueda desarrollar sus habilidades. En el caso de la docencia se puede localizar con facilidad a los sujetos que la buscan como alternativa de trabajo y no como última opción, sino por el contrario, la primera en la lista.

En este caso, la vocación se connota como, “convocación”, “llamamiento”; “inclinación”, para definir, describir o elogiar la labor de cualquier profesional. Claro está que muchos han sentido “el llamamiento” o la “inclinación” al respecto; es la visión particular de quien se dirige; la importancia de la labor para cualquier persona que decide tomar un camino. Es la convicción y el compromiso de ejecutar las tareas encomendadas con responsabilidad, y sobre todo con la idea de hacerlas bien. Por ello, en la tercera categoría se manifiestan los docentes

¹¹¹ El *ethos* profesional, en el ámbito de la profesión el *ethos* comprende ciertas actitudes distintivas que caracterizan a una cultura o un grupo profesional, en cuanto que esta cultura o profesión adopta ciertos valores y la jerarquía de ellos ... comprende también el modo de entender y hacer las cosas: un modo de entender, por ejemplo la educación, la actividad educativa y las disposiciones interiores con las que los agentes de la educación emprenden su tarea, las cuales se reflejan en su modo de hacer y tratar a las personas con las que se relacionan dentro de esa área. WANJIRU Gichre, Christine. *La ética de la profesión docente, estudio introductorio a la deontología de la educación*. España, Ediciones Universidad de Navarra. p. 36.

cuyos deseos siempre estuvieron encausados hacia la docencia, es decir, emiten vocación afín con ella. Al respecto una docente señala:

"Bueno, yo creo que es la típica historia de todos, de muchos maestros. Yo, desde chiquitita, me gustaba jugar a la maestra y cuando tenía un pizarrón y gises me gustaba enseñar a mis muñecas, eso es en primera instancia. Y, bueno, de ahí siempre me ha seguido un gusto por el enseñar, por guiar a las personas, en este caso a los niños, a los adolescentes; enseñarles cosas valiosas en cuanto al conocimiento. Era una inquietud innata, me gustaba, me gustaba enseñar. Y, bueno, en el transcurso de mi crecimiento como estudiante corroboré que me gustaba... Yo tenía una maestra de física y, bueno, me gustó, y cuando yo estaba en primaria, una maestra de español. Creo que fueron las personas que me motivaron así, de alguna manera, no conscientemente, sí inconscientemente, sí".¹¹²

Como punto fundamental, en la respuesta, se precisa "un gusto por el enseñar", que surge desde su niñez, y que se reforzó en el trayecto de su vida académica, y se refleja en su vida docente. Como lo constata con su afirmación "en el transcurso de mi crecimiento como estudiante corroboré que me gustaba", lo que ella misma fue descubriendo en su vida, y asimismo marcó en ella la imagen de una maestra: "yo tenía una maestra de física y, bueno, me gustó, y una maestra cuando yo estaba en primaria, una maestra de español que; creo que fueron las personas que me motivaron así de alguna manera no conscientemente, sí inconscientemente"; la importancia que visualiza en otras docentes, con las cuales compartía cierta afinidad, reforzó la elección de su profesión. Y reafirma su deseo gracias al apoyo de su familia. Visualiza la vocación de algunos docentes, en el gusto por enseñar, y despertar interés en otras personas. Para reafirmar lo anteriormente expuesto un docente enuncia:

"Yo, desde niño quise ser docente. Yo me concebía a mi mismo como maestro, desde niño; e incluso le pedí a mi papá que me inscribiera en la normal de maestros; yo pensé que solamente a partir de ahí podía uno ser maestro, no se me ocurrió más, pero él me dijo que sí, que él me apoyaba en lo que yo quisiera, pero, ¿por que no estudiaba una carrera universitaria? para ser maestro, maestro de todos modos. Entonces por eso yo entré a estudiar Letras. Incluso no tenía claro maestro de qué. Otro referente podía ser que yo tuve un

¹¹² E5.21/05/2003. p. 31

maestro de español en la prepa, y una vez platicando con él me dice: ¿Qué vas a estudiar? y yo le dije, de broma: ¡Ay, que me pagaran por leer novelas, por leer cuentos, por leer obras de teatro! Y él me dijo: pues estudia Letras, y así puedes ser maestro. Puedes ser además maestro de algo que te gusta”.¹¹³

En esta respuesta, el docente expresa claramente un deseo por la enseñanza desde edad temprana: “Yo, desde niño quise ser docente” y al manifestarlo recibió el apoyo de su familia, lo cual le permitió buscar alternativas para ser maestro “le pedí a mi papá que me inscribiera en la normal de maestros... me dijo que sí, que él me apoyaba en lo que yo quisiera”; en un principio quería entrar a la Normal, sin embargo, por orientación que recibió en su bachillerato, principalmente, y de manera secundaria de su padre, estudió la carrera de Letras, lo que llenó sus expectativas al atender su vocación. Pero la vocación por la enseñanza no es unidireccional, el alumno no es el único que aprende; el docente busca retroalimentarse, llenar sus expectativas al ver la superación de sus alumnos. Por otra parte, otro docente enuncia:

”El gusto que tengo con los chavos y el que de ellos aprendo. Y es tan variado lo que sabe cada uno de ellos. Tengo un gusto por aprender de ellos y aprender de la vida”.¹¹⁴

Su respuesta nos adentra en una característica que los docentes adhieren a la vocación: la interacción, en donde no es solamente el deseo de transmitir los conocimientos, sino también de propiciar una interacción que les permite crecer y desarrollar capacidades. Al respecto otra docente señala:

“Yo siempre tuve vocación para ser maestra, me encanta la enseñanza, me encanta aprender. Y creo que la capacidad de aprender del ser humano es un potencial que se desperdicia cuando no hay buenos maestros”.¹¹⁵

Dice con claridad su vocación por la docencia, finalmente una satisfacción por la enseñanza. Pero a su vez, hace una reflexión de la importancia de realizar una labor con gusto. Por otra parte, al estar en la búsqueda de lo que desea académicamente, el individuo tiene que transitar por caminos que no satisfacen

¹¹³ E2, 20/05/2003. p. 11.

¹¹⁴ E4. 21/05/2003. p. 24.

¹¹⁵ E12. 23/05/2003. p. 82.

sus expectativas para percatarse de qué es lo que desea. Es decir, la vocación es descubierta de otra manera, como explica el docente:

“Huy, esa pregunta es trascendental, ¿qué me llevó? El ser necio; cuando niño veía a mi mamá dando clases; ella también es docente; entonces me gustaba mucho la relación con otras personas, y sentía esa ganas de enseñar desde hacia mucho tiempo. Cuando salí de la preparatoria, empecé a estudiar ingeniería, pero me di cuenta que eso no era lo mío; lo mío era ser maestro; eso me permeó en maestro...”¹¹⁶

Manifiesta cómo en el transcurso de su vida académica se presentaron situaciones que le permitieron descubrir su vocación por la enseñanza. El gusanito de la enseñanza se fue forjando a través del contacto con la gente, “la relación con otras personas” y el experimentar otra formación distinta a la docencia, “empecé a estudiar ingeniería, me di cuenta que eso no era lo mío” para finalmente descubrir que su camino era la enseñanza.

Puede verse que los factores que intervienen en la vocación son diversos, ya que cada sujeto los manifiesta y descubre por características particulares, tales como gusto por lo que realiza, retroalimentación, apoyo de personas cercanas, influencia de otros docentes, juegos infantiles, lo que se podría enunciar de distintas maneras; pero todos coinciden en el gusto por compartir un conocimiento que resulte enriquecedor para los integrantes de la relación.

En suma, la docencia no es una actividad que cambie de sociedad en sociedad, sino que está incrustada en todas ellas. Podrá cambiar el grado de complejidad con que se realizan las prácticas específicas en cada ambiente histórico, pero la función de educar permanece porque forma parte de la organización social, de la formación de la persona y de la elaboración de un mundo, por tanto es una constante que está presente. La docencia, a pesar de ser una profesión que no genera grandes remuneraciones, arrastra -como otras- cadenas como el recurrir a ella por necesidad de trabajar, lo que la devalúa. Ciertamente también es vista como una actividad social que retroalimenta. Sin embargo, cuando se cuenta con una vocación, ésta permite ejercer su actividad sin obstáculos en su camino, Por lo que “Todo hombre se educa con forme a dos procesos fundamentales: uno es de orden social y el otro es individual, pero ambos son complementarios. En el

¹¹⁶ E11. 23/05/2003. p.76.

mismo sentido, el hombre se educa cuando vive lo que aprende y aprende lo que vive por medio de la unidad entre la teoría y la práctica; persiguiendo objetivos concretos en el tiempo y en el espacio”.¹¹⁷ Por ello, la función de educar permanece, porque forma parte de la organización social, y de la formación del individuo.

De la misma forma, ninguna persona se produce en aislamiento, y menos producirá una retroalimentación en la enseñanza. La conversión en persona es porque se vive en sociedad y cada persona se encuentra con los otros. Lo que expresa es lo que ha incorporado en un proceso de comunicación. Lo que habla y lo que actúa no es sólo de él, sino resultado de un proceso de formación. Muy pocas experiencias de la vida son resultado exclusivo de la actividad individual; en tanto, "es preciso los motivos y las fuerzas que no aparecen explícitamente en los términos de las interpretaciones oficiales de la realidad",¹¹⁸ es decir, son producto de la interacción social. Es grandioso encontrar personas comprometidas con su desempeño docente, a partir de una entrega armónica en su labor. Por consiguiente, el orden social es producto de la actividad humana; el ser humano mantiene una relación singular con el ambiente, porque su situación es de apertura al mundo. En consecuencia, el ser humano está moldeado por el entorno particular en que se desenvuelve. En este contexto, es necesario tomar en cuenta todos los factores que intervienen, para finalmente definir un campo que en este caso sería la docencia, sin pasar por alto las razones de fondo que desembocan en dicho suceso. Los roles representan al orden institucional, son ejecución de una actividad como interiorización de la misma. Se ejecutan porque se aprende lo exterior. Finalmente, en este contexto, ser docente implica desempeñar un rol, desarrollar una actividad social específica, participar en la socialización de las personas. Al respecto, el docente es autónomo en ideas, siempre y cuando lo desee.

¹¹⁷ ALANIS Huerta, Antonio. *El saber hacer en la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente*. México, Trillas, c2001. p 13.

¹¹⁸ GERSON, Boris. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente" en *Perfiles Educativos*. México, CISE-UNAM, Núm 5, julio-septiembre, c1979. p. 6.

1.2 Formación para el ejercicio del quehacer docente

La formación¹¹⁹ que recibe cada individuo en su senda educativa, es un perfil que se construye con características que marcan su trayecto, en el contexto de sus gustos y necesidades que contribuyen en el enriquecimiento de su labor.

Reflexionar sobre la formación del quehacer docente constituye una tarea difícil y a la vez apasionante. Difícil por la necesidad de ordenar ideas, porque supone revisar experiencias diversas, porque es mirar la práctica docente, pero también sus sinsabores, sus anhelos. Y apasionante por conocer cómo el docente construye su práctica.

B. Honore señala que la formación es generalmente considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo «para» o algo que «se tiene» o es «adquirido». Así, cuando se habla de formación se alude a formación para algo. Formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo, etc. Siempre ligada a un contenido que la precisa. También desde la exterioridad, se visualiza como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación, cambio de actitudes. En este mismo orden de ideas, desde la exterioridad que señala B. Honore, Ferry considera los tipos de discurso que actualmente se sustentan en la formación; en primer lugar considera a "...la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser",¹²⁰ del individuo.

Cuando se aduce -con bastante frecuencia- la formación como una necesidad imperante ante nuevas condiciones sociales y económicas, cabe preguntarse cuál es el papel de los individuos en las situaciones de trabajo y de vida marcadas por tales cambios. Trata de la conformación de todo un aparato: proyectos, programas, certificaciones, prácticas diversas, en las que interviene el currículum de cada sujeto.

Considerada la formación docente como institución, y ante las actuales demandas hechas a la educación superior, en cuanto a calidad, adecuación a las exigencias

¹¹⁹ Formación: es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Paidós, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, c1991. p. 39.

¹²⁰ HONORE, Bernard. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid, Narcea, c1980. p. 28.

sociales y económicas, etc., ésta, presenta cuestiones que merecen especial atención. Implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica; tiene, por tanto, un doble carácter. En cuanto a la formación estrictamente pedagógica, ésta es susceptible de plantearse desde diferentes ópticas y enfoques. El quehacer docente se exterioriza en ocasiones no como una entidad aislada, sino como una estructura que tiene múltiples relaciones con otros elementos con los cuales forma procedimientos dinámicos encausados a una finalidad. Es una estructura conformada por un complejo organizado de elementos aparentemente diferentes, entre ellos: impulsos, sentimientos, recuerdos, percepciones, pensamientos, conductas, acciones, emociones diversas, que sobreponen, entretienen e interactúan, y cumplen una función dentro de la estructura total de la personalidad de cada individuo; vive un contexto diferente, y por tanto contrasta con la realidad de muchos más. En la mayor parte del quehacer docente se presenta una realidad compleja, donde se dan distintas formas de relación sociocultural y diversas concepciones en cuanto a la educación, el aprendizaje, la enseñanza, el currículum; distintos rangos en cuanto al trabajo -directivos, orientadores, coordinadores de áreas, profesores-, horas-clase, condiciones materiales que ofrece la institución, condiciones de preparación de los docentes, condiciones de perfil de los alumnos; todos éstos son factores que inciden en la realidad y que se involucran en el quehacer docente al llevar implícitas ciertas condiciones y contradicciones, ya que esta práctica resume un cúmulo de saberes, tradiciones, métodos, técnicas, habilidades y enfoques teóricos que el docente desempeña en su labor.

En este apartado se incluye la formación académica que cada docente manifestó en sus relatos, al ejercer como tal. En el estudio de sus respuestas, retomo que todos son egresados de una licenciatura, pero por ser una población homogénea, arroja ésta una diversidad de elección, por lo que se analizan dos áreas de conocimiento: área de las Ciencias Sociales y área de las Humanidades. Esto no estaría completo sin tomar en cuenta el grado de dominio de los docentes sobre la materia a impartir, y si antes no se da un breve paseo por el significado de currículum.

1.2.1 Currículum

Para el desarrollo del apartado es importante sentar como base el currículo -entendiéndolo como la formación académica de los docentes-, debido a que sobre éste descansa la formación académica que cada docente recibe y que le permite el ejercicio de su trabajo. Por tanto, al abordar el currículum vemos que “la

complejidad y problemática derivada de su empleo no es cosa nueva, aunque fue a partir de la década de 1980 cuando se planteó el debate en los términos actuales, al aparecer traducido como currículum lo que antes, en español, se denominaba programa escolar, programación, planificación, etcétera. La distinción entre ambos conceptos debe considerar dos cuestiones previas: la primera, que la didáctica no se reduce al campo del currículum, la segunda, que los términos proceden de tradiciones diferentes, la alemana (*didaktik*) y la anglosajona (*currículum*).¹²¹ Sin embargo, sería complicado encuadrarlo ya que el “Currículo es un término polisémico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas, al contenido de la enseñanza, la guía para la acción e incluso a la instrumentación didáctica”.¹²² Es un término que se refiere a qué y a cómo enseñar, en un sentido muy estricto del término. Asumiendo su construcción didáctica, la autora propone como definición de currículum la siguiente: “Currículum es un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica y posee la estructura de su objeto; la enseñanza aprendizaje. Tiene carácter de proceso y expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, con la ciencia y los alumnos. Condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la Ciencia”.¹²³ Como se observa en la literatura pedagógica son incontables las definiciones que sobre currículum se emplean. Cada autor le da una interpretación en correspondencia con su visión de la problemática educativa, la cual está determinada por su posición filosófica y momento en que vive, lo que determina las concepciones pedagógicas.

Esto permite precisar que: el currículum aplica una concepción teórica-metodológica a una realidad educativa específica, ya sea una carrera universitaria, un curso escolar, o unos estudios de postgrado; es mediador entre la ciencia didáctica y el proceso de enseñanza aprendizaje; selecciona y organiza ciertos aprendizajes bajo determinadas concepciones didácticas, de acuerdo con criterios metodológicos, y los estructura correspondientemente; adopta ciertas posiciones filosóficas, ideológicas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas que se integran en una concepción didáctica. Se presenta bajo diferentes formas, respondiendo a características diferentes.

Dentro de la que se refiere a la estructura de los contenidos, se destaca la que organizan los aprendizajes interdisciplinariamente siguiendo los ejes, donde se

¹²¹ ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Vol. 2. p. 719.

¹²² PANSZA González, Margarita. *Op. cit.*, p. 12

¹²³ *Ibidem.*, p.16.

vincula la formación teórica y la práctica. Estas características son propias de un currículum integrado, globalizador e interdisciplinario. Por eso existen diferentes concepciones de currículum, según sea el marco teórico desde el cual se organiza la interacción de sus componentes referidos a los procesos de enseñar y aprender. Sin embargo, el conocimiento del enfoque curricular es lo que posibilitará al docente para comprender las intencionalidades y las expectativas a que responden los planes y programas de estudio que deben replanificar y aplicar en el nivel aula; requiere de criterios de selección, es decir, de la necesidad de elegir el proceso de selección de contenidos y métodos curriculares.

Debido a lo anterior, el currículum puede ser pensado desde diferentes niveles de decisión, es decir, desde el momento de construir el currículum, en diferentes fases de esta etapa van interviniendo personas que tienen distintos grados de participación y decisión en la formulación del mismo. Los elementos básicos del currículum, que siempre han existido, son las capacidades y valores, los contenidos y los métodos/procedimientos. En este sentido, las intencionalidades de la educación, en términos de los resultados que se pretende alcanzar en cuanto a la formación del ciudadano y del tipo de sociedad, se concretan mediante el currículum que actúa como proceso operativo en el que interactúan un conjunto de elementos (actores sociales, objetivos, recursos) para alcanzar las intenciones educativas. Esto implica que el currículum tiene como fin plasmar una determinada concepción educativa en términos de lo individual, lo social y lo cultural. Así, mediante la planificación y ejecución del currículum, se fortalece el logro del tipo de hombre y de sociedad que demanda el sistema educativo.

Existen muchas concepciones de educación pero lo importante es que haya congruencia entre el enfoque que se plantea de la educación y el del currículum. Sin embargo el educador concreta su accionar en la ejecución del currículum, cuando ejerce cotidianamente la tarea de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues debe enmarcarse en los planteamientos generales de la política educativa que regulan el proceso educativo nacional. Estos planteamientos llegan hasta él mediante los documentos oficiales y la legislación vigentes que incluyen las expectativas en torno al proceso educativo del país. Esto implica que al planificar el currículum: seleccionar contenidos y metodologías, elaborar materiales, incorporar los aportes de la comunidad, evaluar los aprendizajes, se permite integrar al alumno con la materia.

El educador concentra su accionar cotidiano en la ejecución del currículum cuando ejerce diariamente la tarea de orientar los procesos de enseñanza aprendizaje;

asimismo integra los fines de la educación -explícitos o implícitos- y las características sociales y culturales del contexto en que vive el alumno, los programas, contenidos, objetivos y perfiles que se evidencian en los actos. Por otro lado, la capacitación más eficaz de los docentes es la reflexión sobre su propia práctica, justamente en contextos institucionales que promueven lo que suele llamarse la socialización del rol.

El docente, por tanto, es un agente activo, decisivo en la concreción de los contenidos y significados del currículum, puesto que moldea a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga. La programación del docente tiene especial significación, pues actúa individual o colectivamente en la organización de la enseñanza. La forma en que se lleva a cabo la organización social del trabajo tiene importantes consecuencias en la práctica. Las tareas académicas se guían en la práctica por esquemas teóricos y prácticos del profesorado. Es aquí donde se demuestra la calidad de la enseñanza.

Considerar el currículum como un curso de vida -en el sentido de considerarlo como un conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella- conduce a la concepción del currículum como medio para desarrollar un lenguaje teórico acorde con la práctica.

1.2.2 Requisitos para impartir la materia

El profesionista al salir de la universidad se encuentra en la búsqueda de opciones para laborar; en esa investigación se le solicitan una serie de requisitos para ejercer su labor, y por tanto está supeditado a ellos.

En toda institución es de carácter obligatorio que los aspirantes a impartir una cátedra dentro de sus aulas cuenten con requisitos mínimos para poder desempeñarse. Tales requisitos de carácter obligatorio generalmente son el nivel académico, el conocimiento y dominio para impartir la materia; no todas las instituciones señalan a la experiencia como un requisito obligatorio.

Respecto a las aptitudes adquiridas -nos referimos al hecho de que son aprendidas en el cumplimiento de los requisitos académicos, con los que deben contar-, son de vital importancia para desarrollar los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje, ya que dentro del aula se requiere una persona con la preparación y conocimientos necesarios para involucrar a los alumnos en el aprendizaje y, por otro lado, satisfacer las dudas que surjan en los estudiantes, al

desempeñarse en el aula. En este aspecto, Chabolla manifiesta: “El docente no sólo ha tenido una formación de nivel superior sino que ésta le ha capacitado para conectarse permanentemente con el saber pedagógico acumulando para diagnosticar los problemas de sus alumnos y las necesidades educativas del entorno para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos adecuados...”.¹²⁴ El autor nos señala la importancia que tienen la capacidad y la preparación con que debe contar el docente para desempeñarse dentro del salón de clases, y proporcionar el vínculo con los distintos métodos y su aplicación en la enseñanza.

El CCH también solicita los requisitos antes mencionados, para ejercer dentro de sus aulas. El CCH forma parte de la UNAM, y ésta es la encargada de regular, a través de normas, la integración de los sujetos como docentes dentro de la institución.

En el siguiente apartado enuncio los requisitos de mayor peso para impartir la materia de TLRIID. En la primera sección desarrollo los aspectos académicos con los que debe contar el docente para impartir la materia. En tanto que en la segunda sección abordo los conocimientos y dominio que el docente tiene para difundir las enseñanzas de la materia.

1.2.2.1 Nivel académico

El ser humano al desempeñar un trabajo debe contar con determinado nivel de estudios para desenvolverse dentro de la actividad con la confianza de poseer las aptitudes necesarias.

Por ejemplo, al laborar dentro del campo de la contaduría pública se debe tener un título profesional que avale el que la persona cuenta con la preparación precisa para prestar su servicio. Entonces, al desempeñar una labor profesional remunerada se exigirá al aspirante contar con el nivel académico requerido para ejercer su labor dentro de la institución. Es la carta de presentación que lo avalará en primera instancia al iniciar su camino por la vida laboral.

El CCH forma parte de la UNAM lo que implica que La Universidad se encarga de regular sus actividades relativas al ejercicio de la docencia. Es por tal motivo que la UNAM, a través del Consejo Universitario, aprobó el 28 de junio de 1974, el

¹²⁴ CHABOLLA Romero, Juan Manuel. *Op. cit.*, p. 54.

Estatuto del personal académico, el que entró en vigor el 5 de julio de 1974. Mediante él se regulan las relaciones entre la Universidad y su personal académico. En dicha normatividad, el artículo 36 nos señala los requisitos mínimos para poder impartir una cátedra en el ciclo de bachillerato y en la UNAM:

“... se requiere:

- A) Tener título superior al de bachiller en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir, y
- B) Demostrar aptitud para la docencia”.¹²⁵

Estos requisitos nos dan la pauta para señalar que el docente cuenta con las herramientas mínimas para el desempeño de su labor, y para tomar en cuenta las características de los profesores: su formación inicial, su formación docente, las teorías pedagógicas y psicológicas con las que apoya su práctica educativa.

En esta sección del apartado se abordará el requisito de poseer el título universitario, con el que cuentan los docentes con quienes tuvimos la oportunidad de conversar. Se fragmentará en dos: en el primero se abordará a los docentes que cuentan con una licenciatura en el área de ciencias sociales, y en el segundo, a los docentes que provienen de estudios en el área de las humanidades, por ser las áreas que cumplen con el perfil que se requiere en la materia.

Área de las Ciencias Sociales

El ser humano es un ser social por naturaleza, lo cual provoca que siempre busque compañía, formas de asociarse con otros seres humanos y de lograr mejores resultados en sus relaciones sociales. Este instinto nos lleva a desarrollar estilos de vida cada vez más complejos, y a la vez a acumular una serie de conocimientos que nos han permitido, poco a poco, ir comprendiendo el diario vivir, tanto lo que hay en la naturaleza como lo que está en las mentes de los seres humanos; justamente el afán de vislumbrar todo, ha llevado a los seres humanos a crear las llamadas Ciencias Sociales, que intentan comprender el porqué de las acciones humanas, utilizando distintas técnicas tanto para recolectar datos como para analizarlos.

¹²⁵ Universidad Nacional Autónoma de México. *Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. 3ª ed., México, UNAM, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, c2001. p. 12.

Las ciencias sociales son disciplinas que por medio del método científico estudian al ser humano como ser social, ó, más bien, estudian la realidad social, la cual tiene como centro al hombre, a los grupos y sociedades que forma, y desde ahí busca comprender las relaciones con su entorno y la transformación de dicha realidad. Asimismo las ciencias sociales son aquellas ciencias que estudian el comportamiento del individuo en la sociedad tomando, en cuenta los subsistemas en que se divide: económico, socio-político y cultural-ideológico, con el fin de conocer la función de cada una de éstas y cómo afectan a las personas, tanto en comunidad como individualmente. Por tanto, giran alrededor del ser humano, se encargan de interpretar la conducta humana, el porqué de nuestras acciones y pensamientos. Tienen también como objeto de estudio la sociedad, sus relaciones y los fenómenos que ocurren y en los cuales el hombre tiene participación; se basan en aspectos regulares y repetitivos que permiten hallar leyes (nomos). Se plantean problemas referentes a la vida, pudiéndose anticipar soluciones a ellos y ser verificados a través de la observación sistemática (si fuese necesario) de los fenómenos sociales, para así clasificarlos, analizarlos y explicarlos. De esta área se analizan las carreras siguientes:

- a) Contaduría
- b) Ciencias de la comunicación
- c) Derecho

por ser las profesiones en las que coinciden los docentes entrevistados que imparten la materia de Taller de Lectura, Redacción, e Iniciación a la Investigación Documental.

- a) Contaduría

Perfil Profesional:

“El egresado en Contaduría está capacitado para resolver problemas profesionales en nuestro medio tales como diseñar grupos humanos para logro de objetivos, asesorar y tomar decisiones en materia contable y financiera, operar documentación oficial, utilizar modernos sistemas de computación, analizar e interpretar estados financieros en una entidad, así como captar y registrar el origen y aplicación de recursos en una transacción; además de tener una visión analítico-sintético que le permita ejercer un amplio criterio profesional”.¹²⁶

¹²⁶ Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación Vocacional. *Guía de carreras 2004*. México, UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional, Secretaría de Servicios Académicos, c2004. p. 303.

Las características que tiene el egresado de la carrera de contaduría, no son las adecuadas para el desarrollo de la materia de TLRIID, debido a que la contaduría va dirigida a los aspectos económicos de una entidad, que se ven un poco alejados de la materia de lectura, como se manifiesta en el argumento siguiente:

“Bueno, mi formación de origen... Yo soy contadora pero estudié la licenciatura en Ciencias de la comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, y actualmente soy pasante de la maestría en Comunicación. Esa es mi formación, que va muy «a dhoc» para impartir esta materia”.¹²⁷

La docente apunta que estudió una carrera relacionada con las ciencias sociales (contaduría), que no se asocia con la enseñanza de la materia, pero que al estudiar una segunda carrera, en su proceso académico vinculó su formación con la enseñanza, lo que le sirve de apoyo para la misma. La licenciatura en contaduría no ofrece materias de carácter didáctico para la enseñanza de la materia de redacción, por lo que sus egresados presentan dificultades al impartir la materia de TLRIID. A continuación se presenta el perfil de los egresados de la licenciatura en Derecho.

b) Derecho.

Perfil Profesional:

“El Abogado es el profesional formado con los conocimientos y habilidades necesarias y suficientes para comprender y evaluar el campo y la problemática inherentes al derecho, con una sólida conciencia de su responsabilidad y compromiso social para el logro de los fines y principios del derecho, entre ellos: La justicia, la equidad, el bien común y la paz social. Esta formación deberá ser frecuentemente actualizada, de manera integral, científica y humanística en lo teórico y en lo práctico, que coadyuve al desarrollo y búsqueda de ordenamientos jurídicos que posibiliten el desenvolvimiento pleno de las capacidades y habilidades humanas; debe además ser capaz de interpretar y aplicar adecuadamente la reglamentación jurídica de acuerdo con los fines del derecho y las nuevas exigencias de la sociedad”.¹²⁸

¹²⁷ E5. 21/05/2003. p. 32.

¹²⁸ Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación Vocacional. *Guía de carreras 2004*. México, UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional, Secretaría de Servicios Académicos, c2004. p. 305.

Como se observa en el perfil del egresado de esta carrera, su relación con la materia de TLRIID es nula, debido a que la licenciatura va dirigida a los aspectos legales. Pero al pertenecer al área de ciencias sociales se cumple con un perfil que es requerido para impartir la materia. Esta situación la vemos en el comentario del académico.

“Yo tengo una formación de licenciatura en Derecho; es posible que tenga estudios de docencia, en el área básica... para poder este impartir esta clase”.¹²⁹

Cabe destacar, de lo dicho por el docente, la importancia que tiene la capacitación docente para un adecuado desarrollo de la profesión, debido a que el perfil de la carrera no es el óptimo para la enseñanza de la materia. Otro docente nos hace el señalamiento de impartir la materia por el solo hecho de contar con el perfil:

“Yo estudié Derecho, pero yo decidí venirme al colegio; imparto esta materia porque tengo el perfil”.¹³⁰

El docente se vuelve partícipe de la materia sólo por el hecho de contar con un perfil, que por cierto no tiene afinidad con el desarrollo de la materia; pero por cuestiones reglamentarias puede dar clases de la materia en la institución. Hay que destacar que la licenciatura en Derecho tiene poca relación con la enseñanza de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II, sin embargo, los docentes cumplen con el perfil; pero esta situación los obliga a asistir a cursos complementarios para su formación.

Continúo ahora con docentes que estudiaron licenciatura en Ciencias de la comunicación.

c) Ciencias de la Comunicación.

Perfil Profesional:

“Es el egresado que cuenta con una sólida formación social y humanística, cuyos referentes principales son las ciencias sociales, la cultura y las artes, auxiliares de él para poder desempeñarse como profesional interesado en el bienestar social y en los derechos de la sociedad a la información. Cuenta asimismo, con una

¹²⁹ E7. 22/05/2003. p. 41.

¹³⁰ E8. 22/05/2003. p. 46.

formación teórica, metodológica y técnica en el campo de la comunicación que le permite comprender, explicar, analizar, criticar y teorizar los procesos de la comunicación, las formas, los medios, las tecnologías empleadas y los contextos en que dichos procesos ocurren. También es capaz de realizar investigaciones en cualquier ámbito de su ejercicio profesional”.¹³¹

El carácter de la licenciatura va dirigido a la investigación y la comunicación, lo que le permite sentar bases para el desarrollo de la materia, pues señala “su formación teórica, metodológica y técnica en el campo de la comunicación que le permite comprender, explicar, analizar, criticar y teorizar los procesos de la comunicación” estos procesos son el lenguaje, la escritura, en todos sus aspectos, y éstas son la premisas de la materia. También “es capaz de realizar investigaciones en cualquier ámbito de su ejercicio profesional”, lo que le da bases para coadyuvar al estudiante en el desarrollo de sus trabajos de investigación, que forman parte no sólo de la materia de TLRIID sino de todas las materias que integran el bachillerato.

En el caso de la licenciatura en comunicación, los docentes buscan complementar sus conocimientos para obtener bases más sólidas para el desarrollo de la materia y para su vida profesional, como puede apreciarse en el caso del siguiente docente:

“Estudié en la facultad de Ciencias políticas y sociales, estuve en el Instituto de Investigaciones filológicas... En la facultad de Filosofía y Letras hice la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas, y la tesis la hice en Ciencias Políticas... también estoy haciendo la tesis del doctorado sobre un problema de movimiento social”.¹³²

Relata que en un principio desarrolló estudios en la facultad de Ciencias políticas; sin embargo, en el transcurso de su formación, estudió letras, que complementan su labor docente para impartir la materia de Taller de Lectura, y su vida profesional. Pero los docentes sienten la falta de recursos pedagógicos, los cuales buscan complementar con cursos, ingresando a programas, etc., como explica la docente:

¹³¹ Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación Vocacional. *Guía de carreras 2004*. México, UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional, Secretaría de Servicios Académicos, c2004. p. 305.

¹³² E4. 21/05/2003. p. 24.

“Yo estudié mi licenciatura en comunicación y después mi maestría en ciencias de la comunicación; entonces pues realmente no hay mucha formación, lo que te piden es una clase de apoyo pedagógico y tú eres adjunto de los profesores; y yo me acuerdo que cuando hacía mis prácticas, pues nada más iba tomando nota de cómo iba planeado mi maestra la clase y ya yo fui aprendiendo. Con una amiga que también es educadora, pero de jardín de niños, ella me empezó a enseñar, pero en realidad no hubo una formación aquí, después. Esto fue como el primer semestre; ya después ingresé a un programa que se llama PROFORED, aquí; y ya en ése nos enseñan, nos designan un tutor, y él va a nuestros salones, observa nuestra clase, nos hace críticas, comentarios, y a la inversa, nosotros vamos con él y hacemos lo mismo”.¹³³

Destaca los contrastes que se presentan al ejercer la docencia, al no contar con bases pedagógicas, al profesar sin herramientas, “entonces pues realmente no hay mucha formación, lo que te piden es una clase de apoyo pedagógico y tú eres adjunto de los profesores, y yo me acuerdo que cuando hacia mis prácticas, pues nada más iba tomando nota de cómo iba planeado mi maestra la clase y ya yo fui aprendiendo”, en este sentido es importante complementar la formación del docente para cubrir lagunas que se presentan en su desempeño académico, a pesar de contar con una licenciatura que sienta bases para realizar el ejercicio de la docencia. Reafirmando la importancia de la formación pedagógica, comenta otro docente:

“Bueno, yo tengo la licenciatura y la maestría en Ciencias de la Comunicación; tomé cursos adicionales de cuento y novela y todo esto, aparte mis exámenes finto que tuve que pasar, los talleres y seminarios ínter semestrales de actualización los he tomado, y el curso de modelo de educativo”.¹³⁴

Señala con tino la necesidad de complementar su formación académica y su formación docente con una constante capacitación para perfeccionar su enseñanza, a pesar de contar ya con una licenciatura.

Lo anterior, subraya la atención que se debe brindar a la capacitación para el ejercicio de la docencia, y la importancia de una constante actualización de los

¹³³ E10. 23/05/2003. p. 69.

¹³⁴ E14.26/05/2003. p. 101.

docentes a pesar de que cuenten con una licenciatura que brinda las bases para impartir la materia.

Cabe resaltar la importancia del área de las ciencias sociales y de sus profesiones particulares, en este caso de las licenciaturas de Contaduría, Ciencias de la comunicación y Derecho, en relación con el ejercicio de la docencia en sus egresados. La formación que tuvieron en esas áreas, como primera instancia, engrandece su labor, pero ésta tiene que ser complementada con una formación pedagógica que les dé herramientas para ejercer la docencia, específicamente en la enseñanza de la materia de Taller de lectura.

Área de las Humanidades

Todo conocimiento admite dos usos distintos: puede servir a un propósito inmediato, como guía de una actividad técnica, y puede servir a una finalidad más permanente y menos visible, al orientar el pensamiento y la conducta a largo plazo. Al segundo uso le llamamos humanidades y alude al refinamiento y al embellecimiento de la vida. Su carácter es formativo. Implica el criterio básico de que la enseñanza de humanidades, a quienes no son especialistas, requiere una actitud humanista. El maestro debe extraer de las humanidades todo lo que éstas tienen que decir sobre el ser humano; y tanto el programa de estudios como el departamento, el decano y las asociaciones profesionales deben permitirselo.

Las disciplinas humanistas debidamente aprendidas, transformarán la mente y su el carácter del alumno de una manera positiva que le será útil a lo largo de su vida, mediante la actitud y el hábito pedagógico. En las humanidades, el hombre ideal se dirige a otros hombres en cuanto hombres, y en una interminable variedad de formas: a través del lenguaje, como la poesía, oral o escrita, a través del discurso de la prosa y el teatro; la música y la danza; la oratoria política y forense; la historia oral y escrita; el mito, la religión y la teología. Todas estas actividades, que pensamos que surgieron de los folletos universitarios o de los comités de profesores, son en realidad actividades sociales muy antiguas; vistas en su conjunto nos ofrecen toda la experiencia de la humanidad, la naturaleza social de las humanidades está lógicamente relacionada con el hecho de compartir una formación común y un cuerpo común de conocimientos. Las humanidades son, de todas las materias imaginables, las que menos se prestan a ser acotadas y encajonadas.

En la siguiente sección se agrupa a los docentes cuya área de conocimientos está dirigida a las humanidades, básicamente la licenciatura de:

a) Lengua y literaturas Hispánicas.

Perfil Profesional:

El Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas es el profesional que estudia la estructura y el desarrollo histórico de la lengua española, así como de las literaturas hispánicas (mexicana, española e iberoamericana) como manifestaciones más acabadas de la lengua; analiza, interpreta y difunde, mediante el análisis teórico lingüístico y literario, la crítica y la creación literarias, el valor primordial de la lengua y las literaturas hispánicas para la cultura hispanoamericana y para la cultura universal.¹³⁵

Las características de este profesional van de acuerdo con los pilares fundamentales de la materia: la escritura, la lectura y el análisis literario, lo que lo hace tener los conocimientos necesarios y las bases pedagógicas para ejercer la docencia en la materia que tratamos.

“Yo estudié Letras Hispánicas, en la facultad de Filosofía y Letras; he dado clases en varios lados; yo también trabajo en escuelas particulares. Estoy en una escuela que se llama Liceo Mexicano Japonés, muy cerca de aquí, pero haciendo lo mismo, en otro entorno social con otros problemas, pero igualmente interesante”.¹³⁶

El docente previo, tiene la licenciatura en letras hispánicas, e imparte la materia de Taller de Lectura en el CCH y en otra institución; obviamente cuenta con los recursos teóricos y prácticos para ello. En alusión a esta situación, otro docente señala:

“Yo estudié Lengua y Literaturas Hispánicas y tengo casi terminada la maestría en lingüística hispánica en la UNAM. Imparto clases en todos lados, incluso en donde no me dejan. Doy clases en la UNAM, aquí en el CCH sur, en la facultad de Filosofía y Letras, de gramática; actualmente se llama

¹³⁵ Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación Vocacional. *Guía de carreras 2004*. México, UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional, Secretaría de Servicios Académicos, c2004. p. 471.

¹³⁶ E2. 20/05/2003. p. 13.

español, gramática del español y aproximación a la lingüística, ambas para la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas; doy gramática del español en la Escuela Nacional de Antropología e Historia para la carrera de lingüística, y la materia de lingüística para la carrera de letras latinoamericanas en la Universidad Latinoamericana, y he dado clases en el programa de formación de traductores del IFAL, y creo que ya".¹³⁷

Igual que el anterior, este docente tiene la licenciatura en Lengua y Literaturas hispánicas, y actualmente está terminando una maestría en Lingüística Hispánica; imparte clases en la facultad de Filosofía y Letras, lo que amplía su experiencia en la enseñanza de la materia. Al respecto otra indica:

"Soy maestra normalista; antes de estudiar la licenciatura estudié para maestra normalista y eso me ha dado muy buenas bases de trabajo pedagógico en el aula. Tengo la licenciatura en letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM".¹³⁸

La docente destaca: "Soy maestra normalista; eso me ha dado muy buenas bases de trabajo pedagógico". Haber realizado estudios para maestra normalista, complementado con la licenciatura en letras, da un desarrollo armonioso entre la enseñanza y la materia.

Para concluir con los relatos de docentes con carrera de Lengua y literaturas hispánicas:

"Yo estudié Letras Hispánicas y, como te mencioné, una de las opciones fue la docencia, por ello decidí dedicarme a la enseñanza. Y ya con el paso del tiempo descubrí, una rama muy amplia de la educación, y lo que es mejor, logré relacionarla con mi formación en la licenciatura, que en mi caso fueron las letras. Entonces, al impartir esta materia en el Colegio de Ciencias y Humanidades, he logrado integrar lo que aprendí en mis días de estudiante, actualmente en mi vida como docente".¹³⁹

Vincula su carrera, de manera inmediata, con la docencia, al saber que es una alternativa dentro del abanico de posibilidades de empleo que tiene en su carrera;

¹³⁷ E3. 20/05/2003. p. 19.

¹³⁸ E12. 23/05/2003. p. 83.

¹³⁹ E17. 28/05/2003. p. 120.

y en su búsqueda para mejorar su método de enseñanza, descubre muchas alternativas dentro de la educación, que le permiten vincular su aprendizaje con su labor educativa.

El aporte de los egresados de la licenciatura de lengua y literaturas hispánicas al campo de la docencia, es de vital importancia debido a que son los profesionistas que cuentan con bases sólidas para la enseñanza de la materia, no sólo en el campo del conocimiento; también cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias importantes para que el alumno logre aprender con mayor facilidad.

Para finalizar esta sección hay que resaltar que la mayoría de los docentes son egresados de la UNAM, por tanto con su contribución a la formación de nuevas generaciones, retribuyen a la misma universidad lo que en algún momento ella les otorgó.

Por lo anterior, si un profesor cuenta con una base teórica sólida, se le facilita generar métodos didácticos que sean consistentes con los mismos principios. En otras palabras, para aplicar cualquier método didáctico hay que entender por qué ese método facilita el aprendizaje; situación que a los egresados de áreas sociales les es complicada debido a que sus carreras son encausadas por caminos diferentes a la docencia.

Por una parte, los aspectos pedagógicos están abiertos al planteamiento de la docencia en su enmarque institucional y social, y a la singularidad de cada situación. Y por otra, al predominio de los aspectos pedagógicos se suma la escisión entre formación pedagógica y aspectos disciplinarios. El contenido de la enseñanza, aparte de su actualización en lo referente a nuevos enfoques, metodologías, investigaciones, requiere analizar, los problemas de elaboración conceptual, de sistematización, de transferencia, y también sus formas de enseñanza, así como las áreas de sus profesiones, en este caso las ciencias sociales y la humanidades. A lo que B. Honore expresa: "...formulamos la hipótesis de que toda experiencia de crisis, de ruptura con las condiciones habituales conocidas, tiene un significado de formación. La crisis no es más que un momento, suscita la renovación, la creación; pero sus efectos se amortiguan en seguida, y debe ser relanzada, conservada, en nuevas rupturas, nuevas crisis, que, en cierto modo, deben ser diferentes de las precedentes, con el riesgo de volverse una nueva forma de costumbre".¹⁴⁰ En este sentido, la ruptura debe tocar

¹⁴⁰ HONORE, Bernard. *Op cit.* p. 83.

ciertos planos con exclusión de los demás, con el fin de no provocar tal sumergimiento emocional, lo definido, lo impuesto. Este es un punto que merece especial atención; la idea de que toda formación implica una revisión y una crisis, romper con cuestiones ya instituidas, abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, con la consecuente conmoción que provoca la ruptura de esquemas a veces ya muy consolidados.

Lo anterior denota que todo proceso de formación docente conlleva en forma explícita o implícita la intención de innovar, aunque sea en su forma menos radical, y aunque se plantee la formación sólo como actualización. Asimismo busca cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas, abrirse a nuevas experiencias, mirar el propio hacer con la intención de cambio. Esta intención de cambio, precede a la acción formativa, y los conflictos que a menudo aparecen en los espacios de formación docente, suelen calificarse en forma rápida como resistencia al cambio, lo que puede analizarse desde otra óptica, sin negar el miedo y la resistencia a la ruptura de formas de pensar y de hacer. La problemática de la formación se enlaza con la polémica del docente: plantear el tema de la docencia en términos de formación, como posibilidad de intervención. Esta intervención, no librada a esfuerzos individuales, requiere la vinculación real entre la formación de los docentes y los proyectos institucionales globales.

1.2.2.2 Conocimiento y dominio

Como punto fundamental, el docente, cuya misión es enseñar, debe cumplir diversos requisitos, a su vez roles heterogéneos que se relacionan entre sí, tales como el nivel escolar, en el que intervienen los estudios o grados académicos obtenidos. Por otra parte el conocimiento y dominio que éste muestre en relación con su enseñanza, le permite un panorama positivo de su actividad como docente. La mayoría de las actividades precisan de un nivel académico, como un requisito de carácter obligatorio, además de contar con la capacidad para desempeñar la actividad misma, puesto que cada día se enfrentará a circunstancias difíciles. El docente, al ofrecer sus servicios, debe demostrar que tiene la suficiente preparación y capacidad, así como conocimientos y dominio de los mismos, que obligaran al sujeto a demostrar que tiene los conocimientos y dominio de los mismos necesarios para salir adelante ante toda dificultad que se le presente en el desarrollo cotidiano de su actividad. El papel que asume el profesor al impartir su materia, el conocimiento y dominio que presenta en relación con lo que enseña, definen parámetros de evaluación. Al conocer el entorno en el cual se desarrolla

profesionalmente, aprende a vincular su enseñanza con su medio. Como expresa el siguiente docente:

“Considero que tengo dominio en la materia, me siento capaz de impartirla, porque cada semestre realizo una evaluación sobre lo que enseñó, y reviso qué me funciona y qué no, por tanto corrijo sobre la marcha”.¹⁴¹

Señala con seguridad al expresar: “Considero que tengo dominio en la materia, me siento capaz de impartirla” lo que le da pauta para desenvolverse cada día en clase, además de autoevaluarse cada semestre para poder corregir deficiencias o errores. A esta situación otro docente agrega:

“Creo tener las bases necesarias de conocimiento para que mi desempeño sea adecuado a lo que la materia en sí me solicita, y se está en constante aprendizaje para lograr un mayor conocimiento de la misma”.¹⁴²

Hace un señalamiento donde se percibe como una persona que tiene la capacidad necesaria para realizar su labor, y que está en una constante actualización. El conocimiento y dominio no sólo se refiere al aspecto teórico, también se requiere un conocimiento para una programación más concreta que consiste en la preparación del trabajo que se va a desarrollar en cada sesión docente, en particular. Tanto las clases teóricas como las prácticas requieren de una planificación específica que determine las distintas etapas a desarrollar, así como la ordenación y coordinación de las actividades a realizar. La planificación se concreta en un documento escrito, o plan, que implica la elaboración del programa de la asignatura. Se requiere analizar la situación de partida -profundizando en el conocimiento de la situación inicial y en el entorno en que se va a desarrollar la labor docente-, así como las necesidades sociales. Una asignatura concreta no es un elemento aislado, sino al contrario, se encuentra inmersa en un entorno social, educativo, y forma parte de un plan de estudios. Es preciso el conocimiento de las restricciones y las limitaciones de los medios materiales, del material didáctico y de la infraestructura, puesto que van a condicionar la posibilidad de alcanzar los objetivos.

En consecuencia, el conocer y dominar la materia a impartir no sólo implica el plano teórico y práctico; esta situación va más allá; en particular, en las

¹⁴¹ E1. 06/04/2003. p. 8.

¹⁴² E17. 28/05/2003. p. 121.

situaciones educativas que ocurren dentro de las instituciones escolares, los objetivos o intenciones deben planificarse, concretizarse y aclararse con un mínimo de rigor, dado que suponen el punto de partida y el de llegada de toda la experiencia educativa, y además desempeñan un importante papel orientativo y estructurante de todo el proceso. El establecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre la materia, y a encontrar sentido, valor funcional a los aprendizajes involucrados en la asignatura. Al integrar las distintas visiones que se requieren en la formación del quehacer docente no podemos dejar de lado el currículum, el cual es definido a través de diversos aspectos, los que se establecen dependiendo de la problemática educativa a la que se enfrenta, o la situación a la cual se hace alusión, en nuestro caso nos encaminamos hacia el desarrollo de dicho currículum como un señalamiento de las características formales con la que debe contar el docente para el ejercicio de su labor, tales como: formación académica, conocimiento y dominio. Estos aspectos son las guías para establecer las diferencias que surgían entre los mismos docentes, quienes contaban con una formación académica que cumplía con requisitos formales, pero producía en ellos una problemática al no contar con las bases pedagógicas necesarias para el desarrollo pertinente de su labor, y los llevaba a tomar cursos complementarios, en algunos casos; en otros por decisión propia, a realizar una segunda carrera o estudio de mayor grado, que a la postre les sirve de apoyo para la enseñanza de la materia. Esta situación, cabe aclarar no sucedía en la generalidad de los docentes, debido a que los provenientes del área de humanidades, específicamente de la carrera de Lengua y literaturas hispánicas, tenían detrás de ellos, una formación dirigida a la docencia, lo que facilitaba su labor; pero ello no pasa por alto que todos los docentes estén obligados a estar en constante actualización, no solo académica, sino también pedagógica, para estar a la vanguardia y poder cumplir con los intereses y expectativas a nivel personal, institucional y social.

1.3 Identidad y compromiso

Cada actividad se presenta con funciones y características que la diferencian de otras. Pero más que las mismas particularidades que haya, los sujetos que son partícipes de cada actividad, se apropian y le confieren rasgos que acrecientan y definen estas características. En el caso de la docencia estas particularidades son apropiadas por los actores principales del proceso, los docentes, quienes desde su perspectiva crean conceptos y definen las funciones y características de la labor docente con exactitud.

En el presente apartado se analizan las perspectivas de cómo algunos docentes entrevistados manifiestan su estilo particular de adjudicarse la actividad docente, y los compromisos que adquieren en el ejercicio de su labor.

En la primera sección del apartado se busca tener una visión del papel que asume el docente en el transcurso de su labor, misma que se enriquece con el toque personal que cada integrante da a su trabajo.

En la segunda sección, responsabilidad y compromiso van de la mano, ya que los docentes entrevistados aluden a estas características integrándolas en un solo significado, pues para la mayoría de ellos es manifiesta esta relación, que los vincula con su ser docente.

Las dos primeras categorías, identidad y compromiso, van íntimamente ligadas, en razón de que al asumir un rol éste trae implícitas responsabilidades de mayor o menor grado, que obligan al sujeto a responder por sus acciones.

1.3.1 ¿Cómo se asume?

Cada actividad presenta un perfil definido, pero cada individuo que se involucra en una de ellas, la visualiza a través de su propia concepción que lo lleva a definirla, a revestirla, a apropiarse de la misma.

En esta sección, el ejercicio del quehacer docente, es un proceso en el que el ser humano se va formando en el cometido de su vida académica; implica adoptar el papel que desee asumir; en este sentido, en la educación es necesario no pasar por alto la siguiente observación que manifiesta Merlín Wittrok C. "Para dedicarse a la educación como empresa normativa, uno debe tener y exhibir el estilo adecuado para esta actividad. Es necesario no sólo poseer y exhibir el estilo de

un educador, en general, sino también el estilo que mejor se adapte a las áreas de contenido en que se está introduciendo a los alumnos”.¹⁴³ Es decir, cada docente debe forjarse su propia imagen que le permita distinguirse y saber adaptarse a las circunstancias que cotidianamente se le presentan en el aula.

Una de las principales funciones, es formar, pero ese formar implica un contacto con otras personas (alumnos) que requieren a un individuo que conozca su trabajo, que sepa realizarlo y que pueda ser el guía adecuado. Se tomarán como base las respuestas de los docentes entrevistados, las que serán el hilo conductor que nos guiará a entender cómo se asume el ser docente:

Cada docente asume su rol de distintas maneras, desde la perspectiva de ser un modelo a seguir, un guía en los caminos del conocimiento, etc., como establece el docente.

“Son muchas cosas; significan muchas cosas... hacer que los adolescentes tengan un modelo de adulto que sea interesante, que no sea aburrido y que tenga puntos buenos de posibilidad de desarrollo. Un adulto que pueda servirle de ejemplo, no propiamente para escoger la carrera, sino un modelo de adulto a seguir que no sean precisamente sus padres”.¹⁴⁴

Asume su rol desde la perspectiva de ser un patrón, un modelo “hacer que los adolescentes tengan un modelo de adulto”, distinto de los familiares, para el adolescente, sin olvidar su función primaria: ser el encargado de proporcionar al alumno el conocimiento. De igual manera otro docente visualiza el rol de docente desde otra perspectiva, un trabajo diario, una necesidad, una pasión. Como expresa:

“A mí me parece que es, digamos, la preparación diaria del trabajo académico, en cuanto a la revisión y en cuanto trabajo en el sentido de investigación; soy medio redundante pero es lo doble cuando tienes que trabajar con alumnos, con gente que escucha tu información... Lo que pasa es que es un proceso que va de la mano, por un lado es una necesidad y por otro una obligación. Cuando se juntan en un punto de la vida se convierte en una pasión”.¹⁴⁵

¹⁴³ WITTRUCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, c1981. p. 175.

¹⁴⁴ E3. 20/05/2003. p.19.

¹⁴⁵ E16. 28/05/2003. p. 115.

Destaca la importancia que tiene la labor diaria al enfatizar en “preparación diaria del trabajo académico, en cuanto a la revisión y en cuanto trabajo en el sentido de investigación,” en un marco donde el gusto y el placer se convierten en los motores de su trabajo, Por consiguiente la enseñanza que él brinda, la asume con agrado y se convierte en una satisfacción para él. Mientras, otro docente visualiza su actividad desde una perspectiva de tolerancia hacia sus compañeros de trabajo y alumnos, al indicar lo siguiente:

“Implica ser disciplinado, ser consecuente, ser muy tolerante con los alumnos, ser muy respetuoso, tolerante con los compañeros de trabajo, tratar de entender lo más posible dentro de los tiempos que nos dan en la materia, y además, pues atender correctamente la materia, pero no nada más; resulta que los alumnos, la mitad son humanos y la mitad tiene que aprender; es muy complicada la docencia”.¹⁴⁶

Al dar esta connotación nos muestra la faceta del ser humano que existe en cada docente, pues es consciente de las limitaciones que tienen todos los seres humanos, y trata de sobrellevar actitudes que pueden afectar su labor. La visión de otro docente manifiesta desde otra particularidad, los recursos didácticos:

“Primero, yo siento que, paralelamente a todos los recursos didácticos que vas aprendiendo, desde caminar, manejo de grupo, tu voz, etc., es conocer tu materia; si no conoces tu materia, aunque tengas recursos didácticos no tienes mucho qué dar; pero si no conoces tu materia y aparte no manejas los recursos didácticos, estás perdido”.¹⁴⁷

Asumir el papel de docente significa lograr desarrollar su materia utilizando los recursos que tiene disponible a primera mano: “caminar, manejo de grupo, tu voz, etc.” y con el conocimiento de la materia a impartir equilibra ambas funciones. En tanto, otro le da una connotación diferente:

“Implica que no es un trabajo común y corriente; se trabaja con seres humanos, el proceso es dialogístico y por lo tanto, yo también aprendo, implica enriquecimiento personal en muchos aspectos”.¹⁴⁸

¹⁴⁶ E4. 21/05/2003. p. 24.

¹⁴⁷ E9. 22/05/2003. p. 61.

¹⁴⁸ E14. 26/05/2003. p. 100.

Reviste su labor como un trabajo de gran importancia, debido a que es el encargado de formar personas con las que tiene una constante interacción, y esto permite un enriquecimiento de ambas partes. El mostrar la docencia como un desafío, es la característica que otorga el siguiente docente a su labor, al decir:

“Para mí, dar clases siempre ha sido un reto. Claro que se adquiere experiencia, pero los alumnos siempre son diferentes y ¡qué bueno! Desde luego hay satisfacciones y el gusto de hacer algo por alguien; mi relación tormentosa y perversa con mis amados alumnos inicia por una lucha a muerte por el reconocimiento en un constante afirmar/negar a través de la resignificación de mis contenidos. Esta relación, motivo de inseguridad para mí y supongo también para ellos, me ha llevado a plantearme la actividad como un reto”.¹⁴⁹

Se involucra en esta actividad que considera un reto debido a que todos los días se enfrenta a situaciones nuevas, que lo llevan a disfrutar y demostrar que tiene la capacidad para realizar su labor, a pesar de provocarle inseguridad, pero no deja de causarle una gran satisfacción su trabajo.

Podemos ver que aspectos formativos como la responsabilidad contribuyen en el enriquecimiento del cargo a desempeñar. Virtudes y debilidades construyen el caminar educativo, complementándose con las bases pedagógicas como auxiliares, ya que frente a la carencia de una preparación anticipada para el desempeño de la función docente, algunos no cuentan con orientación previa debido a que la carrera misma no lo facilita. Sin embargo en ciertas situaciones asumen retos diferentes que les permiten ir construyendo su andar en la docencia. Por tanto, “el contenido de las asignaturas es algo de carácter más personal. Cada profesor debe ser competente en su materia pero el problema principal estriba en cómo transmitir este conocimiento [...] existe una diferenciación entre la formación inicial del docente y la formación continua”,¹⁵⁰ pues cada docente tiene expectativas distintas a los demás, y su evolución siempre será diferente. La diferencia la hace él mismo, en función de lo que pretende abordar. Enseñar requiere flexibilidad, creatividad, y una actitud de búsqueda. Los docentes de cualquier área necesitan entender que enseñar requiere algo más que la simple aplicación de procedimientos preestablecidos.

¹⁴⁹ E1. 06/05/2003. p. 7.

¹⁵⁰ GROS, Salvat Begoña. *Ser profesor, palabras sobre la docencia universitaria*. España, Universidad de Barcelona, p. 48.

En el desempeño cotidiano, el docente adapta, afina, recrea, actualiza lo que ha aprendido para que sea apropiado en su salón de clase o en su área de estudio, con base en lo que sabe, cree y piensa de su actividad, a través de su propia personalidad; este proceso lo lleva a asumir su rol de manera diferente a otro, a pesar de suceder en situaciones aparentemente iguales. El gran valor que implica para ellos desempeñarse como tales, los permea en su diario vivir y se refleja en su estilo de enseñar.

1.3.2 Responsabilidad y compromiso

Las actividades que son desempeñadas por el ser humano conllevan de manera implícita o explícita, un grupo de compromisos, que son generados a través del grado de responsabilidad que adquiera el individuo, ya sea en el transcurso del tiempo, o de manera inmediata al asumir una actividad. Por ejemplo, no es la misma responsabilidad la que tiene un ayudante de carpintero que apenas inicia su camino en el conocimiento de su oficio, que la de un gerente con varios años de experiencia, que tiene a su cargo una sucursal con cuarenta empleados.

El campo de la docencia no está ajeno a esta situación, por lo que cada docente asume compromisos y responsabilidades que son generados por dos fuentes: una personal y otra institucional, entendiendo esta última como la institución en la que labora.

El compromiso radica en la responsabilidad que muestre el docente con respecto a lo que él ejerce; qué tanto cree en ello, cómo le ha funcionado, qué elementos lo norman, cómo desempeña los procesos que lo rigen; es “Una de las cuestiones más importantes es si los objetivos del profesor se ajustan o no a las opciones institucionales, dado que pueden estar en juego distintas concepciones... de su función con relación al conocimiento y la sociedad”,¹⁵¹ debido a que los docentes laboran dentro de una institución que les transfiere compromisos y responsabilidades.

En esta sección, recupero las declaraciones de los docentes entrevistados en relación a cómo asumen los compromisos que se generan y entrelazan a la institución y sus expectativas. Las respuestas a analizar serán asignadas a bloques, los cuales están constituidos por:

¹⁵¹ Ibidem p. 61.

- a) Compromiso con la institución.
- b) Compromiso con los alumnos.

En las acciones y conducciones de los docentes quedan implícitos, o al menos esa es la pretensión, la jerarquía de valores o principios distintivos de una institución, los cuales se filtran en las aulas tomando un sentido curricular oculto. Pero, también es cierto, que se puede pertenecer a una institución sin ser simpatizante de sus valores, y por lo mismo no manifestarlos; pero siempre aparecerán los deseos e intereses que tiene cada docente en el desarrollo de su labor.

1.3.2.1 Institucionales

La institución en la que labora el docente, le confiere responsabilidades y compromisos que el docente no puede rechazar ya que vienen de manera implícita en la labor que ejercerá en las aulas de la institución; es decir, cada escuela determina un perfil a alcanzar por sus egresados, lo cual implica para el docente, lograr ese perfil en cada estudiante que pise las aulas de la escuela. Quiero destacar que la mayoría de los docentes entrevistados han egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México. El compromiso que ellos ponen de manifiesto es, en primera instancia, de responsabilidad; asimismo un retribuir a su *alma mater*, hacia la que manifiestan aprecio. Igualmente muestran compromiso por conocer las particularidades del colegio en cuanto a ética profesional, revisión de planes de estudio, así como de los programas; actualización de los principios pedagógicos, observación del trabajo de sus compañeros para una retroalimentación, preparación de las clases.

Inicio con la entrevista a un docente que señala su compromiso hacia la institución de la siguiente manera:

“En el Colegio de Ciencias y Humanidades, una gran responsabilidad, hacia la institución; es como un devolverle algo a la UNAM, escuela que me formó”.¹⁵²

Expresa un deseo de retribución hacia la UNAM, por la formación que recibió en esta institución, como parte de su responsabilidad. El mismo compromiso con su universidad expresa otro docente:

¹⁵² E1. 06/04/2003. p. 8.

“Bueno, el compromiso es todo, es dar lo mejor de mi parte, es estar pendiente de la educación de los muchachos. Creo que debe uno ser más comprometido con la universidad, con el *alma mater*. Quiero y llevo, realmente traigo puesta la camiseta de la universidad, evidentemente; nuestra universidad, como la entidad representativa de Latinoamérica, siempre debe estar adelante; esto se lo damos a los alumnos, los profesores, la gente que viene de ella”.¹⁵³

Es de destacar la importancia que le brinda a la institución, así como el de buscar comprometer también a los alumnos, como parte de su formación desde un ámbito del deber ser. Uno más, emite:

“Hay todo un compromiso con la institución, todo. Yo amo a la universidad, es así como mi casa; yo estudié aquí en el CCH, soy egresada de este plantel también, y todos mis estudios los hice en la universidad; entonces el compromiso es muy grande. Sobre todo siento que es un compromiso ético, un compromiso profesional; preparo mis clases, trato de proponer siempre proyectos de trabajos con mis alumnos, que puedan ser estimulantes para ellos y para mí como docente, y que dejen algo a la institución, un nivel académico mejor”.¹⁵⁴

Demuestra cómo el hecho de haber realizado sus estudios en las mismas aulas en donde da clase, le confiere un compromiso que asume con responsabilidad, y por ello da a los estudiantes lo mejor de sí; y no sólo a los estudiantes en su formación de actitud hacia la vida, sino a la misma institución, y esto lo refleja en su enseñanza. Continuando con los compromisos que adquieren los docentes al ejercer su labor en la UNAM, otro señala:

“Son muchos, mira es una nostalgia personal. Yo estudié en el CCH; aquí estuve hace 20 años; entonces para mí es como regresar a tu casa y poder compartir tus conocimientos, los muchos o pocos que tengas, tus experiencias; compartírselas a las nuevas generaciones, igual que aquí en el CCH también en la universidad, o donde yo pueda dar clases me daría mucho gusto”.¹⁵⁵

Responde el docente con el afán de retribución hacia la institución que lo formó como profesionista, y en este afán ayuda a las nuevas generaciones de

¹⁵³ E7. 22/05/2003. p. 42.

¹⁵⁴ E10. 23/05/2003. p. 69.

¹⁵⁵ E16. 28/05/2003. p. 115.

estudiantes en su tránsito por la misma, buscando sembrar una semilla que germine en los estudiantes y los motive a seguir adelante con sus proyectos.

Los docentes manifiestan una particularidad que surge en todas las respuestas: su amor hacia la institución en la que realizaron sus estudios, y los compromisos que adquieren al desarrollar su actividad dentro de la UNAM; los asumen con un gran sentido de responsabilidad, conscientes de lo que conlleva dicho compromiso, y al asumirlo con agrado, ejercen con libertad y entrega hechos que generan en ellos satisfacción, y crean en su entorno un ambiente de bienestar.

1.3.2.2 Personales

En este orden de ideas, es relevante el propósito de compromiso del docente para con el alumno. Los factores que inciden para que el docente se cree sus propios compromisos, está en relación con su manera de visualizar el mundo, sus expectativas, sus intereses, el medio en el que se desenvuelve; en pocas palabras, todo lo que le rodea; y sus vivencias han ido creando sus compromisos y sus responsabilidades.

Los siguientes son los compromisos que los docentes entrevistados manifiestan: En primer instancia, la responsabilidad, la enseñanza de la materia, la formación de los alumnos -formar alumnos capaces-, compartir el conocimiento, elevar el nivel de los alumnos, revisar su educación, ser un ejemplo. Se integran las respuestas de los docentes entrevistados, como las del siguiente:

“Los compromisos son primero con uno mismo, es decir, cuando vas a realizar algo es por el deseo, porque tienes la capacidad para enfrentar esa situación con la institución, porque te da la oportunidad de laborar y desarrollarte profesionalmente en sus aulas y con los jóvenes, por que te permite relacionarte con ellos y aportar tu experiencia, tus conocimientos, para ayudarlos a crecer como personas”.¹⁵⁶

Destaca primero el compromiso con él mismo. Considera que cuenta con las capacidades, aptitudes y destrezas necesarias para desarrollar su labor; en segundo lugar, con la institución, por brindarle la oportunidad de desarrollarse dentro de ella. Y por ultimo con los jóvenes. Otro docente alude al compromiso de propiciar un cambio en los alumnos:

¹⁵⁶ E17. 28/05/2003. p. 121.

“Formar adultos capaces, enseñarles lo importante que es la lectura, la redacción, la investigación, sobre todo para procesos inmediatos que tenga que desarrollar en sus materias, pero también a mediano y largo plazo, para la carrera, para su propia vida. Sería, digamos, en cortito, no fácil, breve”.¹⁵⁷

Este docente señala la importancia de la formación académica de sus estudiantes, pero sin dejar de lado, la formación personal de los mismos, debido a que son complementarias. En tanto, otro docente destaca como su compromiso, la función que tiene de transmitir un conocimiento.

“Lo principal es tratar de transmitir los conocimientos, y la principal función que tiene el colegio es hacer jóvenes más críticos comprendiendo que es una de las funciones a las que quiere llegar el colegio en sus egresados”.¹⁵⁸

Señala la transmisión de conocimientos, pero no se queda ahí; agrupa sus compromisos y los mezcla con los de la institución para formar estudiantes críticos.

Se observa que los compromisos de cada docente, van en función de sus expectativas e intereses, y en ocasiones los entrelazan con los compromisos que la institución le confiere, y crea nuevas expectativas hacia su labor, al lograr desarrollarse de manera satisfactoria en su trabajo.

Las entrevistas anteriormente transcritas (acerca de compromisos, responsabilidad, identidad), reflejan situaciones de cada docente en su cotidiano ejercicio. Pero cada uno lo apropia y lo ejerce de manera distinta, lo que permite distinguir a cada uno de ellos, a pesar de trabajar bajo condiciones similares.

Por otra parte, el aprendizaje sobre ellos mismos y el auto descubrimiento, conlleva a los seres humanos, y en su caso al docente, a lograr el dominio propio que le permite ejercer desde su visión particular, permitiéndole apropiarse de su labor y por tanto manifestarla en él. En ocasiones se especula que un buen docente es aquel "ser" que imparte, difunde y domina el conocimiento, que aclara dudas y propicia cuestiones de interés en su público cautivo, -sus alumnos-. Es

¹⁵⁷ E3. 20/05/2003. p. 20.

¹⁵⁸ E6. 22/05/2003. p. 38.

aquél que motiva a quienes están en vías de ser expertos en el conocimiento de un tema o materia dada. O bien, de manera más integral pudiésemos decir, que es aquél que concatena el conocimiento, la motivación y el aspecto social de sus estudiantes para propiciar en ellos actitudes críticas, y un sentido humano. El docente, si responde, cumple con un aspecto sumamente importante: ser congruente con lo que piensa, dice y hace. Este es el pilar fundamental que sirve de apoyo para bases como el de la humildad y el tener una convicción. Estos factores hacen de él, un ser dinámico y en constante evolución, que permite que sus acciones sean de mayor peso en el desarrollo de su trabajo.

Actualmente es relevante reflexionar acerca de el ser docente, rescatar de sus relatos los motivos que tuvieron para elegir esta actividad, las razones y causas que manifiestan los sujetos para ser docentes; tomar en cuenta las diversas etapas por las que atraviesan y que dan como resultado el desarrollo de su profesión docente. Si bien es cierto que la docencia tiene una labor de vanguardia, hay que resaltar lo terminante del rumbo que cada docente toma en el proceso de construcción, ante su profesión: características integradas, accidentes de la vida, vocación y falta de trabajo.

De igual manera, en este capítulo se rescató lo enunciado por algunos de ellos que, día a día, con su constancia y persistencia engrandecen su labor. Es relevante reconocer la tarea que realizan dentro y fuera del aula, su saber enfrentar problemas vinculados con lo que enseñan.

Ciertamente el proceso de formación de los docentes en su práctica laboral, comprende la integración de un contexto, de los aportes que contribuyen en su labor: sus responsabilidades y compromisos, y sus bases pedagógicas.

Por ende, si la mayoría de los docentes, tiene como finalidad formar a sus alumnos, es necesario pues, aun cuando él no haya tomado esta labor como primera instancia, la formación con la que cuenta para el desarrollo de su práctica educativa, ya que la formación de futuros profesionistas conlleva una gran responsabilidad. “La aprehensión plena de un concepto, implica apoderarse completamente de él, poseerlo y haberlo aceptado racionalmente por convencimiento propio, sentirlo y saber cómo vivirlo, es decir, cómo ponerlo en práctica.”¹⁵⁹ En este sentido, un docente necesita estar siempre preparado para enfrentar los retos que encuentre en el camino profesional, y a la vez, estar

¹⁵⁹ CANSECO Herrera, Gerardo. *Pedagogía de los valores. Fórmalo según su edad*. México, Ger, 2006. p. 88.

dispuesto a examinar y perfeccionar sus metas y sus métodos de enseñanza, en cada año escolar y con cada generación de estudiantes.

Es importante destacar el deber ser del docente, en el cometido de la labor de cada uno, que ellos manifiestan por medio de la responsabilidad hacia ellos mismos y hacia sus alumnos. Si bien es cierto que su principal función es enseñar, también lo es que su tarea es formar alumnos críticos, comprometidos, capaces, conscientes de la importancia del desarrollo académico. A su vez esto llega a rebasar el grado de compromiso que se tiene hacia la institución; entonces el docente se centra en el alumno y en su contexto para la enseñanza de la materia en cuestión, “cuando el educando, ha sentido y vivido la alegría de saberse útil, de enjugar una lágrima o aliviar un dolor, de acompañar una tristeza o haber compartido, escuchado, amado y ofrecido la mano al más necesitado”¹⁶⁰ deja en él una satisfacción gratificante. Por tanto, ser docente es una tarea delicada y compleja, porque en la valiosa labor de la enseñanza se fincan logros que están más allá del éxito académico, por ejemplo contribuir a la transformación del hombre y la sociedad. Es compleja, porque se debe entender como una doble profesión, es decir, tener dominio del campo disciplinario en particular y poseer “ciertos saberes” didácticos y pedagógicos que en su conjunto constituyan la representación social de lo que es, o deberá ser un docente.

Ser docente no es haberse graduado en un instituto pedagógico, o en líneas generales tener un título de profesor, maestro, licenciado en educación etc. Tampoco es “dar clases”. Ser docente, a partir de la construcción integrada de los relatos anteriores, es enfrentarse a una población que está allí para recibir de alguien, que sabe más de algo, las herramientas necesarias para adquirir competencia en un área, dentro de un clima de respeto y de compromiso mutuo. Ser maestro es comprender que se es modelo a seguir, tanto en lo personal como en lo intelectual, lo que le permite marcar una diferencia al educar, que peor es mal formar que no hacerlo. El docente trabaja con la mente de otros y su influencia afecta al ser; y no es un asunto anatómico o fisiológico sino que toca tanto al conocimiento como a la conducta, a las emociones, y hasta a la formación de la personalidad. Por tanto, “los docentes constituyen los actores privilegiados para la concreción de la enseñanza”¹⁶¹ asimismo son un pilar en la formación de los estudiantes.

¹⁶⁰ *Ibidem.*, p. 93.

¹⁶¹ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.*, p. 68.

Cuando se es docente no sólo por accidente de la vida, necesidad de trabajar o de vocación, sino por convicción, se está consciente de que se puede crear e innovar, ya que se trabaja con seres humanos. Por tanto, un verdadero docente es aquél que al enseñar aprende y al aprender enseña, desde su propia identidad. En ese sentido es interesante abordar la labor docente como un objeto de reflexión que permita innovar y conocer esta gran labor.

CAPÍTULO II

II. CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

En los últimos años, los métodos de enseñanza han sido un tema controversial en el ámbito educativo. Este fenómeno puede ser explicado desde contextos diversos; sin embargo la enseñanza es el eje motor que siempre está presente, y por lo tanto es el hilo conductor de este proceso. En este sentido, en el presente capítulo, se tiene la intención de integrar algunos métodos de enseñanza -sin pretender abarcar la totalidad-, en un escenario particular del proceso educativo, en este caso en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur, (CCH-S), específicamente en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (TLRIID II).

En el primer apartado se enuncian algunos métodos de enseñanza, para clasificarlos, construirlos, explicarlos y contar con un panorama al respecto.

En el segundo se rescata cómo se apropian y construyen el término enseñanza algunos docentes entrevistados. Desde su estilo particular manifiestan ¿qué implica enseñar? Aquí se entretajan y relacionan similitudes, expectativas y diferencias.

Para el cierre del capítulo se integra la relación maestro-alumno, donde surgen tanto los procesos de interacción como los de formación de los alumnos, que permiten visualizar cómo se construye el vínculo entre los actores del escenario educativo. Tiene, por tanto, un doble reto.

2.1 Métodos de enseñanza

En el presente apartado, describo algunos métodos de enseñanza que intervienen en el escenario del proceso educativo. Esta relación difiere de lo antes enunciado, por las características particulares que los profesores entrevistados señalan; en consecuencia, los sistemas de enseñanza que cada uno maneja, son heterogéneos, con respecto a sus diferentes estilos de enseñar. Rescato de sus relatos lo que a cada uno le da resultados en el desarrollo de su labor.

Según el Diccionario de la Lengua Española, “método” es el modo de decir o hacer con orden una cosa. Se tiene un método cuando se sigue un cierto camino para lograr un objetivo propuesto. Los métodos de enseñanza, no sólo contienen los pasos o reglas flexibles a seguir, sino los motivos por los que se dan tales o cuales pasos, o se adoptan tales o cuales reglas en las que se apoyan. Así mismo, la enseñanza tiene su metodología,¹⁶² y con ello métodos específicos. Por tanto el método es en sentido general un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posibles caminos que se pueden seguir para lograr un objetivo, por lo que el método tiene función de medio y carácter final.

Una inquietud sobresaliente es la referente a la utilización de los métodos de enseñanza-aprendizaje, entendidos como las formas “de controlar el proceso enseñanza-aprendizaje que incluye las actividades del profesor y del alumno, el uso del material didáctico y la dirección del alumno por el maestro o por cualquier otro medio en situaciones formales e informales”.¹⁶³

En este sentido, el método de enseñanza es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje. La característica principal del método de enseñanza consiste en que va dirigida a un objetivo, e incluye las operaciones y acciones dirigidas al logro de éste.

El punto de partida es el supuesto de que al utilizar algún método en alguna área en específico, éste trae implícita una determinada concepción del mundo y de lo que éste debe ser. Sin embargo, el estudio personal queda también mejorado. En

¹⁶² La metodología es una parte de la lógica, su finalidad es señalar el procedimiento para alcanzar el saber de un orden determinado de objetos. GARCÍA González E. *El maestro y los métodos de enseñanza*. México, Trillas, 1982. p. 29.

¹⁶³ GLAZMAN, R. y M. Ibarrola. *Diseño de planes de estudio*. UNAM-CISE. México, Siglo XXI, 1980. p. 515.

tanto que: “Lograrse un buen sistema de hábitos intelectuales [...] objetivo esencial del método”,¹⁶⁴ acciones que complementan el trabajo en el aula.

La formalidad es una característica indispensable; esto significa que deben cumplirse una serie de reglas definidas previamente. El docente debe conocer de antemano cuál es la manera de aprender de sus estudiantes, para ordenar y adaptar adecuadamente la instrucción y lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible. Si en el aula, como es usual, se usan varios métodos de aprendizaje, habrá que utilizar varios métodos de enseñanza. Precisar el aprendizaje eficaz, junto a una fundamental enseñanza práctica (o asimilación activa de las materias), redundan en beneficio de un objetivo primordial: que los estudiantes reciban la mejor preparación posible. “Los métodos se distinguen de las técnicas, por lo menos en que éstos son “lo suficientemente generales como para tener valor en todas las ciencias o en un sector importante de ellas” {sic}.¹⁶⁵ El enfoque que le da el autor nos señala una característica del método, la importancia del mismo, que la diferencia de la técnica. Al respecto, un método de enseñanza es “el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos”.¹⁶⁶

Los métodos hacen uso de las técnicas; asimismo éstas forman parte de la orientación del aprendizaje. Los métodos y las técnicas son necesarias, así como el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos. La elección de las técnicas depende del objeto perseguido y éstas están condicionadas al método.

Las técnicas pueden representar, como el método, una respuesta al cómo. Es un medio de lograr un fin. El método es ante todo una reflexión. Utiliza y organiza las técnicas que son concretas, en función de su finalidad.

Por esto, los métodos de enseñanza precisan una multiplicidad de sistemas que se adaptan al entorno y a los alumnos en particular. Por otra parte, los diversos métodos se diferencian por la mayor o menor actividad del profesor y de los alumnos. De esta manera, se presentan sistemas centrados en el docente, en los que la actividad corresponde casi exclusivamente al profesor, y los discentes

¹⁶⁴ BOURDIEU, Pierre [et al.]. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México, Siglo XXI, c1986 (Introducción: epistemología y metodología). p.11.

¹⁶⁵A. Kaplan, *The Conduct of Inquiry, Methodology of Behavioural Science*. Chandler, San Francisco, 1964. cfr., BOURDIEU, P. p. 13.

¹⁶⁶ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 364.

tienen una participación más o menos pasiva. Hay métodos más centrados en los alumnos, en los cuales éstos tienen un protagonismo mucho mayor y desarrollan una gran actividad. La mayor parte de los métodos de enseñanza para pequeños grupos consisten en actividades centradas en los alumnos donde se procura una máxima participación de los mismos; en consecuencia cada método de enseñanza se construye en el aula, en tanto responda al contexto en el que se desarrolla.

2.1.1 Clasificación

Es importante no sólo lo que se debe enseñar y evaluar, sino también los métodos de enseñanza que se deben adoptar para diferenciar, clasificar y construirlos, lo que permite lograr objetivos planteados en el proceso educativo. En este apartado entendemos la clasificación como un procedimiento utilizado para agrupar u obtener categorías con base en atributos o relaciones comunes.

Las clasificaciones de métodos de enseñanza se registran por decenas, a partir de criterios diversos, ya que cada autor destaca lo que para él son los puntos fundamentales; sin embargo, para efectos de este trabajo de investigación se tomará la clasificación que presenta Imídeo. G. Nérci en su libro “Hacia una Didáctica General Dinámica” en donde se eligen aspectos que repercuten en la enseñanza, es decir, métodos dirigidos a una formación integral para enriquecer y desarrollar el crecimiento de la personalidad del alumno. De la misma forma, el desarrollo individual del sujeto transcurre en armonía con su integración social, en el marco de un proceso orientado expresivamente, en el que el maestro tiene una responsabilidad, en tanto que el alumno es partícipe del proceso que lo lleva a un conocimiento constructivo, reflexivo y crítico. Al contribuir a la formación del alumno, en el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se analizarán aquéllos en que los docentes entrevistados manifiestan afinidad en sus relatos.

Se toman en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Coordinación de la materia.
 - a) Método Lógico
 - b) Psicológico
- 2) Concretización de la enseñanza.
 - a) Método simbólico o verbalístico
 - b) Método intuitivo.

- 3) Sistematización de la materia.
 - a) Método de sistematización.
 - i) Rígido.
 - ii) Semirrígido
 - b) Método ocasional.
- 4) Actividades del alumno.
 - a) Método pasivo.
 - b) Método activo.
- 5) Globalización de conocimientos.
 - a) Método de globalización.
 - b) Método no globalizado o de especialización.
- 6) Relación profesor-alumno.
 - a) Método individual.
 - b) Método recíproco.
 - c) Método colectivo.
- 7) Trabajo del alumno.
 - a) Método de trabajo individual.
 - b) Método de trabajo colectivo.
 - c) Método mixto de trabajo.
- 8) Aceptación de lo que es enseñado.
 - a) Método dogmático.
 - b) Método heurístico.

Esta categorización permite contar con una visión de los aspectos que integran el ejercicio de la docencia, ya que son hechos relevantes que entretienen el proceso de la enseñanza y la enriquecen.

2.1.2. Construcción

El desarrollo del apartado se fundamenta en la construcción de algunos métodos de enseñanza, entendiéndose el término construcción como el acto de integrar o edificar un proceso con un determinado objetivo. En esta sección la finalidad es rescatar de los relatos enunciados por los docentes, los métodos afines tratados en la clasificación anterior para construir, desarrollarlos y exponer los métodos enunciados. Es importante señalar que para la elección de un método el punto de partida será considerar factores como los objetivos de aprendizaje, las características del estudiante, el modo en que se organiza la población escolar, las particularidades de los docentes, el lugar donde se imparten las clases, entre otros.

1) Métodos en cuanto a la coordinación de la materia.

a) Método lógico.

“Cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que va desde lo menos a lo más complejo o desde el origen a la actualidad, el método se denomina lógico”.¹⁶⁷

En consecuencia, el desarrollo de la clase se estructura de tal manera que puede ser presentado en un orden estipulado de lo simple a lo complejo; es decir, cuando son presentados en orden de antecedente a consecuente, el método se denomina lógico.

Podemos observar la aplicación práctica de este método, a través del comentario que el docente nos ofrece:

“Aquí el problema fue el siguiente: fijate, el programa marcaba primero la novela y después el cuento. Ese fue el problema que yo vi; está un poco volteado, ya que para mí, primero es el cuento y luego la novela...Ya que al inicio comenzaría por lo mas sencillo y luego iría por lo más complejo y no de lo complejo a lo sencillo. ¡Está de cabeza!”.¹⁶⁸

El docente nos presenta un rasgo del método que es la aplicación en orden de menor a mayor complejidad de los temas a tratar, al comentar: “para mí primero es el cuento y luego la novela...Ya que al inicio comenzaría por lo mas sencillo y luego iría por lo más complejo y no de lo complejo a lo sencillo” pues busca una estructuración que facilite el entendimiento de la clase por parte de los alumnos. A continuación otro docente nos señala otra característica del método:

“Bueno, yo lo organizo básicamente de 2 maneras, una teórica, y otra de tipo práctico; trato de que el alumno conozca una serie de conceptos introductorios básicos, fundamentales”.¹⁶⁹

Destaca la característica principal de este método que consiste en que “el alumno conozca una serie de conceptos introductorios básicos, fundamentales” ya que

¹⁶⁷ *Ibidem.*, p. 368.

¹⁶⁸ E8. 22/05/2003. p. 47-51.

¹⁶⁹ E8. 22/05/2003. p. 47-51.

para él es importante a lo que hace referencia este método que va desde un antecedente a un consecuente; asimismo, en la materia de TLRIID, intervienen procesos de enseñanza que el alumno ya debe manejar desde la educación básica, tales como la redacción, ortografía, análisis, entre otros, para el desempeño en la materia.

b) Método psicológico.

“Cuando la presentación de los elementos no sigue tanto un orden lógico como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del educando, el método es llamado psicológico”.¹⁷⁰

En el desarrollo de una clase este método es básico para iniciar un curso, porque permite que se lleven relaciones afables, de interés para el alumno. La base principal de este método se centra en el alumno al tomar en cuenta sus características, a través del desarrollo de la clase. Al respecto un docente enuncia:

“Trato de ser ameno, cosa que no es tan fácil porque uno no es cómico de profesión. Luego procuro que los materiales y las lecturas sean de interés de los alumnos por la temática y la realidad que ellos están viviendo”.¹⁷¹

El docente manifiesta interés por su enseñanza, al hacer referencia a “Trato de ser ameno” ya que busca el bienestar de sus alumnos, así como también se centra en sus intereses y experiencias al hacer alusión a lo siguiente: “procuro que los materiales y las lecturas sean de interés para los alumnos por la temática y la realidad que ellos están viviendo”, sin olvidar su papel de docente.

2) Métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza.

a) Método simbólico o verbalístico.

“Los trabajos de la clase son efectuados a través de la palabra. El lenguaje oral y el escrito adquieren una importancia decisiva, ya que son uno de los principales medios para realizar la clase”.¹⁷²

¹⁷⁰ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 368.

¹⁷¹ E1. 06/04/2003 p. 9.

¹⁷² NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 368.

Al ser empleado con mesura, en determinadas circunstancias puede brindar resultados satisfactorios, tanto en el orden como en la organización del trabajo escolar que permitiría un ahorro del tiempo en las actividades. El método se emplea cuando la labor de enseñanza es realizada principalmente a través de la palabra, que es la piedra angular. Del mismo modo la escritura es un auxiliar importante; a través de ambas el docente efectúa la mayor parte del desarrollo de su función.

Como ejemplo, un docente manifiesta:

“Trato de que impostar la voz, que el sonido salga de la mejor manera; al verlos directamente a ellos intento verlos de una manera afable, porque de repente a veces volteas a verlos y a la mejor les da miedo y se voltean. Intento utilizar un lenguaje lo más sencillo que se pueda y trato de llamar su atención; puedes con la impostación de la voz, con algunas dinámicas de grupo, etc., que los alumnos estén interesados, porque llega un momento en que tanta academia a los alumnos les aburre; entonces hay que meter dinámicas para que estén prendidos”.¹⁷³

El docente destaca la importancia de la palabra al señalar de forma enfática cómo busca darle un determinado sonido a su voz, “trato de impostar la voz de la mejor manera”; procura llamar la atención de los alumnos para lograr captar su atención primero, y después busca que entiendan, aprendan de una manera entretenida.

b) Método intuitivo.

“Cuando la clase se lleva a cabo con el constante auxilio de objetivaciones o concretizaciones, teniendo a la vista cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos, el método se denomina intuitivo”.¹⁷⁴

La aplicación de este método se fundamenta en la experiencia del docente y del alumno; consiste en la búsqueda del conocimiento de una manera directa, en un ambiente de libertad y responsabilidad donde interviene el bagaje del alumno y la enseñanza del docente. Como una muestra el docente nos dice:

“Verlos como seres iguales a mí, con quienes puedo compartir; quizás he recorrido un camino mayor que ellos; incluso ellos me han enseñado en ocasiones; he encontrado

¹⁷³ E16. 28/05/2003. p. 117.

¹⁷⁴ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 369.

estudiantes que han leído cosas mucho más profundas que las que yo he leído, o han leído más que yo. Siempre le pueden enseñar a uno, y no solamente como dije hace rato conceptos, sino experiencias también. Entonces trato de ponerme muy cerca de ellos, me acerco al mundo del estudiante, yo también soy parte de ese mundo y ellos son parte del mío, esa es mi mayor estrategia”.¹⁷⁵

Cabe destacar de este relato la manera en que el docente permite la aportación del alumno mediante sus experiencias “siempre le pueden enseñar a uno y no solamente como dije hace rato conceptos sino experiencias también” para lograr un mayor desarrollo de los elementos que constituyen el proceso, ya que los dos forman parte del mismo; por tanto el enriquecimiento es mutuo.

3) Métodos en cuanto a la sistematización de la materia.

a) Métodos de sistematización.

En este método se establecen dos tipos:

i) Rígido.

“Cuando el esquema de la clase no permite flexibilidad alguna... no da oportunidad alguna al desarrollo del tema de la clase”.¹⁷⁶

Este método tiene como soporte el esquema de organización de la clase, en donde, como su nombre lo indica, la inflexibilidad no permite cambios dentro del desarrollo del aula, por lo que la encasilla a llevarla de una sola manera. Un docente enuncia:

“Cumplir con el programa y con el perfil que se supone que tienen que tener los alumnos aquí, al realizar la carrera, pero también con cosas que pueden darse de mejor manera, no unidades que pueden cambiar de lugar, pero contenidos básicos que sí son importantes no se pueden cambiar”.¹⁷⁷

Es de resaltar cómo el docente no se sale de lo señalado dentro del programa establecido a cubrir en su materia “cumplir con el programa y con el perfil que se supone que tienen que tener los alumnos”; al apegarse al programa enuncia que hay cosas que “pueden darse de mejor manera, no unidades que pueden cambiar de lugar pero contenidos básicos que sí son importantes no se pueden cambiar”.

¹⁷⁵ E11. 23/05/2003. p. 79.

¹⁷⁶ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 369.

¹⁷⁷ E3. 20/05/2003. p. 21.

En este sentido manifiesta un control para con los alumnos y hacia el conocimiento que brinda. En referencia al método el docente comenta:

“Enseñar quiere decir darle las pautas y el conocimiento al alumno, para que se desenvuelva en la vida diaria; a mí me toca esta materia, a otros maestros les tocará historia, a otros les tocará filosofía, y matemáticas; a mí me toca este contexto, y esto es lo que yo trato de enseñarles”.¹⁷⁸

E en su búsqueda del conocimiento, el docente se centra en su materia “a mí me toca esta materia, a otros maestros les tocará historia, a otros les tocará filosofía, y matemáticas” y en el desarrollo exclusivo del programa de su materia, como señala: “a mí me toca éste contexto, y con esto es lo que yo trato de enseñarles”, aunque su exploración siempre va dirigida a permitir al alumno pensar y llevar las enseñanzas al campo práctico.

ii) Semirrígido.

“Cuando el esquema de la lección permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales de la clase. Esta semirrigidez permite, así, el desarrollo del programa de acuerdo con un conjunto de circunstancias”.¹⁷⁹

A diferencia del método anterior, aquí se permiten ajustes con la finalidad de tener mayor desarrollo del alumno y del docente mismo, al acceder a su propia iniciativa y adecuarse a las situaciones que se enfrentan, al brindar cierta libertad pero a su vez ejercer un control. Para tener un acceso más directo, el siguiente docente nos dice:

“Nos encontramos un programa aquí para que nos guíe, pero lo bueno de esto es que es muy flexible y tu puedes enriquecer tu programa; obviamente para esto te refieres a otros, te vas a otros textos que van a ampliar tus conocimientos”.¹⁸⁰

El docente nos da una muestra de la importancia que tiene este método al destacar “nos encontramos un programa aquí para que nos guíe, pero lo bueno de esto es que es muy flexible” debido a que a él le permite participar de una manera productiva para fortalecer y acrecentar sus conocimientos.

¹⁷⁸ E16. 28/05/2003. p. 116-117.

¹⁷⁹ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 369.

¹⁸⁰ E5. 21/05/2003. p. 32-33.

b) Método ocasional.

“Aprovecha la motivación del momento, así como también los acontecimientos importantes del medio. Las sugerencias de los alumnos y las ocurrencias del momento presente son las que orientan los temas de las clases”.¹⁸¹

La capacidad para estar siempre al tanto de los acontecimientos que se desarrollan y repercuten en los integrantes de esta relación, así como conjugarlo con la motivación son los componentes del método. En relación con este método, un docente marca:

“La novela que leyeron fue “Las batallas en el desierto”, de José Emilio Pacheco... El contexto también les dio mucho énfasis para la lectura; abarca tal contexto el periodo de Miguel Alemán, los problemas que había a nivel nacional y a nivel internacional; sí, ahora esos problemas son algo muy importante; les di mucho relieve a esos problemas que existían y que persisten en la actualidad, y llegamos a la conclusión de que eran los mismos problemas esencialmente, lo que pasa es que están más agudizados que antes.... Lo que les dije es que la problemática aquella era pequeña; había problemas muy graves y ahora los tenemos día a día”.¹⁸²

En la narración del docente encontramos la característica principal del método, que es la manera como adapta la historia y la refleja en la actualidad, con los problemas y situaciones de que son participes el maestro y el alumno, con lo que logra captar la atención de sus alumnos.

4) Métodos en cuanto a las actividades de los alumnos.

a) Método pasivo.

“Cuando se acentúa la actividad del profesor, permaneciendo los alumnos en actitud pasiva y recibiendo los conocimientos y el saber suministrado por aquél, a través de:

- Dictados.
- Lecciones marcadas en el libro de texto.
- Preguntas y respuestas

¹⁸¹ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p.369.

¹⁸² E8. 22/05/2003. p. 47.

- Exposiciones dogmáticas”.¹⁸³

El desarrollo dentro del aula se enfoca esencialmente en la poca o nula actividad del alumno al tomar la actitud de receptor del conocimiento, sin implicarse en el desarrollo de su adquisición. Como señala el docente:

“Bueno, básicamente empleo libros, obviamente libros de cuentos, o sea cuestionarios básicamente y exposiciones, no hay de otra”.¹⁸⁴

Los materiales que emplea el docente para desarrollar su clase nos dan una muestra de la poca participación que les brinda a los alumnos al impartir su clase, debido a que son actividades exclusivas donde el docente es el personaje que conduce y desarrolla el trabajo en el aula.

b) Método activo.

“Se desenvuelve sobre la base de la realización de la clase por parte del alumno, convirtiéndose el profesor en un orientador, un guía, un incentivador y no en un transmisor de saber, un enseñante. Todas y cada una de las técnicas de enseñanza pueden ser activas, ello depende de la manera en que las utiliza el profesor. La cuestión consiste en saber cómo aplicar la técnica, lo que depende en mayor grado de la actitud didáctica pedagógica del docente”.¹⁸⁵

La actividad del alumno es radicalmente contraria al método pasivo; aquí el alumno es partícipe de su aprendizaje, mientras el docente se convierte en un medio que facilita al educando la obtención del conocimiento al utilizar variedad de técnicas que servirán de apoyo para la realización del fin, que es que el alumno aprenda y ponga en práctica lo aprendido. Un docente manifiesta al respecto:

“Las estrategias que empleo son: discusión temática, conclusión de cada uno de los temas, otros temas para complemento de la investigación; ya llevan los temas preparados, estudiados, se exponen en clase; siempre traen algo, utilizan texto, periódico, revistas, el pizarrón, rotafolios, se hace dramatización, todo lo tienen que hacer”.¹⁸⁶

El docente enfatiza la aportación que realiza el alumno al señalar “Discusión temática, conclusión de cada uno de los temas, otros temas para complemento de

¹⁸³ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 370.

¹⁸⁴ E8. 22/05/2003. p. 51.

¹⁸⁵ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 370.

¹⁸⁶ E7. 22/05/2003. p. 42.

la investigación; ya llevan los temas preparados, estudiados, se exponen en clase” dándole forma a una integración del alumno con la materia y sus compañeros. Ampliando la idea del método activo un docente señala:

“Genero trabajo en equipo, a veces hacemos plenaria en grupo, planteamos interrogantes; si quedan dudas, al siguiente día se vuelven a tratar, hasta que el tema está completo, se trata de propiciar un tanto la interacción”.¹⁸⁷

Destaca la importancia que el docente da al trabajo en equipo, en donde entre todos los integrantes buscan la solución a las diversas interrogantes que surgen en el transcurso de la clase, con la finalidad de que quede la menor duda posible en ellos respecto a lo que enseña.

5) Métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos.

a) Método de globalización.

“A través de un centro de interés, las clases se desarrollan abarcando un grupo de disciplinas ensambladas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades”.¹⁸⁸

Este método se realiza cuando se parte de un centro de interés y se relaciona la enseñanza con un tema específico de otras disciplinas.

La característica fundamental es la integración y aplicación de los conocimientos de varias disciplinas al desarrollo de la clase para entrelazarlas y tener una visión de la importancia que tiene la enseñanza que ha recibido el alumno en su trayecto escolar, como nos señala el docente:

“Que los chavos aprendan, que sean muy críticos, aprendan a analizar a profundidad. Que no se queden en la superficie de los análisis que hacen, tanto literarios como en su vida personal; entonces vincula mucho la vida cotidiana con las actividades que ellos, propiamente hacen académicas. Como te decía vemos el concepto de vida en una obra literaria o en un poema pero también ¿qué implica?, ¿cuál es el sentido de vida que ellos le están depositando a tales o cuales cosas?; trabajo mucho eso”.¹⁸⁹

¹⁸⁷ E14. 26/05/2003. p. 103.

¹⁸⁸ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 371.

¹⁸⁹ E10. 23/05/2003. p. 71.

La visión del docente nos muestra el valor que tiene el integrar la enseñanza de su materia no sólo con las demás disciplinas sino con la vida diaria, pues es primordial la aplicación práctica de los conocimientos obtenidos en el aula para el vivir diario de cada estudiante.

b) Método no globalizado o de especialización.

“Las asignaturas y, asimismo, parte de ellas, son tratadas de modo aislado, sin articulación entre sí, pasando a ser, cada una de ellas, un verdadero curso, por la autonomía e independencia que alcanza en la dirección de sus actividades”.¹⁹⁰

Este método está basado en el argumento de que el desarrollo de la materia, o parte de él, debe girar en torno a ella y no buscar un vínculo con otras disciplinas, para enriquecer su enseñanza y vincular los conocimientos. Un docente comenta al respecto:

“Mis expectativas son el término del programa, la culminación que tenga; que tenga los mayores elementos para lograr cualquier desarrollo del género, ya sea el género escrito u oral el que sea”.¹⁹¹

Se centra en el desarrollo de su materia, al decir “Mis expectativas son el término del programa” sin proporcionar al alumno situaciones en donde la aplicación del aprendizaje pueda ser utilizado en otras materias; sólo le da importancia a su clase “los mayores elementos para lograr cualquier desarrollo del género, ya sea el género escrito u oral”.

6) Métodos en cuanto a la relación maestro-alumno.

a) Método individual.

“Destinado a la educación de un solo alumno. Se presta para la educación de carácter excepcional. Su uso empero, es recomendable en los casos de recuperación de alumnos que, por cualquier motivo, se hayan atrasado en sus estudios. La enseñanza en grupos, además, no puede perder su aspecto de individualización. A pesar de ser la clase para un conjunto de alumnos, el profesor tiene la obligación de no descuidar al alumno como ser individual, brindándole también asistencia pedagógica individualizada”.¹⁹²

¹⁹⁰ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 371.

¹⁹¹ E7. 22/05/2003. p. 43.

¹⁹² NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 372.

Está diseñado para el desarrollo de un solo individuo, donde se concentran las actividades de manera que el alumno es el punto de atención del docente, y éste lo encamina a desarrollar toda actividad por sí solo. Como marca el docente siguiente:

“Hay una que es lo que yo le llamé “la carpeta de fichas” que es una tarjeta, aparte de la carpeta de fichas que conocemos, donde partimos del concepto que dice comunica; yo tengo que tener su historia y el estudiante se visualiza de manera diferente, más personal, yo así lo considero, y eso es el inicio, es decir, lo ves de una manera más completa, su historia, sus gustos, un complemento más para hacerla más dinámica... y al final de esta estrategia te deja mucho de los alumnos. Se enriquece de todo y finalmente te das cuenta que son muy cooperativos”.¹⁹³

El docente, a pesar de contar con un grupo numeroso de alumnos se da tiempo para desarrollar su clase en forma más personalizada: “yo tengo que tener su historia y el estudiante se visualiza de manera diferente, más personal, yo así lo considero, y eso es el inicio, es decir, lo ves de una manera más completa” creando un registro de cada alumno, y a través de éste hacer sentir a los jóvenes confianza con él, lo que trae como consecuencia un aumento en la contribución al desarrollo de la clase.

b) Método recíproco.

“Se llama así el método en virtud del cual el profesor encamina a sus alumnos para que enseñen a sus condiscípulos. Los inconvenientes de este método son fáciles de advertir toda vez que lo principal es la falta de preparación y la inmadurez de los monitores”.¹⁹⁴

Podría ser comparado con una cadena; el profesor encamina a sus alumnos para que enseñen a sus condiscípulos, es decir, los alumnos también se pueden convertir, por este método, en monitores que repiten a sus compañeros lo aprendido.

El desarrollo de este método tiene su fundamento en la sucesión de conocimientos que transmite el docente a un grupo de alumnos, y que estos a su vez transmiten a

¹⁹³ E13. 26/05/2003. p. 94-95.

¹⁹⁴ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 372.

otros alumnos, para facilitar el proceso de aprendizaje cuando los grupos están compuestos por un gran número de estudiantes. Este método se da más en el ámbito rural, ya que instruye a un alumno para que adiestre a un grupo de ellos, de menor edad.

c) Método colectivo.

“Tenemos a un profesor para muchos alumnos. No sobrepasan los treinta o treinta y cinco. Permitiría un trabajo colectivo e individualizado. Debe tenerse presente al alumno como ser individual. Él necesita ser atendido en sus peculiaridades también en el conjunto de la clase. El buen profesor debe dispensar al máximo la atención a las diferencias individuales de sus alumnos”.¹⁹⁵

Este método se aplica cuando el profesor enseña a muchos alumnos al mismo tiempo, es un método masivo. Es el más empleado en el ámbito educativo ya que la mayoría de las clases a nivel medio superior oscilan entre treinta y cuarenta alumnos por grupo, debido a la sobrepoblación que existe en nuestro país. Un docente indica:

“Para el sistema se requerían pocos alumnos, unos 20 o 30, y aquí los grupos son de 50, de 40, y es muy difícil la participación con tantos alumnos”.¹⁹⁶

Destaca la cantidad de alumnos que tiene en su grupo y que no le permite desarrollar su labor de la mejor manera. En este sentido este método tiene ventajas si el docente se maneja desde una perspectiva individualizada con cada alumno, aun teniendo una población numerosa. Otro docente expresa:

“Se puede, y pues para mí lo más agradable es verlos trabajando -estamos cubriendo el temario- y verlos contentos, y descubrir que muchos alumnos tienen una capacidad expresiva, capacidad de todo. Yo estaba tratando de llevar, pues, una secuencia formal con una estructura básica, primero una introducción apoyados en carteles y rotafolios en donde explicamos para que quede entendido de qué vamos a hablar; ya queda el concepto, queda la noción. Esto lo cambiamos; a veces yo hago la explicación, a veces la hace un equipo de alumnos al que le toca. Si el tema es complicado, de bibliografía difícil, lo explico yo”.¹⁹⁷

¹⁹⁵ Idem.

¹⁹⁶ E8. 22/05/2003. p. 46.

¹⁹⁷ E2. 20/05/2003. pp. 14-15.

El docente busca alternativas dentro de este método, tales como “una introducción apoyados en carteles y rotafolios” que le permite estar satisfecho con su labor: “para mi lo más agradable es verlos trabajando -estamos cubriendo el temario- y verlos contentos” y encontrar alumnos satisfechos le permite sentir bienestar en el desarrollo de su trabajo.

7) Métodos en cuanto al trabajo del alumno.

a) Método de trabajo individual.

“Se le denomina de este modo cuando, procurando conciliar principalmente las diferencias individuales, el trabajo escolar es adecuado al alumno por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio. La ventaja de este método consiste en que se pueden explorar al máximo las posibilidades de cada educando”.¹⁹⁸

La importancia de este método radica en desarrollar su labor dentro del aula de manera personal, a pesar de que existan más alumnos, convirtiendo al docente en un apoyo cuando el estudiante tiene dificultades, aunque no se tiene que descuidar el carácter colectivo en el desarrollo de la clase. Un docente nos comenta al respecto:

“Al principio les hago, les pido una carta compromiso, y en esa carta compromiso -en su lenguaje, obviamente- asientan su poderosa (su firma) y la de su mamá. Así, desastres de esos, y en esas notas de trabajo, ellos se comprometen a estudiar, y yo las faltas las puedo pasar por alto, para que no todo sea de su parte, aunque existe un limite, claro, para que ellos creen su plan de vida; todo esto crea unas condiciones de trabajo”.¹⁹⁹

Hace un señalamiento respecto a su manera de trabajar y la manera en que da un enfoque individualizado al desarrollo de su labor, con la expresión: “les pido una carta compromiso, y en esa carta compromiso -en su lenguaje obviamente-, asienten su poderosa y la de su mamá, y así desastres de éstos y en esas notas de trabajo, ellos se comprometen a estudiar”, logrando establecer un ambiente de trabajo en donde docente y alumnos puedan desarrollarse de manera eficiente. Otro docente nos manifiesta su estilo de personalizar el desarrollo de su trabajo del siguiente modo:

¹⁹⁸ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 373.

¹⁹⁹ E9. 22/05/2003. pp. 64-65.

“Bueno, pues mira, cuando es trabajo en equipo pues es menos complicado, pero me dirijo directamente a cada equipo y les pregunto qué están haciendo, cómo van, si tienen dudas, y de manera individual siempre pregunto si les queda claro. Si tienen dudas les repito; y bueno, en ese sentido, ellos me retroalimentan; y yo ya voy entendiendo que tengo que enfatizar más en algo; si les cuesta trabajo, pues ponerles una actividad extra, una tarea o algo así”.²⁰⁰

Aquí el docente rescata la individualidad de cada integrante del grupo con la expresión “de manera individual siempre pregunto si les queda claro. Si tienen dudas les repito” en donde a pesar de que forman parte de un equipo el alumno se desarrolla individualmente, y el docente busca la manera de reforzar los conocimientos de manera individual con tareas u otro tipo de actividades personalizadas.

b) Método de trabajo colectivo.

“Es el que se apoya, principalmente, sobre la enseñanza en grupo. Un plan de estudio es repartido entre los componentes del grupo, contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo local. Puede ser también llamado enseñanza socializada”.²⁰¹

Basado en el desarrollo de las actividades en equipo, el método busca reforzar las percepciones del alumno sobre el trabajo conjunto, en donde cada uno de los integrantes participa de forma proporcional. Pero no se debe olvidar que cada alumno también requiere desarrollar actividades individuales para fortalecer sus aptitudes propias. Al respecto un docente manifiesta:

“Tengo experiencia en que cuando finalmente se hacen dinámicas de grupo lo que sucede es que el alumno termina acordándose de la forma y olvidándose del contenido. Tampoco, digamos que no se trata de una forma tradicional, es básicamente de preguntas y respuestas. Genero trabajo en equipo, a veces hacemos plenaria en grupo, planteamos interrogantes; si quedan dudas al siguiente día se vuelven a tratar, hasta que el tema está completo; se trata de propiciar un tanto la interacción”.²⁰²

²⁰⁰ E5. 21/05/2003. p. 34.

²⁰¹ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 373.

²⁰² E14. 26/05/2003. p. 103.

El desarrollo del método lo observamos en la expresión del docente, que nos comenta: “genero trabajo en equipo, a veces hacemos plenaria en grupo, planteamos interrogantes”; en el trabajo colectivo se desarrollan las habilidades de cooperación y compañerismo entre los integrantes de cada grupo, con lo que el docente y los alumnos se desenvuelven en un ambiente que permite una interacción entre los participantes.

c) Método mixto de trabajo.

“Planea, en su desarrollo, actividades socializadas e individuales. Da oportunidad para una acción socializadora y, al mismo tiempo, a otro tipo de individualizador. Debería haber oportunidad de llevar a cabo trabajos individuales y socializados, tanto dentro como fuera de la clase”.²⁰³

El método conjunta las dos facetas del alumno en el trabajo individual y el colectivo, lo que permite un desarrollo integral del educando. Todo esto bajo la supervisión del docente. Como señala el siguiente docente:

“Lo que fomento, es la interacción entre los alumnos, tanto de corte individual como obviamente en equipo. ¿Qué es lo que están haciendo? Por ejemplo, ahorita, y bueno, ya así se les fomentan varios aspectos: el trabajo en equipo, el desarrollo intelectual individual, las responsabilidades en equipo, el respeto a los demás”.²⁰⁴

El docente nos señala aspectos que se logran al realizar el trabajo de manera individual y colectiva, “el trabajo en equipo, el desarrollo intelectual individual... responsabilidades en equipo, el respeto a los demás” en un ambiente donde reina la interacción entre los integrantes del aula.

8) Métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado.

a) Método dogmático.

“Impone al alumno observar sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es la verdad, y solamente le cabe absorberla toda vez que la misma está siéndole ofrecida por el docente. La mejor forma de concretización se lleva a cabo a través de la exposición tradicional, también llamada exposición dogmática en la cual no existe preocupación por la búsqueda de la verdad, ni

²⁰³ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 373.

²⁰⁴ E5. 21/05/2003. pp. 32-33.

tampoco por el razonamiento y la reflexión; la única meta es la transmisión del saber”.²⁰⁵

Este método no permite el desarrollo del alumno al darle un papel pasivo, en el cual no logra desarrollar sus capacidades individuales ni colectivas, debido a que debe aceptar lo que el docente le enseña y no se le permite discernir sobre lo que se expresa en clase.

b) Método heurístico.

“(Del griego heurisko= yo encuentro). Consiste en que el profesor incite al alumno a comprender antes que fijar, implicando justificaciones o fundamentaciones lógicas y teóricas que pueden ser presentadas por el profesor e investigadas por el alumno, a quien se le acuerda el derecho de discordar o de exigir los fundamentos indispensables para que el asunto sea aceptado como verdad”.²⁰⁶

El desarrollo de este método se fundamenta en el hecho de que el alumno cuestione lo que el docente le plantea y sea partícipe de la enseñanza que recibe; con ello se fomenta la interacción entre el docente y el alumno. Referente a este método el siguiente docente nos dice:

“El método mayéutico de Sócrates, y bueno, voy induciéndolos, voy guiándolos para que ellos me vayan diciendo lo que realmente ellos saben ya de alguna manera; pero también necesitan exteriorizarlo y perfeccionarlo”.²⁰⁷

El maestro integra a los alumnos en la enseñanza misma al cuestionarlos, y provoca que los mismos alumnos respondan a sus propias interrogantes con base en sus experiencias y conocimientos en la materia, por lo que el docente se convierte en guía. Al respecto un docente nos señala:

“El método que yo tengo, es que no les doy antes la teoría, los enfrento al problema de escribir tal o cual cosa, de leer; después les hago preguntas y luego me apoyo en la teoría pero no empiezo por la teoría por teoría misma. Cuando yo les planteo problemas y ya tienen algo que contestarme, ahora sí vamos a la teoría”.²⁰⁸

²⁰⁵ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 374.

²⁰⁶ *Id.*

²⁰⁷ E5. 21/05/2003. pp. 32-33.

²⁰⁸ E12. 23/05/2003. pp. 85-86.

En este método el docente busca las respuestas de los alumnos a través de las experiencias que los mismos van teniendo en el aula, para poder desarrollar la teoría de una manera más sencilla, y lograr integrar el conocimiento previo del alumno a la nueva enseñanza e introducirlo en el ámbito de la lección, de manera natural.

Después de haber hecho esta revisión de los distintos métodos que se pueden aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos establecer que los métodos de enseñanza son una herramienta necesaria para el desempeño del docente en el aula, ya que le facilitan la transmisión de los conocimientos.

El punto de partida es el supuesto de que al utilizar algún método en alguna área específica, éste trae implícita una determinada concepción del contacto y de lo que debe ser éste. Los métodos y las técnicas son necesarios, así como el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos. Lo anterior implica que la metodología didáctica constituye el estudio de los métodos. Ciertamente, el mejor de los métodos fracasa si el educador no es consistente en los objetivos generales como también en los objetivos particulares de la materia que imparte. La elección de las técnicas depende del objeto perseguido y éstas están condicionadas al método.

Las técnicas pueden representar, como el método, una respuesta al cómo. En este sentido, el método es ante todo una reflexión. Utiliza y organiza las técnicas que son concretas en función de su finalidad. Asimismo, al tratar de conceptualizar lo que es método, encontraremos que existen varios niveles en cuanto a la concreción y el grado de abstracción del mismo. Sin embargo cada docente ejerce su propia filosofía, y con ello le da prioridad a uno u otro método, dependiendo de lo que él crea conveniente para su labor.

Por consiguiente, en el desarrollo de los métodos de enseñanza, podemos observar que son de gran utilidad para el docente, puesto que permiten el desempeño de las capacidades del alumno, y del docente.

Cada docente está en libertad de llevar a cabo el método que considere adecuado para el desarrollo de sus alumnos; esta situación lo obliga a estar en constante actualización y preparación, ya que cada día tiene un nuevo reto porque se enfrenta a situaciones nuevas en cada individuo que forma parte de sus grupos; también se le presentan hechos que debe afrontar y que moldean su personalidad, y esto lo refleja en su trabajo en el aula.

2.2 Cómo se apropian y construyen el término enseñanza algunos docentes

Cada ser humano que se dedica a la educación asume determinada postura desde enfoques diversos, por tanto, cada sujeto tiene su propia definición de enseñanza, basado en los factores externos e internos que forman parte de su ser. De estos factores que influyen en su definición podemos enumerar el medio en que se desarrolla, su formación académica, la experiencia en el campo de la docencia, su educación, entre otros que conjugan e influyen en su percepción de la enseñanza. Esto lo observamos ya que comúnmente se entiende por enseñanza a “la forma en que alguien aprende a realizar una actividad”. Por lo anterior en este apartado nos enfocaremos a construir el término enseñanza desde la perspectiva de algunos docentes entrevistados quienes a través de su trayecto en el campo de la docencia, nos ayudan a percibir el término de manera particular. Por lo anterior, con en base en los referentes argumentativos de los docentes entrevistados, se construye el término enseñanza.

Enseñar es una tarea intelectual; permite conocer nuevas fases de aprendizaje, formar personas; es una labor que asume responsabilidades importantes. Cada estudiante al salir del salón de clases se enfrenta a diversas situaciones en donde tiene que tomar decisiones; a su vez la enseñanza que recibe por parte del docente puede orientarlo, de cierta manera, a decidir. Asimismo, él toma decisiones de manera independiente, basándose en su experiencia y los conocimientos que recibe a través de los docentes. En razón de lo anterior, un docente expone:

“Honestamente hablando, me parece todavía importante recuperar alumnos; se espera que lo que están aprendiendo les ayude a comprender mejor la vida, a tener su propio enfoque, su propios conceptos, verdad, y eso espero; pero si no llego a eso o llego a un nivel corto, por lo menos formarlos como estudiantes, que se acostumbren a llegar a tiempo por que hasta eso tiene uno que defender aquí”.²⁰⁹

El docente hace referencia al hecho de formar la personalidad del alumno, proporcionarles las herramientas para que logren desarrollar todas sus aptitudes, y sean personas que consigan beneficiar a todo el medio en el que se desarrollen. Esta situación es de vital importancia, ya que siempre se busca que cada

²⁰⁹ E2. 20/05/2003. p. 15.

estudiante se forme un criterio propio, y con él se enfrente a las situaciones que le surgen en el transcurso de su vida, tanto académica como personal.

Esta circunstancia es la que se busca desarrollar en este apartado, construir un criterio y lograr puntualizar qué es la enseñanza, auxiliándonos con las perspectivas de los docentes entrevistados del CCH-S, así como con su particular concepción de enseñar y las perspectivas que tienen de la misma.

2.2.1 ¿Qué implica enseñar?

La experiencia en la actividad que realiza cada sujeto le permite enriquecer su labor y con ello ampliar la concepción que tiene sobre su función y las labores que desempeña. Enseñar es un elemento del proceso de la enseñanza; es el medio a través del cual se transmite la información y el conocimiento a un individuo. En esta sección del apartado se busca profundizar en el significado de enseñar, con apoyo en las narraciones de los docentes del CCH-S, y con esta ayuda construir su significado para lograr una comprensión completa de su alcance.

Enseñar forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que intervienen diversos factores que influyen de manera importante dentro del desarrollo del mismo. Un claro ejemplo es: cuando el docente no aplica el método adecuado para impartir su clase, el alumno no logra entender. De igual manera, estructurar la información permite generar nuevas perspectivas, y por tanto trabajar en un ambiente organizado, en el que las personas pueden aprender con más facilidad acerca de cosas tangibles y directamente accesibles a sus sentidos visual, auditivo, táctil y Kinestésico. Con la experiencia, incrementan su capacidad para comprender conceptos abstractos, manipular símbolos, razonar lógicamente y generalizar. Como hace alusión un docente:

“Hacer que él, un adolescente se vuelva adulto, que crezca, madure, que reflexione, que piense, que se dé cuenta, que por él mismo puede aprender sin necesidad de tener un profesor”.²¹⁰

El docente busca crear personas que sean autosuficientes, que logren un desarrollo personal, y se conviertan en adultos que aporten a la sociedad en la que se desenvuelven. Sin embargo, estas destrezas se desarrollan con lentitud. Las experiencias concretas son más efectivas en el aprendizaje cuando ocurren

²¹⁰ E3. 20/05/2003. p. 21.

en el contexto de alguna estructura conceptual pertinente. Las dificultades que muchos estudiantes tienen para comprender las abstracciones, se enmascaran con frecuencia por su capacidad para recordar y repetir términos técnicos que no entienden. Como resultado, los profesores desde educación preescolar hasta preparatoria algunas veces sobrestiman la capacidad de los alumnos para manejar las abstracciones, y toman el uso apropiado de las palabras correctas por parte de los estudiantes como evidencia de comprensión. Al respecto un docente comenta:

“Lo que les digo a los alumnos, no es que yo sepa más que ellos técnicamente. La diferencia es que yo podría haber tomado la clase una hora antes que ellos. Les debes permitir que lo que comprendan, lo que entiendan como concepto lo entiendan a su nivel y su actualidad; hagamos de cuenta que son muchachos que no comprenden”.²¹¹

Es de destacar cómo el docente busca exteriorizar la capacidad de los alumnos haciéndolos ver como personas que tienen un nivel de conocimientos igual al del docente, pero siempre con base en sus capacidades. En este sentido los estudiantes aprenden a hacer bien solamente aquello que practican, por lo que, el aprendizaje efectivo de los alumnos requiere retroalimentación. Como el siguiente docente enuncia:

“Positivo más que posesivo, enseñar es compartir el conocimiento; enseñar es retroalimentarse; enseñar es... transmitir, pero también recibir. Enseñar es eso”.²¹²

Destaca el hecho de cooperar al permitir que fluya la información de las dos partes, al comentar “es compartir el conocimiento, verdad, enseñar es retroalimentarse”, es decir, que las dos partes que forman el proceso satisfagan sus expectativas a través del trabajo que realiza el docente, el enseñar. En tanto, la mera repetición de las tareas por parte de los estudiantes, ya sean manuales o intelectuales, es poco probable que conduzca a la excelencia. A su vez un docente manifiesta:

“Un compromiso, una entrega; enseñar es esa concepción. Significa un cambio de actitud, de fuerza, lucrar de otra manera al conocimiento; sin embargo a pesar de que es otro punto, hacerles ver que los respaldas. Les pongo el ejemplo

²¹¹ E6. 22/05/2003. p. 39.

²¹² E7. 22/05/2003. p. 43.

en primer lugar y ellos te ponen la presentación; se sienten mal si son tan ignorantes, pero lo que yo les hago ver es que están aprendiendo. Por lo tanto en la medida en que yo me involucro ellos lo hacen también”.²¹³

Al brindar confianza, entrega, compromiso, como el docente enuncia, el aprendizaje se lleva a cabo mejor, así como cuando los alumnos tienen oportunidades para expresar ideas y obtener retroalimentación de sus compañeros. Pero para que ésta sea más útil, debe consistir en algo más que una provisión de respuestas correctas. “hacerles ver que están, los respaldas. Les pongo el ejemplo en primer lugar y ellos te ponen la presentación, se siente mal si son tan ignorantes, pero lo que yo les hago ver es que están aprendiendo. Por lo tanto en la medida en que yo me involucro ellos lo realizan también”. En este sentido él presenta una retroalimentación analítica, sugestiva, que llega en el momento en que los estudiantes están interesados en ella. Y entonces, debe haber tiempo para que se reflejen en la retroalimentación que reciben.

Los alumnos desarrollan autoconfianza a medida que obtienen éxito en el aprendizaje, igual que la pierden si enfrentan fracasos repetidos. Así, los maestros necesitan dar a los estudiantes tareas de aprendizaje que entrañen un reto pero que sean asequibles y que los ayuden a alcanzar el éxito. Es más, los estudiantes están expuestos a recoger las expectativas de éxito o fracaso que los demás tienen de ellos. Las expectativas positivas y negativas que muestran los padres, directores, compañeros, afectan las expectativas de los estudiantes y, por tanto, su conducta de aprendizaje.

Cada docente se relaciona con el alumno a través del deseo consciente de la búsqueda de lo que implica enseñar, de lograr satisfacer sus propias expectativas y de llevarlo por el camino del crecimiento personal. En esa exploración descubre que enseñar implica un desafío, que llena las expectativas y cumple con sus deseos. Como señala el docente.

“Como decía antes, enseñar es un reto que puede ser satisfactorio. Los que enseñamos lectura y redacción no vemos los resultados a corto plazo, como quien aprende a resolver una ecuación matemática, porque a lo mejor ni siquiera enseñamos, en el sentido tradicional, ya que leer y escribir son procesos muy elaborados que el alumno realiza en su mente. Acaso, cuando mucho, abrimos pequeñas

²¹³ E9. 22/05/2003. p. 64.

puertas y mostramos algunos caminos, que terminan siendo aquellos por los que nosotros hemos transitado”.²¹⁴

El docente lo visualiza como un “reto que puede ser satisfactorio” mediante el hecho de abrir “pequeñas puertas y mostramos algunos caminos” que en el transcurso de la vida del estudiante le dan herramientas a partir de ejercitar su atención, situación que no se da la noche a la mañana. “Los que enseñamos lectura y redacción no vemos los resultados a corto plazo” sino a través de un período más largo en el que el docente se ve involucrado con el paso del tiempo; sin embargo, en el momento, éste brinda lo que sabe; lo demás le corresponde al alumno en el sentido de aprender a relacionar lo aprendido en la clase con la vida diaria.

Enseñar, en su concepción más básica, lo definimos como la transmisión de conocimientos con un objetivo determinado de antemano, y basado en ciertos fundamentos le otorga al estudiante las herramientas para su vida profesional. Al respecto el docente comenta:

“Para mí, significa transmitir al alumno cómo estudiar, cómo aprender, dándole ciertos elementos para que pueda ser alguien el día de mañana. Sobre todo por que estamos viviendo un momento, en el mundo, muy competitivo”.²¹⁵

Al transmitir cómo estudiar, cómo aprender, manifiesta un interés hacia su enseñanza que se ve reflejado en el hecho de dar a los alumnos “ciertos elementos para que ellos puedan ser alguien el día de mañana”; expresa su deseo de ayudar a sus alumnos a ser alguien en el futuro, sobre todo porque “estamos viviendo un momento, en el mundo, muy competitivo”, y al respecto él pretende que lo visto en su materia ayude al alumno a afrontar las situaciones actuales y futuras.

En la inquietud de proveer al alumno de las herramientas para su vida profesional se trata no sólo de formar profesionistas que puedan sobresalir en una sociedad competitiva. En este aspecto un docente señala:

“Implica ayudar a transformar el país, transformando a los alumnos, ayudándolos a ser mejores, a que se superen”.²¹⁶

²¹⁴ E1. 06/04/2003. p. 8.

²¹⁵ E5. 21/05/2003. pp. 33.

²¹⁶ E8. 22/05/2003. p. 51.

Lo importante para él es ayudar a “transformar el país, transformando a los alumnos” al resaltar la preocupación que manifiesta, tanto para sus alumnos como para la nación ya que él lo visualiza en el sentido de que al ayudar a sus alumnos a “ser mejores, a que se superen”, contribuye a integrar a sus alumnos con su nación.

Finalmente, todos los docentes entrevistados tienen una concepción de enseñar distinta uno de otro; todos coinciden en el hecho de ser responsables en el crecimiento de los alumnos que llegan a formar parte de sus grupos, y en querer formar personas pensantes que puedan tomar sus propias decisiones y afrontar las consecuencias de las mismas. Como establece el docente a continuación.

“Enseñar es una gran responsabilidad, es algo esencial para que los alumnos puedan creer, abrir su mente, puedan participar, ser muchachos críticos ante una situación”.²¹⁷

Cabe destacar que las palabras del docente engloban los deseos de sus compañeros, al señalar “Enseñar es una gran responsabilidad”; busca el bien de los alumnos y con ello lograr que sean personas que aporten a la sociedad en la que viven. La principal función del docente es “enseñar” en su acepción de “mostrar”. Es decir que una de las labores de la docencia es elaborar buenos métodos de enseñanza, estrategias didácticas, idear creativamente actividades, planear tácticas; desarrollar, en suma, situaciones que contribuyan a que el estudiante haga aprendizajes significativos, que construya conocimientos sólidos sobre las bases de su experiencia cotidiana previa, superando conocimientos ingenuos y reemplazándolos por otros más rigurosos.

Con los relatos expuestos podemos señalar sin temor a equivocarnos que enseñar conjuga diversos significados, dependiendo del contexto, expectativas, preocupaciones, metas, objetivos que cada individuo, en este caso los docentes entrevistados, le confieren. Y con ello, enseñar se convierte en una palabra que se vuelve sinónimo de las más diversas acepciones: transformar, compartir, retroalimentación, reto, compromiso, madurez, etc., que hacen de la enseñanza, una actitud frente a la vida, debido a que con ella se puede lograr un cambio en cada individuo que se relaciona con ella: alumno, y docente; el primero, al obtener una gama de conocimientos y con ello la posibilidad de lograr un cambio en él y en el medio en que se desempeña; y para el docente, la satisfacción de lograr un

²¹⁷ E17. 28/05/2003. p. 122.

beneficio común, en donde sea el apoyo del adolescente no sólo en cuestiones académicas, sino también morales, y en la exploración de la nueva personalidad en formación. Enseñar está impregnado de la esencia de los sujetos que son partícipes en su desarrollo; es decir, cada quien apropia el término desde su experiencia y expectativas, y también desde el medio en el que se desempeña. Pero siempre encaminado a transmitir un conocimiento que implica una responsabilidad personal y social, puesto que lleva la dirección de un grupo de individuos que se encuentran en un momento de su vida donde aún no definen su personalidad totalmente.

2.2.2 Expectativas de la enseñanza

Las expectativas que cada individuo tiene sobre la labor que desarrolla son distintas, debido a que cada uno está influido por factores (medio ambiente, educación académica, experiencia en el trabajo, disciplina, etc.) que le permiten hacer cosas diferentes a las de otras personas, aun cuando se labore en las mismas circunstancias. Por eso las expectativas que se tienen son muy variadas, pero en el caso del campo de la docencia hay mayor posibilidad de encontrar posiciones parecidas que nos permiten descubrir las expectativas de la enseñanza.

La enseñanza tiene vínculos con el aprendizaje; cada uno es un complemento del otro. Por ello se forma el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde cada uno realiza su función y permite que un sujeto (alumno) logre obtener un conocimiento, y pueda llevarlo a la práctica, pues si no se aplica, se rompe con el objetivo del proceso. El docente, a continuación, hace referencia:

“Enseñar, para mí implica una experiencia en la que te enriqueces y tienes la posibilidad de aprender continuamente... yo creo que es una dualidad, no puedes ver a la enseñanza sin el aprendizaje. Son como dos procesos y yo creo que es muy importante. El asunto es que cuando enseñas, estás depositando en ellos una confianza, una actitud, una ética, un compromiso como universitarios; entonces, eso es para mí enseñar”.²¹⁸

Cabe destacar la afirmación del docente en cuanto a que siempre existe la retroalimentación dentro de su labor: “implica una experiencia en la que te enriqueces y tienes la posibilidad de aprender continuamente...”. ¿Cómo visualiza

²¹⁸ E1O. 23/05/2003. p. 72.

la enseñanza y el aprendizaje? Coexisten en el desarrollo de su labor, y lo comprometen de manera personal e institucional.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje participan dos elementos que son fundamentales en esta relación, debido a que si no existe uno el otro no tiene razón de existir; nos referimos al docente y el alumno. Cada integrante tiene sus propias motivaciones y fundamentos para ser partícipes de este proceso, aunque el alumno no siempre está consciente de ser un integrante, y su tarea está circunscrita a la recepción del conocimiento, ya sea de manera, activa o pasiva. Mientras que el docente es el responsable de hacer partícipe al alumno en este vínculo con el saber, y de buscar la manera en que este hecho sea llevado a cabo, de ahí radica la importancia de conocer los intereses que cada docente tiene con respecto a la enseñanza.

Por lo anterior, enfocaremos en esta sección, al docente en busca de sus intereses particulares sobre la enseñanza, claro, sin olvidar al otro componente, el alumno.

Las expectativas de enseñanza del docente son creadas alrededor del alumno, la institución y las personales; a cada una le da un valor distinto, el que construye y fortalece dichas expectativas.

La primera fuente de sus expectativas son las personales, en las que deposita su desarrollo en la profesión, puesto que debe tener no sólo los fundamentos académicos para ejercerla, sino también el deseo de desempeñarse dentro de la misma y cumplir con los objetivos que él mismo se propone. Como expresa el docente:

“Para mí una expectativa sería que la educación no se quedara aquí nada más para personalizarla (falta muchísimo por hacer), sino que la educación pudiera ser atada también, se pudiera compartir con las comunidades y aprendiéramos nosotros y nuestra comunidad”.²¹⁹

Busca, desde su perspectiva, que la enseñanza no sólo se quede en el aula; busca compartirla con la sociedad y dejar que sea un medio a través del cual exista un aprendizaje que retroalimente a las dos partes involucradas.

²¹⁹ E4. 21/05/2003. p. 26.

Otra situación que permite que el docente se provea de los sustentos para crear sus expectativas es, la motivación. Proporcionar al alumno no sólo herramientas de conocimiento, sino de apoyo para establecer un vínculo emocional. Con relación a lo anterior, el docente comenta:

“No solamente sentirme bien como maestro, sino ante todo, no dejar nunca de decir una palabra que sirva para alguien, para los estudiantes; ojala nunca me canse de esta cuestión de ser maestro, y el día que me canse, ojala sea capaz de decir hasta aquí fui, y ya no. Necesito también ir pensando que otras cosas aprender para hacer mejor mi labor docente”.²²⁰

Tiene la perspectiva de ser un apoyo en el desarrollo como persona del alumno: “no dejar nunca de decir una palabra que sirva para alguien, para los estudiantes” ya que su función la concibe desde un punto de vista en donde deja de ser el transmisor de conocimientos y se ve como un guía en la vida del individuo. Reafirmando esta situación un docente comenta:

“Me parece que un maestro, puede ser maestro en cualquier lugar donde esté. Para mí, en este momento, enseñar también implica aprender; voy observando a los estudiantes y voy aprendiendo de qué manera puedo enseñar; enseñarles a abrir los ojos y ser capaz de encontrar esos detalles que me puedan ayudar a sentir mejor y hacer sentir mejor a los estudiantes ¡no es solamente! ¡Es cuestión de crear un ambiente! así como ¡qué rico, qué sabrosa la clase!, sino también qué interesante haberme encontrado en esta clase y haber podido crecer, no solamente aprender unos conceptos. Como les digo yo a ellos, los conceptos los pueden encontrar en los libros se van a una biblioteca y ahí están, sino es como aprender una manera de ver las cosas, una manera de verse a sí mismo y de ese modo puede ir más rápido y más firme”.²²¹

Ser maestro donde te encuentres, como el docente enuncia: “para mí, en este momento enseñar también implica aprender, voy observando a los estudiantes y voy aprendiendo de qué manera puedo enseñar; enseñarles a abrir los ojos y ser capaz de encontrar esos detalles que me puedan ayudar a sentir mejor y hacer sentir mejor a los estudiantes”. En este sentido él expresa su confianza en la

²²⁰ E11. 23/05/2003. p. 79.

²²¹ E11. 23/05/2003. p. 78.

capacidad de sus alumnos: “como aprender una manera de ver las cosas, una manera de verse a sí mismo y de ese modo puede ir más rápido y más firme”, lo que genera un rendimiento positivo y de entrega por parte de ellos. Esto puede resultar un espiral alentador de confianza y rendimiento que dé oportunidades para reunir, clasificar, catalogar y observar, en el proceso de su aprendizaje, en un marco de confianza y respeto mutuo.

Las expectativas que el docente tiene también son creadas por su relación con los estudiantes: lograr modificar determinados hábitos y crear individuos comprometidos consigo mismos y con el entorno en que se desenvuelven. Al respecto, el docente expresa:

“Considero que la enseñanza contribuye en el desarrollo de los alumnos, por lo tanto lo que yo les brindo a ellos les da herramientas necesarias que les permite lograr un desarrollo importante en su formación. Si logro un cambio en alguno de ellos me doy por bien servido”.²²²

Destaca de su labor el brindar las “herramientas necesarias que les permite lograr un desarrollo”, las que serán de utilidad a los alumnos en un futuro; también resalta ser colaborador en su formación, y: “si logro un cambio en alguno de ellos me doy por bien servido” siente satisfacción al desempeñar su labor.

Esta situación encamina al docente a una búsqueda para lograr en los estudiantes una conexión con el exterior, con la realidad que existe y que cotidianamente enfrentan; es una expectativa a lograr en el trabajo de cada docente, el que las herramientas brindadas a los alumnos les sean de utilidad en su vida. Como afirma el docente:

“Lograr que aprendan, que razonen, y con ello cuestionen el mundo en el que viven; porque no tiene caso aprenderse las cosas de memoria. Lo importante es lograr desarrollar la capacidad que tiene el ser humano para pensar y aplicar de la mejor manera los pocos o muchos conocimientos que tiene”.²²³

El docente busca crear seres que “aprendan, que razonen y con ello cuestionen el mundo en el que viven”, ya que éste es uno de los objetivos de la educación, crear personas que reflexionen sobre su entorno y, además, que con ello consigan

²²² E6. 22/05/2003. p. 39.

²²³ E12. 23/05/2003. p. 86.

“desarrollar la capacidad que tiene el ser humano para pensar y aplicar de la mejor manera los pocos o muchos conocimientos que tiene”, además de llevarlos a la práctica.

Para el proceso enseñanza-aprendizaje deben tenerse en cuenta los intereses, necesidades y prioridades tanto del docente como del alumno, que permiten compartir una relación integral; en este sentido, las expectativas de la enseñanza son un aspecto importante como guías del maestro. Como el docente manifiesta:

“Espero que mis alumnos realmente escriban y lean porque eso implica pensar mejor y ser más sensibles”.²²⁴

Es decir, el docente tiene la expectativa del desenvolvimiento de la personalidad por parte de sus alumnos, basado en la esencia de su materia, pues se enfoca a las funciones de la escritura y la lectura, que son pilares del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

Las representaciones y expectativas del profesor pueden modificar su actividad en el aula, su comportamiento y actitud en su relación con los alumnos. Esta variación respecto a la relación alumno-profesor, influye de una manera significativa en el proceso enseñanza-aprendizaje que condiciona y repercute indirectamente en el comportamiento, esfuerzo y rendimiento del alumno. “El verdadero maestro enseña cómo pensar y cómo responder con los recursos concedibles”.²²⁵ Es la característica que todo docente busca al llevar a cabo su trabajo, proporcionar al adolescente las herramientas que le permitan desenvolverse dentro de la sociedad, sin la necesidad de tener la sombra de alguien, sino por el contrario, ser él mismo. Al respecto, un docente enuncia:

“Que lo que les enseñó, lo que ven en mi materia, también les sirva para la vida”.²²⁶

Destaca la importancia de aplicar lo enseñado en su clase, fuera del aula; llevarlo al campo de acción de todo ser humano, la vida, el lugar en donde pondrá en práctica sus conocimientos adquiridos en el aula o fuera de ella.

Las expectativas que el docente se crea alrededor del estudiante, llevan a los profesores a proporcionar tratamientos educativos diferentes a los alumnos; éstos

²²⁴ E1. 06/04/2003. p. 9.

²²⁵ CHABOLLA Romero, Juan Manuel. *Op. cit.*, p. 72.

²²⁶ E9. 22/05/2003. p. 64.

influyen en su rendimiento escolar y reaccionan confirmando las expectativas de los profesores: “Las actitudes y conductas del profesor, sus expectativas, su propia valoración como persona y como profesor, la forma como organiza el aula, su manera personal de estar en el aula; son algunos de los aspectos que influyen más directa y eficazmente en la formación de una autoestima positiva del alumno o alumna”.²²⁷ Esta situación se ve reflejada en el señalamiento que el autor hace respecto a las expectativas que son generadas y que afectan al alumno. Y ello provoca en mayor o menor medida el desempeño del alumno en salón de clases.

El seguimiento del programa establece las expectativas que el docente adquiere al ser un integrante de la institución y lo lleva a construir sus intereses en relación con los objetivos establecidos en la materia. Dichos objetivos señalan que la asignatura de TLRIID contribuye, de acuerdo con el plan de estudios actualizado, al desarrollo de habilidades básicas para el mejoramiento de la competencia comunicativa del alumno: escuchar, hablar, leer y escribir, que a su vez le permitirán comprender, interpretar y producir distintos tipos de textos. Esto obliga al docente a vincular sus expectativas personales con los objetivos diseñados por la institución, y que encaminan su desempeño al logro de dichos objetivos. Como indica un docente:

“Varían de semestre en semestre. El segundo está orientado mucho a la parte literaria; está centrado en dos cosas: una, que sepan comprender, valorar una obra a partir de lo que ellos puedan investigar de la misma. Y en términos de escritura, que ellos sepan hacer un comentario crítico sobre la obra, pero fundamentalmente que la sepan disfrutar. El conocimiento aquí está subordinado al disfrute. Yo no quiero un comentario crítico, digamos muy formal sobre una obra, si finalmente no recuperan el contenido y el sentido que para ellos puede significar esa obra”.²²⁸

Las expectativas del docente están en función de la materia cuando advierte “Varían de semestre en semestre”, es decir, el fundamento lo establece el docente en el programa, pero busca vincular los objetivos de éste con sus intereses hacia la enseñanza: “El conocimiento aquí está subordinado al disfrute. Yo no quiero un comentario crítico, digamos muy formal sobre una obra, si finalmente no recuperan el contenido y el sentido que para ellos puede significar esa obra”.

²²⁷ VILA, I. [et. al.]. *Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?* en Cultura y educación. 1996. n° 4. p. 31.

²²⁸ E14. 26/05/2003. p. 103.

Busca el desarrollo del pensamiento crítico y constructivo del alumno, que lo lleve a gozar lo que realiza. Reafirmando lo dicho, otro docente expone:

“La expectativa mía es despertarles a ellos un interés por el conocimiento, por la lectura, por entender lo que dicen los textos, por hacer análisis de ellos, para que puedan llegar al fondo del texto, no quedarse en la superficie, entender de fondo lo que dice. Obviamente también las formas, y que les deje algo, con eso me quedaría yo satisfecha”.²²⁹

La docente establece sus expectativas en función de los objetivos del programa cuando dice “despertarles a ellos un interés por el conocimiento, por la lectura, por entender lo que dicen los textos, por hacer análisis de ellos para que puedan llegar al fondo del texto”, sin dejar de lado su particular forma de llevar a cabo dicho objetivo “obviamente también las formas, y que les deje algo, con eso me quedaría yo satisfecha”, siempre con el deseo de aportar y generar un estado de bienestar y alegría en el docente.

Como corolario podemos enunciar que las expectativas que los docentes se crean, surgen, en primera instancia, de distintas fuentes que cada uno toma y apropia para enriquecer su labor; estos fundamentos se encuentran en el interior del docente, es decir en su personalidad, en la forma en que ve el mundo; en segundo lugar, surgen de aquél a quien dirige su primordial quehacer, el alumno, el manantial de expectativas donde el reflejo de su labor lo llena de satisfacción y alegría al lograr un cambio en su vida. Como afirma el docente:

“Las expectativas en sí son más que insistentes; al final del curso un muchacho se acerca y me dice: ‘maestro, a mí no me gustaba leer y ahora me empieza, no le digo que me gusta, pero me empieza a gustar’; pues te motiva a seguir adelante. Buscar que aprendan y se desarrollen, eso busco, y si no, de todos modos valió la pena”.²³⁰

En su labor, el docente no siempre obtiene los resultados que desea, pero tiene una actitud persistente en su tarea, que se refleja en un desempeño comprometido.

Y la tercera causa de expectativas es la institución, la cual le provee de ellas al definir con exactitud las habilidades y conocimientos que desea obtengan los

²²⁹ E5. 21/05/2003. p. 34.

²³⁰ E13. 26/05/2003. p. 95-96.

estudiantes, lo que en cierta forma le obliga a llevar a cabo los objetivos, pero él los enlaza de manera tal que se apropia de ellos. Y por último, con el apoyo de la institución, logra que estas expectativas germinen en el estudiante al formar un ser pensante y crítico, que aporte a la comunidad en la que se desenvuelve.

Recapitulando, podemos establecer que al hablar de apropiar y construir el término enseñanza, se entretajan aspectos particulares donde se brindan pautas que permiten integrar y relacionar sucesos desarrollados en el ámbito educativo y personal en un mismo contexto. Por tanto, enunciarlo, permite realizar una construcción que se enriquece al ser rescatada por los docentes, que integran el hecho desde sus particularidades en la enseñanza.

Al enseñar, un docente afronta, orienta, toma decisiones; su objetivo es la formación y realización de sus alumnos. Las vivencias en la actividad de los sujetos le permiten apropiar y construir la enseñanza; sin embargo en este trayecto intervienen factores que entretajan su labor, tales como comprender a los estudiantes, conocer su estilo de aprendizaje, captar su atención, descubrir sus capacidades y desarrollar su potencial como estudiantes para ser responsables y comprometidos. En estas circunstancias, el docente es el actor principal; entregado a su labor, compromete su conocimiento con lo que enseña; y con respecto a sus alumnos, entrelaza la confianza y logra atraer su interés y construir un vínculo donde el alumno se apropia de lo enseñado y aprende a explotarlo para en un futuro integrar lo aprendido. Esto es hilar y construir un desarrollo satisfactorio tanto para el estudiante como para el docente.

Como vemos, enseñar está impregnado en los sujetos que definen e integran su personalidad a partir de sus vivencias personales. Como todo ser humano, el docente tiene expectativas, éste en el mundo de la enseñanza; espera un resultado acerca de lo que enseña, en relación con sus alumnos, y lo que enseña lo ve reflejado en ellos. Al conocer sus intereses y prioridades les permite incrementar sus expectativas de crecimiento intelectual y emocional.

En suma, la enseñanza es un reto; enseñar es saber observar, y lograr una espiral en la que el alumno escala. A largo plazo el resultado es crear individuos comprometidos para lograr una conexión con el exterior. Pero, ¿cómo lograr esto? Preparándolos para que razonen, piensen, se involucren, que apliquen lo mucho o poco que saben, que exploten su potencial y consigan desenvolverse en la vida profesional y sobre todo en su vida diaria.

El seguimiento del programa y tener que cubrir ciertos objetivos son expectativas que la institución estipula para todos sus profesores, en todas sus materias. Hacer sentir bien al alumno, saber orientarlo para que se interese en la materia, es una labor primordial del docente, donde aprende a vincular los objetivos de la asignatura con los estudiantes, despertar su interés, para que comprendan y no se queden en lo superficial. Esta tarea no es sencilla, ya que sus expectativas pasan por escalas como buscar la satisfacción, lograr que aprendan, y otras ya mencionadas, para lo que se requiere una actitud persistente.

2.3. Relación maestro-alumno

El ser humano se inserta en una sociedad que le permite establecer una relación con otros individuos. Esta situación, llega a construir vínculos de diversa índole, familiares padre-hijo, laborales obrero-patrón, etc. La transmisión de los conocimientos se ha llevado a cabo a través de las relaciones humanas; así se ha logrado transmitir la cultura de otros tiempos, insertarse en la comunidad y aprender sus valores y sus producciones. De tal manera que es ahí, en el campo de la docencia donde se establece la relación maestro-alumno. En tanto que la interacción educativa se desarrolla entre maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-alumno-contexto educativo, así como en la educación, la estructura y proceso del aula como grupo, y la disciplina y control en la clase.

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje, suele ocurrir que el profesor no transmita un saber, sino un valor que representa, y alumno, por identificación, se hace portador y se deja transportar, es decir que es influido por él. Con este acto nos referimos a la influencia de un sujeto en el saber de otro sujeto, lo que lleva a entender la relación entre los integrantes.

El motivo para desarrollar este proceso está en función de la importancia que se esgrime en torno a sus elementos, puesto que no se puede establecer una enseñanza si una de las partes no cumple con su cometido, por causas como falta de preparación, desinterés en la materia, debido a que el estudiante no llega con la mente vacía a clases, sino que trae consigo una variedad de conocimientos, experiencias, creencias, dudas, intereses, etc., que conforman la estructura mental con que interpreta y actúa en el entorno. La clase y el docente se convierten en elementos de ese entorno con los que entra en relación para poner a prueba su propia estructura y ratificarla o modificarla, enriqueciéndola con esa nueva experiencia. En referencia, “La secuencia de acciones encaminadas a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades y a la formación de actitudes... La profundidad y la calidad del aprendizaje estarán determinados tanto por el conocimiento, comprensión de la naturaleza de la misma, y por la información que se posee sobre el tema, así como por el grado de control que se ejerce sobre los procesos cognitivos implicados: atención, memoria, razonamiento, etc.”²³¹ Hay que destacar que el docente y el alumno tienen que establecer este vínculo para lograr el propósito de su establecimiento: la transmisión y la asimilación por parte de uno y otro.

²³¹ GOMEZ, I. *Op. cit.*, p. 54.

El lugar donde se establece primordialmente la relación maestro-alumno es en el salón de clases, donde se establece de manera definida su rol y con ello se hacen partícipes de sus funciones. Es por ello que el docente, el educando y el conocimiento representan en el aula una visión general de determinada sociedad, cultura y época. En el binomio maestro-alumno, intervienen procesos que contribuyen en la educación, tales como los procesos de interacción y de formación de los alumnos; dichos procesos serán tratados con mayor profundidad en las secciones siguientes.

2.3.1. Procesos de interacción

En el cotidiano desempeño de los elementos que integran el grupo de alumnos y docente, se llevan a cabo procesos donde se relacionan los integrantes y llevan a fortalecer el vínculo que permite que la enseñanza-aprendizaje, pueda ser realizada de manera satisfactoria, en el entendido que un proceso es una secuencia de acciones encaminadas hacia un propósito determinado, a través de buscar fortalecer el vínculo en la díada, tanto de carácter académico como personal, que permita llevar a cabo la tarea de la enseñanza.

Los procesos de interacción, desempeñan un importante papel en el proceso de aprendizaje del alumno. La finalidad de dicho proceso es promover e influenciar el aprendizaje en el estudiante para contribuir a su formación. Este hecho nos remite a un fenómeno complejo caracterizado como interacción profesor-alumno-objeto de conocimiento. Aquí se produce la influencia de unos sobre otros. Cada uno posee una función diferente en el momento de la instrucción, es decir que cada parte asume y adjudica un rol a otro.

Asimismo, la investigación sobre la interacción entre docente-alumno ha sido considerada desde diversos ángulos; sin embargo, el tipo de estudio de interacción que hoy nos ocupa se basa en el comportamiento que se manifiesta entre el docente y los estudiantes, que influye y facilita la atención del aprendizaje de este último. ¿Qué es la interacción? Al observar el proceso enseñanza aprendizaje nos encontramos con un grupo de sujetos que hablan o se expresan de diversas formas entre ellos, que intercambian diversas ideas u opiniones, que van de un lado a otro, que actúan y se comportan de determinada manera, entre otros aspectos. En una palabra, los miembros del grupo se relacionan entre sí.

La relación de interacción en el aula ha sido definida principalmente en términos de una relación que se da entre docentes y alumnos en clase, pero, ¿qué tipo de

relación?, ¿cuáles son sus características y sus fines? En este sentido la interacción es la acción de influencia recíproca que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. Inicialmente, la interacción: “Es la relación recíproca verbal o no verbal temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro”.²³² De donde podemos derivar que dentro de esta relación de vínculo entre uno y otro, se establece entre ellos dos tipos de identificaciones:

Emocionales: son aquellos vínculos transitorios o fugaces, que a veces logran la identificación como resultado de un estado afectivo por parte de un alumno hacia el profesor o viceversa. Como ejemplo tenemos el comentario del docente:

“De mantener una relación en donde el docente no sea una figura autoritaria... Tal vez no te conviertas en su gran amigo pero que sientan la confianza de hacer un comentario o una pregunta”.²³³

Aquí el docente, nos da una muestra de este vínculo que se da en el momento de la relación, aunque sea de manera fugaz, debido a que se termina al finalizar el semestre; pero permite al alumno y al docente realizar su función con mayor facilidad.

Sentimentales: son aquellos vínculos duraderos o estables, y a través de ellos se generan sentimientos de amor, odio, culpa, indiferencia, envidia, celos, etc. Un ejemplo de ello se da en el relato del docente:

Este taller me da ejemplo de vida. Recuerdo un muchachito, Jonathan, bajito él. Tenía no sé qué enfermedad. Cuando me toco con él, me hice una imagen muy especial de él; muy participativo. Entonces al final, él... quiero pensar que nunca faltó, quiero pensar que él a pesar de ser como era, siempre triunfaba”.²³⁴

Aquí el docente nos da una muestra del vínculo que se estableció con el alumno en el paso de esté por su aula, “recuerdo un muchachito, Jonathan, bajito”, en donde dicho vínculo trascendió más allá del aula y dejó un recuerdo en la mente del docente que lo lleva a realizar su labor con agrado y que le deja satisfacciones.

²³² POSTIC, Marcel. *Op. cit.*, p 84.

²³³ E12. 23/05/2003. pp. 86-87.

²³⁴ E13. 26/05/2003. pp. 96-97.

Pero esta situación también se puede dar en el otro sentido, que cada alumno recuerda a determinados profesores toda la vida, ya que pudo haber tenido un determinado vínculo que marcó, tanto en forma positiva como negativa, la etapa escolar a la que fue sujeto.

Estas identificaciones se dan mediante una relación dinámica que mantiene el profesor ante un grupo de alumnos, y la acción directa que desarrolla con ellos. Al respecto, “La interacción es un concepto temático que comprende al menos dos personas cuyo respectivo comportamiento se orienta entre sí”.²³⁵ Por ello podemos determinar que en la interacción de la enseñanza intervienen los siguientes elementos: El docente, los alumnos, el entorno.

El entorno, el aula, en donde los procesos de interacción se llevan a cabo en un lugar, en un espacio definido, donde los principales autores son el docente y los alumnos. El docente habla o expresa el contenido de la clase o alguna otra información. Los actos, las actitudes y las expresiones que tanto el docente como el alumno exteriorizan en el aula son comportamientos que caracterizan su acción. Por consiguiente, la percepción de un profesor acerca de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las capacidades e intenciones que les atribuye, en ocasiones llegan a modificar el comportamiento, esfuerzo, interés, y el rendimiento real de los alumnos en el salón de clases. Como en este caso:

“Yo puedo traer, para que se sientan más cercanos, poemas que yo mismo he hecho, y mostrar ahí que no me da pena; sobre todo en poesía, a los hombres, trato de animarlos a mostrar lo que han hecho”.²³⁶

El docente, en la búsqueda del desarrollo de su trabajo, trata de modificar las actitudes en el caso de los hombres, al “mostrar lo que han hecho”, en relación con un tema, la poesía. Y esta labor la realiza en el “Yo puedo traer, para que se sientan más cercanos, poemas que yo mismo he hecho” para lograr esa interacción con todos sus alumnos en un marco de confianza.

En escenarios educativos, este cambio se dirige hacia las expectativas asociadas con dichas representaciones que guían el modo de actuación y comportamiento en el aula, tanto del profesor como del alumno. La comunicación se realiza

²³⁵ HARGREAVES, David. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narca, 1979. p. 92.

²³⁶ E14. 26/05/2003. p. 103.

mediante el intercambio de mensajes y significados entre docente y alumno, a fin de contribuir a la adquisición del aprendizaje.

La comunicación se caracteriza principalmente por ser verbal, puesto que hablar ocupa gran parte del tiempo en clase. Por otro lado la comunicación no verbal juega de igual manera un importante papel, puesto que destaca los movimientos corporales como las expresiones de la cara y la mirada, entre otros. Tanto los docentes como los alumnos emiten un significado que es captado por los mismos, permitiendo guiar el aprendizaje.

En el grupo el estudiante aprende a desenvolverse y a comportarse de determinada manera; al formar parte del grupo, el estudiante se inserta en un ambiente en donde se lleva a cabo el cumplimiento de una serie de reglas que han sido previamente establecidas por el docente o por los mismos alumnos que conforman el grupo, en una especie de acuerdo común. Y con esto el estudiante aprende, por ejemplo, que para hacer un comentario sobre la clase o para manifestar su opinión, interés o preferencia, debe levantar la mano a fin de pedir la palabra; sabe de antemano que debe tener un comportamiento adecuado a la situación, aceptado por todos los demás miembros del grupo, incluyendo al docente, mientras esté en clase. Es por ello que: “Sentimientos, valores, actitudes, intereses, estilos, modos de pensamiento, entre otros, de los docentes y de los alumnos son otros de los elementos que intervienen en el proceso de interacción en el aula”.²³⁷ Este tipo de manifestaciones pueden darse consciente o inconscientemente, pero su importancia radica en que permiten al estudiante adquirir cierto papel en el grupo, o actuar o desempeñarse como mejor lo considere y contribuir a su formación integral. En tanto que la estimulación del estudiante en su aprendizaje es vista como “la provocación a la búsqueda de una meta en particular. Desempeña un importante papel en la adquisición de herramientas indispensables en la formación del estudiante”;²³⁸ estimular al estudiante a buscar los objetivos establecidos en la clase hacia él y para la materia, permite que se involucre y se comprometa en este proceso. En el aula, la convivencia y relaciones entre los miembros del grupo crean diferentes climas de clase; se desarrolla en el contexto en el que se trabaja. El enseñar no sólo consiste en mostrar teorías y repetirlas sino que se debe buscar que el estudiante adquiera conocimientos teóricos que le permitan entender y reflexionar en la práctica. Pero en el camino de lograr este propósito, surge una relación entre los

²³⁷ WITTROCK, Merlin C. *Op. cit.*, pp. 541-564.

²³⁸ JACKSON, Philip Wesley. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, c1991. p. 73.

participantes, el estudiante y el docente, que lleva a ambos a interactuar en el desarrollo de la clase.

En la interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje, existe un elemento que participa en el desarrollo del mismo: el entorno, donde se conjuga con los participantes para un mismo fin, lograr que el alumno desarrolle sus capacidades, a través de lo aprendido en clase. El entorno en el aula, es fundamentalmente el lugar en donde se circunscribe esta relación, pero la misma puede trascender la barrera y lograr que exista un vínculo afectivo entre los participantes. El concepto mismo de interacción recrea situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos. Este fin, en el caso de la interacción entre docente y alumno, es lograr que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan por si mismo sobresalir en el medio en el que se desenvuelve. Para lograr este objetivo es necesaria la participación activa de los componentes. Es por ello que la interacción juega un papel importante en la relación maestro-alumno, en la que el docente se involucra tanto en su enseñanza como con sus alumnos; asimismo los alumnos con el docente, y de esta manera se forma un vínculo con factores diversos que contribuyen al proceso de la formación de ambos.

2.3.2 Procesos que intervienen en la formación de los alumnos

El alumno, al establecer un vínculo con la educación está expuesto al conocimiento, pero el hecho de tenerlo a la mano, no implica que mágicamente obtenga la enseñanza, ya que se requiere de seguir a través de un complejo camino, donde el docente se convierte en su guía, se establece una relación, y surgen procesos que permiten lograr el aprendizaje por parte del alumno.

Anteriormente se señaló que un proceso es una secuencia de acciones encaminadas hacia un propósito determinado. Este propósito está perfectamente definido, y es lograr que el alumno obtenga un grupo de conocimientos y consiga aplicarlos en el transcurso de su vida, tanto académica como personal, como ya se mencionó. Es por ello que la mayoría de las materias que el alumno estudia en las distintas etapas de su vida académica, contribuyen a su propia formación personal, y son un medio para que cada uno adquiera y refuerce su capacidad de criterio y desarrolle su esfuerzo personal.

El aprendizaje de las distintas materias configura primordialmente la formación intelectual. Cuando el estudiante no se queda en un almacenamiento de conocimientos sino que sabe ordenar sus ideas, llega a “aprender a pensar” de forma que sus ideas orienten y guíen sus actos, y su vida se hace verdaderamente humana. Como un docente enuncia:

“El contenido trascendental, el contenido conservador, finalmente le va a dar un perfil que es el modelo del colegio”.²³⁹

Para la maestra la finalidad de su trabajo está en relación directa con el objetivo que plantea la institución. Y con base en esta directriz cada docente busca desempeñar su labor.

Para formar el criterio, habrá que tener en cuenta tres aspectos: primero, la observación atenta de la realidad; segundo, profundizar, mediante la lectura y otros medios, en el acervo cultural y, tercero, ejercitar las funciones reflexivas de análisis, comparación, clasificación, síntesis, valoración y decisión.

El estudiante debe ser consciente de que el resultado del estudio depende principalmente de su propio esfuerzo. Deberá profundizar en el propio conocimiento para saber las propias posibilidades y limitaciones, y así aceptar serenamente las deficiencias personales, con el fin de poner el esfuerzo necesario para superarlas.

Ordinariamente el quehacer escolar se desarrolla en el ámbito de la convivencia y cooperación con otros compañeros. En este marco se desenvuelven las virtudes sociales, tales como la solidaridad, la participación, la tolerancia y la generosidad en la ayuda al otro. También se desarrolla el sentido de la justicia, al reconocer el mérito y la superioridad de los demás en algunos aspectos concretos de la vida escolar y social. Debido a que el docente es el encargado de proveer de las herramientas al alumno, se hace partícipe de este proceso, se convierte en el conductor principal del proceso de formación del alumno. Como señala el docente:

“... aprender a buscar información, a discernir qué información le sirve y cuál no, a manejarla y poder utilizarla y organizarla, repensarla, criticar la información que va conociendo, eso sería básicamente”.²⁴⁰

²³⁹ E13. 26/05/2003. pp. 97-98.

²⁴⁰ E3. 20/05/2003. p. 22.

Hace alusión a la manera en que busca desarrollar su actividad cuando señala: “aprender a buscar información, a discernir qué información le sirve y cuál no”, en una búsqueda por lograr involucrar al alumno en su aprendizaje. Pero no podemos dejar fuera a la escuela, que es finalmente la que crea un patrón a seguir por parte del docente, el que éste apropia y asimila junto con su propia visión para participar en la formación del alumno. En referencia, el docente comenta:

“Pienso que los valores son fundamentales en la vida de los alumnos de bachillerato. Por la edad que tienen están explorando el mundo, eso es bueno, pero todo exceso los puede perder. La escuela debe aportar valores positivos como son el gusto por el estudio, la responsabilidad, el rigor, la honestidad, el respeto a la integridad de las personas, etcétera. Pienso que el maestro es un modelo de conducta ya sea bueno, regular o malo, por eso debe ser responsable de sus actos”.²⁴¹

Se apropia de valores morales y los inserta dentro de los objetivos que la institución debe tomar en cuenta al formar el perfil de sus egresados: “La escuela debe aportar valores positivos como son el gusto por el estudio, la responsabilidad, el rigor, la honestidad, el respeto a la integridad de las personas, etcétera”, implicando a cualquier académico que se precie de serlo, en el desarrollo personal de estos elementos.

Llevada esta situación al CCH, constatamos que el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser, según los objetivos del Colegio, un proceso activo en donde el estudiante debe aprender por sí mismo y hacerse responsable de su aprendizaje. Entonces el docente debe permitir al estudiante participar en su formación. Las características del proceso enseñanza aprendizaje, serán el propiciar en el estudiante condiciones para reflexionar sobre su aprendizaje y su manera de aprender, y alentarlos a exponer sus puntos de vista y/o comentarlos a docentes y demás compañeros con el fin de comunicar experiencias y conocimientos mediante el diálogo.

Los diversos programas de estudio que la escuela ofrece –cuyo cumplimiento se llevará a cabo en el aula- expresan el tipo de formación, conocimientos y habilidades que se estima debe adquirir el estudiante, para lo que es necesaria la participación del docente y de un grupo de alumnos. El proceso de enseñanza y

²⁴¹ E1. 06/04/2003. p. 9.

aprendizaje ha sido considerado como una manifestación dinámica de las actividades que conjuntamente realizan el docente y los alumnos, con el fin de promover el aprendizaje. En dicho proceso el estudiante adquiere conocimientos, valores, actitudes, destrezas, habilidades, sentimientos, experiencias y diferentes comportamientos, a través de la relación que establece entre los demás miembros del grupo, contribuyendo de este modo a su formación. Este proceso de enseñanza aprendizaje permite al estudiante de modo sistemático actuar, pensar, buscar, reflexionar y expresarse libremente a fin de intercambiar opiniones y experiencias que contribuyen en su proceso de formación; asimismo, son varios los factores que intervienen en esto y que pueden influir en el proceso de aprendizaje del estudiante.

A través de este proceso, la reflexión, la discusión y el debate surgen para mostrar al estudiante la importancia de pensar y reflexionar sobre sus exposiciones y la utilidad que representan para su proceso de aprendizaje. Como expresa el docente:

“Escribir, hablar o leer son partes fundamentales del proceso cognoscitivo. Saber pensar, entonces creo que es lo que más les trato de fomentar, que piensen. Hacemos debates de vez en cuando, de pronto éstos nos ayudan muchísimo, a pensar, a reflexionar qué tanto sustentamos nuestros argumentos; entonces yo creo que es básico en la formación del estudiante lograr articular sus ideas, perder el miedo a hablar en público, lograr escribir, tener una correcta ortografía o sea como que en eso estamos trabajando”.²⁴²

Destaca la importancia que tienen los procesos de leer, hablar y poder realizar las actividades a las que cotidianamente se enfrentan los alumnos, procesos que en muchas ocasiones los adolescentes no consideran.

Ahora, al separar los dos procesos, y dándole atención a la lectura: esta es considerada como un recurso mediante el cual el alumno reflexiona, considera opiniones, y es motivado a la búsqueda de nuevas lecturas, con la finalidad de enriquecer y poseer elementos de análisis. El docente señala:

“Pues a mí me parece que a través de mi materia se da a los alumnos, cuestiones muy valiosas, procedimientos para que tengan una técnica para leer un texto histórico, para que

²⁴² E10. 23/05/2003. p. 72.

comprendan un texto científico. Como te acabo de decir, un texto periodístico”.²⁴³

Es señalada la importancia de la lectura como tal, por parte del docente, pues es una actividad a la que recurrimos de manera mecánica; el docente y la escuela buscan que la lectura sea más consciente. Desde esta perspectiva entendemos que la enseñanza debe comprender no sólo aspectos en donde el estudiante obtenga conocimientos sino que también los induzca a buscarlos y relacionarlos con la realidad. En referencia el docente comenta:

“Trata uno de organizar actividades que no sean siempre las mismas, que sean del interés del estudiante pero sin olvidar cuál es el fin, o sea que puede uno buscar muchas formas sin perder de vista el fin, que es que aprendan también cuestiones netamente académicas, conceptuales pero también actitudinales”.²⁴⁴

El docente en su relato nos refiere cómo desarrolla su trabajo: “Trata uno de organizar actividades que no sean siempre las mismas” pero sin dejar de lado lo más importante el fin, lograr que el alumno aprenda.

Dentro de la gama de procesos que intervienen en la formación del escolar, debemos tomar en consideración el hecho de que cada estudiante es diferente en cuanto a inteligencia, intereses y aptitudes. Veremos que un alumno, por ejemplo, puede estar muy atento a la exposición de la clase del docente y entenderla perfectamente, pero ello no es garantía de que los demás alumnos entiendan la exposición del docente en la misma forma. En relación, el docente explica:

“Ya llevamos como tres años viendo distintas etapas de un curso sobre inteligencias múltiples, y ahí hemos aprendido a detectar cómo hay alumnos que te entienden muchas cosas a través de ejemplos visuales. En el CCH-S, hay otros que te captan auditivamente, otros que, bueno, que su mente es un poquito más analítica”.²⁴⁵

Su comentario nos muestra un panorama de las diversas personalidades que existen dentro del salón de clases y que complica el diseño de la clase por parte del académico. De la misma manera los estilos para redactar, explicar, exponer, y

²⁴³ E2. 20/05/2003. p. 16.

²⁴⁴ E11. 23/05/2003. p. 79.

²⁴⁵ E2. 20/05/2003. pp. 14-15.

otros, pueden variar en cada alumno y manifestarse de manera distinta. A un número determinado de alumnos les costará más trabajo que a otros debido a estas diferencias individuales. Por otro lado, la convivencia entre docentes y alumnos crea diversos ambientes en cada aula, diferentes tipos de situación y de relación entre ellos que permite al estudiante adquirir pautas de comportamiento, de roles.

Es por ello que para el docente el dotar de herramientas para el aprendizaje al estudiante, no es una labor sencilla; puede, entonces, para el diseño de su clase, comente con otros profesores para ampliar la información que tiene. El docente refiere:

“Cada día aprendo nuevas cosas; de repente hay maestros con los que platico, que plantean una nueva estrategia que más o menos ajusto a las cosas que yo conozco y sé, y a las características de la materia”.²⁴⁶

El académico, pone de manifiesto su simpatía por compartir con otros docentes las situaciones que viven en el aula, y con ello lograr una retroalimentación e integrar lo que aprende en el perfeccionamiento de su labor. Y esto es debido a que cada docente tiene su propia visión y estilo de realizar su labor.

“Sin avisarles, me atreví a hacerles un examen de veinte preguntas, para percatarme de qué manera habían leído”.²⁴⁷

El docente establece una pauta a seguir en el desarrollo de su clase, que lo hace distinto a los demás; pero la mayoría tiene la finalidad de lograr que el alumno aprenda.

Por otra parte, cada maestro cuenta con un estilo particular de enseñanza. Los procesos de formación de los alumnos finalmente están integrados por todos aquellos elementos que participan de manera directa (docente, escuela, el mismo); son de vital importancia debido a que son los pilares que permiten el desenvolvimiento del adolescente en su tránsito por la escuela y lo ayudan a desarrollar y fortalecer las habilidades con las que cuenta. Es conveniente recordar que el docente es el guía principal del estudiante y que también él está influido por intereses personales que harán de su manejo dentro del aula un factor

²⁴⁶ E3. 20/05/2003. p. 21.

²⁴⁷ E8. 22/05/2003. pp. 47-51.

de gran relevancia, debido a que es quien provee al alumno de los instrumentos para desempeñarse en la sociedad.

Y claro, no podía faltar la institución, en este caso el CCH-S, que es quien suscribe de antemano qué características debe adquirir el estudiante, y con ello establecer un esquema básico de lo que debe aprender el alumno.

Todos estos elementos (alumno, docente e institución) se conjuntan para llevar a cabo la formación del alumno; pero si uno de ellos no participa activamente, el círculo se rompe y no se puede llevar a cabo el objetivo: la formación del alumno. El quehacer didáctico se caracteriza por investigar el proceso de enseñanza a través de la clase, es decir, las condiciones en el aula, el tipo de relación que negocian el docente y los alumnos, y los estudiantes entre sí, ciertas condiciones del aprendizaje escolar, el trabajo docente, la forma en que se organizan y estructuran los contenidos, la metodología para lograr los objetivos del aprendizaje, el cual integra la técnica y los recursos disponibles; elementos todos que articulan la enseñanza en el aula.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son, pues, extremadamente complejos; la tentación de establecer pautas y modos de enseñar a partir de una teoría ha sido la expectativa de muchos docentes, a fin de dar una respuesta concluyente y definitiva a las preguntas de ¿Cómo enseñar? ¿Qué se quiere enseñar? ¿Cuáles son los propósitos de la enseñanza? ¿Qué tipos de conocimientos, habilidades y actitudes queremos que los alumnos construyan? Una vez que se tengan respuestas claras habrá que seleccionar el camino: el método más pertinente, los tipos de actividades que permitirán la construcción del aprendizaje, la secuencia de las actividades, los materiales más oportunos, el tipo de relación entre docente-alumno, la cantidad y calidad de apoyo que se brinda durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluso habrá que prevenir los momentos de reflexión sobre cada uno de los componentes para asegurar la conquista de los propósitos. En este análisis, los métodos de enseñanza están determinados por los objetivos de estudio de la disciplina, lo que exige que los docentes tengan claridad en el objeto de estudio de la disciplina que imparten. Por tal razón es relevante tomar en cuenta este proceso, que puede ser encausado y programado en un contexto en el que se responda a necesidades educativas para enriquecer y por tanto fortalecer la educación. Es necesario no descuidar el método de enseñanza que emplean los docentes para impartir su materia.

Una gran parte del ¿qué? de una enseñanza depende del cómo se transmite. El principio de la multiplicidad de los métodos se presenta como el mejor punto de vista para acometer la renovación didáctica en la enseñanza. Esto ocurre por el hecho de que no puede haber un único método válido; es decir que, los métodos son múltiples y deben aplicarse en función de los objetivos que se intente conseguir.

Es difícil definir la superioridad de uno u otro método sobre los demás, pues todos ellos presentan aspectos positivos. La decisión dependerá del objetivo de la enseñanza y del grado de preparación que se quiera dar al alumno. Las técnicas y procedimientos que se emplean en la enseñanza de un individuo son determinantes de lo que aprende o no aprende.

La clasificación de los métodos de enseñanza, así como su construcción, facilitan el estudio de los mismos. Un método tiene vinculación con otros ejes didácticos como son el contenido, selección, organización y transmisión, y la relación entre el maestro y el grupo. Determina la dirección del trabajo escolar a partir de la concepción de los procesos de interacción entre los sujetos. De este modo el vínculo docente-alumno permite un desarrollo integral en el aula, al contribuir en su formación profesional y personal, y brinda caminos y alternativas que benefician la labor del docente dentro del salón de clases.

CAPÍTULO III

III. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS POR EL DOCENTE

Dentro del conjunto de acciones y actividades que conforman la práctica educativa, la evaluación es la que provoca mayor inquietud, tanto en los docentes como en los alumnos. Además, en no pocas ocasiones, la forma en que se plantea y desarrolla la evaluación, así como el sentido que se da a sus resultados, constituye un motivo de enfrentamiento entre los diferentes sectores de una comunidad educativa.

Posiblemente, la causa de todo esto se encuentre en que existe una cierta confusión en torno al concepto de evaluación, a sus elementos y a sus funciones. Así, es frecuente comprobar cómo la evaluación se identifica única y exclusivamente con la calificación del alumno; cómo la promoción de la materia se decide sin tener en cuenta más que las calificaciones; o cómo se le reconoce con la finalidad de sancionar el aprendizaje realizado por el alumno.

La consecuencia de todo lo anterior es una percepción errónea del papel que cada uno de los actores que intervienen en el proceso educativo -profesores, alumnos- tiene que desempeñar en la evaluación. De hecho, no es raro oír de los primeros, que tienen que asumir el siempre desagradable papel de jueces, obligados a condenar a la repetición de asignaturas, cuando no de curso. Mientras que los alumnos piensan que deben representar el de acusados, en un proceso en el que incluso se les niega la presunción de inocencia.

La evaluación es el objeto de estudio de este tercer capítulo, que se encuentra conformado de la siguiente manera: en la primera sección se definirá el concepto, pasando por las características y objetivos que la conforman, y también se hará una breve descripción de su importancia.

El segundo apartado dará pie a la clasificación de la evaluación, diseñada a través de los distintos enfoques que existen en torno a ella, y apoyada en los relatos hechos por los docentes entrevistados y que nos dan un marco de aplicación más cercano a la realidad.

3.1 ¿Qué es la evaluación?

En la vida cotidiana, se está en constante contacto con la evaluación, de manera conciente o inconciente, sin importar experiencias, circunstancias, realidades, etc., en las que el ser humano se encuentre inmerso. De esta situación, ejemplos se pueden enunciar muchos (la calidad del aire, la belleza de una mujer, la experiencia de un individuo, el aprendizaje logrado, el aspecto estético de una pintura, etc.); a través de la evaluación, cada individuo trata de establecer un juicio y de emitir su opinión, en la que el objeto de evaluación se clasifica por medio de estándares previamente establecidos, ya sea por el individuo o por la misma sociedad, para indicar si se es apto o no.

Pero esta evaluación, subjetiva, lleva implícitos otros conceptos que son complementos de la misma, pero que a su vez, llevan a confundirla con medición, estimación y calificación, lo que distorsiona el proceso.

Esta situación también está reflejada en el campo de la docencia, en donde existe la obligación por parte de los docentes -obligación establecida de antemano por parte de la institución- de acreditar a un alumno y mostrar a través de un esquema cuantitativo su capacidad. Esto lleva al docente a visualizar a la evaluación como un sufrimiento y un desgaste emocional para sus alumnos, a causa de una posible mala nota, que podría causar el rompimiento del equilibrio en la relación del profesor y alumno, logrado a través del curso.

Por ello, la evaluación, al formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es de vital importancia, ya que es el medio a través del cual se pueden identificar los avances en el desarrollo del individuo, y también realizar modificaciones en los métodos empleados por cada docente, para cumplir con el objetivo de transmitir el conocimiento y lograr su asimilación.

3.1.1 Concepto

El concepto de evaluación ha causado controversia durante su desarrollo, por ser definido conforme al interés de evaluar, en el sentido de que es utilizado como un sinónimo de medición, y concebido por otros como algo más que eso.

La evaluación, desde la concepción más básica, es expresada de manera cuantitativa, “darle valor a algo”, que en sentido informal es cierto, a causa de que

al objeto evaluado se le agrupa en un estándar y con ello adquiere un valor; pero no abarca en todo su entorno el significado de la evaluación.

A la evaluación también se le confunde con términos como medir, estimar y calificar, que son procesos que pueden formar parte o no de la misma evaluación, todo en razón de que no sólo se debe cuantificar sino también cualificar al objeto.

A lo largo de la historia de la educación se ha distinguido a la evaluación como sinónimo de medir, pero, como se verá a continuación, son hechos distintos, aunque a la vez procesos que se interrelacionan para un fin común.

Definir el concepto de medir es por demás indispensable para poder distinguir las diferencias entre ambos conceptos, por lo que se establece que es el “acto o proceso para determinar la extensión y/o cuantificación de alguna cosa”,²⁴⁸ razón por la cual, en el campo de la educación se ha “medido” el progreso del alumnos en cuanto a los conocimientos dominados por los alumnos. Esta situación ha permanecido en el campo de la educación por mucho tiempo, y aún se puede llegar a observar en esta época.

En el proceso de medir se distinguen tres requisitos básicos:

- Medir una serie de objetos o personas.
- La necesidad de una norma o guía.
- Asignar un valor.

Del primer requisito se destaca el hecho de requerir a un objeto o individuo o un grupo de los mismos, que son a quienes se va a aplicar el proceso. Como ejemplo se establece a la madre que lleva a su hijo a la consulta medica para realizar una revisión, donde se pesa y mide su altura.

En el segundo requisito se establece el hecho de requerirse un patrón, una guía que sea aplicable a todos los objetos que cuenten con las mismas características. Siguiendo con el ejemplo anteriormente expuesto, se tiene a las tablas de peso y altura utilizadas por el médico para medir el desarrollo del bebé.

Y finalmente, fijar un valor al objeto o individuo, sustentado en la norma que fue utilizada con anterioridad y así acabar con el proceso. En el ejemplo anterior, el

²⁴⁸ LOPEZ Torres, Marcos. *Evaluación educativa*. México, Trillas, c1999. p. 5.

médico da un valor con el que califica, y así puede establecer si es el adecuado en relación con el peso y talla del mismo.

Estos requisitos también lo son de la evaluación, lo que acerca a los dos procesos, en función de que cada docente tiene que expresar de manera cuantitativa, es decir, asignarle un valor, a su evaluación, en base a una norma previamente establecida. Pero su objetivo va más allá de la simple asignación de valor; es establecer un juicio, dar una opinión. Con base en la semejanza de estos dos procesos, ya se puede inferir someramente el concepto de evaluación como “un acto dirigido a la obtención de un juicio, para asignar un valor a un objeto”. Pero esta definición aún está incompleta, debido a que la evaluación cuenta con características que permiten identificarla con claridad. Las características de la evaluación son las siguientes:

- Es un proceso.
- Es metódica.
- Es constante.
- Es permanente.
- Busca mejoras.

La primera característica de la evaluación la ubica como un proceso, debido a que está integrada por un conjunto de fases que se relacionan para llegar a un objetivo determinado; es decir, el docente, a través de un procedimiento previamente determinado, llega a una calificación (objetivo).

Se considera que la evaluación es metódica debido a que sigue un determinado conjunto de reglas o principios que están enlazados entre sí, sobre un determinado objetivo.

La evaluación es un proceso que se repite con frecuencia a intervalos determinados, es decir es un proceso periódico.

Es permanente debido a que es un proceso que constantemente es realizado por parte del docente; cada actividad puede ser una causal para establecer la evaluación. Pero a primera vista resalta que esta característica y la anterior (periódica) se enlazan y permiten el desarrollo mutuo, debido a que es un proceso permanente y constante, es decir, continuamente es llevado a cabo y se repite cada día en el salón de clases.

Y finalmente, es un proceso que busca perfeccionar el desarrollo del docente y del alumno en el aula; es por ello que se diseña para:

- Mejorar el proceso de aprendizaje.
- Modificar el plan de acción diseñado para el desarrollo del proceso.
- Introducir los mecanismos de correcciones adecuados.
- Programar el plan de refuerzo específico.

Con ello se establece que la evaluación se realiza para concebir mejoras a los distintos aspectos que participan dentro de ella.

Todas estas características se integran a la primera definición realizada en párrafos anteriores, y con ello se puede determinar con claridad y amplitud el concepto, como tal, de evaluación. Así podemos establecer que es “un proceso sistemático, permanente y periódico que permite contrastar los hechos con un marco de comparación para emitir juicios de valor o para mejorar.”

De esta definición se desprenden los objetivos generales de la evaluación, debido a que los objetivos específicos estarán en función de lo que cada individuo quiera obtener con el resultado de la evaluación. Los objetivos generales de ésta, se integran de la siguiente manera:

- Ayudar al que aprende a darse cuenta de cómo debe cambiar o desarrollar su comportamiento (sus conductas), por la vía de la retroalimentación.
- Realizar cambios en la búsqueda de perfeccionar el desempeño de la función evaluada.
- Discernir el procedimiento (métodos adecuados) que conviene seguir.
- Suministrar la información necesaria para poder revisar la totalidad del objeto de estudio.

Cada uno de los objetivos está encaminado a lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo. Es importante considerar la evaluación como parte del proceso educativo, no entenderla de manera restringida y única como sinónimo de examen parcial o final.

La evaluación pedagógica de cada alumno no tiene como fin “clasificar” a todos y cada uno de los estudiantes, sino más bien “valorar” o “descubrir” las posibilidades de cada uno de ellos con objeto de que se desarrollen al máximo, y al mismo tiempo compensar sus limitaciones.

Finalmente se establece que la evaluación es un proceso que conjuga una serie de características que permiten lograr establecer su objetivo y con ello construir su significado. Y por ello es necesario incorporar la evaluación educativa al desarrollo curricular y colocarla al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje en toda su amplitud, es decir integrada en el quehacer diario del aula, de modo que oriente y reajuste permanentemente tanto el aprendizaje de los alumnos como los proyectos curriculares.

3.1.2 Importancia de la evaluación

Se han sentado las bases de la evaluación, definiéndola, señalando sus características, y finalmente mostrando los objetivos generales que la dirigen al logro de su objetivo, pero aún falta señalar el porqué es importante en el contexto de la educación.

Si se somete a una experiencia de aprendizaje (por cualquier vía) a una persona, podrá comprobarse que dicho aprendizaje se produjo si ella adquirió, modificó ó eliminó alguna conducta (comportamiento). Por eso estos cambios deben ser observables, medibles y evaluables, para poder determinar con certeza si el proceso fue exitoso o no. De aquí se desprende la importancia fundamental de la evaluación como un indicador del progreso de la enseñanza y el aprendizaje -y por ende del profesor y del alumno- que abarca a todos elementos del proceso, tales como las técnicas y recursos didácticos, de estudio, etc., que se utilizan para alcanzar los objetivos propuestos.

Además podemos establecer que la educación se desarrolla en ámbitos donde se establecen relaciones entre los seres humanos, y éstos no están programados para responder mecánicamente al mismo estímulo con una idéntica y única respuesta. Es preciso conocer con detalle el funcionamiento de la estructura escolar, para conocer en qué aspectos y en qué momento es necesario intervenir para lograr alcanzar los objetivos propuestos. Dicho de otro modo, es imprescindible evaluar el proceso educativo con detenimiento para tomar las medidas oportunas y mejorar cualitativamente su funcionamiento y resultado.

3.2 Criterios que utiliza el docente para evaluar

Un aspecto relevante de la educación –como se ha visto- es la evaluación, por estar vinculada estrechamente con el proceso enseñanza aprendizaje, en el que deben ser considerados varios factores que repercuten en ámbitos como la ética, con lo que debe ser justo o no; el de la psicología, para no afectar de manera negativa la autoestima, para motivar y mejorar el aprendizaje del estudiante. Por ello la evaluación cobra especial importancia debido a la responsabilidad que recae sobre quien evalúa.

El proceso de evaluación tiene como función primordial emitir juicios de valor, a través de la información que se obtiene, la cual proviene de la aplicación de técnicas e instrumentos apropiados en momentos en que se imparte la clase. Esto nos encamina a descubrir los distintos criterios a través de los cuales el docente establece su evaluación, entendiendo como criterio una “norma establecida para emitir un juicio”;²⁴⁹ el docente marca su criterio basado en los objetivos que él busca evaluar, desde su perspectiva ideológica.

Pero en la evaluación del alumno, también interviene la institución, primeramente debido a que la misma marca las normas a utilizar en el momento de plasmar la evaluación del alumno. Esto implica que el docente debe entrelazar sus expectativas con los objetivos y normas de la institución donde realiza su trabajo para poder conjugar todos estos elementos y realizar una evaluación que refleje el estado real del alumno.

Por ello, en la primera sección del apartado, Ámbitos de la evaluación, se enfocará a desentrañar las distintas categorías a través de las cuales se divide el proceso de la evaluación, en el terreno educativo.

En la segunda sección del apartado, tomando como base los tipos de evaluación, se dispondrá a realizar la clasificación de la evaluación, con fundamento en la práctica, mediante los relatos hechos por los docentes entrevistados en el CCH.

3.2.1 Ámbitos de la evaluación

La evaluación está implicada en todas las actividades del ser humano, por lo que se encuentra dividida por categorías; y, dependiendo de las actividades, se puede

²⁴⁹ Real Academia Española. *Diccionario de la Real Academia Española*. España. 2003.

subdividir (especializar) en otras más. Esto enreda más el desarrollo de la propia evaluación, debido a que cada actividad en sí, conlleva una serie de características específicas que dificultan el desarrollo de la misma. Por esta razón es importante definir primero, qué actividad será el punto inicial a analizar, y después ubicar con precisión el hecho a ser evaluado, para obtener los resultados deseados.

En esta sección, se tiene como punto de partida a la educación, y la vía específica de ésta, es el proceso de aprendizaje de los alumnos. El tema de evaluación en el ámbito de la educación, se refiere a un conjunto de concepciones sobre los significados de la propia educación, así como del aprendizaje y de la pedagogía. Desde éstos, y de acuerdo con las diferentes perspectivas sobre los distintos aspectos que rodean a la educación, se plantean posturas específicas para la evaluación.

Pero a pesar de tener establecido el elemento específico a tratar, es necesario tener un marco de referencia de la totalidad del universo de la educación, en lo referente a la evaluación, para lograr tener una visión de la misma. No obstante, esta reseña de los distintos tipos de evaluación existentes dentro del ámbito educativo, se hará desde una perspectiva muy general, debido a que no son el motivo principal de este apartado.

En el campo de la educación se encuentran elementos de diversa índole que, entrelazados, conforman un todo para permitir un armónico desarrollo del mismo. Los elementos que se conjugan dentro del campo de la educación, son los siguientes:

Alumno. El alumno es el punto hacia donde se dirigen todos los esfuerzos por parte de los componentes de la educación, debido a que es quien aprende, lo que nos lleva a señalar que alumno es “el sujeto que está en la disposición de recibir un conocimiento”. Esta definición es de carácter general, debido a que todo ser humano está en constante aprendizaje, pero al llevarlo a un ámbito más formal, el alumno es aquel sujeto que cursa una serie de estudios en un centro de enseñanza.

Docente. Otro elemento fundamental dentro de la educación, puesto que es quien le da la pauta al alumno para aprender, y quien con base en su experiencia decide cómo puede participar en el aprendizaje y la enseñanza hacia el alumno. Por ello el docente es “la persona que enseña un arte, oficio

o ciencia, y cuenta con un título, o está avalado por una gran experiencia para desempeñar la actividad”.

Escuela. Es el lugar físico donde se realiza el proceso de aprendizaje. Se busca que tenga las condiciones óptimas (iluminación, mobiliario, etc.), y permita que el docente y el alumno realicen su propósito de la mejor manera.

Programa. La base e instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin. En donde se entiende por programa a “toda actividad organizada que se prolonga en el tiempo para conseguir unos objetivos, que cuentan con un sistema de gestión y financiamiento, que se dirige a un grupo de individuos y despierta el interés de muchos otros”.²⁵⁰

Sistema educativo. Es necesario precisar que existen diversas definiciones sobre lo que se entiende por sistema educativo, las que corresponden a distintos enfoques teórico-metodológicos. Inicialmente, entendemos por sistema educativo a la articulación de conceptos, imágenes y acciones. En esta dirección, el sistema educativo pretende una visión coherente de estos elementos, a fin de organizarlos, al mismo tiempo que aspira a difundirlos en toda la organización social. Así, el sistema educativo es un conjunto de instituciones destinadas a la socialización, en que la escuela es su principal -pero no el único- ámbito, al convertirse en un medio social organizado. Puede decirse que el sistema educativo se consolida cuando es capaz de alcanzar autonomía relativa en relación con el conjunto de la sociedad.

Cada elemento por sí solo no tendría razón de existir, debido a que son elementos que requieren de otro para lograr complementarse y desarrollar su función dentro del campo educativo. Aunque cabe destacar que los docentes son quienes llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los demás elementos complementan dicho proceso porque auxilian para el logro de la meta; asimismo que el docente y el conocimiento, se unen en beneficio del alumno. Pero dentro de la misma educación también se aplica la evaluación, en todas las esferas de la misma. Dichos ámbitos en los que la evaluación tiene incidencia son:

²⁵⁰ Agencia para la calidad del sistema universitario de Cataluña. *Cuadernos de formación. Comité interno*. Barcelona. AQ-SUC. p. 45.

- Evaluación del alumno.
- Evaluación del docente.
- Evaluación de programas.
- Evaluación de centros educativos.
- Evaluación institucional.
- Evaluación de los sistemas educativos.

Cada una de las anteriores categorías de la evaluación educativa, serán desarrolladas de manera breve, con el fin de tener un panorama general de los distintos tipos de evaluaciones que se realizan en la educación.

- Evaluación del alumno. Fue el precursor de la evaluación dentro del campo de la educación, debido a que es el objeto principal de atención, es a quien va dirigida toda la maquinaria de la educación.
- Evaluación del docente. Es otro ámbito de vital importancia dentro de la evaluación educativa debido a que es uno de los ejes principales (el otro es el alumno), sobre el que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde su función radica primordialmente en la transmisión de los conocimientos, (objetivo básico).
- Evaluación de programas. En orden de importancia se localiza en el tercer peldaño a la evaluación de programas, que es el tercer eje motor de la educación, ya que si no se cuenta con una estructuración definida, la enseñanza se convierte en un caos, que no permite el desarrollo de la educación misma.
- Evaluación de centros educativos. En este orden de trascendencia, se localiza en el punto medio a la evaluación de la escuela, pues su importancia radica en el hecho de que “la escuela constituye la unidad funcional donde interactúan todos los elementos que operan en el sistema”.²⁵¹ Su evaluación es fundamental para entender los procesos educativos, y es la plataforma ideal para impulsar la evaluación del conjunto y de muchos de sus componentes.
- Evaluación institucional. Ésta hace referencia principalmente a la evaluación que se realiza a las instituciones de educación superior. Se define como “un proceso mediante el cual se pretende dar apoyo a la mejora continua como garantía de la calidad de la institución”.²⁵²

²⁵¹ MATEO, Joan. *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluatorio*. México, Trillas, c2000. p. 49.

²⁵² Agencia para la calidad del sistema universitario de Cataluña. *Op. cit.* p. 96.

- Evaluación de los sistemas educativos. Al final de la escala, se localiza la evaluación de los sistemas educativos. Este tipo de evaluación se caracteriza porque se vuelve una preocupación para la sociedad, por la calidad de educación que imparten sus sistemas educativos.

Después de conocer los diferentes ámbitos que integran la educación, se establece la importancia que cada uno tiene en la calidad de enseñanza que recibe el alumno, y por ello se vuelve indispensable su evaluación, aunque ésta se lleve a cabo de forma aislada –aparentemente-, porque facilita su propia valoración. Es indispensable mantener una evaluación y un seguimiento del desarrollo de la misma, para que las personas encargadas dentro de cada rubro que la conforman adopten las decisiones que propicien la mejor calidad de enseñanza, y para que ésta se refleje en la capacidad que cada individuo tiene para asimilarla y aprovecharla de mejor manera.

3.2.2 Tipología de la evaluación

La evaluación es un proceso permanente en nuestra vida cotidiana, en nuestro ámbito de trabajo; en el campo educativo, es crucial para el proceso de enseñanza aprendizaje, pues su adecuado manejo puede revertir en resultados sumamente favorables tanto para el aprendizaje del alumno como para la práctica educativa del docente.

A lo largo de nuestra formación académica se nos han presentado diferentes tipos de evaluación, y la variedad de éstas suele confundirnos y muchas veces no facilita la práctica evaluativa. En esta sección trataremos de esclarecer los conceptos de los diferentes tipos de evaluación aplicables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se utilizará la clasificación hecha por Maria Antonieta Casanova, debido a que formula una tipología metodológicamente útil que muestra las diferentes posibilidades de aplicar la evaluación, y dependiendo de estas posibilidades la evaluación tomará un nombre diferente. Esta clasificación se muestra a continuación:

- 1) Por su Función:
 - a) Sumativa
 - b) Formativa
- 2) Por su Normotipo (Referente de comparación)
 - a) Nomotética

- i) Normativa
 - ii) Criterial
 - iii) Idiográfica
- 3) Por su Temporalización (momento de aplicación)
- a) Inicial
 - b) Procesual
 - c) Final
- 4) Por sus Agentes
- a) Autoevaluación
 - b) Coevaluación
 - c) Heteroevaluación

A continuación se revisará cada una de ellas.

1) Por su Función:

En la revisión de la literatura sobre el tema, se localiza que a la evaluación se le asignan diferentes funciones, pues mediante su aplicación se pueden alcanzar muchos fines. Si bien, ambas –sumativa y formativa- tienen características bastantes diferentes, sus usos pueden llegar a superponerse durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

a) Sumativa

La evaluación cumple función sumativa cuando es empleada para la valoración de productos, procesos o aprendizajes que se consideran terminados, con el fin de determinar si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se esperaba o si no se logró lo deseado. En pocas palabras, esta evaluación sirve para tomar decisiones, ya sea de aprobación o desaprobación de un área curricular, o de repetición, o promoción del año lectivo.

Algo importante que debemos señalar es que este tipo de evaluación no pretende implementar mejoras inmediatas al proceso de enseñanza aprendizaje sino que se centra en lo realizado en el pasado; y generalmente se aplica al finalizar una programación.

b) Formativa

La evaluación es formativa cuando es empleada en la valoración de procesos y supone la obtención rigurosa de datos a lo largo de dicho proceso, el cual

permitirá tener un conocimiento permanente de la situación evaluada. Como el docente expresa:

“Bueno, mira, yo les pido obviamente tareas; como la materia es de lectura tres y cuatro, dependiendo del semestre les pido tareas específicas de los temas que se están viendo; exposiciones; un examen siempre a mediados del semestre, un examen diagnóstico que yo les manifiesto que es diagnóstico, y ya se confrontan con su ignorancia, y un trabajo final”.²⁵³

En su relato el docente destaca la importancia de obtener una evaluación continua que le brinde mayores elementos para establecer su juicio, lo que lo lleva a realizar distintas actividades durante el semestre, desde tareas, atravesando por el conocido examen y un trabajo final.

Podemos entender entonces que la función de esta evaluación es brindar información de forma permanente, lo que esto fomentará la toma de decisiones continua y por lo tanto, la generación de una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, con el fin de mejorarlo. En resumen, la evaluación formativa posee las siguientes características:

- Recolección de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos.
- Interpretación de la información recogida a partir de criterios predeterminados.
- Identificación de los factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno.
- Adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos.

Es importante señalar que estos dos tipos de evaluación: una cuya función es valorar el resultado y la otra el proceso, deben ser entendidas como dos caras de una misma moneda: un proceso no puede separarse de los resultados, porque el resultado siempre será consecuencia de un proceso. Es decir, si para un alumno se emplea la metodología más adecuada a su estilo de aprendizaje y a sus características personales, su proceso de aprendizaje mejorará y por lo tanto también mejorarán sus resultados. Esta es la razón por la cual la evaluación con función formativa es la más empleada en la pedagogía actual.

²⁵³ E5. 21/05/2003. p. 35.

2) Por su normotipo

El normotipo es el referente que nos sirve para evaluar un objeto o sujeto. Para propósitos de evaluación de los aprendizajes, el normotipo será aquél que sirve de comparación a la hora de establecer un juicio de valor en el alumno evaluado.

a) Nomotética:

Es aquella que emplea un referente externo de comparación. Dentro de ella pueden distinguirse dos tipos: la evaluación normativa y la evaluación criterial.

i) Normativa

La evaluación normativa es la evaluación que supone la valoración de un sujeto en comparación al nivel o rendimiento del grupo al que pertenece. Como muestra de esta situación el docente señala:

“Dependiendo de la materia, para primer y segundo semestre, el alumno tiene que ser que haber cumplido con una serie de trabajos, que se llevan a cabo en clase, y a partir del estándar del grupo, de la revisión de estos elementos”.²⁵⁴

El docente muestra la importancia que tiene para él, el desempeño de todo el grupo, que lo lleva a tomar un parámetro distinto en cada grupo que dirige, ya que toma en consideración el desempeño durante el transcurso del semestre, pero sin olvidar establecer un patrón, obtenido en el mismo grupo.

ii) Criterial

La evaluación criterial, es la evaluación que se realiza tomando en cuenta criterios e indicadores, los cuales deber ser concretos, claros y prefijados con anticipación. El relato del docente hace alusión a este tipo de evaluación:

“Es muy sencillo, a todos les digo las reglas del juego: éste es el horario, esto vamos a evaluar, hacemos una sesión democrática de porcentajes donde participa todo el grupo, donde se ponen varias opciones para los criterios de calificación.”²⁵⁵

El docente señala con claridad “las reglas del juego”, establece la metodología a aplicar para la evaluación desde un inicio, lo que lleva a cada alumno a conocer de antemano qué situación va a enfrentar en su evaluación.

²⁵⁴ E3. 20/05/2003. p. 23.

²⁵⁵ E6. 22/05/2003. p. 40.

b) Idiográfica

Es la evaluación que toma como referente las propias capacidades del alumno y sus posibilidades de desarrollo. Supone la valoración inicial de las capacidades y posibilidades del alumno, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un tiempo determinado. El alumno es evaluado durante su proceso, e igualmente se valora su rendimiento final alcanzado. Si los resultados coinciden con lo estimado al inicio, se considera el rendimiento satisfactorio. Este tipo de evaluación, a diferencia de las otras, se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Además evalúa un aspecto importante en la educación personal: las actitudes. El ejemplo lo establece el docente al señalar.

“Los criterios de evaluación... yo doy el programa y nada más doy criterios generales de cómo se va a evaluar, porque para mí lo más importante es la cantidad de esfuerzo, de trabajo mental, manual que invierte cada uno de los jóvenes individual o colectivamente en los diferentes trabajos que se den a lo largo del semestre”.²⁵⁶

Para el docente la actitud de cada uno de sus alumnos es muy importante, como señala: “lo más importante es la cantidad de esfuerzo de trabajo mental, manual”, que cada uno de sus alumnos ponga en el salón de clases, lo que permite visualizar la característica de este tipo de evaluación, la actitud.

3) Por su Temporalización

De acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede ser inicial, procesual o final.

a) Inicial

Es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en este caso, referido a la enseñanza-aprendizaje, para detectar la situación de partida de los alumnos. La evaluación inicial, al darnos un diagnóstico del alumno, posibilita reconocer los recursos, potencialidades, dificultades del proceso de aprendizaje de cada uno. Con una evaluación de este tipo se obtiene el conocimiento previo sobre el nivel de los alumnos, el cual es necesario para adecuar o adaptar el programa de enseñanza a las condiciones de aprendizaje de los mismos,

²⁵⁶ E4. 21/05/2003. p. 29.

cumpléndose de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación. Como explica el docente:

“Si, primero hacemos un diagnóstico; luego, con base en el diagnóstico, se aplica el programa; una vez que se va aplicando el programa se va haciendo examen cada mes, un trabajo escrito. El trabajo escrito es la conclusión de la investigación”.²⁵⁷

El docente describe con claridad la importancia que tiene realizar un diagnóstico previo de los conocimientos de los alumnos, para desarrollar su labor con fundamento en éstos, lo que permite establecer patrones de trabajo a seguir.

b) Procesual

Consiste en la valoración continua del proceso o desarrollo del aprendizaje del alumno, así como de la enseñanza del profesor; la cual se realiza a través de la recolección sistemática de datos, análisis y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el proceso, con el fin de resolver las dificultades de los alumnos. En esta evaluación, la aparición de un error o manifestación de una dificultad no será empleada para sancionar o calificar negativamente al alumno, sino que resultará útil para detectar el problema de aprendizaje que se haya puesto de manifiesto, permitiendo la adecuación de las actividades programadas o la transmisión de explicaciones oportunas, para que el proceso de aprendizaje siga su curso de manera efectiva. Como el docente manifiesta:

“A mí sí me convence el criterio de evaluación múltiple; todo lo que sucede en el aula es evaluado, sí. Entonces yo tomo en cuenta tareas, tomo en cuenta ejercicios, tomo en cuenta trabajos, tomo en cuenta exposiciones, y al final de cada unidad promedio con un examen escrito por que también me parece importante el examen escrito. Entonces has de cuenta que tiene un valor del 40% sobre 100%, más todo lo demás”.²⁵⁸

Este procedimiento de evaluación es constante y permanente, características de gran valor en la evaluación, que permiten tener un marco de referencia mayor, al momento de emitir el juicio. Como se puede observar, esta evaluación tiene carácter netamente formativo.

²⁵⁷ E7. 22/05/2003. p. 44.

²⁵⁸ E2. 20/05/2003. p. 17.

c) Final

Es aquélla que se realiza al terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje; puede estar referida al fin de un ciclo, área curricular, unidad didáctica o etapa educativa. Ésta supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado, después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes. Como enuncia el docente:

“La evaluación, como yo la miro... Es importante que los muchachos también participen en su calificación y que en un momento dado pueda evaluarlos lo más justo posible. Entonces, calificar al final es para mí lo más importante. Yo les digo: aquí no hay personas inteligentes o no inteligentes; aquí hay aptos o no. Yo parto del hecho de que todo el mundo es inteligente, la única diferencia es qué capacidad debes tener, es decir ¿qué tanta flojera tenemos?, es la única diferencia. ¿Qué tanta responsabilidad voy a asumir no ante todos, sino conmigo? ¿Cuanta flojera le eché Los alumnos son muy exigentes para evaluarse; así como que también se van a los extremos.”²⁵⁹

El docente busca que sus alumnos reflexionen al término del semestre, al realizar la evaluación, no sólo acerca de sus conocimientos sino también de sus actitudes frente a la escuela y la vida, con el propósito de ayudar a formar seres humanos que sean conscientes de sus actitudes.

4) Por sus agentes

De acuerdo con las personas que realizan o están encargadas de la evaluación, encontramos los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

a) Autoevaluación

Se produce cuando un sujeto evalúa sus propias actuaciones. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida. Por ejemplo, frecuentemente tomamos decisiones en función de la valoración positiva o negativa de un trabajo realizado; de la manera como establecemos nuestras relaciones, etc.

Mediante la autoevaluación los alumnos pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen. En

²⁵⁹ E13. 26/05/2003. pp. 98-99.

la auto evaluación se contrasta el nivel de aprendizaje con los logros esperados en los diferentes criterios señalados en el currículo, detectando los avances y dificultades al tomar acciones para corregirlas. Esto genera que el alumno aprenda a valorar su desempeño con responsabilidad. El docente expresa al respecto:

“La evaluación es compleja, pero, finalmente es un proceso de interacción social, y como tal, yo no tengo el derecho directo de la evaluación; ellos tienen también el derecho a la auto evaluación y a la evaluación de sus compañeros. Obviamente yo también tengo ese derecho, legítimo, es más tengo el derecho legal, porque yo tengo que pasar listas de mis evaluaciones; pero básicamente la evaluación la hacen ellos, otra parte la hago yo”.²⁶⁰

El valor que el docente brinda a la auto evaluación es importante, pero no deja al alumno por completo el realizarla; le brinda ciertas pautas, pero él termina elaborando esta actividad, por que “Obviamente yo también tengo ese derecho, legítimo, es más tengo el derecho legal”, es decir tiene la obligación de realizarla por el derecho legal que tiene.

b) Coevaluación

Es la evaluación realizada entre pares de una actividad o trabajo realizado. Este tipo de evaluación puede darse en diversas circunstancias:

Durante la puesta en marcha de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar.

Al finalizar un trabajo en equipo, cada integrante valora lo que le ha parecido más interesante de los otros.

Luego de una ponencia, se valora conjuntamente el contenido de los trabajos, las competencias alcanzadas, los recursos empleados, las actuaciones destacadas, etc. El docente nos plantea esta situación en su relato:

“Lo que yo hago es que pongo en el pizarrón si se hicieron, por decir, diez trabajos, les digo que por favor en equipo o individualmente, según se esté trabajando, le pongan sobre 100 cuánto debe valer cada uno de esos trabajos... ellos ya

²⁶⁰ E14. 26/05/2003. p. 104.

se califican; por lo menos no queda la frase “me puso el maestro”, sino “nos pusimos”, que es muy diferente”.²⁶¹

El docente en el desarrollo de su labor le permite al alumno evaluar a su compañero, lo que le brinda criterios para realizar la misma labor, sobre su desempeño, y permite establecer un vínculo con el alumno, de igualdad, al permitir evaluar y evaluarse.

c) Heteroevaluación

Es la evaluación que realiza una persona sobre otra, respecto a su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir no cumplen la misma función. En el ámbito en el que nos desenvolvemos, se refiere a la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con respecto a los aprendizajes de sus alumnos; sin embargo también es importante que la heteroevaluación pueda realizarse del alumno hacia el profesor, ya que no debemos perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo. Como explica el docente:

“En mi caso, veo la evaluación como un proceso que tiene como fin el reforzamiento del aprendizaje; de ahí que considere la participación, el trabajo en el Taller, las tareas, las lecturas, la escritura, las actitudes positivas..., en fin, los esfuerzos individuales y colectivos”.²⁶²

La evaluación en este caso, la realiza el docente hacia el alumno, lo que establece el rasgo característico de ésta, aunque está mezclado con otros tipos de evaluación.

La tipología expuesta con anterioridad presenta un panorama donde se muestran las virtudes de la evaluación desde distintos enfoques y perspectivas, esto a razón de que en la práctica educativa se puede llegar a emplear más de un tipo de evaluación a la par.

De esta forma, tanto la evaluación inicial como la final pueden ser formativas o sumativas, según la funcionalidad con la que se apliquen; lo mismo ocurre con la autoevaluación o coevaluación, que además pueden ser iniciales, procesuales o finales. La evaluación criterial o la idiográfica se pueden aplicar al principio,

²⁶¹ E4. 21/05/2003. p. 29.

²⁶² E1. 06/04/2003. p. 10.

durante o al final de un proceso, e inclusive se pueden incorporar a ellas autoevaluaciones o coevaluaciones del propio alumnado.

Recapitulando lo tratado en este apartado, se constata la importancia que tiene la evaluación, no sólo dirigida hacia el aprendizaje del alumno, sino en todos los ámbitos de la esfera educativa. Debido a que el aprendizaje es continuo, la labor educativa de calidad debe plantearse también como igual, y la evaluación como parte del proceso no puede aplicarse de manera separada, donde “la evaluación requiere ser resignificada e instrumentada para constituirse en una estrategia participativa de cambio y superación, más que de un sistema de control “normalizador”.²⁶³ Por ello, tener un marco de referencia que permita visualizar los distintos elementos que componen a la educación, también permite establecer con claridad qué aspectos están propensos a fallar, y llevar a cabo modificaciones que logren un resultado positivo. Al respecto, Casanova señala que “... enseñar puede ser fácil, lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o un proceso educativo completo es una tarea seria y compleja”.²⁶⁴ Es por ello que se debe tomar conciencia y tener bases sólidas (procedimentales y éticas), para evitar conflictos.

Cada integrante del ámbito educativo debe estar consciente de su responsabilidad para participar activamente en el proceso de evaluación que le corresponde y aportar al crecimiento y perfeccionamiento de la educación vigilando que ésta cumpla con su objetivo de formar personas críticas ante las situaciones que se les presenten durante su vida profesional y cotidiana.

²⁶³ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op.cit.*, p. 67.

²⁶⁴ CASANOVA, Maria Antonieta. *La evaluación educativa. Escuela básica.* (Biblioteca para la actualización del maestro), México, Secretaria de Educación Publica, Muralla, c1998. p.78.

CAPÍTULO IV

IV. MÉTODOS DE ENSEÑANZA, UN ESTUDIO DE CASO EN EL CCH-S EN LA MATERIA DE TLRIID II

Se considera que cada estudiante es diferente en cuanto a inteligencia, intereses y actitudes; un alumno puede estar atento a la exposición de una clase, entenderla; pero ello no es garantía de que los demás alumnos entiendan la exposición del docente. Los estilos para enseñar o explicar pueden variar en cada individuo y manifestarse de manera distinta. A algunos estudiantes les costará más trabajo que a otros, debido a sus diferencias individuales. Asimismo la convivencia que entre docente y alumno se da, crea diversos ambientes en el aula, situaciones y relaciones que permiten al estudiante adquirir pautas de comportamiento, roles, sentimientos y valores distintos.

Es interesante y enriquecedor rescatar el trabajo que se desarrolla en el salón de clases, en el sentido de que en él se presenta, entre el docente y los alumnos, un entramado de significados para uno y otro, que les permite una apropiación particular que enriquece la formación de ambos en el camino escolar.

En este cuarto y último capítulo se presenta la práctica misma de los métodos de enseñanza, donde se ha pasado de la teoría al campo de la práctica. Se muestran las actividades realizadas por el docente en el aula –durante el período de mis observaciones- con la firme intención de estructurar cada método a través de la perspectiva que nos presenta el trabajo directo del docente, en el salón de clases. Se toman en cuenta cuatro habilidades básicas que se desarrollan en la materia: escuchar, hablar, leer y escribir, hechos que favorecen el desarrollo del alumno, y se da continuidad a la relación del trabajo en el aula, en forma de taller, al equilibrar las habilidades mencionadas.

En este apartado, el término aplicación se entiende como el hecho de poner en práctica un conocimiento, a fin de obtener un determinado resultado; en este sentido, referir a un caso particular lo enunciado. Por tanto, el objetivo que se persigue es identificar los elementos característicos de la enseñanza, a través de su análisis; establecer si los acontecimientos que se entretajan en el aula presentan afinidad con los métodos de enseñanza expuestos en el presente trabajo. Llevar a cabo un estudio como el propuesto, requiere conocer cuáles son estos hechos, para ofrecer al lector herramientas que le permitan tener un marco

de referencia sobre cómo se desarrollan estos hechos en el aula, y a su vez facilitar la comprensión de la metodología utilizada.

El proceso de enseñanza aprendizaje del CCH-S permite al estudiante, de modo sistemático, actuar, pensar, buscar, reflexionar y expresarse libremente a fin de intercambiar opiniones y experiencias que apoyen también su proceso de formación. En este aspecto, rescato los entramados que se construyen dentro del salón de clase; por tanto, en este apartado incluyo un panorama de los días de clase, el aula y los alumnos y, por consiguiente, de la forma de trabajar en la clase, el trabajo individual y grupal, la exposición del contenido de la clase, donde se da la presentación de un tema, donde surgen los cuestionamientos, sin olvidar la acción estimulante del profesor, al presentarse la relación docente-alumno. Y para concluir este estudio de caso, se rescata el criterio de evaluación que empleó la maestra, donde ella manifestó una evaluación compartida, un cuadro de evaluación y un examen.

4.1 Los días de clase

Los instantes triviales de nuestra vida pueden ser grandes momentos, hechos importantes que dejan huella en nosotros. La escolarización, como un hecho más de nuestra historia personal, no tiene por qué ser una excepción. Es así, que hasta los acontecimientos diarios que pueden parecer insignificantes respecto a la vida escolar, tienen importancia a la hora de valorar su influencia en la historia individual y colectiva de alumnos y docentes, pues “la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clases con los sujetos implicados”.²⁶⁵ Pensemos que un salón de clase es un entorno particular, proporciona un marco de estabilidad, un contexto físico en el que un grupo de personas compartirán experiencias durante un año lectivo. Por tanto en el aula, las clases implican a menudo gran revuelo al tener importantes acontecimientos. Existe pues en el aula, una intimidad social que se complementa con otras etapas de la vida.

Otro aspecto importante que describe la naturaleza del comportamiento en el aula, es la calidad ritual y cíclica de las distintas actividades escolares. La organización del tiempo supone, en efecto, toda una suerte de orden temporal que se materializa en horarios y calendarios. Pero lo más importante es la consideración del tipo de aprendizaje promovida por cada institución, así como los recursos a que tienen acceso los estudiantes: materiales de la biblioteca y de enseñanza; exámenes, otras evaluaciones, y así sucesivamente, los cuales combinados con éxito en el estudio y el desempeño por parte de los estudiantes, son los elementos que constituyen su formación. Ésta va relacionada con el auto-concepto de los propios estudiantes, con la relación que establezcan alumnos y docentes en el aula y con las percepciones recíprocas de ambos: “la clase escolar es el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. Remite a un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal. Es el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren. Pero la clase es más que ello, abarca los procesos y las relaciones que en ese ambiente se producen. En ella se dan formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, de relaciones”.²⁶⁶ Sucesos que establecen los espacios para la relación entre los estudiantes y el docente.

La educación y las exigencias de aprendizaje están implícitas, a partir de dos aproximaciones: la primera es la aproximación al aprendizaje y los resultados de

²⁶⁵ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.*, p.111.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 136.

éste, relacionados con las características de los individuos y con el contexto de aprendizaje; y la segunda, la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Ambas aproximaciones apuntan al comportamiento de los estudiantes representado por la auto confianza (autoestima) y la auto responsabilidad (control interno) que desempeñan; el esfuerzo de comprensión y, por lo tanto, el desarrollo de aprendizajes profundos. Otra aproximación complementaria es la perspectiva de la vida de los estudiantes en relación con el tiempo y los recursos utilizados en el desarrollo de diferentes ámbitos académicos. Los estudiantes tienen que responder a la utilización diaria de cada una de estas actividades, entre otras: asistir a clases, estudiar en la biblioteca, estudio privado, actividades recreativas en la escuela o fuera de ella, deportivas, culturales, religiosas, laborales; en este sentido cada estudiante es una expresión de las experiencias apropiadas y vividas.

Se aprecia, por lo anterior, que lo que viven el docente y el alumno en el salón de clases es relevante para ambos; claro está, que va es distinto en cada individuo el grado de recepción y apropiación del momento. Esta situación inicia desde el momento mismo en que el alumno aborda el salón de clases, porque “en la clase escolar se articulan elementos y procesos de muy diversa índole que, puestos en interacción, producen sucesos singulares, acontecimientos, que transcurren en el espacio y en el tiempo, y en un ambiente más allá de las mismas”.²⁶⁷ A continuación se presentan situaciones rescatadas en momentos antes de la llegada de la maestra al salón de clases:

“En este momento, en el salón hay 11 alumnos de los cuales nueve son mujeres y dos hombres; los pocos que han llegado temprano realizan tarea de otras materias, en este caso de matemáticas; otros están afuera del salón, recargados en el barandal. Yo me siento al fondo del mismo, del lado derecho. La maestra aún no ha llegado, por lo que a lo lejos se escuchan comentarios como “ya no vino”, “ella siempre llega tarde”, “es lo malo que llega tarde y la tenemos que esperar”, “vámonos”, “pero nadie quiere”, “así no se puede”.

7:15 a.m. Algunos alumnos gritan con frecuencia “vámonos”, otros los apoyan, afirmando con la cabeza. En este momento la maestra, entra al salón de clases, (trae el cabello suelto, el cual es largo, canoso, ondulado y peinado de raya de lado; viene vestida con un suéter de lana café, con rayas

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 131.

horizontales color morado, azul y gris; un saco morado, pantalón de mezclilla café; trae medias naturales con zapatos negros, su bolsa es de mezclilla color azul rey). Algunos alumnos hacen lo mismo, se sientan en el lugar que ellos determinan. Hay 7 hombres y 26 mujeres por lo tanto un total de 33 alumnos. Por su parte, la maestra, coloca su bolsa en su banca, la abre, saca un estuche pequeño, donde trae un borrador y gises; toma uno para anotar en el pizarrón los objetivos a cubrir en la clase de hoy, (al parecer los alumnos muestran poco interés con su llegada, sin embargo, ella continúa anotando)".²⁶⁸

Las situaciones que viven cotidianamente los alumnos en el salón de clases contribuyen a la formación de su personalidad, mediante la interacción entre ellos mismos y posteriormente con los maestros, "la clase es al mismo tiempo, lugar de encuentro y de contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales. Motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones previas de cada participante; conocimientos, creencias, mitos, historia, ideologías, concepciones, símbolos, representaciones, formas de organización, contruidos socialmente. Es en el cruce y desde los atravesamientos que se da en la vida de la clase".²⁶⁹ La vida dentro del aula transcurre con singulares características que cada uno de los integrantes le va confiriendo a este espacio común; cada día se da una lucha de poder donde los alumnos buscan tener el control ante situaciones que consideran abusivas por parte del maestro, en este caso llegar de manera constante tarde a clase. Los alumnos buscan la forma de hacer partícipes de su descontento a sus demás compañeros, lo que los lleva a expresar su inconformidad abiertamente; esta situación los incita a no esperar a la maestra y así no tener la clase correspondiente. Pero cada alumno se responsabiliza de su educación, por lo que la decisión asumida por la mayoría de los pocos que han llegado en ese momento a clase, es esperar la llegada de la maestra. Este hecho puede ser una constante de la vida académica en cualquier salón de clases; quienes hacen la diferencia en esta particularidad son los sujetos involucrados, en este caso docente y alumno. Pero cada día es distinto, como muestra el siguiente fragmento que presenta una parte de la realidad del aula:

7:00 a.m. El salón se encuentra cerrado. Los **A**, esperan que lo abran; sólo hay pocos, algunos se recargan en el barandal, uno más en la pared; otras se maquillan, se peinan; comen, fuman. La maestra aún no llega. Unos **A** comentan: "no tiene

²⁶⁸ R1. 11/03/2003. pp. 9-10.

²⁶⁹ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op .cit.*, p.137.

sentido llegar temprano, si la **M** llega a la hora que se le da la gana”, los que escuchan, lo apoyan. Continúan llegando **A**; conforme arriban, cada quien se inserta en un grupo específico de **A**. Un señor de mantenimiento, abre el salón, entramos y cada quien toma el asiento que desea. Yo, por mi parte, me voy del lado contrario a donde se sienta la **M**, hasta el fondo del salón, a la derecha del pizarrón de atrás.

7:30 a.m. Hay 40 alumnos, 12 hombres y 28 mujeres, impacientes, por que la **M**, aun no ha llegado, algunos gritan “vámonos”.²⁷⁰

Los argumentos anteriores presentan a los mismos actores, el mismo escenario pero en circunstancias distintas. Brinda un panorama de la esfera educativa, la cual está en constante movimiento debido a que sus ejes principales son seres humanos y actúan de manera autónoma; sin embargo los relatos coinciden al manifestar un malestar al llegar al salón, en el horario establecido para la materia, y no encontrar a la maestra, por lo que varios de ellos coinciden en exteriorizar su descontento e incitan a los demás a abandonar el salón de clases. Este acto se presentó durante todo el trabajo de investigación; la mayoría optaba por esperar a la maestra aun cuando ésta llegaba después del horario de entrada a clases. Por lo anterior es importante resaltar lo que afirma PH. W. Jackson “las aulas son lugares especiales, lo que allí sucede y la forma en que acontece se combinan para hacer estos recintos diferentes de todos los demás”.²⁷¹ Sin embargo, el diario vivir dentro del aula, brinda hechos que se renuevan constantemente, pues al darse la convivencia entre seres humanos cada uno aporta vivencias diferentes adquiridas en cada momento de su vida. Esta convivencia establecida de manera inconsciente por parte de los alumnos y del docente lleva un proceso de interacción que tarda en ser asimilado por ambas partes.

Finalmente, en cada salón de clases se viven situaciones distintas a las de los demás, aunque sea un espacio físico con las mismas dimensiones y características de otros; el estado es cambiante y siempre se encuentra en disposición de permitir la convivencia de los integrantes, quienes consciente o inconscientemente, aportan experiencias, capacidades, deseos, expectativas, diferentes que lo hacen único y distinto a los demás.

²⁷⁰ R2. 14/03/2003. p. 13.

²⁷¹ JACKSON, Philip Wesley. *Op. cit.*, p. 49.

4.1.1 El aula y los alumnos

Existen distintas maneras de llamar al lugar en donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje: aula, salón de clases, etc. Asimismo es el espacio donde se lleva a cabo el cumplimiento de los programas y planes de estudio con la participación del docente y los alumnos; ahí se adquieren conocimientos, valores, aptitudes, que permiten al estudiante, de modo sistemático, actuar, pensar, investigar, reflexionar y expresar ideas. En este sentido, la finalidad de este espacio es lograr que el alumno obtenga el conocimiento; la manera depende del otro sujeto que establece su campo de acción en el aula, el docente. Pero el vínculo que se establece entre el alumno y el aula es importante, ya que es el lugar físico, donde pasa gran parte de su tiempo; además es donde crea lazos afectivos con otros iguales y/o el docente. Por tanto, el aula, se convierte en el espacio donde docente y alumnos conviven, critican, piensan, durante el transcurso del año escolar. Este lugar provoca una estrecha relación con el alumno y el docente. En este aspecto, se presenta el aula como un espacio de todos, a construir con personas, subjetividades que piensan, problematizan, critican; donde la única diferencia entre el docente y el estudiante es otra experiencia, otro recorrido distinto.

El ser humano, joven educando, es un ser situado en una circunstancia histórica, determinada. De ahí que la educación tenga que tomar en cuenta esta circunstancia en la cual el ser educable vive y habrá vivido en su tiempo histórico. Durante el proceso de construcción de su conocimiento en función de su formación, este proceso de aprendizaje se instala sostenido por un vínculo entre una persona enseñante y una persona aprendiente, vínculo necesario e insustituible para el acceso a una formación escolar.

Cuando hablamos de "aprendiente" nos referimos tanto a un adolescente como a un adulto; cuando mencionamos a un "enseñante" no debemos circunscribir esta función a aquellas personas a las que se les ha dado socialmente el lugar de hacerlo, como lo es en este caso el docente; estas personas interactúan de modo dialéctico en una escena en la que circulan señales sobre algún conocimiento, sobre algún aspecto de la realidad. El "enseñante" se ofrece como presentador de un emblema de dicho conocimiento, para que el "aprendiente" haga su propio proceso de apropiación, a través, de sus estructuras cognitivas y su mundo simbólico, construyendo su saber personal.

Existe una interacción docente-alumno comprometidos en un proceso formador, donde ambos están involucrados en la misma circunstancia histórica y participan del mismo proceso cultural. En la vida anímica individual, el alumno se integra al otro (docente) como modelo, objeto auxiliar y adversario. Las relaciones de los chicos con sus padres, hermanos, maestros son fenómenos que pueden favorecer o perjudicar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La relación docente-alumno se establece diferente en cada individuo, sin embargo, en todas estas relaciones se pone de manifiesto el estilo docente, que es único y responde a concreciones de espacio, tiempo y relaciones.

En nuestro trabajo diario se nos presenta como significativo, ver la resistencia que se genera por parte de los alumnos cuando se les ofrece la posibilidad de apropiarse del aula y de lo que en ella podrá acontecer. El espacio cerrado del aula, produce en los alumnos la imposibilidad de moverse; esta inmovilidad pareciera jugarse también en el pensamiento y en la posibilidad de producir conocimiento. Por lo anterior la educación media superior es un nivel donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se revelan de manera diversa y compleja. Ahí los alumnos asisten diario con otros tantos profesores que, en la cotidianidad de la jornada, van construyendo una dinámica y una atmósfera que rebasa el tiempo que está cada uno de ellos en el aula. Además, las personalidades, los contenidos, las metodologías y los estilos didácticos de los profesores se diferencian, haciendo del diario vivir en el aula un espacio diverso, difícil y a veces un tanto incomprensible. Sin embargo, la lógica interna de las conductas de maestros y alumnos está sometida a una lógica de control, disciplina, orden y obediencia.

Desde las 7:00 de la mañana en el turno matutino, en que llegan con el frío y el sueño en los ojos, hasta las 13:00, aproximadamente, con el cansancio y el eco de los gritos y bromas de los muchachos, los profesores estructuran su acción educativa en un marco de control. La existencia de listas de firmas, planes de clase, y en el aula la lista de asistencia, las anotaciones de los trabajos hechos en clase, las anotaciones de participaciones en el aula, los exámenes, las conductas "antisociales" de los alumnos, presenta un panorama de lo que se vive en los salones de clase.

Los profesores van desarrollando una acción estructurada, que se recrea en sí misma, salón tras salón, clase tras clase; los alumnos escuchan. Así desde las 7:00 de la mañana, al escribir, escuchar, saltar de alegría, se recrean, para comer, jugar, bromear, en el caso de los alumnos, y en el caso de las alumnas,

para desayunar, comentar las noticias de la noche y el estado de ánimo, entre otras cosas. Después, de nuevo, salón tras salón, clase tras clase desenrollando la misma estructura, mostrando el saludo, exponiendo el tema ya cansado a estas horas. Así, a través de la jornada matutina, se van poniendo en juego estructuras y contenidos de aprendizaje, formatos instruccionales, realizaciones que concretizan propósito e intenciones de la práctica docente.

En este contexto, en el transcurso de la vida académica, los alumnos establecen vínculos afectivos dentro del aula, que provocan una multitud de acciones al relacionarse los adolescentes, quienes aún no tienen una personalidad totalmente definida, que afecta su desempeño dentro del salón de clases al distraerse constantemente, lo que acarrea para el docente una constante búsqueda de alternativas, vía los métodos de enseñanza, para captar su atención y por ende desarrollar la clase. Como se observa a continuación:

“7:00 a.m. Llego al salón; junto al barandal hay dos hombres y tres mujeres; adentro, veintinueve mujeres y catorce hombres; las de mi izquierda platican sobre maquillaje, su peinado revistas como TV y novelas, Tú, entre otras. Uno de sus amigos días antes traía el cabello a los hombros y hoy llegó con el cabello corto, era la novedad; algunas le decían que ya no era tan guapo como antes, otra que se había quitado las fuerzas de Sansón, una última que lo habían dejado como si lo hubiera mordido el burro, por lo que comenzaron a reír. Una de ellas se hizo un tratamiento en el cabello el fin de semana, a lo que su amiga le comentó que se le veía bien, y a lo que la primera responde enojada: “estás loca, se me ve horrible, me la pasé todo el domingo peinándolo para que se alacie, y esto es lo que quedó”; lo traía a la mejilla, en las puntas estaba ondulado, y con un mechón.

La semana pasada la **M**, les informó a sus **A**, que durante el transcurso del semestre estarían en contacto con otros compañeros por medio de cartas; donde cada uno recibió un collage, con las iniciales de un compañero desconocido, por lo que mantendrán una comunicación por medio de éstas, sin conocer a la persona a la que le escribe durante el transcurso del semestre. Sin embargo al término del tal podrán conocer a quien les ha escrito durante todo el semestre. Por tal motivo pidió a sus **A** que le entregaran de tarea para hoy, la descripción de la persona (interpretan cómo puede ser por medio de la letra y las imágenes que encuentran en éste) con la que van a mantener contacto en este tiempo basándose en el collage que recibió cada uno previamente. Por

consiguiente, como aún no llega la maestra, algunos realizan esta tarea”.²⁷²

La convivencia que se da entre los adolescentes le permite a cada uno relacionarse y expresar la visión de un determinado suceso de manera diferente, como lo vemos en el hecho anterior, ya que de un mismo acontecimiento cada participante de la situación manifestó una connotación diversa al hecho. Por su parte, la maestra, en su búsqueda de caminos para lograr el aprendizaje en sus alumnos, en conjunto con otra docente, crean una estrategia a través de la cual buscan integrar a los alumnos de dos grupos para lograr una convivencia y un compañerismo entre éstos, además de provocar la libre expresión entre ellos, para darles confianza y permitirles a cada uno un mayor aprendizaje. Esta estrategia se basa en las actividades de los alumnos, el método activo en donde a través de las actividades que cada alumno realice, conozca más de su compañero de otro grupo y logren tener una amistad, más allá de la creada por intereses comunes de la escuela. Entre tanto otro fragmento de realidad nos muestra otra situación desarrollada por los alumnos en el aula:

“7:10 a.m. Hay **A** parados ante el barandal, otros dentro del salón, unos más sentados, otros haciendo graffiti; los de mi izquierda platican sobre programas de televisión, se maquillan. Hay quince alumnos sentados, otros tantos parados, algunos en la puerta, los de la fila de enfrente copian tarea, algunos llegan y se instalan en su lugar, la chica de los CD`s se maquilla.

7:22 a.m. Entra un señor de gorra verde que mide aproximadamente 1.52; viste un pantalón de mezclilla, playera negra, tenis blancos; trae mochila negra y una caja en sus manos; al parecer es un vendedor ambulante; se queda en las primeras bancas, los alumnos lo rodean. Sin embargo, entra otro señor que por su aspecto parece ser de vigilancia; le dice que no puede vender dentro de la escuela; por su parte el vendedor toma sus cosas y se retira. Continúan llegando **A**, permanecen ocho fuera del salón, se acerca una **A** de la fila de enfrente a la que se encuentra a mi izquierda preguntando: “¿trajeron lo de matemáticas?” Una afirma con la cabeza, “¿me lo prestas?” La otra se lo presta y la primera le dice: “te lo doy en la hora de mate”. Los de la fila de enfrente se acuestan en las bancas, de repente empieza a haber movimiento, algunos que están fuera se meten al salón”.²⁷³

²⁷² R4. 25/03/2003. p. 26.

²⁷³ R6. 01/04/2003. p. 40.

El argumento anterior representa algunos estilos en que los estudiantes se identifican entre ellos, por lo que cada quien va conformando su grupo de amigos. Se entiende esto como “una reunión más o menos permanente de varias personas que interactúan y se inter influyen con el objeto de lograr ciertas metas comunes, en donde todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta con base en una serie de normas y valores que todos han creado o modificado”.²⁷⁴ Dentro y fuera del salón de clases, los motivos que los mantienen juntos son, entre otros, la convivencia diaria, gustos particulares como preferencias y gustos por cierto tipo de cosas que les permiten compartir sus intereses. Por ello es de vital importancia la convivencia de los alumnos, puesto que se generan vínculos de amistad en los cuales los estudiantes se apoyan para realizar distintas actividades dentro del aula, aunque no siempre son de la materia en la que se encuentran. Este vínculo de primera instancia es sólo de carácter académico; con el paso del tiempo se convierten en lazos afectivos. Además el hecho de “sacar” del aula al individuo que se disponía a vender en su interior, le confiere al aula un *status*, un nivel y una categoría que indica a los alumnos lo que significa -aunque no es de manera verbal- el espacio físico en el que se encuentran y el respeto que deben darle a este recinto. “tratar de averiguar qué sucede, en realidad, dentro de las instituciones escolares”.²⁷⁵ Una muestra de cómo los vínculos pasan de ser meramente académicos a afectivos, se muestran a continuación:

“7:10 a.m. Hay quince mujeres y ocho hombres. Algunos alumnos realizan tarea de otras materias, al parecer de química; unos juegan, otros platican; unos más, afuera, recargados en el barandal fuman; los de la banca de enfrente platican sobre la fiesta que va a ser hoy por la tarde; unos más escuchan sus discman”.²⁷⁶

Una vez más se observa cómo los estudiantes se identifican particularmente al compartir con los demás ciertas afinidades, las cuales descubren en la constante convivencia que tienen cada día en el aula; los alumnos acostumbran integrarse en pequeños grupos, y cada estudiante se identifica con uno en particular, afín a sus intereses que van desde copiar las tareas de otras materias, como jugar, platicar de asuntos personales, hasta compartir un cigarro, o el hecho de hacer

²⁷⁴ GONZÁLEZ Núñez, José de Jesús. [et al.]. *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*. México, Pax, c1994. p. 17.

²⁷⁵ JACKSON, Philip Wesley. *Op. cit.*, p. 12.

²⁷⁶ R9. 11/04/2003. p. 55.

planes para festejar cierto acontecimiento. Otro aspecto que se destaca de la relación que surge entre los alumnos se advierte en la siguiente crónica:

“7:20 a.m. Hay 19 A en el salón, algunos están fuera. Los pizarrones están limpios, las A de mi izquierda platican cosas personales, mientras tanto, siguen llegando A, otros copian tareas, a lo lejos se escucha una voz: ¿qué horas son? Una segunda grita: “Vámonos”. Algunos se alborotan, otros más no dicen nada. Hay pocos A, en comparación con los 45 que son. Por lo regular éstas últimas semanas entran sólo los que han leído la novela "Crónica de una muerte anunciada" de Gabriel García Márquez, al parecer, no todos los del grupo la han leído. Sin embargo, los 34 alumnos que hay dentro del salón hacen suponer que sí han leído. La unidad dos de la guía de extraordinario, que llevan para realizar los ejercicios en clase, gira alrededor de la novela de García Márquez; tienen que realizar 27 actividades, para entregar en dos semanas más; éstas las han realizado, los pocos alumnos que han entrado a clase, sin embargo, algunos les pasan los ejercicios resueltos a los alumnos que no entran a clase”.²⁷⁷

Entre los estudiantes se manifiesta unión y apoyo de diversas maneras, que van desde escuchar a su compañero, compartir algún alimento, fumar un cigarrillo o copiarse la tarea, etc., situación que cada día se fortalece, y que sirve de apoyo al docente para lograr una mejor interacción entre docente y alumno, al llevar a cabo su enseñanza. En este sentido, los lazos creados entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, son llevados a cabo dentro de las cuatro paredes que forman parte del aula; ese sitio -cada persona que ha pasado por él, lo sabe- es el lugar que guarda los recuerdos, no sólo los suyos, sino de todos los individuos que se han involucrado en sus paredes. Y para ella, es insustituible. Es el espacio que le ha permitido aprender las primeras letras en su infancia, le ha dado las bases para desempeñarse en una profesión que le brinda satisfacciones de muy distinta índole. Por lo que cada día, cada momento, es distinto al anterior, gracias a las aportaciones que hace cada individuo a este recinto y que a su vez les permite ir construyendo parte de su personalidad en el transcurso de su vida académica “La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación

²⁷⁷ R19. 03/06/2003. p. 96.

“cara, cara”, que es el prototipo de la interacción social”,²⁷⁸ al permitir la convivencia diaria entre alumnos y docentes.

Por lo anterior, el alumno se familiariza con el aula al tener que pasar allí la mayor parte del tiempo en el trayecto de su vida académica: “la escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, suceden cosas divertidas, se tropiezan con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y apilan lápices”.²⁷⁹ Por consiguiente en ella se entretajan infinidad de historias en la vida del escolar. Historias que siempre se escriben y se modifican convirtiéndose en únicas e insustituibles para cada persona que ha pasado por un aula. La vida cotidiana en ella suele pasar desapercibida en el momento, para cada estudiante, pero surgen historias diversas, cada una diferente de la otra. Porque “La expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común”.²⁸⁰ Por tanto, en ese territorio destinado al aprendizaje, los lazos que se crean son de vital importancia para el cumplimiento de la meta establecida por el docente, por la institución y por el estudiante, partícipes en este escenario.

Por tal razón, las formas de hacer en el aula, mediante estrategias metodológicas permiten contar con instrumentos que planifican las actividades. De la misma forma, analizar cómo se desarrolla una clase dentro del aula, y cómo es el aprendizaje en los alumnos, nos lleva a penetrar una parte de su diario vivir, en el constructo de intercambios que se dan en ella.

Por lo anterior, estas relaciones creadas en el aula, trascienden en la mayoría de las ocasiones las cuatro paredes que la delimitan. En consecuencia “las aulas son lugares especiales. Lo que allí sucede y la forma en que acontece se combinan para hacer estos recintos diferentes de los demás”,²⁸¹ llegan al terreno afectivo creando lazos de amistad entre los integrantes, en mayor medida entre los mismos alumnos que con los docentes; esto les ayuda a los estudiantes a continuar sus estudios; da apoyo emocional que es muy importante por la edad en la que se encuentran al momento de cursar el nivel de bachillerato. De esta

²⁷⁸ BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann. *Op.cit.*, p. 44.

²⁷⁹ JACKSON, Philip. W. *Op. cit.*, p. 45.

²⁸⁰ *Ibidem.*, p. 50.

²⁸¹ *Ibidem.*, p. 49.

manera el salón de clases es un punto de referencia por todo lo que sucede dentro de sus paredes, lugar en el que cada día es distinto.

4.2 Estilo de trabajar en clase

La manera de llevar la clase es una responsabilidad que le corresponde a cada docente, debido a que “en el aula se realizan y comunican a los alumnos estimaciones tanto positivas como negativas. Los profesores regañan y elogian, los compañeros también alaban y critican”.²⁸² En este aspecto, son los docentes quienes tienen que elaborar la planeación de la misma. La mayoría de ellos, antes de presentarse al salón de clases, llevan a cabo la preparación del desarrollo de su lección; en esa elaboración establecen la manera en que los alumnos trabajarán las distintas lecciones que serán vistas ese día. Por tanto, la forma de trabajar está relacionada con distintos aspectos que el docente evalúa al llevar a cabo la preparación de la clase, como apoyarse en el texto que le brinda guías de acción para el desarrollo de los ejercicios que vienen contemplados dentro de éste, la manera en que los alumnos aprenden, pues, como es sabido, cada uno tiene distintas maneras de aprender, visual, auditiva, kinestésica. Además el docente valora la manera en que le gusta desarrollar la clase, es decir, si permite la participación del alumno, si él gusta de ser el actor principal, o ambas posturas. Distintos factores que lo llevan a utilizar en mayor o menor medida cada estilo de trabajar en la clase. “Conviene poner de relieve que en el ambiente de trabajo en el aula, se deben considerar los siguientes factores: atmósfera, cohesión grupal, participación, democracia, normas, papeles, relaciones, heterogeneidad, evaluación y equilibrio”.²⁸³ Es por ello que cada día para el docente es un reto a vencer, lograr que los sujetos que se encuentran frente a él sean capaces de entender de una manera didáctica, en función de su estilo de aprendizaje. Este “consiste en la conducta distintiva y observables que proporcionan claves acerca de las habilidades de mediación de los individuos”,²⁸⁴ entendiéndolo éste como el estilo particular de cada alumno para aprender.

En relación con las observaciones de este trabajo, la docente estableció dos estilos de trabajar en clase: individual, donde el alumno debía trabajar sólo las actividades encomendadas en clase, y en equipo, conformado por un grupo de alumnos, cinco o seis personas máximo, elegidos por la maestra. Se tomó en cuenta cómo se realizarían las exposiciones de cada tema que compone el programa de la materia, es decir, si la exposición sería realizada por la docente misma o sería el alumno, individualmente o en equipo, apoyado por la docente,

²⁸² JACKSON, Philip. *Op. cit.*, p. 64.

²⁸³ ZERMEÑO de la Torre, Francisco. *Doce lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México, Alfaomega, c2005. p. 27.

²⁸⁴ BLANCO Pedraza, Isauro. *Hay más dentro de ti. El universo de la inteligencia. Op. cit.*, p. 198.

quien expusiera los distintos temas del programa. Respecto a esta situación, la docente opta por la exposición dogmática en el menor de los casos, mientras que son los alumnos quienes exponen la temática de cada clase, pero con un apoyo por parte de la maestra, quien hace señalamientos en situaciones que considera pertinentes. Finalmente, al presentar la exposición, el equipo correspondiente realiza actividades encaminadas a cuestionar a los demás, para conocer el grado de conocimientos adquiridos acerca del tema expuesto y además verificar el grado de atención que tienen los estudiantes durante la exposición.

4.2.1 Trabajo individual

El desarrollo del trabajo de las lecciones dentro del aula, se conformó en una parte a través del trabajo individual, debido a que así lo marcaba la propia guía utilizada por el docente, y que al parecer fue su principal apoyo para la elección de las estrategias empleadas durante el curso.

Las características de las actividades desarrolladas de manera individual por parte de los alumnos, fueron principalmente el desarrollo de fichas de trabajo relacionadas con las distintas lecturas que la maestra traía. Los equipos que exponían, leían o, en el último de los casos, hacían lecturas que eran parte de la guía de examen extraordinario (utilizada como libro de texto).

Entre las múltiples ventajas que presenta la utilización del trabajo individual, para el alumno, se pueden enunciar las siguientes: independencia, establece una disciplina, aprende a realizar distintas actividades por sí solo.

El trabajo individual es independiente, el alumno depende de él mismo; sólo se cuenta con voluntad, energía y capacidad personales. En contraparte, el trabajo individual tiene algunas desventajas, en ocasiones se convierte en una carga poco o nada grata, se tiene todo el mérito del triunfo pero también toda la responsabilidad del eventual fracaso; la persona tiende a aislarse a desconfiar de los demás; no se entablan las relaciones interpersonales. Dichas particularidades siempre están presentes en la vida cotidiana del alumno.

Las distintas actividades desarrolladas de forma individual, durante las observaciones, se basan en el trabajo de los alumnos, más exactamente en el método de trabajo individual, donde se busca destacar las ventajas del método, y del método mixto, donde se destacan las actividades socializadoras e individuales

de cada individuo. Una muestra de las actividades individuales que realizan los alumnos, cada día en el salón de clases es la siguiente:

M: “La maestra de otro grupo, que imparte la misma materia, y yo, acordamos realizar un ejercicio con ambos grupos. Les voy a repartir un sobre a cada uno para que por medio de éste tengan contacto con un **A** del otro grupo, del mismo semestre, y se comuniquen por carta; esta actividad se llama <<el amigo secreto>>. Durante el transcurso del semestre se identificarán con un seudónimo; así se estarán comunicando con otros compañeros. Al término del semestre se conocerán. Haremos el contacto en la sala alfa o gama. ¿Qué les parece?” Los **A**, inquietos, gritan: “¡no!”, “¿cómo es posible?”, “¡yo no le entro!”, “¡que horror!” “¡no, no, no!”.²⁸⁵

El relato anterior presenta un trabajo a realizar de manera individual, en donde se destaca la importancia de la socialización del individuo, además del trabajo de manera personal. Dicha actividad consiste en tener un vínculo con un compañero de otro grupo que cursa el mismo semestre y la misma materia; el trabajo radica en llevar, durante el transcurso del semestre, una comunicación por carta con un compañero desconocido que conocerán hasta que termine el semestre, y por tanto, “comprender desde dónde los sujetos construyen sus referentes discursivos y cómo éstos se reconstruyen a través de la experiencia de la práctica de sí mismos”.²⁸⁶ Dicha actividad se realizaba de manera semanal, es decir, los alumnos entregaban y recibían una carta semanalmente, que les permitía tener contacto con la misma persona todas las semanas que duró el semestre. Siguiendo con las actividades individuales, a continuación se rescata otra actividad realizada dentro del aula:

“8:00 a.m. (Salen una mujer y un hombre del salón, los **A** trabajan en la actividad tres, la **M** pasa lista, unos entregan lo que pidió, en tanto otros platican, juegan, escriben, se pegan).

M: “En su libreta van a hacer algo semejante a su cuento del miércoles, van a poner cuáles son las oraciones, o la oración que les piden en este apartado, ahí hay seis actores que se implican con el desarrollo del cuento, me explican uno”.

A: “Pero con qué elementos”.

M: “Acerca del anunciador, enunciario. Muchachos pónganse a trabajar por favor. A ver, hay mucho güiri güiri y nada de trabajo”.

²⁸⁵ R2. 14/03/2003. p. 15.

²⁸⁶ CAMARENA Ocampo, Eugenio. *Op. cit.*, p. 167.

(La **M** cambia de lugar, se aproxima a diversos **A** ;al parecer no quiere verlos platicar; unos, desesperados, pegan en la banca; entonces se escucha un tono más alto):

M: “A ver, muchachos, ¿ya terminaron? A ver, Justo y Yahir, traigan su trabajo”. (Algunos levantan la mano y dicen: “yo voy”. El grupo de hombres que se sienta frente a mí platican en voz alta; la **M** continúa hablando uno por uno a sus **A**, para revisarles).

9:00 a.m. **M:** “Bueno, muchachos, si han terminado la unidad tres, se las reviso la próxima clase”.²⁸⁷

La maestra les da instrucciones a sus alumnos sobre el trabajo que tienen que realizar en la actividad; dicha situación es una constante dentro del salón, en donde cada actividad debe ser explicada por el profesor. Para una mejor comprensión de la misma, la maestra tiene que estar constantemente llamando la atención a los alumnos que, por características propias de su edad son muy inquietos, y no permiten un desarrollo satisfactorio de las actividades, debido a su constante pérdida de atención hacia el trabajo desarrollado. De la misma forma, “observar a un maestro de maestros, durante la fase de la enseñanza, es como contemplar al director de una orquesta sinfónica: gracias a numerosos ensayos es capaz de extraer lo mejor de los estudiantes”.²⁸⁸ Situación parecida a la que se da en el relato siguiente:

“La maestra inicia su clase al escribir en el pizarrón el objetivo del día:

Objetivo: El alumno identificará las figuras literarias: comparación o símil, antítesis o contraste.

Les da instrucciones a sus alumnos sobre lo que deben hacer: A ver, muchachos, quiero que contesten el cuestionario que les entregaron sus compañeras antes de comenzar la clase; trata sobre el poema que recitaron el jueves pasado, por lo que ella lleva un cierto seguimiento de sus clases; asimismo sigue con el trabajo del aula; a continuación una alumna debe leer un cuento al que los demás alumnos deben poner atención porque con esa lectura es con la que trabajarán en el transcurso de la clase. **M:** “Debo pedirles que realicen la ficha de comentario sobre el cuento que más les haya gustado; tienen diez minutos para redactar”. (Por su parte los alumnos hacen un intento por recordar cómo deben trabajar el cuento que leyó su compañera). En tanto la **M** se dirige al pizarrón, y anota:

²⁸⁷ R13. 02/05/2003. p. 77.

²⁸⁸ GRINDER, Michel. *Estrategias no verbales para la enseñanza. Guía personal para el manejo del salón de clases*. México, Pax México. c2004. p. 67.

Ejercicio de comparación

Mi amigo (a) es como _____

Mi escuela es como _____

Ser joven es como _____

El amor es como _____

M: “Dejan ochos espacios por cada enunciado, porque ocho alumnos pasarán y anotarán su ejemplo en el pizarrón”.

Mientras, la **M** se dirige a todos y dice: “los que vayan terminando y quieran poner sus comparaciones lo pueden hacer”.²⁸⁹

La maestra nuevamente les da instrucciones sobre cómo deben desarrollar las actividades; la variante que surge es que ahora fueron los alumnos quienes prepararon una actividad en el salón de clases, el cuestionario, a través del cual buscan conocer la opinión de sus compañeros referente a una actividad extractase; esta actividad se enmarca en el ámbito del método recíproco, al ser ellos los que proponen la actividad. Surge una segunda actividad, crear una ficha de trabajo sobre un cuento que acaban de leer en clase, a través del cual se busca reforzar el conocimiento recién adquirido, dirigido por el método individual, al permitir que cada alumno realice su ficha por si mismo; y finalmente, la tercera actividad del día, en donde la participación del alumno se vuelve más ágil (método activo), al permitir que los alumnos externen sus ejemplos y con ello la maestra pueda verificar si los alumnos han entendido la lección, además de utilizar el método intuitivo al aplicar la experiencia de los alumnos en la vida, para desarrollar los enunciados que anotaron en el pizarrón.

La importancia que se da al trabajo individual es de valioso alcance, debido a que son actividades que permiten al individuo mostrar sus deficiencias y sus aptitudes, para que al conocerlas pueda explotarlas o mejorar esas habilidades, y sobresalir en el campo en el que se desarrolle.

Por todo lo anterior se puede deducir que el trabajo individual se puede llevar a cabo de distintas formas, pero con una sola finalidad, lograr que los alumnos desarrollen sus capacidades.

4.2.2 Trabajo en equipo

Existen diferentes formas de enseñar, y entre las distintas metodologías aparece el trabajo en equipo. Pero no hay que confundirse, no es la receta milagrosa para

²⁸⁹ R6. 01/04/2003. p. 44.

la práctica en el aula. Es una modalidad más, tan válida como las otras. Cada día hay más consenso en que la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar, en guiar al alumno frente a la acción de aprender. El profesor, más bien ayuda al estudiante a descubrir cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto o de otras fuentes. A medida que el estudiante se vuelve capaz de recoger el contenido, aprende. Pero existen muchos ambientes de aprendizaje; sus bondades dependerán de su capacidad para responder a distintos fines y a alumnos con características distintas, por tanto: “Es preciso descubrir los motivos y las fuerzas que no aparecen explícitamente en los términos de las interpretaciones oficiales de la realidad educativa”.²⁹⁰ En este sentido, ir construyendo parte del diario vivir.

En el transcurso del año lectivo, el profesor también planteó la utilización del trabajo en equipo; dicha situación se manifiesta a través del trabajo de un grupo de personas coordinadas para la realización de un trabajo específico. El trabajo en equipo implica un grupo de personas trabajando de manera coordinada en la ejecución de un proyecto.”El diario de campo es un primer paso para la recopilación de los datos observados en la misma realidad o los escuchados a los informantes, que después se clasifican de acuerdo con las nomenclaturas culturales”.²⁹¹ El equipo responde del resultado final también de forma independiente. Cada miembro está especializado en una área determinada que afecta al proyecto; asimismo cada uno es responsable de un cometido, y sólo si todos ellos cumplen su función será posible sacar el proyecto adelante, ya que el trabajo en equipo no es simplemente la suma de aportaciones individuales. Si bien es cierto que si un grupo de personas trabajan juntas en la misma materia, en la que cada uno realiza su trabajo de forma individual, sin que le afecte el trabajo del resto de compañeros, no forma un equipo, de igual manera no todas las actividades justifican la formación de un equipo de trabajo, debido a que hay actividades que se organizan mejor con base en el trabajo individual que en el trabajo en equipo.

Para ilustrar el trabajo realizado en equipo dentro del salón de clases, se rescatan los siguientes argumentos de la clase:

“El siguiente equipo lo integran tres mujeres. Les tocó exponer el hipérbaton, pero como las exposiciones van en orden, como está contemplado en el objetivo, a ellas no les toca en

²⁹⁰ GERSON, Boris. *Op.cit.*, p. 3.

²⁹¹ *Ibidem.*, p. 4.

este momento sino a otro equipo integrado por cuatro hombres que expondrán el hipérbaton. Así es que ellas regresaron a su lugar a esperar su turno; por su parte, ellos se dirigieron al pizarrón de la parte trasera del salón; uno se cruza de manos al llegar ahí; otro exclama: ¡ah, de quién es este papel! Una **A** le responde: “mío”; este, a su vez, le dice: “voy a quitar tu cochinado”; ella dice: “¡estás loco!”. Él se sale con la suya. Los del equipo traen una hoja en la mano, cada uno; los demás hablan a sus pequeños grupos. Están los cuatro en el pizarrón; dos de ellos, al ver que no se callan, expresan: “shh”, y otro grita: ¡cállense!, pero no le hacen caso. Uno de ellos, desesperado se cruza de manos y dice: “ya no les vamos a hablar del hipérbaton”. Su compañero inicia la exposición; el grupo guarda un poco de silencio; uno del equipo anota en el pizarrón. La **M** le pide al que leyó que ahora explique lo que entendió con sus propias palabras. “Hay cambio de posición de las palabras”. Los cuatro platican entre ellos; las de mi izquierda se maquillan; ellos dicen: “¿pueden guardar silencio?, no hemos acabado”. Como la **M** está sentada en su banca, no les presta atención. Un verso de los que leen dice: “un hombre cambia a bestia, la bestia cambia a hombre”. **A**: “es el cambio de la posición de las palabras en la frase”. **M**: “Guarden silencio”. Ella se dirige a los **A** de la parte de atrás y le pregunta a uno de ellos qué es lo que quiere decir esto. Contesta: es cuando se cambian las palabras para darle sentido a la oración, todos contestan. **M**: “¿Cuál es el sujeto en la primera oración? **A**: “Hombre”. (La **M** está parada junto a la mesa donde coloca sus cosas; algunos anotan; los que exponen están en el pizarrón de la parte de atrás, son cuatro, uno lee, otro explica, un tercero escribe y la última está sentada cerca de ellos)”²⁹².

En el relato anterior se destaca el trabajo realizado por parte de los alumnos, en función de que son quienes exponen el tema de la clase, con el apoyo de la maestra, pero al final la maestra es quien se encarga de cuestionar a los alumnos, incluso a quienes expusieron el tema de la clase. Cabe hacer el señalamiento, en referencia a la diversa metodología utilizada en esta sección, que está compuesta por distintos métodos que son entrelazados para una mejor comprensión de los conocimientos. En primer lugar, se da cabida al trabajo del alumno en clase, al participar en equipo en el aula, método de trabajo colectivo, al mismo tiempo que se aplica el método activo desde la perspectiva de la actividad del alumno. En segunda instancia la maestra se basa en la coordinación de la materia, más precisamente en el método lógico, que nos señala que los datos deben se

²⁹² R5. 28/03/2003. p. 36.

presentados con base en un orden de antecedente a consecuente, de lo fácil a lo difícil; esta situación se da en el caso de cuál grupo es el encargado de realizar primero la exposición. Otra muestra de las actividades realizadas en equipo durante el transcurso del semestre, a continuación se detalla:

“7:25 a.m. La **M** trae el cabello suelto, saco a cuadros azul marino, huaraches cafés. Anota en el pizarrón. “Objetivo: los alumnos deberán leer y seleccionar los mejores cuentos para presentarlos en la jornada literaria y en la revista Trazos. Localizará los cambios que se dan en el orden del relato (de introspección, cronología e introspección).

M: “Hay cuatro cuentos que tenemos que seleccionar, entonces nos vamos a enumerar del 1 al 6 para que las personas se reúnan a trabajar en equipo, los unos con los unos, los dos con los dos, y así sucesivamente”.

A: “¿Qué vamos a hacer?”

(La **M** pasa, reparte el cuento. Hay un total de 36 alumnos, 33 mujeres y tres hombres; se hacen seis equipos de 6 integrantes cada uno).

7:35 a.m. (Llegan una mujer y un hombre, haciendo un total de 38 alumnos en el salón. Son tres equipos, tres por fila. Por su parte, la **M** está recargada en la puerta, lee algo; en tanto los equipos leen en voz alta, el cuento que elegirán).²⁹³

La maestra señala la forma de trabajar en equipo los distintos poemas que les presenta, pero al parecer no han sido claras sus indicaciones, pues un alumno pregunta sobre la actividad que se realizará en clase, mientras tanto, los grupos ya integrados comienzan a realizar la actividad. La maestra siempre anota los objetivos a cumplir en la clase, para que tanto ella como los alumnos tengan una referencia de lo que se va a tratar. A continuación se muestra nuevamente el trabajo en equipo, siguiendo una serie de indicaciones de la maestra:

“Objetivos: el alumno analizará la voz narrativa y la focalización que se da en la novela de “Crónica de una muerte anunciada.

Actividad del cuento:

Leer detenidamente cuento.

En una ficha de trabajo cita las secuencias básicas.

Escribir un comentario sobre el cuento.

Cuenta con las características, les gusta o no, por qué, brevedad, intriga, poco elaborada, poco pensamiento, final

²⁹³ R18. 27/05/2003. p. 96.

sorpresivo, cómo está la presentación, redacción, ortografía, uso de signos.

M: “Me gustaría que pudieran emitir de qué se trata el cuento, en la redacción, ustedes ya saben, aquí sí tiene faltas de ortografía, son algunas preguntas que yo les pido que vayan dentro de su comentario; si no tienen ficha de trabajo, poner en una cita el título del cuento; sólo parejas; dos personas”.²⁹⁴

La maestra señala con anticipación las actividades que se realizarán en la clase. Ahora explica con mayor detenimiento dicha actividad, que se realiza en parejas, debido a que en anteriores clases los alumnos no entendían las indicaciones, por lo que la maestra optó por escribir en el pizarrón las indicaciones. Esta situación facilitó la realización del ejercicio. Aquí se opta por utilizar los métodos basados en el trabajo del alumno, el método de trabajo colectivo, y el conocido método activo, de gran importancia en el sistema del CCH, que les permite a los alumnos aprender a relacionarse con el resto de sus compañeros.

Precisa señalar, al hablar del trabajo en equipo, que ningún método es bueno o malo en sí mismo, sino que la forma es adecuada en tanto se cumpla el objetivo del docente, generar en sus alumnos los procesos de apropiación del conocimiento. Por eso, luego de analizar la intención educativa que orientan las actividades, los contenidos y la evaluación, se puede elegir la organización de la clase que podrá ser un grupo total, varios grupos pequeños (fijos y/o móviles), o se optará por el trabajo individual.

Todo tiene valor porque no existe una receta única que garantice el éxito de la clase. Por ejemplo, la enseñanza expositiva puede ser adecuada para organizar cierta información, pero no incentiva la búsqueda de soluciones creativas. La enseñanza por descubrimiento permite incursionar en la formulación y comprobación de hipótesis, pero no ayudará necesariamente a desarrollar relaciones más solidarias. Cada metodología tiene su fin y su momento de ser aplicada. En este sentido: “En el terreno de la docencia pensamos fácilmente en la participación; ésta es practicada por el maestro aunque es probable que no sea tomada en cuenta en el plano de la investigación”.²⁹⁵ También se puede pensar que la intervención pedagógica puede incluir todos los medios que resulten válidos para contribuir a la adquisición de contenidos. Se promueve el trabajo en equipo en el aula, así como también el uso de estrategias que favorezcan distintas formas de agrupamiento en la escuela. Ahora bien, ¿cuándo conviene trabajar en

²⁹⁴ R17. 23/05/2003. p. 93.

²⁹⁵ GERSON, Boris. *Op. cit.*, p. 7.

equipo?, ¿se puede trabajar siempre así? Todo indica que lo mejor es utilizar distintas propuestas para la enseñanza, que deberán ser seleccionadas en relación con el objetivo de aprendizaje de cada actividad. Así, la escuela podrá ofrecer a los alumnos posibilidades para su desarrollo integral; los chicos, que llegan con distintos estilos de aprendizaje y diferentes conocimientos previos, encontrarán igualdad de oportunidades; y los maestros podrán ejercer plenamente su profesionalismo al juzgar, seleccionar y combinar la adecuación de los estilos de enseñanza, debido a que “El proceso de enseñanza aprendizaje es como un salón de espejos que refleja figuras planas, cónicas y erizadas. El maestro puede ser físico, biólogo, matemático, pero en todo caso su labor es pensar y actuar en un grupo de trabajo”.²⁹⁶

La modalidad habitual de trabajo en equipo es la reunión. Para que ésta sea fructífera, el grupo debe tener claro cuál es el objetivo a cumplir en ese encuentro. Se requiere de un clima de cooperación, dado que el trabajo y los aportes de uno son beneficios para otros. Se llega a acuerdos o consensos entre todos. También significa trabajar sobre las diferencias; no para anularlas, sino para integrarlas y hacer de esta manera más rico el trabajo, en medio de un clima de respeto, solidaridad y colaboración, en su camino por las aulas. “El camino en este sentido es que un concepto del conocimiento llegue a penetrar la percepción que de materia tiene el profesor y su juicio acerca del rendimiento de los alumnos, y que esta visión y su rango se tornen revelados al estudiante por la enseñanza.”²⁹⁷ En la lista de puntos positivos de esta forma de trabajo se resalta que el alumno aprende a escuchar y ser escuchado y a defender sus puntos de vista, en torno a una tarea con una meta a ser alcanzada. De igual manera es un proceso en el que se despliegan habilidades, actitudes; es decir, donde tanto los contenidos procedimentales como los actitudinales tienen un espacio importante, un proceso de aprendizaje continuo, dado que todas las actitudes antes descritas y los procesos que se generan en el seno del grupo son complejos y requieren un tiempo de aprendizaje. Por eso es necesario dedicar un tiempo para aprender a trabajar así.

Trabajar en equipo supone una serie de consideraciones y características que lo diferencian del simple trabajo en grupo. El equipo es más que un grupo de chicos trabajando juntos. Es un proceso colectivo donde cada persona aporta al conjunto lo que sabe, en provecho del equipo, porque “Educar a un ser humano consiste

²⁹⁶ *Ibidem.*, p. 11.

²⁹⁷ STENHOUSE, Laurence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, c1998. p. 151.

en propiciarle los medios para estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar lo que la persona sabe”,²⁹⁸ Dentro de él, las ideas individuales pueden convertirse en proyecto de todos, se comparte la responsabilidad por los resultados y se piensan soluciones, colectivamente. El resultado del equipo siempre supera la suma de los aportes individuales, de igual manera genera actitudes de colaboración, compañerismo, respeto por las opiniones de los otros; se aprende a escuchar a los demás, a expresarse, a decidir, e ir desarrollando la autonomía en estas decisiones.

4.2.3 Exposición del contenido de la clase

Hace referencia al modo en que se presenta la clase ante el grupo, y la tendencia del contenido. Puede ser verbal, teórica, verbal con elementos prácticos, verbal con elementos teórico prácticos. En este apartado la exposición se define como la explicación que se da sobre un asunto determinado. Ésta puede ser realizada por una persona que presenta ante el grupo los conocimientos; en este contexto puede ser el docente, los alumnos, un grupo pequeño de alumnos u otro maestro ajeno a la clase.

En el caso que se esta tratando, la exposición de la clase la realizaban los alumnos (en equipo) y la maestra, en menor medida. Dicha situación surge porque la materia es un taller, además porque los principios de la institución así lo señalan; se requiere de una participación activa por parte de los alumnos.

El trabajo escolar, una vez planeado y motivado, entra en su fase de ejecución o realización práctica del trabajo proyectado; se desarrolla a través de diversas fases bien caracterizadas. La primera de ellas es la presentación de la asignatura en clase, introduciendo a los alumnos en la materia, familiarizándolos con sus datos fundamentales, sus conceptos básicos, sus relaciones y sus principales problemas; por otra parte, asistiendo a las lecciones expositivas del profesor, los alumnos adquieren -en la medida de la atención que hayan prestado- una comprensión inicial del asunto que, como punto de partida, le permitirá avanzar con seguridad en el estudio y en el proceso de aprendizaje, hasta llegar al punto de dominar por completo el asunto mediante un aprendizaje integrador.

La exposición realizada por los alumnos fue la que predominó durante el semestre, donde el grupo se dividió en equipos que realizaron la exposición del

²⁹⁸ WITTROCK, Merlin C. *Op. cit.*, p. 173.

tema. Pero este hecho no dejó fuera a la maestra, quien cuestionaba a los alumnos del equipo expositor como al resto, para comprobar el grado de comprensión del tema expuesto.

A continuación se dará un vistazo a la exposición que realizó la maestra, para después continuar con la hecha por los alumnos:

“7:00 a.m. Algunos **A** dentro del aula platican, copian tarea, se maquillan, comen. Sin embargo, fuera de ésta, recargados en el barandal, un grupo de 7 alumnos fuman, juegan.

7:50 a.m. Hay un total de 44 alumnos: 12 hombres y 32 mujeres. Llega la maestra al salón (trae el cabello suelto, peinado de lado, sostenido por un pasador en ambas partes; un vestido de manta blanco, medias transparentes, huaraches cafés, saco azul rey). Borra el pizarrón de la entrada para anotar los objetivos:

1. Localizará el concepto de cuento y lo transcribirá.

2. Identificará las características principales de un cuento.

M: “Vayan leyendo la página uno de su guía de extraordinario; yo voy a pasar lista y me van entregando su trabajo del teatro (se sienta en su lugar). Yo les expliqué claramente cómo quería su trabajo; los voy a ir mencionando y me van a entregar su trabajo en fólder. Los demás continúen leyendo de la página uno a la cinco”.

M: “¿Alguien me quiere explicar de lo que leyeron?, ¿quién entendió?, ¿nadie? Bueno, a ver, tú, Giovanni, ¿me puedes explicar?, ¿tú qué entendiste? La presentación que rescatarías tú como lo más importante”. **A:** “Es el concepto de cuento”. **M:** “Efectivamente el concepto de cuento aquí nos da un modo descriptivo y sus características. A ver, tú, Nazarena, ¿qué rescatarías?” **A:** “Lo que dice aquí de cuento, que es un relato literario donde se cuenta o narra una historia de interés humano a través del encadenamiento de acciones realizadas por los personajes que la conforman”. **M:** “¿Qué entienden ustedes por estas características?, por ejemplo, por brevedad”. **A:** “Que es pequeño”. **M:** “Efectivamente es muy pequeño en relación con la novela. Ahora, ¿qué relación tiene con la trama?” **A:** “Pues es el desarrollo del cuento”. **M:** “Es el problema que se da, como la intriga que se hace para hacer felices a los personajes; es la manera de generar la atención en el espectador. A ver, Nancy, ¿qué es pocos personajes?” **A:** “Es como la obra que vimos el sábado, donde nadie se imaginaba el final”. **M:** “A ver, ¿quién nos quiere contar el final?” (Todos hablan, se carcajean, ríen) **A:** “Es que nadie se imaginaba que la asesina fuera la madre”. **M:** “¿Me

quieren decir qué es la ficción?” **A:** “Combina lo real con lo irreal”. **M:** “Efectivamente, no es la realidad. ¿Quién quiere leer este pequeño cuento que viene en la guía de preferencia?, alguien que no ha leído”.²⁹⁹

Durante la exposición de la profesora³⁰⁰ se utilizaron distintos métodos de enseñanza, los cuales se desglosan de la siguiente manera: en primera instancia, al escribir en el pizarrón está aplicando el método simbólico, que tiene como característica principal la utilización de la palabra y la escritura como medios de transmisión básicos; después se ocupa el método heurístico, al cuestionar lo entendido en la lectura previamente señalada por la maestra, además de permitir la participación activa de los alumnos en la clase. Otra muestra de los distintos métodos aplicados por la maestra se da en la siguiente reseña:

“Objetivo: reafirmar conocimientos acerca de la situación comunicativa y las secuencias básicas.

(Los **A**, realizan diversas actividades). **M:** “Si ustedes observan, por lo que hayan hecho, la idea es que tenemos que escribir lo más importante que le da secuencia; en el momento en que llega a la resolución ya tengo yo la idea. Voy a darles la idea del cuento que leyeron de la <<Batracomiomaquia>>”. Vamos a ver las secuencias gráficas.

Situación inicial: La rana se encuentra con un ratón. Y seguido, lo invita a pasear montado sobre su espalda.

(La **M** dicta caminando alrededor del salón).

M: “Conflicto ruptura del equilibrio. Es un... que usted puede encontrarlo así.

Una vez en la mitad del estanque el ratón se arrepiente.

Aparece un... que los espanta a los dos. Dije punto y aparte. Estamos.

8:00 a.m. Desarrollo: desde la orilla se ve todo; el ratón lo anuncia a los ratones quienes se reúnen para declarar la guerra.

Los ratones se preparan para la guerra, las ranas hacen lo propio; los dioses deciden ser sólo observadores.

Inicio de la guerra.

Episodios de combates singulares.

²⁹⁹ R12. 29/04/03. pp. 69-70.

³⁰⁰ “El profesor es importante en tres aspectos: a) Puede ser innovador independientemente a nivel de aula; b) Puede actuar como propugnador de una innovación entre sus colegas. c) En último término, es el profesor el que tiene que realizar la innovación a nivel del aula. “STENHOUSE, Laurence. Op. cit., p. 136.

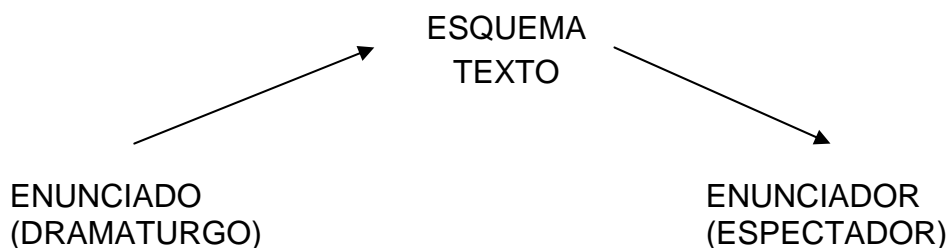
Se destaca un guerrero que motiva una nueva intención de los dioses para tomar partido.

Resolución: Zeus envía a los cangrejos en auxilio de las ranas”.³⁰¹

Como se observa dentro de las características de esta reseña, está la aplicación que hace la maestra de un dictado (método pasivo), a través del cual busca darles a sus alumnos un ejemplo de cómo realizar actividades similares, lo que va encaminando (método dogmático) a los alumnos hacia el conocimiento, de manera que sólo son espectadores, sin participar ni discernir sobre lo que explica la maestra.

M: “Aquí fíjense en el esquema de la situación comunicativa; Martha nos puede dibujar allá el esquema. Vamos a tener un anunciador que es el dramaturgo, que es a la persona que se le asigna ese nombre, es quien escribe teatro. A ver, Garnica, ¿le puedes ayudar a tu compañera?”

(Una **A** se levanta con una hoja en sus manos; al igual que la otra, escribe en el pizarrón).



M: “Cuando la obra se lleva a escena los actores se vuelven dramaturgos”.

(La alumna escribió espectador)

M: “Está mal escritor espectador. Si ustedes montan su obra de teatro, ¿ustedes qué van a ser de ese esquema?, ¿qué van a ser ustedes?”

A: “Enunciados”.³⁰²

En este fragmento se observa a la maestra dando su clase a través de un diagrama en el pizarrón, que indica el uso del método simbólico, el cual utiliza la palabra y la escritura como fundamentos.

³⁰¹ R14. 06/05/2003. p. 78.

³⁰² R19. 03/06/2003. p. 102.

El fragmento que a continuación se presenta, refleja el quehacer de los alumnos al ser ellos quienes toman la batuta de la clase.

8:10 a.m. Llegan los tres alumnos que salieron, al parecer fueron a comprar la ficha de trabajo, ya que cada uno trae una en la mano. **M** lee los cuestionarios; llama a algunos, individualmente, y les hace observaciones sobre su ortografía, enfatizándoles que respondieron un simple cuestionario y la mayoría tiene faltas de ortografía. (Se levanta un **A**, le pregunta sobre lo que le toca exponer; platican en voz baja; después de un momento éste se dirige a su lugar, toma un rotafolio, lo pega en un pizarrón que está junto a la entrada, llama a sus demás compañeros que integran su equipo haciéndoles una seña con la mano. El equipo está compuesto por dos hombres y dos mujeres; mientras unos pegan el papel los otros dos bailan y platican, el resto del grupo está disperso. La **M** se acerca a ellos y les pregunta algo, a lo que ellos asienten con la cabeza; la maestra se coloca junto a las ventanas del lado contrario de la puerta; un alumno del equipo dice “ya”.

M: “¿A qué equipo le tocó exponer lo de la síntesis? Nadie contesta, por lo que el equipo que está de pie inicia su exposición”.

A: “Buenos días. A mi equipo le toca el tema comparación o símil”. (Lo dice un tanto nervioso, mientras que sus compañeros bailan detrás de él. Hacen una explicación sobre la palabra bólido que es el acto de una persona que corre a velocidades. Una mujer del equipo se va a su lugar y se sienta; terminan su explicación y uno lee el poema, por cierto con voz muy baja). **A:** “Yo les voy a dar la actividad”. Comienza a dictar; entran algunos alumnos que habían salido. **A:** “El poema se llama <<La guitarra>>”.

Empieza el llanto
de la guitarra,
irrumper las copas
de la madrugada.

M: “Le voy a pedir al equipo que sólo lean una vez; si los demás no escuchan, eviten repetir lo que anteriormente habían dicho. (Sin embargo los demás alumnos inician el alboroto diciendo: “¿de la qué?, ¿cómo?, ¡repíte lo segundo!, ¡ya me perdí!, ¿todos hacia abajo?” Los demás ríen al escuchar esto, a lo que la maestra dice: “Están dictando”. El

equipo continúa dictando la siguiente parte que falta del poema”:

Empieza el llanto de la guitarra
es inútil callarla,
es imposible callarla,
llora monótona, como llora el agua,
como llora el viento sobre la nevada.
Es imposible

Federico García Lorca.

Mientras termina el **A** de dictar, algunas, de la banca de adelante comen un sándwich, beben jugo, leche, agua. Por otra parte, la **M** se encuentra dos metros a mi izquierda, recargada en la ventana. Se escuchan comentarios: “Pásame lo primero. Yo me quedé en el segundo”.

El equipo da las respuestas de su ejemplo y con esto concluyen su exposición. Una **A** se acerca a la **M** y le entrega su ficha. Por su parte, ella se dirige al pizarrón que está a mi derecha, lo borra, escribe un enunciado dejando ocho espacios para que cada alumno pase”.³⁰³

El anterior bosquejo nos muestra las actividades que los alumnos realizan para exponer la clase, esto debido a que a inicio del semestre se estipuló que debían formarse equipos para exponer ciertos temas en la clase. Los alumnos aun sin conocer los distintos métodos de enseñanza realizan esta labor, por ello imitan situaciones que han visto de sus profesores, anteriores o actuales, y su exposición la aderezan con un ejemplo. Pero la maestra no descuida su trabajo y se mantiene atenta a la exposición de los alumnos, dándoles indicaciones de qué actitudes tomar frente a la desidia que adoptan sus compañeros.

La exposición del tema es la parte más importante de una clase, debido a que es la parte donde se presentan a los alumnos los conocimientos, y ahí es donde se debe conocer con precisión las distintas maneras en que un alumno puede aprender, para después aplicar el método que mejor se adapte a las necesidades de los alumnos.

Pero esta situación no es tan sencilla porque en los salones existe una sobrepoblación, lo que dificulta el trabajo de todos los integrantes, alumnos y maestro, ya que los alumnos se distraen con facilidad y esto obliga al maestro a

³⁰³ R6. 1/04/2003. pp. 44-45.

redoblar esfuerzos para atraer su atención por mayor tiempo, y permitir la participación de los mismos en la clase, exponiendo el tema o participando con preguntas y respuestas; sin embargo es un trabajo que le permite al alumno establecer una relación de trabajo con sus demás compañeros.

4.2.3.1 Cuestionamientos

Durante el desarrollo cotidiano de las clases, surgen dudas por parte de los alumnos, que dan pie a preguntas relativas al tema que se está exponiendo en la clase, o a la inversa, cuestionamientos por parte del docente para conocer en cierta medida qué tanto los alumnos han entendido lo expuesto en la clase. “Robert Young señala que las preguntas son una parte muy importante del discurso en la clase”.³⁰⁴ Dicha situación permite al docente tener un marco de referencia, dependiendo del momento en el que realice los cuestionamientos; al inicio de la clase, para saber qué tanto los alumnos recuerdan aprendizajes que sirven de sustento para el nuevo conocimiento y diagnosticar deficiencias en el aprendizaje de éste. Y al final de la clase, para recapitular e integrar los conocimientos.

El cuestionamiento es un procedimiento didáctico universalmente empleado para despertar y dirigir la actividad reflexiva de los alumnos. Sirve para recordar conocimientos anteriores, necesarios para la comprensión de un tema nuevo, inducir la motivación inicial, despertando la atención y el interés de los alumnos hacia un asunto nuevo. En consecuencia, “el interrogatorio es un proceso polimorfo. Se aplica perfectamente a casi todos los trabajos escolares y, en mayor grado, al trabajo de fijación del aprendizaje”.³⁰⁵ De igual modo, mantiene e intensifica la atención de los alumnos, previniendo o interrumpiendo distracciones e indisciplinas; estimula la reflexión y guía el razonamiento de los alumnos; es el cuestionamiento reflexivo o socrático, diagnosticar deficiencias e incomprendimientos de los alumnos en su aprendizaje; es el cuestionamiento diagnosticador, recapitular e integrar la materia; es el cuestionamiento retrospectivo o integrador, comprobar el rendimiento del aprendizaje; es el cuestionamiento verificador.

Por tanto, el cuestionamiento frecuente y oportuno, hecho con la debida técnica, atrae la atención de los alumnos y estimula su raciocinio, haciéndoles relacionar, comparar, juzgar, apreciar críticamente las respuestas dadas por los colegas y

³⁰⁴ Young, Robert; Teoría crítica de la educación y discurso en el aula, Barcelona, Paidós, 1993. cfr. WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op.cit.*, p.107.

³⁰⁵ NERICI, Imideo Giuseppe. *Op. cit.*, p. 259.

acompañar atentamente el desarrollo del asunto de la clase. Es un poderoso acicate para el aprendizaje, donde “se produce la negociación de significados cuando un docente es capaz de suspender la construcción social para favorecer el proceso de comprensión por parte del alumno”.³⁰⁶ Al respecto, los siguientes segmentos de los acontecimientos cotidianos dentro del salón de clase muestran algunos instantes dedicados a los cuestionamientos hechos durante el transcurso de la misma.

M: “Muy bien, ¿alguien me quiere parafrasear esta parte?, lo que comprendió, lo más importante. A ver, Giovanni, dime lo que entendiste.

A: “Que en esta unidad vamos a ver el diálogo como elemento principal del desarrollo”.

A: “Tiene una estructura interna y externa”.

M: “Muy bien. Generalmente esto ya aparece en la historia. ¿Qué más?, que vamos a ver otro tipo de texto”.

M: “A ver, hasta ahí, Karina y Cía., ¿me pueden definir este teatro en base a lo que se leyó?”

A: “No puse atención”.

M: “Si no me dices no me doy cuenta. A ver, muchachos, les voy a pedir que guarden silencio; si no desean estar aquí se pueden ir”.

(La maestra se encuentra parada a la mitad de salón del lado de la fila “A” dando la espalda a las ventanas).

M: “¿Alguien quiere decir qué entendió por teatro? Por lo menos nos dieron en el texto una definición compleja y señala qué es el teatro”.

(Un alumno toma la guía y la lee).

M: “Sí, pero leíste, yo quiero que me expliquen.

A: “Ah, bien”.

A: “Es una historia que se cuenta”.³⁰⁷

La docente realizó su exposición ante el grupo, de manera oral; al finalizar se dirigió a realizar preguntas para saber cuál ha sido el nivel de comprensión de las actividades realizadas en la clase, y conocer el grado de atención que han prestado a la exposición del tema; esta mecánica es realizada constantemente por la maestra, debido a que el grupo que dirige es bastante inquieto y distraído. Con las respuestas de los alumnos, la maestra replanteará las siguientes actividades y los diversos métodos a aplicar para mejorar el nivel de comprensión de los alumnos. “Las preguntas que se plantean en el salón de clases nos conducen a reflexionar sobre el estímulo que se genera para la reflexión o el papel mecánico y

³⁰⁶ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.*, p. 107.

³⁰⁷ R19. 03/06/2003. pp. 99-100.

de repetición que se le asigna al alumno".³⁰⁸ En el siguiente relato, nuevamente la maestra toma la iniciativa en los cuestionamientos:

"Por su parte, la **M** coloca su bolsa en su banca, la abre, saca un estuche pequeño donde trae un borrador y gises; toma un gis para anotar en el pizarrón los objetivos a cubrir en la clase de hoy (al parecer los **A** muestran poco interés con su llegada, sin embargo, ella continua anotando).

Objetivo: Diferenciará los poemas líricos, épicos y líricos didácticos.

Identificará la situación comunicativa del texto poético y las desviaciones o figuras literarias".

Frente a mí, hay 2 hombres y 3 mujeres; platican y ríen. Asimismo, grupos de tres a cuatro mujeres, donde cada una habla de intereses particulares, como el color de labial que traen, rimel, sombras, rubor, el novio. Las de mi derecha, revisan la tarea de matemáticas. En tanto la **M** habla, siguen llegando alumnos. Ahora la **M** escribe en el pizarrón de mi lado derecho; pregunta a sus alumnos: ¿qué elementos van a evaluar en la lectura? (por medio de la lectura que cada alumno desarrolle en el transcurso del semestre la maestra les ira evaluando individualmente su proceso de lectura). Ellos responden: "volumen, claridad en la pronunciación de las palabras; respecto a los signos de puntuación, entonación seguridad y velocidad". Los **A** hablan, siguen sin guardar silencio. Por su parte, la **M** continúa explicando; ellos arrojan papeles a sus compañeros de la fila contraria. Por consiguiente ella al ver demasiado desorden, mueve la cabeza de izquierda a derecha. Le pregunta a un alumno.

M: ¿Qué elementos?

(El **A** no contesta, por lo que la **M** se dirige a una mujer, quien no le contesta; y le pregunta a otro muchacho).

M: ¿Qué otro elemento nos falta?

A: ¿Qué otro...?"

M: César, ¿a qué se refiere volumen?

M: ¡ltzel!, ¿escuchaste lo que dijo César? (La **M**, al parecer está molesta por todo el escándalo que hay en el aula). ¡Muchachos no podemos empezar mientras estén platicando! Vamos a tener que hacer los compromisos en papel; para la forma de evaluar vamos a leer los elementos de evaluar la lectura.

(Aunque la clase ya haya iniciado, aún continúan llegando alumnos).

³⁰⁸ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.*, p. 108.

M: Recuerden que después de la lectura tenemos que hacer una ficha de la lectura.

En tanto, la **A** que leerá el día de hoy, escribe en el pizarrón del fondo del salón, el nombre de la novela que abordará; mientras la **M** da indicaciones; sus compañeros siguen distraídos”.³⁰⁹

La actividad de lectura realizada por el alumno, lo hace participar activamente dentro de la clase, lo dirige a la autovaloración al hacerle la maestra señalamientos sobre su manera de leer, y permite a la docente hacer preguntas sobre conocimientos adquiridos en lecciones previas, a sus alumnos, las que servirán de apoyo para la lección que será tratada en esta ocasión; además le brinda las herramientas a la docente para estructurar la clase. También se observan las dificultades por las que pasa el docente para llevar por buen camino su clase, al existir una falta de disposición por parte de los alumnos. “Cuanto más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores; cuanto menos se sabe, son menores. Por otra parte, para que se produzcan los procesos de negociación, el o la docente tendrá que reconocer por qué el o la alumna/o plantea lo que plantea; tendrá que reconocer el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento, esto es, un proceso de aprender. Si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no puede generar una negociación con sentido pedagógico”,³¹⁰ en este sentido, otra mirada al salón de clases nos muestra a la docente buscando a través de las preguntas:

M: “Ahí termina la historia. Vamos a continuar revisando el punto que dice: “señala los lugares que señala la historia”.

A: “Señala seis”.

M: “¿En qué época?”

A: “Del 46 al 71”.

M: “¿Eso qué tiene que ver con el lugar y la época, que es una colonia de clase media del Distrito Federal?, si esto tiene que ver con el contexto de producción, tiene que ver con el tiempo”.

A: “¿Es una paloma por cada pregunta?”

M: “¿Ustedes creen que esa envidia que tenía Zenobia se de actualmente?”

A: “Sí”.

M: “Antes la mayor ilusión de una mujer era casarse, si no, era una solterona; pero ahora realiza otras actividades. No está muy alejado de la realidad. El padre nada más escucha,

³⁰⁹ R1. 11/03/2003. p. 10.

³¹⁰ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.*, p. 107.

Zenobia prácticamente es la que está contando todo, aunque no actúa directamente. La pregunta número cuatro, hay más elementos a calificar”.³¹¹

Finalmente, en este relato, que fue precedido por una lectura hecha por los alumnos, la maestra comienza a realizar preguntas sobre la época en la que transcurre la obra, para conocer qué entendieron de la lectura y puedan aplicar sus conocimientos previos, y también experiencia adquirida en el transcurso de su vida. En dicha situación la maestra aplica el método intuitivo, cuando los alumnos se basan en su experiencia para contestar los cuestionamientos realizados por la docente, donde “las explicaciones para la enseñanza sirven para clarificar conceptos, procedimientos, eventos, ideas, tipos de problemas que favorecen la comprensión. Suele ser redundante y reflejan las concepciones pedagógicas del docente”.³¹² Por lo anterior, hacer del cuestionamiento un torneo interesante y animado, les permite un ambiente en el que todos quieran formar parte. Es relevante apreciar y elogiar las respuestas acertadas de los alumnos y destacar debidamente los aciertos; de igual manera se debe demostrar a los alumnos una actitud acogedora, de aprecio y de satisfacción, por los intentos honestos de responder con acierto, aun cuando no lo consigan; ayudar a los vacilantes, tímidos o confusos con estímulos didácticos oportunos.

³¹¹ R14. 06/05/2003. p. 81.

³¹² Leinhardt, G., y Greeno, J.: The cognitive skill of teaching”, Journal of educational Psychology, 78, 1986. cfr., WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.*, p. 109.

4.3 Trabajo de estimulación del docente

El docente, como el alumno, son determinantes en el aula; cada uno juega un rol y tiene un status específico. Ambos integrantes desempeñan ciertas funciones en este vaivén de la relación que se da en el aula a medida que se da la interacción³¹³ entre ellos. Así, el docente es el encargado de desencadenar y orientar las conductas de los alumnos mediante la comunicación; esto puede influir en la formación de actitudes de los alumnos, básicamente por tres caminos: la presentación de modelos de identificación, la selección y valoración de la información que proporciona, y el empleo de los incentivos necesarios para el logro de un aprendizaje formativo. Los procesos de identificación con el docente como modelo personal y profesional, son especialmente importantes en la formación de los estudiantes. Los aprendizajes sociales adquiridos durante su formación son más significativos; particularmente cobra importancia ¿qué se enseña?, ¿cuándo se enseña?, aquello que se manifiesta a través del ejercicio de la autoridad, del estilo evaluador, de los gestos, de las palabras. Corresponde al interés que el docente manifiesta para con sus alumnos, lo que puede impulsar o no a los alumnos.

Una muestra de la importancia que tiene el docente en el aula, es transmitir un conocimiento, es motivar a sus alumnos para realizar ciertas actividades dentro y fuera de ella, lo que permite su crecimiento. Como a continuación se aprecia:

“7:00 a.m. Hay 8 alumnos fuera del salón, dentro hay 20; algunos escriben, otros recargan su cabeza sobre sus brazos, al parecer dormitan.

7:23 a.m. Llega la maestra; trae el cabello trenzado, chancas color café, vestido de mezclilla abotonado al frente; la mayoría se sienta en su lugar.

M: “Buenos días. Hoy...”

(Lee y anota el objetivo de hoy, en el pizarrón).

Objetivo: ubicar la situación comunicativa de un cuento, las secuencias básicas del relato, el espacio, el tiempo y los personajes.

M: “Abran su guía en la página 12 de preferencia. Quiero felicitar a sus compañeros Enrique y Nancy, por su participación en el concurso de ortografía. Entonces, el día 9 de mayo va a ser a la una de la tarde, y de los 25 alumnos

³¹³ “la interacción es un concepto temático que comprende al menos dos personas cuyo respectivo comportamiento se orienta entre si” HARGREAVES, Daniel. Las relaciones interpersonales en la educación. *Op. cit.*, p. 92.

que quedaron sólo se va a elegir a cinco; de cualquier manera, yo sé que ustedes pueden”.³¹⁴

La maestra destaca de manera abierta los resultados obtenidos por sus alumnos, en el concurso de ortografía, lo que los motiva. Por consiguiente, todas las actitudes que toma el docente de forma inconsciente o consiente afectan directa o indirectamente a los alumnos al provocar en ellos situaciones de distinta índole (alegría, entusiasmo, enojo, flojera, apatía, etc.) que influyen en ellos.

Por lo anterior, existe dentro del aula la acción que se orienta a la relación docente-alumno, así como la que se enfoca a la orientación que brinda como individuo, despojándose de su traje de maestro, y se convierte en un motivador, al permitir una apertura de confianza y estabilidad en su ambiente y para con sus alumnos.

4.3.1 Relación docente-alumno

El aula se convierte en el espacio donde cohabitan personajes, en este caso docente y alumnos, situación que surge como motivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde conviven a través de una definida estructura de límites y tiempo, que confiere a cada uno, derechos y obligaciones. Pero, más allá de esta situación de legalidad, surge un vínculo entre el alumno y el docente, necesario e insustituible, que facilita la labor de los integrantes. “Toma el acto de enseñanza el acto pedagógico en el ámbito más eventual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y se genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempo compartidos, pasan al acto, a la producción devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción”.³¹⁵ Docente y alumno pasan gran parte de su vida en un espacio definido como salón de clases, en donde surgen diversas relaciones entre los integrantes del aula, situaciones que enmarcan la vida de cada uno de los sujetos integrantes de este proceso. Esta relación es complementaria, por lo que cada día en el salón de clases, es distinto del anterior, lo que lleva a los integrantes a replantear cómo asumir cada instante de la relación, aunque esta situación se da en la mayoría de las ocasiones de manera inconsciente. En este sentido, es importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, proporcionar al estudiante técnicas y herramientas que le permitan ir desarrollando su aprendizaje, donde va formando la adquisición de hábitos,

³¹⁴ R13. 02/05/2003. p. 74.

³¹⁵ WIGDOROVITZ de Camilloni. *Op. cit.*, p. 119.

aptitudes, destrezas y habilidades. Ejemplos de esta relación se pueden encontrar en todo momento dentro del salón de clases. Como muestra de lo anteriormente señalado, transcribo:

M: “Hoy vamos a ensayar la poesía que hace referencia a la guerra. A ver, muchachos, se colocan en un círculo; vamos a hacer un poco de vocalización (son dos equipos, hacen el círculo, la maestra se coloca con ellos). Giren la cabeza en círculo, igualmente, levanten los hombros, con la finalidad de liberar un poco de tensión, que se estiren un poco; muevan los brazos como si estuvieran nadando, se pueden hacer hacia dentro del círculo para que no le peguen a su compañero de al lado; muevan los brazos, como si quisieran salvar su vida; ahora giren hacia izquierda y derecha, aflojen los pies, sosténgase sobre un pie, levanten el otro estirándolo; ahora realicen el mismo ejercicio haciendo un círculo; ahora ustedes sugieran un ejercicio”. (Ninguno de los **A** sugirió algún ejercicio, por lo que ella tuvo que proponer uno). **M:** “Vamos a formar parejas”. (Hacen dos filas, en una hay cuatro parejas y en la otra tres). **M:** “Vamos a realizar el juego de los espejos: Como cuando están en la mañana, arreglándose para venir a la escuela; unas parejas serán los número uno y las otras los número dos”. (La maestra camina entre ellos y los observa) **M:** “Los número uno inician, realizando gestos que su compañero de enfrente tiene que repetir”. (Los alumnos ríen, juegan; les cuesta trabajo imitar a su compañero de enfrente). **M:** “Ahora les toca a los número dos”. (Los alumnos a los que les corresponde pasar en la siguiente hora, se pegan a la ventana para ver).

8:25 a.m. (Llega un alumno y se integra, pero como ya todos tienen pareja y la única que no tiene es la maestra, forman una). **M:** “Ahora vamos a dialogar con nuestra pareja, pero tenemos que demostrarle que nuestro rostro refleja ternura”. (Los **A** irrumpen en risas, algunos se abrazan y gritan, realizan este ejercicio con gran escándalo). **M:** “Ahora van a reflejar todo lo contrario, tristeza. (La mayoría platica pero no realizan lo que les pide la maestra). **M:** “Vamos a cambiar de estado de ánimo. (Después de unos minutos). **M:** “Yo no veo que estén realizando lo que les pedí” (La **M** le grita a un **A** “¿quieres que te repruebe?”, con la finalidad de que los demás vean lo que expresa su rostro; ellos rodean a la **M** y al alumno para ver cómo realizan este ejercicio, por lo que ella les dice que regresen a sus lugares a realizarlo con su pareja. Llega un **A** por lo que éste forma pareja con el **A** que está con la maestra. La **M** ya no realiza los ejercicios con ellos porque

ya no tiene pareja; debido a esto se dedica a caminar por el salón observándolos)".³¹⁶

La relación que busca la maestra entre sus alumnos, es para lograr un ambiente de cordialidad que les permita desarrollar la actividad que tiene prevista, (ensayar la poesía por equipos); pero antes busca integrar a los alumnos, además de relajarlos y enseñarlos a expresar sus emociones, antes de realizar su trabajo. Este tipo de ejercicios son utilizados dentro del método ocasional, debido a que los poemas que los alumnos recitan giran en torno a la guerra -situación de actualidad-, y dentro del método mixto de trabajo. Al realizar la actividad individualmente y en parejas, se ve "la clase como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber".³¹⁷ Actividades como la anteriormente expuesta nos reseñan la importancia que adquiere lograr un vínculo entre los integrantes, ya que permite lograr los objetivos con mayor facilidad. Cabe señalar que siempre se establece una relación entre alumno y docente, pero su importancia radica en la finalidad que ésta lleva integrada: que el alumno comprenda los conocimientos que la docente trata de inculcarle.

El riesgo de la relación docente-alumno es que ésta sólo quede en la relación didáctica. En realidad, esta relación didáctica sólo será completa si se centra en un proceso comunicativo eficaz, que lleve al docente a asumir un estilo que oriente permanentemente al alumno. Éste será un rasgo esencial de su profesionalismo, en su diario trabajo de aula.

4.3.2 Orientación del docente

La base de orientación del profesor comprende su preparación en los contenidos de la materia que imparte, y en la teoría y la práctica pedagógica; su conocimiento psicopedagógico sobre las características generales del sujeto a la edad correspondiente a su grupo de alumnos; su conocimiento previo no estereotipado sobre las peculiaridades de dicho grupo y las características personales de cada uno de sus integrantes, especialmente acerca del nivel de desarrollo que poseen los alumnos al inicio del proceso. Todo lo anterior, así como la conciencia de los objetivos a lograr y de las condiciones ambientales, psicológicas y sociales en que tendrá lugar el proceso de enseñanza aprendizaje, le permitirán seleccionar los

³¹⁶ R7. 4/04/2003 pp. 48-49.

³¹⁷ WIGDOROVITZ de Camilloni. *Op. cit.*, p.137.

procedimientos, las tareas y los medios más apropiados para alcanzar la efectividad del proceso que dirige.

Las condiciones en las que tiene lugar la enseñanza están en íntima relación con las del aprendizaje, con la salvedad de que la primera ocurre fundamentalmente en el espacio físico y social de una institución educativa, mientras que el aprendizaje trasciende los marcos de la misma. Para lograr un buen nivel de calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor debe procurar que el mismo se desarrolle en condiciones ambientales adecuadas, y debe orientar a sus alumnos, para la realización del estudio individual o colectivo fuera de los marcos de la escuela. La creación de un clima psicológico favorable es también responsabilidad del profesor, especialmente estimulando la seguridad de los estudiantes en sí mismos, la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo. Para ello, las condiciones sociales en que se da el proceso son de suma importancia, en tanto que la conjugación apropiada del trabajo individual y en grupos, facilita la interiorización del alumno en los contenidos específicos y no específicos.

La motivación no es un problema exclusivo de la enseñanza y del aprendizaje. Está presente en todas las manifestaciones de la vida humana, condicionando su intensidad y su eficacia. La motivación positiva, por los incentivos de la persuasión, por ejemplo y por la alabanza, es más eficaz y provechosa que la negativa, hecha por amenazas, gritos, reprensiones y castigos. La superioridad de la motivación positiva sobre la negativa es evidente, tanto por el esfuerzo ahorrado como por la superior calidad de los resultados. En este sentido, la formación saludable y armoniosa de la personalidad de los alumnos, fomenta el aprendizaje -como actividad personal, reflexiva y sistemática que busca un dominio mayor sobre los problemas vitales-, exige de los alumnos atención y esfuerzo sobre áreas nuevas de observación, de estudio y de actividad; perseverancia en los estudios y en los trabajos escolares, hasta adquirir el dominio de la materia de estudio, de modo que sea de utilidad real para la vida. Los principales factores de motivación son: La personalidad del profesor, su porte, presencia física, voz, naturalidad, elegancia de expresión, dinamismo, entusiasmo por la asignatura, buen humor y cordialidad junto con su firmeza y seguridad. Son factores importantes que permean a los estudiantes positiva o negativamente. Se observa lo anterior en los relatos siguientes:

“8:50 a.m. Hay un total de 42 alumnos: 36 mujeres y sólo 6 hombres. La maestra invitada se dirige a los alumnos (caso curioso, todos guardan silencio y prestan atención a lo que les

dice): Muchachos, los felicito, están haciendo un gran esfuerzo, pero les falta. Por lo que observé sólo un equipo fue capaz de aprenderse su poema; y ustedes que, ¿no pueden? (Dirigiéndose a los demás; el silencio reinó por unos minutos; la maestra continuó) ¿Ustedes creen que se lo puedan aprender para pasado mañana? ¿Si o no? Una alumna argumenta que es mucho. (La maestra les da alternativas). Está bien, lo pueden leer; pero también leerlo tiene su chiste, porque no nada más es pararse, leer y ya. ¡No!, esto tiene su proceso, ya que si leen y se ponen la hoja cerca de la boca, el sonido se envicia; y ustedes tienen que leer para su público, no para ustedes; si no, ¿cual es el chiste?, ¿queda claro? Pasando a lo siguiente, observé que algunos, aun leyendo el poema se ponen nerviosos. Jóvenes, yo pregunto: ¿nervio a qué?, ¿a quiénes? Nadie va a saber más de lo que ustedes van a dar, y eso es simplemente porque es un tema que conocen previamente, ¿o no? ¡PIÉRDANLE EL MIEDO AL NERVIO, PERO YA! (se pone de pie, sube las mangas de su suéter y trueno los dedos). Ah, otro consejo: gesticulen, antes, (ella abre la boca como si estuviera dando un bostezo prolongado una y otra vez). Recuerden, el jueves es la presentación. (La mayoría están atentos; la maestra es algo chusca y expresa lo que siente por medio de su lenguaje corporal; esto les causa gracia a los alumnos, sin embargo logra captar su atención). Ya, ya me voy. Pero para dejarlos ir, por ultimo les pido un favor importantísimo: que se apoyen mutuamente. Y se preguntarán ustedes: ¿Cómo? Pues con el RESPETO para todos; eso es apoyar al compañero que está enfrente. Chicos, ¿ustedes creen que no es desgastante que uno esté hablando mientras otros hacen escándalo y provocan desorden? Así es que si ven a alguien ajeno al grupo, que esté hablando mientras uno de sus compañeros recita su poemas, les pido que le hagan una seña de que guarde silencio; y no saben qué gran ayuda le dan al otro. El jueves nos vemos a las 11:00 a.m. en el Jardín del Arte, gracias. (Los alumnos permanecieron atentos a las indicaciones que les daba la maestra invitada)”³¹⁸.

La importancia que tiene el convertirse en un líder,³¹⁹ que genere en los alumnos un cambio, mayor confianza que les permita desarrollar plenamente las actividades, es la actitud que toma la maestra invitada, para observar los ensayos

³¹⁸ R3. 18/03/2003. p. 26.

³¹⁹ “El líder... seduce, motiva, convence y se gana a su equipo de trabajo...es motor o chispa del equipo que mantiene en efervescencia” CRUZ, José. *Cómo romper paradigmas y provocar el cambio. El líder flexible y el éxito empresarial, la experiencia japonesa.* p. 72.

previos a la presentación de los poemas. Aconseja a los alumnos y les brinda alternativas en el trabajo que desarrollan, situación que los motiva; además logra captar su total atención, cosa nada fácil en este grupo, a través de un lenguaje corporal exagerado pero que logra su cometido. Otro ejemplo de motivación hacia los alumnos es el siguiente:

M: “Entonces en eso quedamos; las vamos a ir trabajando aquí. Muchachos, ustedes tienen que aprender a realizar trabajos formales; estamos en una vida académica, nos tenemos que levantar a las cuatro de la mañana, a veces no dormir, si no, no estudien; si todo lo quieren para cotorreo, pues ¿qué hacen aquí? Así es que sólo se quedan los que hayan leído, los demás se pueden ir”.³²⁰

La maestra trata de hacer reflexionar a sus alumnos sobre la importancia que tiene el esfuerzo, en relación con la escuela; a través de sus palabras demuestra su fuerza y su deseo de ayudarlos a volverse personas responsables, aunque para ello tenga que tomar medidas drásticas, como sacar del salón de clases a los alumnos que no han leído. Otro ejemplo de las actitudes que la maestra busca resaltar es la siguiente:

M: “Buenos días. Hoy...” (Lee y anota el objetivo de hoy, en el pizarrón).

Objetivo: ubicar la situación comunicativa de un cuento, las secuencias básicas del relato, el espacio, el tiempo y los personajes.

M: “Abran su guía en la página 12 de preferencia. Quiero felicitar a sus compañeros Enrique y Nancy por su participación en el concurso de ortografía. Entonces el día 9 de mayo va a ser a la una de la tarde, y de los 25 alumnos que quedaron sólo se van a elegir a cinco; de cualquier manera, yo sé que ustedes pueden”.³²¹

La maestra, al inicio de sus actividades con los jóvenes, no olvida la importancia de resaltar a sus alumnos, participantes en el concurso de ortografía, frente a sus compañeros, situación que los motiva y permite que gracias al estímulo, se preparen cada día más para cumplir sus objetivos. Otro caso de motivación se da en el siguiente fragmento de los relatos.

M: “Muy bien, Enrique, ¡me gustó mucho! Los integrantes de tu obra son los que más se han concentrado, pero te felicito a

³²⁰ R16. 20/05/2003. p. 94.

³²¹ R13. 2/05/2003. p. 74.

ti Enrique, lo hiciste muy bien". (Por su parte Enrique queda contento con los comentarios de la maestra)".³²²

El valor que tiene para el alumno, el hecho de que su profesor lo elogie, es de vital importancia, debido a que esta situación lo motiva para continuar realizando su trabajo, sobre todo por centrarse específicamente en un alumno y nombrarlo para lograr captar la atención de sus compañeros.

Para conseguir que los alumnos aprendan, no basta explicar bien la materia y exigirles que aprendan. Es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos escolares. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el espíritu de los alumnos como justificación de todo esfuerzo y trabajo para aprender. Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige una personalidad dinámica, sugestiva y estimulante, con acentuadas características de liderazgo democrático. El material didáctico utilizado en las clases: mapas, cuadros, murales, proyecciones cinematográficas, vídeos, programas de ordenador, etc., en fin, todo lo que haga al asunto más concreto, intuitivo e interesante el método o las modalidades prácticas de trabajo, son empleados por el profesor. Discusión dirigida, grupos de trabajo, competencias, juegos, representaciones teatrales, organización y ejecución de proyectos, exposiciones de trabajos, excursiones, contribuyen a la formación del estudiante y lo motivan.

Es importante que el profesor mantenga una actitud positiva hacia los estudiantes y la capacidad de comprensión del otro, para lo que debe plantearse una estrategia y una táctica de comunicación en el salón de clases; por tanto, tener en cuenta las particularidades individuales, la experiencia personal, las necesidades y la actividad del alumno al trabajar con el grupo como un todo, sin abandonar el enfoque personal en el tratamiento de los estudiantes, estimula a la participación activa de éstos en la manifestación de criterios, tanto de temas docentes como de otra índole, para encaminar su actividad a la formación integral de su personalidad.

Para todo ser humano es importante destacar entre los demás, debido a que esta situación lo motiva y le procura herramientas que lo auxilian a lograr sus objetivos

³²² R24. 24/06/2003. p. 155.

con mayor facilidad en el “reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñar”.³²³ Como corolario se hace mención de la importancia que reviste la estimulación del docente, primero en la relación entre los integrantes del aula, docente y alumno, a través de la aportación que cada uno realiza con sus experiencias para crear un ambiente de calidad que les permita desarrollarse de la mejor manera dentro del salón de clases, y cumplir con el objetivo primordial, la transmisión de los conocimientos, esto a partir de una convivencia que está repleta de las más diversas actitudes entre docente y alumno, que se van complementando y que finalmente les permite coordinación y aprendizaje y más experiencia, lo que le servirá de referencia para futuras situaciones.

Otro contexto que le da vida a esta relación, es la concepción del docente como un guía, no sólo de cuestiones académicas sino también personales que le infundan al estudiante la motivación que en muchas ocasiones requiere todo ser humano para continuar realizando sus actividades.

Como punto fundamental, la relación que el alumno mantenga con su profesor se verá reflejada en algún momento, en la apreciación de los contenidos de la asignatura; es decir, el interés que muestre por la materia está determinado en gran medida por la actitud del profesor. Por ello, para el ejercicio de la docencia es necesario desarrollar las distintas opciones de estimulación por parte del docente, para lograr una armonía dentro del salón de clases que brinde a los alumnos una posibilidad de superación; esto sirve de apoyo a los distintos métodos de enseñanza, debido a que facilita su introducción por parte del docente y una mejor asimilación del estudiante. En consecuencia son importantes los procesos de interacción en el aula, donde se da la convivencia docente-alumno, al crearse diversos ambientes y situaciones en cada salón de clases, y sobre todo las relaciones que le permiten al alumno adquirir pautas de comportamiento. Sin embargo, para el docente, la adquisición de herramientas para el aprendizaje no es una labor sencilla; al exponer su clase, comentar al respecto, ampliar la información según el caso, manifiesta un determinado comportamiento hacia el alumno; su postura, su modo de hablar, expresarse y de vestir, entre otros, de alguna manera influye en los alumnos.

Al respecto, los procesos de interacción desempeñan un hecho relevante, al intervenir en el aprendizaje de los alumnos para contribuir en su formación. Por tal razón, estudios de la interacción docente-alumno han sido estudiados desde

³²³ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.*, p. 97.

diferentes ángulos. En este sentido, la interacción más observada en clase fue la de los comportamientos que se manifiestan entre docente-alumno, al influir en la facilitación del aprendizaje del alumno. Por lo anterior se establece un vínculo entre docente, alumno, entorno y aula.

4.4 Criterio de evaluación de la maestra

La evaluación se conformó históricamente como un instrumento ideal de selección y control. Con ella se trató de concretar formas de control individual y su extensión a formas de control social. En el siglo pasado aparece como actividad y técnica cuyo nombre fue examen, que pretendía valorar los conocimientos que poseían los alumnos después de la enseñanza impartida. De la misma manera se denominó a la habilidad para relacionar y aplicar las adquisiciones logradas por los aprendices y la adecuada exposición de las mismas. Constituye así un valioso instrumento didáctico para controlar el aprendizaje que realizan los alumnos, y un medio de información de la manera en que se desarrolló la actividad académica, para revisarla y reorientarla.

El propósito de la evaluación del aprendizaje ejercida por la docente, es conocer la naturaleza y las demandas del nivel de las tareas que se evalúan, de los procedimientos de la misma, evaluación y de la manera de construir la calificación. La percepción de los estudiantes en relación con los mismos propósitos expuestos, la teoría que subyace, es el poder de la evaluación para determinar la calidad del aprendizaje. Se ha establecido con la evidencia claramente concluyente, que la evaluación es tan alta (o tan baja) como el nivel de demandas cognitivas de las tareas de evaluación. El aprendizaje está siendo conceptualizado como un proceso de construcción de conocimiento. Por consiguiente, la aproximación al aprendizaje es una respuesta a la percepción de los estudiantes de la situación particular en la que ellos mismos se encuentran: contexto social e institucional de la enseñanza y de las tareas de aprendizaje promovidas en las aulas y, por lo tanto, en cada asignatura. Es un proceso de percepción de la realidad en dos vertientes: la interpretación de la enseñanza proporcionada en las aulas, y las relaciones e interacciones que establecen los estudiantes. La primera vertiente significa la valoración o atribución de valor a los requerimientos de cada docente en los diferentes ámbitos de la enseñanza (contenidos, evaluación, prácticas, etc.) y, la segunda, es la organización de la vida académica, a partir de las propuestas del profesorado (asistencia a clase, estudio privado, actividades de ocio, etc.) y del contexto de la institución donde se estudia.

Por lo anteriormente expuesto puede verse que la finalidad de la evaluación es un aspecto sumamente importante, ya que determina el tipo de informaciones que se consideran pertinentes para evaluar los criterios que se toman como punto de referencia, los instrumentos utilizados y la ubicación temporal de la actividad evaluativa.

Como ejemplo de la lucha que se da por obtener actividades puntuables para evaluar por parte de los alumnos, se pone a consideración el siguiente relato:

“7:40 a.m. (Entra un alumno, por suerte aún alcanza silla). **M:** “Si desean saber más acerca de esto, en la gaceta del CCH encontrarán la convocatoria. Es importante que se enteren de lo que pasa en el colegio”. (De repente un **A** que se encuentra en la primera banca, expresa una risa burlona y dice: “Cómo creé, eso déjelo para otros”. Por su parte la **M** sólo mueve la cabeza de izquierda a derecha). Un **A** que está frente a mí, levanta la mano insistentemente. Al ver que la maestra no le pone atención, dice en voz alta: “¿El poema que recitamos en el Jardín del Arte tiene algún valor en puntos extras sobre la calificación? Si es así, ¿qué porcentaje se le va a dar y cómo se va a llevar a cabo con respecto a los que, se esperaron a la una y cinco de la tarde?, estaría bien un punto extra”. (Los demás le dieron la razón a éste: sí, sí, sí, que haya puntos extras para los que fueron). Mientras tanto otra **A** (un tanto inconforme): “Si ellos se quedaron fue porque a lo mejor no tenían nada que hacer; pero por qué no nos van a poner un punto (ella estaba muy molesta y al realizar su participación se escuchaba alterada), si con el hecho de aprendernos el poema y pasar ante tanta gente ya es una gran paso, porque no a todos nos gusta hablar en público”. (La **M** sólo observa las participaciones, camina de la entrada al fondo del salón y alrededor de las filas; los demás abuchean, gritan, platican, ríen a carcajadas; una **A** de la fila de la entrada toma la palabra). **A:** “Yo opino que a los que participamos una vez nos den un punto, a los que participaron dos veces dos puntos, y a los que estuvieron las tres, les den sus tres puntos”. (Todos le gritan: ¡Estás loca! Una voz a lo lejos exclama ¡qué tonta! La **M** está recargada en las ventanas del lado contrario a la puerta, y aunque sus alumnos actúan como si estuvieran en hora de descanso, no dice nada. Otra **A:** “Yo opino que si usted va a poner un punto se lo ponga a todos los que participaron, sin ver quién se quedó hasta la una o las cinco, porque si no todos vamos a estar inconformes”. (la **M** camina y se dirige hacia la puerta; algunos gritan: ¡no es justo!). **M:** “Van a ganar puntos dentro del poema; por ejemplo imagínense a los diez compañeros que la semana pasada envié al salón de la maestra Aimé para que ensayaran otro poema asignado por ella; ellos dieron tiempo de más y no han peleado puntos”. (Una alumna de mi izquierda comenta al respecto: “Son bien flojos, no hacen nada en el salón y ellos no lo tomaron como trabajo de clase sino como diversión”). **M:** “Como ciudadanos nos tenemos que manejar humanamente”.

(Solamente una observación que hizo la maestra a su grupo desencadenó tremenda discusión). **A:** “La hubiera manejado como una actividad extra clase”. **M:** “La opcional la manejé desde el principio del semestre y sólo son dos puntos extras, el concurso de ortografía y las entrevistas de opciones técnicas”. **A:** “Nos hubiera dicho desde el principio”. Otra **A** pregunta: “¿La actividad extra clase es fuera del salón?” (Algunos hombres le gritan ¡qué tonta, fíjate lo que preguntas!, su compañero de al lado le da un golpe, ésta a su vez lo pellizca). **M:** “Para finiquitar este punto, todo lo que planteamos es una participación planeada y organizada” (Todos están en desacuerdo, gritan, alzan la voz, murmuran). **M:** “Ustedes llevarán su cuadro de evaluación el jueves, y allí tendrán que ser honestos sobre quién permaneció en cada uno de los eventos; al final de esta unidad, yo daré puntos para las personas que así lo deseen, pero yo lo consideraré”. **A:** “Pero ¿cuántos puntos?” **M:** “Uno o dos si participaste dos veces o una vez, dependiendo”. El **A** se levanta y dice: “nada más que acuérdesese de lo que usted dice, porque después resulta con que nunca lo dijo”. (Sus compañeros aplauden, una voz a lo lejos grita: “sí”; por su parte la **M**, que está recargada en la ventana, se dirige a la mesa donde están sus cosas)³²⁴.

La situación que surge dentro del salón de clases, es una lucha interna donde cada alumno busca externar su opinión sobre un tema fundamental, la calificación que recibirán al final del semestre; se vuelve un caos al no existir, una base bien fundamentada de calificación, lo que lleva a que la maestra pierda el control y la clase se vuelva un barullo de voces, donde cada quien opina de manera distinta y no surge un acuerdo que solucione las cosas de manera favorable para las dos partes. Al final la maestra deja de lado las participaciones de sus alumnos y tomará la decisión de manera unilateral, al ver el desorden que ha causado el tema entre el grupo.

Esta situación no es única dentro de un salón de clases; cada día es una batalla por obtener el control del mismo, y sobre todo en el campo de la valoración de los conocimientos, en donde se ha enseñado a los alumnos que un número es el que les dice qué tanto saben de algo en específico, y no se les ha dicho que lo verdaderamente importante es saber aplicar lo que han aprendido en la clase, en su vida diaria.

³²⁴ R4. 25/03/2003. pp. 29-30.

Muestra de los distintos criterios aplicados por la docente durante el semestre son los que se detallan en los subapartados siguientes; el primero se enfoca al deseo de la maestra de hacer partícipes a los alumnos de su evaluación. En el segundo subapartado se considera el cuadro de evaluación, el cual fue utilizado por la docente para llevar el registro de las diversas actividades realizadas dentro y fuera de clase. Finalmente, el tradicional examen, fue el tercer criterio establecido por la docente, el cual se encuentra en el tercer subapartado.

4.4.1 Evaluación compartida

En el desarrollo de cada día en el aula, el docente tiene que plantearse de manera obligada, porque así se estipula al inicio de cada semestre, evaluar a cada alumno con base en ciertos criterios que él tiene la libertad de aplicar, siempre y cuando sean claros para él mismo y para los alumnos.

La obligatoriedad de evaluar surge a raíz de la necesidad que existe dentro del sistema educativo para valorar a cada alumno y acreditarlo, para con ello continuar con estudios de un mayor grado. En los distintos criterios utilizados durante el proceso de evaluación se destaca el procedimiento en donde los alumnos forman parte activa ese proceso, y no solamente en el propio sino también en el de sus iguales. Este hecho toma relevancia en el caso que se analiza, en donde a través de este acontecimiento se facilita la evaluación de las actividades en clase y se pone de manifiesto el nivel de aprendizaje que cada alumno cree tener, al mismo tiempo que lo ayuda a reflexionar sobre su aprendizaje. En este aspecto “aprender a vivir en un aula supone no sólo aprender a manejar situaciones en las que se evalúan el trabajo o la conducta propios, sino también aprender a presenciar y en ocasiones a participar en la evaluación de otros.”³²⁵

La coevaluación busca propiciar la ayuda mutua y la cooperación horizontal entre colegas, así como contribuir al desarrollo de una consciencia colectiva respecto a las necesidades de aprendizaje que tienen todos los estudiantes. Fue el sistema que fundamentalmente utilizó la docente para llevar a cabo el proceso de evaluación. Cabe hacer mención que dicha actividad fue complementada con un cuadro de evaluación, el cual se considera en el siguiente subapartado con mayor detenimiento. Una muestra de tal evaluación utilizada es el ejemplo que a continuación se manifiesta:

³²⁵ JACKSON, Philip Wesley. *Op. cit.*, p. 64.

“7:20 a.m. (Llega la **M**; trae el cabello trenzado, pantalón de mezclilla azul, suéter de lana bordado de color morado, una mascada de colores, calcetines blancos, huaraches blancos. Borra el pizarrón, anota.

Objetivo: observar las figuras literarias en un poema antítesis o contraste, prosopopeya o personificación e hipérbole o exageración.

M: “Vamos a revisar las tareas pendientes, la primera es el ejemplo de la clase anterior”. (Algunos alumnos comentan: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuál? otros no contestan, otros platican, aún se escuchan muchas voces dentro del salón). **M**: “Para revisar esta tarea nos vamos a cambiar el cuaderno, rápidamente; eran ocho comparaciones, entonces revísenle a su compañero si lo hizo o no; cada frase correcta la palomean, y cuántas palomitas tuvo depende de las que haya hecho; en total deben ser 24”. (La **M** escribe los ejemplos de esta tarea en el pizarrón del fondo. Los **A** intercambian cuadernos, algunos la revisan y otros no, los que no lo revisaron terminan ahí el ejercicio). **M**: “La persona que califique pone su nombre en el cuaderno que revise. La segunda tarea que dejé ayer es que escribieran la letra de la canción que más les guste; si la trajeron, la tienen que hacer en computadora o máquina; si la trajeron anotan en su cuadro, si no la trajeron de todas maneras la registran; van a anotar todo en su cuadro de evaluación”.³²⁶

Claro ejemplo de coevaluación es el anterior; la maestra da indicaciones de cómo deben evaluar a su compañero, con la tarea que tenían pendientes de la clase anterior; una serie de ocho frases que tenían que completar. La situación se complica cuando los alumnos no hacen o dejan a la mitad trabajos escolares, ya que se apresuran a terminarlos cuando deben estar calificando los de sus compañeros. La segunda tarea era traer escrita una canción para analizar en la clase; como es una autoevaluación, cada uno debe anotarse en su cuadro de evaluación el haber traído o no ese trabajo. Continuando con la evaluación de la tercera tarea pendiente, surge la ficha de trabajo, en la cual los alumnos también se encargarán de evaluar a sus compañeros.

M: “¿Ya tienen su canción? (A lo que ellas responden que no). A ver, cómo es posible que algunos de ustedes estén buscando su canción? La tercera tarea que vamos a trabajar, es la elaboración de la ficha del cuento que se trabajó aquí;

³²⁶ R11. 11/04/2003. p. 57.

acuérdense de la estructura de la ficha. Vamos a revisar que sus compañeros cuenten con los datos que tiene que llevar, y la estructura de cómo debe de ir la ficha. Primer punto, en la parte superior derecha debe de ir el nombre del autor, comenzado por el apellido en letras mayúsculas; esto tiene como valor un punto; posteriormente le sigue el título, que debe ir subrayado; el título debe ir centrado y vale un punto; la estructura por párrafo vale un punto, la comprensión vale otro punto, la cohesión un punto más, la ortografía otro, la escritura otro y, por último, la redacción vale un punto; revisen que tengan todos estos datos sus compañeros; el contenido debe estar por párrafos, con la sangría; debe iniciar con mayúscula y terminar con punto y aparte. Si tienen el aspecto de la estructura por párrafo, tienen punto, si no lo tienen le ponen cero. La ocasión pasada nos faltó la comprensión, porque algunos desvirtúan de qué trata el cuento. Si hay comprensión, un punto; con respecto a la redacción, si las ideas que tienen cuentan con una cronología lógica, un punto; que se entienda; en la cohesión tienen que ver si su compañero utilizó las comas y los puntos indicados en la ortografía, si escribió correctamente; en la escritura, ver el mejoramiento de ésta; si está bien hecha, un punto; si son garabatos, cero. El compañero de al lado revisará al de al lado. **A:** “¿Eso lo tenemos que integrar a nuestro cuadro?” **M:** “Todas las actividades que realicemos...” **M:** “A ver, muchachos, el día de hoy deberían estar así desglosadas las tareas en su cuadro. Ejemplo: ¿trajo la letra de la canción el día de hoy?, sí o no. Ahora en la ficha de trabajo; con la revisión de cada uno de los puntos son tres cosas que hasta el día de hoy deben estar desglosadas: ¡Creo que la mayoría terminó su, cuadro o no!”³²⁷

La maestra busca darle mayor velocidad al trabajo de evaluación que realizan sus alumnos, debido a que el tiempo se les está yendo demasiado rápido, y aún tienen actividades por realizar; por ello es más específica con los requisitos que deben tomar en cuenta los estudiantes, a pesar de que ellos ya han trabajado sobre la ficha de trabajo y su evaluación. Y finaliza todas las actividades evaluatorias con la explicación de las actividades que deben anotar en su cuadro, para evitar problemas y confusiones al momento de tomar en cuenta todo este trabajo realizado por los alumnos. Otra muestra de evaluación realizada en el salón de clases es la que a continuación se detalla:

³²⁷ R11. 11/04/2003. p. 58.

M: “Bueno, vamos a revisar las fichas rápidamente (anota en el pizarrón) ¿qué evaluamos en la ficha de trabajo?

1. Apellido del autor,
2. título del libro,
3. subtítulo, páginas,
4. estructura por párrafo,
5. sangría,
6. ideas coherentes y correctas, que haya cohesión, y
7. ortografía.”

Los **A**, apresurados, anotan lo que la maestra escribe en el pizarrón. La **M**, pregunta: ¿qué ficha, tienen hecha? (Solo uno que otro contesta). **M:** “Revisen que la ficha tenga los datos correctos, que haya sangría, que el párrafo esté bien, que tenga coherencia y todo lo que les anoté. (Los de la banca de enfrente platican, tres chicas de la izquierda se maquillan). **M:** “Su ficha debe contener los aspectos necesarios para trabajar; les pido que se intercambien la ficha para que su compañero de al lado se las revise”.³²⁸

En el registro anterior, la maestra especifica lo que será evaluado al término de una lectura y su respectiva actividad (ficha de trabajo); asimismo una vez más involucra a todos sus alumnos en el proceso de evaluación compartida -en que los alumnos se evalúan entre ellos mismos-, situación que conduce a la coevaluación, como en el anterior ejemplo, donde también los alumnos evaluaban a sus iguales.

En síntesis, la importancia que adquiere la evaluación compartida, cada día es mayor, porque es una manera de involucrar a los alumnos en su evaluación, y con ello se logra quitar un poco la presión que se ejerce en este aspecto.

Cada día, en el aula se da una oportunidad de hacer partícipes a los alumnos de su propia evaluación, situación que enfrenta a los alumnos y el docente, en el deseo de obtener la calificación aprobatoria. Cabe hacer mención que en términos de aprendizajes esperados, y de las capacidades adquiridas, se están formando futuros ciudadanos, miembros de una comunidad, que a merced del éxito de las enseñanzas o guías para el descubrimiento y aprendizaje, se espera que sean exitosos. Sin embargo, para ello tendrán que aprender a ser criticados, evaluados y calificados por sus pares y por otras personas, sin que eso les cause malestar alguno. Es lo que tienen que aprender con las evaluaciones compartidas.

³²⁸ R4. 04/03/2003. p. 30.

4.4 2 Cuadro de evaluación

En todo proceso de evaluación, los docentes registran las actividades que se consideran puntuables, a través de diversas formas como apuntar en las listas, en cuadernos, etc. Pero en algunos casos, estas evaluaciones solo son guardadas por el maestro y los alumnos no tienen acceso a ellas. En el caso de la evaluación compartida, los alumnos no sólo tienen acceso a estos datos sobre ellos, también participan en el proceso.

Durante el desarrollo de la clase la maestra utilizó un cuadro, donde se marcaban las distintas actividades que se realizaban en el salón de clases. Su finalidad principal era que ambas partes tuvieran un control, y que al final de cada bimestre el proceso de evaluación fuera más rápido y eficiente. A continuación se presenta un registro que señala una característica del cuadro de evaluación:

M: “Necesito dos personas voluntarias para leer, Mariza, ¿quién más? Se anotan los que faltan. También quiero que se nombre un monitor por equipo como responsable de éste, para que revise el cuadro de evaluación, para que a partir de hoy no se retiren hasta que esté lleno; deben tener su cuaderno en orden, con fecha y el tema de lo que se ha visto en cada clase, para dar seguimiento al cuadro de evaluación. De lo contrario, al término del semestre andarán perdidos. ¿Alguna duda?”³²⁹

Continuando con el cuadro de evaluación, la maestra decidió utilizar a una persona responsable, por equipo, para ser la encargada de revisarlo, debido a la falta de control que existía entre los propios alumnos, ya que era un grupo inquieto y no siempre hacían caso de las indicaciones de la maestra. Otra característica del cuadro es la siguiente:

M: “Tienen que especificar en el cuadro de evaluación todo lo que hacemos. Por ejemplo, si expusieron hoy, qué entregaron, qué expusieron, quiénes integraron su equipo; especificar todo en el cuadro”.³³⁰

La característica señalada es la de integrar las actividades realizadas en equipo en el cuadro de evaluación, para un mayor control de las mismas, y en el momento en que se llevan a cabo dichas actividades. El siguiente cuadro es donde

³²⁹ R5. 28/03/2003. p. 34.

³³⁰ R5. 28/03/2003. p. 39.

anotaban la actividad, pero no contaba con evaluación, como a continuación se observa:

Formato que deben presentar, para la evaluación de cada unidad					
Fecha	Actividad realizada	Sí lo hizo	No lo hizo	Material completo	Observaciones

“Al inicio del semestre, la **M** informó a los **A** sobre la presentación de este cuadro, para que tanto ellos como la **M** llevaran un seguimiento transparente de la evaluación de cada unidad y asimismo realizarán una evaluación similar para su equipo”.³³¹

Por ello, el cuadro anterior se fue puliendo para llevar un control cada vez mejor y no dejar pasar ningún dato que pudiera ser de valor para obtener la calificación de los alumnos. En dicha tabla se tenían que anotar las actividades individuales y grupales. Ahora se enfocará el desarrollo que se tuvo del cuadro, por parte de alumnos y docente, en la primera parte del semestre:

M: “Antes de empezar, les informo que el concurso de ortografía se pospuso para el miércoles 30 en el Siladil. La autoevaluación que tienen que hacer ustedes tiene dos momentos, la primera individual y la segunda en equipo; cada uno de ustedes se va autoevaluar la primera unidad, revisando el cuadro de avance, que esté lleno, completo; esto tiene que ver con la fechas que se supone que hemos visto. A ver, como que se me hace que esta fila está muy amontonada; dispérsense; precisamente por eso solamente cité primero a esta fila la primera hora y a la otra a la que sigue”. (La maestra se dirige hacia el pizarrón del fondo, hace la mención de las fechas que deben ir en el cuadro de avances). **M:** “Yo ya les revisé a todos, pero si no tienen todo sólo evalúen lo que tengan”.

³³¹ R1. 11/03/2003. pp. 13-14.

Febrero	Marzo	Abril
25	4	1
27	6	3
28	7	4
	11	8
	13	10
	14	11
	18	12
	20	24
	21 (festivo)	25
	23	
	27	
	28	

M: “El cuadro debe estar debidamente sustentado en lo que hemos trabajado en clase. Tiene que integrar las fichas de trabajo, lo que hemos trabajado en clase, los ejercicios de la guía. Ustedes deben de contar el total de actividades que tengan en su cuaderno. Les pido que seamos más hábiles en esto; veo que algunos de ustedes aún están pegando en su libreta cosas que debieron haber hecho antes. Vayan contando los aciertos, después me darán el reporte por equipo. Lo que ahora deseo es que hagan la evaluación individual primero; deben contar el total de actividades, anotarlo; de este total cuánto hicieron y cuánto no hicieron. A ver, muchachas, ahora no es para estar hablando, porque si nos ponemos a platicar es lógico que no vamos a terminar. Hubo equipos que no expusieron y eso será tomado en cuenta. Cuando yo digo actividades no son únicamente las de la guía sino también, las que vamos realizando en el salón. En un día hicimos las actividades uno, dos y tres; recuerden que la obra de teatro ya cuenta para la segunda unidad. Les voy a apuntar en el pizarrón un aviso del concurso de ortografía, será el 30 de abril en el auditorio del Siladil; y como nota, el examen de opinión de la obra correspondería a la segunda unidad que es la del cuento; deben hacer un balance de la calidad de los trabajos que han realizado, asignándole MB, B, o S. Entonces van a hacer un balance general de cada trabajo. Les estoy explicando paso por paso porque ahorita me lo van a entregar en equipo. A ver, muchachas, ustedes, las de enfrente, están haciendo demasiado ruido y yo no puedo comenzar así.

Evaluación sumativa, de acuerdo a lo anterior, ustedes van a ponerse una calificación que consideren que tienen en su

trabajo, ¿qué calificación se ponen ustedes de acuerdo a lo que realizaron?

A: “Una pregunta, una pregunta, ¿cómo de acuerdo a las actividades?”. (La M, sólo se le queda viendo y sigue hablando).

Trabajos realizados para aumentar puntos.

a) lo de las entrevistas vale un punto.

b) la participación en la poesía, otro punto.

Creo que esos eran los demás puntos.

6. Que ustedes me reporten las faltas, en esta unidad y las fechas en que faltaron.

Ya terminaron todo eso, que es individual; ahora en equipo, en una hoja me van a entregar lo siguiente: todo eso que hicieron de manera individual en un cuadro, pero por equipo”.

Nombre	Nombre del alumno	Nombre del alumno	Nombre del alumno	Nombre del alumno
Aspectos				
Cuadro de avance				
Libreta				
Total de aciertos				
Cuántos hizo				
Cuántos no hizo				
Calidad del trabajo				
Evaluación				
Trabajo extra realizado				
Faltas				

Recuerden que había un monitor por equipo que iba a ir checando que sus compañeros llenaran sus cuadros. Aquí estamos vaciando lo que cada uno de ustedes ya hizo. Si ustedes quieren hacer un comentario extra, lo pueden hacer en la parte de atrás de la hoja que me van a entregar, me entregan la hoja y se pueden retirar”.³³²

³³² R11. 25/04/2003. pp. 64-65.

La atención que requiere la docente para la evaluación hace que divida al grupo en dos secciones, para poder satisfacer dudas con mayor facilidad y evitar confusiones entre los mismos alumnos. Además señala que existen dos evaluaciones, individual y de equipo, tomando como base las fechas de clase y las actividades realizadas en cada una de ellas. Primero se centra en la evaluación individual, y da las indicaciones para que cada alumno lleve a cabo este importante paso en su vida académica, autoevaluarse. Al terminar de dar esas indicaciones, da las referentes a la evaluación en equipo, y finaliza sus señalamientos pidiendo a los alumnos que le hagan sugerencias que puedan enriquecer el trabajo que ella realiza, y les indica que si algún alumno no está conforme con alguna situación, la puede expresar a través de este conducto. A continuación se expone la revisión del cuadro de evaluación, por segunda ocasión en el semestre:

M: “Vamos a pasar a la parte de la evaluación. Yo estoy tomando lo que ustedes anotan, para después vaciarlo en mi libreta. Por favor les voy a pedir que pongan la fecha, el nombre y títulos de sus composiciones y que anoten cuál fue el elegido.

- a) Revisión del cuadro, que esté lleno y completo.
- b) Que esté debidamente sustentado en la libreta.
- c) Deben anotar si está bien lleno o no, si está sustentado en la libreta o no.
- d) Contar el total de actividades.
 - i) ¿De este total cuántos hice?
 - ii) ¿De este total cuántos no hice?
- e) Vacían la calificación y observaciones en cuanto a la calidad de sus trabajos.
- f) Definir cuántas fichas de trabajo de cuento tienen.
- g)Cuál es tu balance en los aspectos que se corrigen en tu ficha.

A ver, muchachos, a equilibrar algunas variaciones. El análisis de “Cuento Negro” va a variar su calificación. Desde el semestre pasado hemos llevado fichas, sean honestos en qué medida éstas les han servido o no, porque si no les han servido, de nada sirve el tiempo que yo invierto para que ustedes no hayan mejorado su relación, porque es un trabajo muy minucioso para que no le dé a nada de...

Evaluación sumativa. Aquí ya va el número o calificación que ustedes proponen para la actividad o trabajo extra, los que fueron a concursar al trabajo de ortografía.

(Fueron cinco alumnos los que asistieron al concurso).

- a) Trabajo extra.

b) Reportar faltas y que días.

c) Reporte de la hoja de evaluación por equipo.

M: “¿Se acuerdan del cuadro de la primera unidad, el que era por equipo? Si alguna persona del equipo no vino, anotan el nombre y le ponen porqué no vino.

(La maestra se dirige al pizarrón y anota el cuadro a evaluar en equipo)

Aspectos Nombre			
Cuadro de avance			
1. Cuadro de avance			
2. Sustentado en libreta			
3. Total de actividades			
4. Total de actividades que hizo			
5. Total de actividades que no hizo			
6. Reporte de calificación del trabajo			
7. Número de hechos			
8. Balance de revista			
9. Evaluación			
10 Reporte de faltas y días que faltaron			
11. Actividad extra			

M: “Conforme vayan terminando, yo les voy a entregar su evaluación y sus trabajos. Con respecto a la obra de teatro no

sé si alguien más tenga otra sugerencia para poder elegir. Su compañera hacía una observación sobre los que no fueron, de poner una nota. Sobre las otras obras de teatro, si algunos consideran que es mejor este sábado, o mejor se esperan a que haya más opciones”.³³³

La diversidad de datos que la maestra pone en consideración en el cuadro de evaluación, son de las distintas actividades que realizaron durante un período, las cuales deben ser anotadas desde el mismo día en que fueron realizadas; asimismo cada alumno tiene la obligación de ser lo más imparcial posible, debido a que ellos conforman una parte importante de su propia calificación. La maestra delega la responsabilidad a sus alumnos, quienes deben ser imparciales puesto que cada uno es responsable de la calificación que reciba al final de cada semestre. Pero dicha situación no deslinda al profesor de la responsabilidad, vaciar los resultados y decidir si tiene o no la capacidad para subir al nivel siguiente. Los alumnos son quienes realizan el trabajo de evaluación; ahora, la variante surge cuando la maestra les pide que se cuestionen individualmente qué han aprendido durante este periodo en el que han estado asistiendo con ella a clase, además de que se encarga de desglosar en mayor medida las distintas actividades a evaluar. Y terminan su evaluación al desarrollar la misma en el rubro de trabajo en equipo. Otra actividad donde los alumnos fueron quienes, a partir de su experiencia y conocimientos, evaluaron a sus compañeros, es la siguiente:

M: “A ver, muchachos, los elementos que agregan a la evaluación: no hay que dar la espalda al público; lo han observado en las obras que han visto. En el teatro guiñol se implica todo el movimiento en el escenario, porque ese aspecto no lo evaluamos y en el último equipo fue muy evidente”.

(El día de ayer se presentaron dos equipos. La **M** anota en el pizarrón de atrás el objetivo del día de hoy).

Objetivo: Disfrutar la puesta en escena de tres obras de teatro, así como evaluarlas.

Elementos a evaluar	MB (Valor 2 puntos)	BIEN (Valor 1.5 puntos)	REGULAR (Valor 1 punto)	MAL (Valor cero puntos)
Voz -Volumen- Claridad				
Actuación				
Ambientación				

³³³ R16. 16/05/2003. pp. 90-91.

Escenografía				
Vestuario y maquillaje				
Movimiento escénico				

M: “A ver, ¿faltó algún equipo que me entregara su hojita?”³³⁴

Para iniciar, la maestra hace el planteamiento de las actividades a realizar durante el día en la clase, donde marca perfectamente el proceso de evaluación que harán de las obras de teatro que representarán sus compañeros; y da una guía de los parámetros a evaluar de la actividad. Se continúa con la evaluación, después de la presentación de las obras.

M: “Hay equipos que seguramente no me dieron su hojita, pero el martes nos vemos en la sala de audiovisual. Yo siento que falta mucho. ¿Y qué pasó con los otros? Yo sólo deseo que el martes termine para que el próximo viernes les pueda dar su calificación. Ahora vamos a evaluar al primer equipo.

Lo de ustedes sí fue un guión. Las observaciones que les hago a las compañeras es que en los personajes masculinos, las mujeres hicieron fuerte el trabajo, en volumen y calidad. ¿Cómo lo calificarían?”

A: “Bien”.

M: “En la actuación tiene que ver el manejo de la voz y el muñequito”.

Elementos a evaluar	MB	BIEN	REG	MAL
Voz -Volumen- Claridad				
Actuación				
Ambientación				
Escenografía				
Vestuario y maquillaje				
Movimiento escénico				

M: “En la ambientación y la escenografía”.

A: “Bien”.

M: “El vestuario”.

A: “Bien”.

M: “Sí, estuvieron bien los muñequitos”.

A: “En el movimiento escénico, regular”.

M: “Es que no se movieron bien los muñequitos, van a aumentar los puntos. A las compañeras del cuento de Macario... A ver, están muy dispersos muchachos; si no me quieren ayudar a calificar yo lo hago rápido”.

³³⁴ R23. 20/06/2003. p. 131.

(La maestra menciona cada una de las categorías a evaluar).

M: “Bueno aquí si quiero hacer un señalamiento, algunas de las personas de este equipo si actuaron bien, aunque siento que algunos de los compañeros de ustedes trataron de meterse en su personaje, hubo actuaciones deficientes, aunque sólo salgan como personajes secundarios, sí tienen que lucirse, y bueno, su compañera Yazmín que hizo el papel de Macario”.

(Los alumnos aplauden y gritan “bravo”).

M: “En el personaje de Macario, hay varios hombres que se pueden aprovechar; yo le pregunto al equipo si la actuación es individual o por equipo; entonces yo pregunto, si están de acuerdo se le pondría a todo el equipo, o individualmente. No se vale callarse, hay que expresarlo.

La ambientación

A: “Bien”.

M: “La escenografía”.

A: “Bien”.

M: “Vestuario y maquillaje”.

A: “Muy bien”.

M: “Movimiento escénico”.

(Algunos alumnos gritan “regular”).

Recuerden el movimiento escénico a que se refiere, pero como que la escenografía se cargó al lado izquierdo. A ver, el tercer equipo, en cuanto al volumen. A ver, Alejo, ¿quieres comentar algo? porque todo el tiempo has estado hablando, dilo. Sí les pido que seamos más respetuosos y sí les pido que lo comentemos a nivel grupo. No es lo mismo volumen que calidad. Votamos los que digan bien; estamos votando con serenidad. El último equipo, en cuanto a volumen. ¿Cómo estuvo?

A: “Bien”.

M: “Es que estamos haciendo observaciones, entonces si no las hacen, pues yo las tengo que hacer. A ver, en la actuación, yo siento que la primera escena estuvo muy bien.

(Hay alboroto, no se ponen de acuerdo, todos hablan, hay ideas continuas).

A: “Es que depende mucho de la imaginación”.

A: “Aparte no nos pueden comparar con un teatro”.

M: “Estoy de acuerdo con ustedes, pero los jóvenes tienen mucha imaginación. La ambientación, ¿Cómo la observan? Muy bien, ¿por qué? todos dicen muy bien”. El vestuario

A: “Bien”.

M: “El movimiento escénico”.

A: “Muy bien”.

M: “Bueno muchachos, nos vemos el día martes en el salón de audiovisual”.³³⁵

La evaluación de las tres obras fue realizada al final de las presentaciones, por acuerdo del grupo; cada equipo daba su opinión respecto a los rubros establecidos por la docente, quien además de dar los lineamientos generales de calificación, hacía comentarios personales sobre la obra evaluada, al mismo tiempo que señalaba a los alumnos otras características que debían tomar en cuenta para dar su calificación. Esto, y el apoyo en su experiencia, adquirida al asistir en varias ocasiones durante el semestre a obras de teatro, facilitó a los equipos decidir la calificación que proporcionarían a cada elemento. Todo conjuntado llevó a realizar la actividad de manera rápida y sin tanto desorden. Asimismo la maestra les brindó una muestra de respeto y confianza en su honestidad.

El docente, para desarrollar un proceso tan importante como la evaluación, tiene que decidir qué criterios debe adoptar para evaluar a sus alumnos y en qué grado debe involucrarlos en la misma. Ya tomada la decisión es importante proveer al alumno de las herramientas necesarias para que ejecute la labor sin muchos problemas, ya que éstos siempre surgirán por ser un número elevado de estudiantes los que generalmente se encuentran en un aula. Una de estas alternativas es la coevaluación, pues provee de las herramientas básicas y permite ver los conocimientos y deficiencias que tienen los alumnos al momento de evaluar a su compañero. Es importante para esto, que el maestro sea claro en las indicaciones y que tenga bien presentes las guías de evaluación a seguir, al realizar la coevaluación, ya que se pueden cometer errores y omisiones importantes si no se está seguro de qué se debe o no se debe evaluar.

4.4.3 Examen

El examen es el tradicional método de evaluar. Surge como un recurso para medir el conocimiento del alumno, desde los inicios de la enseñanza misma, y ha perdurado hasta el día de hoy.

Existen dos tipos de exámenes:

- Examen escrito.
- Examen oral.

³³⁵ R23. 20/06/2003. pp. 140-143.

El examen escrito es el método de evaluación más común de todos. El alumno en estas pruebas recibe una serie de cuestiones que ha de contestar o resolver, según sean de carácter teórico o práctico, en un periodo determinado. Este a su vez se puede dividir en las siguientes categorías:

- Prueba teórica. El estudiante debe contestar una serie de cuestiones de carácter teórico, propuestas por el profesor. Estas cuestiones pueden ser de carácter extenso, donde se evalúa el conocimiento sobre un tema o apartado a desarrollar por el alumno, o cuestiones más concretas y breves. Este tipo de evaluación puede plantear una cuestión determinada, derivada del programa de la asignatura impartida, o pedir que se relacionen conceptos y conocimientos a través de los conocimientos adquiridos.
- Examen práctico. Se deben resolver en este tipo de examen, unos supuestos o problemas planteados normalmente, de carácter cuantitativo, aplicando un determinado instrumento o modelo al fenómeno descrito.
- Pruebas mixtas. Utilización conjunta de los dos tipos anteriores, valorándose tanto el aprendizaje teórico como la capacidad de resolver cuestiones prácticas, mediante la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos.
- Examen con posibilidad de consultar bibliografía. Pruebas encaminadas a resolver cuestiones o casos, con la posibilidad de consultar libros y apuntes previamente preparados por el alumno. Se trata de evaluar la capacidad de obtener información, analizarla y resolver problemas prácticos, más que la memorización de unos conocimientos teóricos.

El examen oral consiste en la aplicación de cuestionamientos prácticos o teóricos, comúnmente personalizado, en donde debe responderse el cuestionamiento a través de la palabra y en el momento en el que se realiza la pregunta.

El primer examen realizado por la docente, fue el de ortografía, se dispuso por cuestiones administrativas, ya que la maestra no tenía contemplado un examen de este tipo. El examen se debía efectuar pues se iba a ejecutar un concurso de ortografía y cada grupo debería tener representantes. A continuación se expone el examen de ortografía:

“8:30 a.m. **M:** “Vamos a realizar el examen”.

(Todos mueven las bancas a modo de que queden de manera individual para el examen, se hacen cuatro filas con la vista

hacia el pizarrón de la entrada, total de 48 alumnos, 14 hombres y 34 mujeres)

M: “Primero lo hacen con lápiz, después lo reafirman con la pluma. El objetivo es seleccionar a las mejores personas para que el próximo viernes a la 1 p.m. asistan al concurso en el auditorio del Siladil. Les pido claridad porque es para el concurso; sean honestos y no traten de copiar. Todo lo que hagamos es una actividad y tiene valor; los que vayan terminando me lo van entregando.

EXAMEN DE ORTOGRAFÍA³³⁶

NOMBRE:

GRUPO:

FECHA: TOTAL DE ACIERTOS: No DE ACIERTOS: CALIF.:

PROFA.: EMMA GARCÉS RODRÍGUEZ

COLOCAR LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN NECESARIOS EN EL SIGUIENTE TEXTO.

Necesité mucho tiempo para entender de dónde venía el Principito que me hacía muchas preguntas no parecían jamás entender a las mías. Fueron palabras al azar las que poco a poco me revelaron todo.

Así cuando por primera vez percibió mi avión no dibujó de un avión pues es un dibujo muy complicado para mí me preguntó

Qué es esa cosa

No es una cosa Esto vuela es un avión Es mi avión

Me sentía orgulloso de hacer saber que yo volaba

Exclamó entonces

Cómo Has caído del cielo.

Si respondí modestamente.

Ay qué chistoso

½ cada acierto

Total=12 puntos

COLOCA EL ACENTO A LAS PALABRAS QUE DEBAN LLEVAR

Vivi, así, sólo, sin nadie con quien poder hablar verdaderamente, hasta hace seis meses que tuve una avería en el desierto de Sahara. Algo se había estropeado en mi motor. Y, no llevaba conmigo un mecánico, ni pasajeros, me dispuse a tratar de llevar a cabo, yo sólo, una reparación difícil. Era para mí una cuestión de vida o muerte, ya que apenas tenía agua para beber durante ocho días.

La primera noche me dormí en la arena, a 1000 millas de algún lugar habitado. Me encontraba pues, más aislado que un naufrago en una armadilla en medio del

³³⁶ Examen aplicado por la maestra para seleccionar a los alumnos que participarán en el concurso de ortografía.

océano. Imaginaos, pues, mi sorpresa, al amanecer, cuando una extraña vocecilla me despertó diciendo:

-Por favor... ¡dibujame un cordero!

½ cada acierto

Total=12 puntos

Completa el siguiente texto con la letra correspondiente.

Cuando tenía _ei_año_y una ve_ una ma_nífica ima_en, un un li_ro so_re la _el_a _ir_en que se _am_ba.

“_istorias i_idas! Represenra_a a una serpiente _oa comiendo una pre_a.

Se de _ia en ese li_ro “Las _erpientes _oas comen su pre_a completamente entera sin masticarla. Ense_uida _a no pueden mo_er_e más y duermen durante _ei_me_e_, lo que dura su di_estión.

Refle_ione mucho, enton_es, so_re las a_enturas de la selva y a mi _e_, lo ré. Con un lápi_a color tra_ar mi primer di_ujo.

½ cada acierto

Total=12 puntos

“8:45 a.m. La **M** lee el apartado 3 porque ellos no lo entienden. Tiempo después, una **A** de enfrente termina, se levanta y entrega el examen. **A**: “Ya vámonos”. Salen un hombre y una mujer del salón, y así sucesivamente se levantan de su lugar y van saliendo del salón; hay varios **A** de pie en la puerta. La **M**, platica con uno de ellos. Conforme terminan le van entregando los exámenes; algunos platican y comentan, sobre el examen. Las bancas las dejaron en forma individual y no como estaban en principio. Sólo faltan tres alumnos por entregar; salen del salón dos alumnos, queda sólo una mujer.

M: “Carolina, date prisa, por favor”.

(Los **A** de la siguiente clase se encuentran afuera, esperando para entrar. La **M** borra el pizarrón).

8:56 a.m. La **M** recoge el último examen, guarda sus cosas y salimos del salón”.³³⁷

La docente inicia con el acomodo de los alumnos, para evitar que éstos se copien -actividad a la que recurren los alumnos cuando desconocen una respuesta-, y continúa con la explicación de cómo debían responder al examen, ya que al tratarse de un examen de ortografía deberían tener los mínimos errores posibles. Claro no se le olvida hacer hincapié en la importancia que reviste el examen, no

³³⁷ R10. 22/03/2003. pp. 61-63.

sólo como calificación. A continuación se extrae el examen final, el cual es integrado con la calificación global del semestre.

“7:25 a.m. La **M** llega y anota el objetivo de hoy.

Objetivo: Aplicación del examen final del TLRIDI II.

M: “Les voy a pedir que me den 1.5 pesos por las copias que tuve que sacar para su examen. A ver, muchachos, si no me entregan su trabajo final ahorita ya no se los voy a recibir”.

La mayoría de los **A**, se levantan apresurados para entregarle su trabajo. El día de hoy acomodaron las bancas en cuatro filas; en la primera hay siete bancas en donde hay doce mujeres y un hombre sentados. En la segunda fila hay cinco bancas ocupadas por diez mujeres; en la tercera, hay bancas con seis hombres y cuatro mujeres, y en la cuarta fila hay 6 bancas ocupadas por siete hombres y cinco mujeres; en esta fila yo estoy sentada en la parte de atrás”.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur

Examen Final de TLRIID-II

Nombre del Alumno: _____ Grupo: _____

Fecha: _____ TOTAL DE ACIERTOS: 70 NO. DE ACIERTOS: ____

CALIF.: _____

Profesora: Ema Garcés Rodríguez.

INSTRUCCIONES: Lee con detenimiento las instrucciones y contesta lo que se te indica:

UNIDAD I. POEMA LÍRICO

1.- Relaciona las definiciones con su respectiva figura literaria, según corresponda:

- A) Es el uso de un adjetivo aparentemente () Hipérbaton innecesario y que atribuye al nombre al que acompaña una cualidad que ya le pertenece.
- B) Consiste en repetir más conjunciones de las () Aliteración necesarias
- C) Consiste en "callar" u omitir algún elemento de la () Anáfora frase.

D) Consiste en combinar repetidamente ciertos () Elipsis sonidos en la frase, para aumentar la sugestión rítmica.

F) Se llama así a la alteración del orden normal de la frase

() Epíteto

1 punto c/u. Total = 7 puntos.

2.- En los siguientes versos se destaca un ejemplo de figura de pensamiento lógica. Escríbela.

No por coronada libre

Sí de corazón esclava

De Nicolás Guillen

Como una buena fiebre iba a tu lado

Como un rayo dispuesto a ser herida,

Como un lino de olor precipitado.

Miguel Hernández

Te recuerdo como eras en el último otoño

Eras la boina gris y el corazón en calma

En tus ojos peleaban las llamas del crepúsculo.

Y la hojas caían en el agua de tu alma.

2 puntos c/u. Total = 6 puntos.

3.- Lee el siguiente poema:

Cuando tú te hayas ido. levantaré los brazos para caer de bruces en tu sitio vacío.

Los lobos de la sangre aullarán por los cerros mordiendo los jirones de tu rastro imposible

Cuando tú te hayas ido. Andaré por la casa poniendo las dos manos sobre cada recuerdo.

Me mirarán las cosas desde su fuerza inmóvil; me mirarán callando, amando mi tristeza.

Cuando tú te hayas ido, me sentaré en el suelo para llorar más cerca de tu nueva postura.

Pensaré que tus manos ya no serán tus manos,
que tu calor perdido hará crecer la hierba.
Rafael Guillén

a.- ¿Cuántos versos lo conforman?

b.- ¿Quién es el enunciador (y/o lírico)?

c.- ¿Cuál es el propósito del poema?

d.- ¿Quién es el enunciatario?

? _____

e.- ¿Cuál crees que sea el mensaje del poema?

f.- ¿Cuál crees que sea el contexto del poema?

1 punto cada uno. Total = 6 puntos.

UNIDAD II.- EL CUENTO

Lee el cuento que se anexa al final de examen y contesta:

Redacta en frases breves las secuencias básicas: Situación Inicial. Conflicto. Desarrollo y Resolución.

2 puntos c/u de las respuestas. Total = 8 puntos

2.- Del nivel del discurso, identifica:

a) Tipo de narrador: _____

b) orden: _____

1 punto c/u. Total = 2 puntos.

3.- Completa la respuesta correcta:

Las características del cuento son: _____

1 punto c/u. Total = 5 puntos.

UNIDAD III.- NOVELA.

1.- Coloca los números correspondientes a las definiciones de los factores involucrados en la situación comunicativa del texto literario.

- 1.- AUTOR () Tiene presentes el cuándo y dónde se produjo la obra.
- 2.- LECTOR () Es el que producido, cuya función lingüística dominante es la poética.
- 3.- TEXTO LITERARIO () Es la cooperación del lector quien confronta su conocimiento del mundo y el texto, creando el...
- 4.- CONTEXTO DE PRODUCCIÓN () A quien va dirigido el texto literario.
- 5.- CONTEXTO DE RECEPCIÓN () Se refiere a las condiciones de recepción, su concreción histórico-cultural.
- 6.- EFECTO GLOBAL DE SENTIDO () Quien produce el texto literario con un determinado propósito.

1 punto c/u. Total = 6 puntos.

Escribe V, si es verdadero y F, si es Falso, según frases de la novela: " Crónica de una muerte anunciada".

- () El juez era un hombre abrazado por la ternura, había leído a los clásicos españoles y a otros latinos.
- () El padre de Santiago Nasar le había heredado una pistola.
- () El reportero/narrador iba siendo informado de lo que vivían los habitantes de ese pueblo, por su madre, por medio de cartas.
- () Angela y Bayardo San Román nunca más se volvieron a ver.
- () Angela recuperó su virginidad y pureza.
- () El padre de Ángela Vicario murió de un paro cardiaco al saber que su hija no era virgen.
- () La Comadre de Plácida Linero, quien pretendía ponerla sobreaviso de que le iban a matar a su hijo. Iba acompañada por un niño quien era el narrador.
- () En cuanto sucedió la desgracia, la familia Vicario se mudó de ese pueblo.
- () Prudencia Cotes, era la prometida de Santiago Nasar.
- () La virginidad es símbolo de pureza, amor y honestidad.

1 punto c/u. Total = 10 puntos.

UNIDAD IV.- TEXTO DRAMÁTICO

Encierra en un círculo el inciso que indique la respuesta correcta.

1.- Las características del teatro son:

- a) Inicio, desarrollo, clímax, desenlace.
- b) Historia, personajes, diálogos, secuencias.
- c) Personajes, historia, diálogos, narrador.
- d) Inicio, ruptura, desarrollo, conclusión.

2.- Elemento básico e importante en el texto dramático:

- a) Escenario b) Personajes c) Iluminación d) Diálogos e) Representación

3.- Función dominante del texto dramático:

- a) Referencial b) Apelativa c) Poética d) Conminativa e) Emotiva

4.- Elementos de la conformación interna:

- a) Introducción, desarrollo, conclusión.
- b) Planteamiento, conflicto, desarrollo, desenlace.
- c) Introducción, ruptura, desarrollo, conclusión.
- d) Cuadro, acto, escena.

5.- Elementos de la conformación externa:

- a) Introducción, desarrollo, conclusión.
- b) Planteamiento, conflicto, desarrollo, desenlace.
- c) introducción, ruptura, desarrollo, conclusión.
- d) Cuadro, acto, escena.

1 punto c/u. Total = 5 puntos.

6.- Anota las diferencias que existen entre las actividades que puede realizar un lector de un texto dramático y las de un espectador en una obra teatral.-

LECTOR	ESPECTADOR

4 puntos c/u. Total = 8 puntos

7.- ¿Qué es una Acotación?

Total = 1 punto.

8- Redacta brevemente el "sentido global del texto" de la obra titulada: "La Daga", de Víctor Hugo Rascón Banda.

Total = 6 puntos.³³⁸

La docente inició la labor del examen al solicitar a los alumnos modificar la forma en que se acomodan cotidianamente las bancas, este requerimiento responde a la costumbre de los alumnos de copiar las respuestas de sus compañeros, y la docente trata de evitar al máximo posible esta situación.

El examen que en este caso la docente aplicó, está basado en el examen escrito, donde se responderá a situaciones de carácter teórico y práctico, de los distintos temas vistos en clase, es decir, este examen es final, porque abarca los temas vistos durante todo el semestre; abarca las distintas modalidades de preguntas, va desde preguntas abiertas, pasando por las de opción múltiple hasta la redacción de un ensayo.

Por medio del examen el docente busca tener otro punto de apoyo para lograr evaluar de la manera más exacta el conocimiento del alumno. En general la mayoría de los docentes lo utilizan para realizar su labor, pero lo más importante es no tomarlo como la única forma de medir la capacidad del alumno. Es un recurso válido, siempre y cuando no sea la única fuente de recursos para evaluar.

4.4.4 Evaluación final

La evaluación realizada al final del semestre, se encaminó a conocer si el alumno, está apto para acreditar la materia y poder subir a otro nivel educativo. Para hacerla dinámica y veloz, tuvo como base principal la utilización de un cuadro de evaluación, tratado en el subapartado 4.4.2 Cuadro de evaluación.

La evaluación final se localiza dentro de la evaluación de tipo sumativa, al ser realizada al final del semestre. Para ejemplificar este hecho de gran importancia en el curso, ya que es el momento en el cual los alumnos conocen si aprobaron o no la materia -aunque por el proceso llevado sabían de antemano su resultado-, se presentan dos ejemplos:

"7:30 AM (Llega el encargado de abrir, los **A**, entran de manera desordenada al salón. La **M** anota el objetivo y la fecha.

Objetivo: Evaluar el 2º semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II.

³³⁸ R22. 17/06/2003. pp. 121-126.

Escala de evaluación del examen final.

70-63 =	10
62-56 =	9
55-49 =	8
48-42 =	7
41-35 =	6
34-28 =	5
27-21 =	4
20-14 =	3
13-07 =	2

(Debido a que ningún alumno llegó a obtener el máximo puntaje que era 70, La **M** tuvo que cambiar su escala de calificaciones, adaptándola a partir del que obtuvo la máxima calificación).

60-54 =	10
53-48 =	9
47-42 =	8
41-36 =	7
35-30 =	6
29-24 =	5
23-18 =	4
17-12 =	3
11-6 =	2
5-0 =	1 ³³⁹

La maestra, durante el transcurso de todo el semestre, intentó llevar con sus alumnos una evaluación transparente, sin embargo sólo algunos colaboraron. Por tanto, la labor realizada en esta ocasión sólo consistió en comparar los datos que tenían en su cuadro de evaluación con los de la maestra, y así encontrar el valor de su calificación; esto facilitó la evaluación:

M: “A ver, para agilizar esto, porque todavía faltan bastantes cosas. Éste es el último día que nos vemos; les deseo mucho éxito. Espero me entreguen su auto evaluación, porque a mí me sirve bastante. Yo recuerdo que tenían que ser cuatro unidades, cada una con un valor de 20%, y el examen con

³³⁹ R25. 27/06/2003. pp. 161-162.

valor de 20% para dar un total de 100%. Las unidades son: unidad uno, poema lírico; unidad dos, el cuento; unidad tres, la novela, en donde entra la opinión del libro y la película “Crónica de una muerte anunciada”; y la cuarta unidad es el teatro, en donde se incluye la representación y la obra de teatro “La hora y en la hora”; aquí yo pensaba en darle 50 y 50%, ustedes ¿que opinan?”

(La mayoría de los **A** hablan al mismo tiempo, algunos señalan que deben darle un valor de 40 y 60, otros piden un 30 y 70).

M: “A ver, muchachos, si no me dejan continuar, lo dejo en 50 y 50”.

(En este momento hay en el salón 43 alumnos, 13 hombres y 30 mujeres)

M: “Si no hay seriedad en las votaciones, yo lo dejo en 50 y 50”.

(Continúan gritando todos los alumnos).

M: “De la obra de teatro, el máximo era de 14”.³⁴⁰

Al término del semestre, la maestra les recuerda una vez más a sus alumnos cómo se evaluará el trabajo de éste:

“(La maestra empieza a anotar la escala de calificación de la obra de teatro que representaron los alumnos).

14-12.6 puntos =	10
12.5-11.2 puntos =	9
11.1-9.8 puntos =	8
9.7-8.4 puntos =	7
8.3-5.6 puntos =	6

(Al poner los porcentajes de la obra de teatro, los **A** gritan, haciendo un gran alboroto en el salón).

A: “Maestra, estamos perdiendo tiempo y nos tenemos que ir a inscribir”.

M: “Muchachos, así no podemos, así es que si tienen alguna aclaración, la hacemos de manera individual. Ahora les pido que salgan del salón, y van a ir pasando de uno en uno, para que yo les dé su calificación. Cada unidad vale 20 %, es decir que lo máximo de cada una son dos puntos”.

A: “¿Entonces lo del teatro quedó 50 y 50?”

M: “Sí”.

A: “¿Entonces para qué nos pide nuestra opinión?”

³⁴⁰ R25. 27/06/2003. p. 163.

A: “Ahora sí voy a hacer mi opinión”.
 7:50 a.m. Todos los alumnos empiezan a salir del salón.
M: “Por si son olvidadizos, aquí yo tengo sus hojas de evaluación de las unidades”.
 (Algunos grupos discuten entre ellos, sobre la evaluación).
M: “No nos vamos a exceder en tiempo”.
A: “Pues usted llega tarde”.
A: “Si lo va a hacer por número de lista, hágalo de atrás para adelante”.
M: “Les voy a pedir que salgan todos del salón, y vayan entrando, conforme les iré llamando.”³⁴¹

La docente evaluó individualmente a sus alumnos, al término de la explicación de los elementos a evaluar, que desde inicio de semestre dio a conocer. Sin embargo aunque los alumnos ya sabían, se suscitaron inconformidades, “Cuando el profesor se reúne a solas con el estudiante para hablar de su trabajo se produce una forma menos pública de evaluación”.³⁴² Como se rescata en el registro:

“(Entra el primer alumno de la lista, es mujer).

M: ¿Traes todas tus evaluaciones?

A: “Sí, sí”.

M: “Pon ahí en la primera unidad

$9 \times 2 = 18 = 1.2$

M: “En la segunda unidad

$8 \times 2 = 16 = 1.6$

M: “En la tercera unidad, tienes

M: “En la obra de teatro, tienes

$9 \times 5 = 45 = 4.5$

M: “Tú examen es de 5

$5 \times 10 = 1”$

M: “El resultado de cada unidad lo deben multiplicar por .20 y ese va siendo el resultado”.

(La alumna no está conforme con su calificación).

M: “Tú entiendes cómo se dio el proceso para obtener su calificación. Me pasas por favor a Rodolfo”.

(La alumna sale enojada del salón. Entra el segundo, que es hombre).

M: “Adolfo, ¿traes tu libreta?”

A: “No, no la traigo”.

M: “Nada más me entregaste tu trabajo de la novela, entonces multiplica $5.5 \times 2 = 100$, es igual a 1.0”

³⁴¹ R25. 27/06/2003 pp. 163-164.

³⁴² JACKSON, Philip.W. *Op.cit.*, p. 61.

Unidad 1	$8 \times 2 = 16 = 1.6$
Unidad 2	$9.5 \times 2 = 17 = 1.7$
Unidad 3	$5 \times 2 = 10 = 1.0$
Unidad 4	$8 \times 2 = 16 = 1.6$
Examen	$5 \times 10 = 50 = 1.0$
Calificación	<u>6.9</u>

M: “Sube a 7, ¿Algún reclamo?”

A: “No”.

M: “Es todo, pásame a Sandra”.

(Los **A** que están afuera del salón empiezan a gritarle a Sandra; al cabo de un rato entra al salón).

M: “Sandra, ¿ya traes tus calificaciones?”

A: “Sí”.

M: “A ver, yo tengo aquí en la primera unidad, 9; a ver, revísalo con tus cuadros de evaluación, que debes tener en tu cuaderno. En la tercera unidad yo tengo 8.1 porque sólo me entregaste tu trabajo, pero incompleto.”

Unidad 1	$10 \times 2 = 20 = 2.0$
Unidad 2	$10 \times 2 = 20 = 2.0$
Unidad 3	$8.1 \times 2 = 16.2 = 1.62$
Unidad 4	$9 \times 5 = 45 = 4.5$
	$8 \times 5 = 40 = 4.0$
	<u>$8.5 \times 2 = 17 = 1.7$</u>
Examen	$6 \times 2 = 12 = 1.2$
Calificación	<u>8.5</u>

(Sale la A, y llama a la siguiente compañera en la lista. Ésta entra e inician su proceso de calificación; aquí la maestra solamente le da sus porcentajes para darle mayor rapidez al proceso).

Unidad 1	$9 \times 2 = 18 = 1.8$
Unidad 2	$8.1 \times 2 = 16.2 = 1.2$
Unidad 3	$8 \times 2 = 16 = 1.6$
Unidad 4	$9 \times 5 = 45 = 4.5$
	$8 \times 5 = 40 = 4.0$
	<u>$8.5 \times 2 = 17 = 1.7$</u>
Examen	$6 \times 2 = 12 = 1.2$

La maestra integró en la evaluación final todo lo que se trabajó durante el semestre, debido al proceso de evaluación que se estableció, donde un punto a considerar fue el hecho de delegar responsabilidad y compromiso a sus alumnos para llevar una evaluación compartida y transparente. Se suscitaron problemas al llegar a esta etapa; uno de los factores fue porque algunos alumnos no se comprometieron, por tanto no llevaron un seguimiento de sus cuadros de evaluación, y esto los colocó en desventaja con quienes actuaron de manera responsable. Se podría pensar que con este proceso de evaluación que se estableció, ella trabajaría menos, pero no fue así, ya que llevó un seguimiento individual con cada estudiante, y se presentaron casos de algunos alumnos que no presentaron cuadros de evaluación; por consiguiente, trabajaba más, ya que tenía que estar evaluando a cada uno en la evaluación final, el punto donde todos los integrantes, maestro y alumnos, hacen una reflexión sobre su trabajo en el aula. Tiene un carácter acreditativo esta evaluación, para conocer si se está capacitado para realizar una actividad, en este caso los objetivos preestablecidos por la materia.

Hasta hace poco, la evaluación era una actividad independiente y externa al proceso de enseñanza. Se realizaba para constatar que la enseñanza había producido el efecto deseado en el alumno y así poder acreditarle ante los demás. Era además, una actividad final, independiente del proceso de enseñanza y sin incidencia directa sobre él. Si no se obtenían los resultados esperados, no había más remedio que repetir el proceso, esto es, repetir la asignatura, el curso y el examen hasta obtener la acreditación. Este modelo de evaluación está vigente todavía en todos los procesos de selección, como el permiso de conducir, etc. La finalidad de esta evaluación es la selección, y su objetivo la acreditación de que esa selección se ha producido de acuerdo con criterios objetivos y estandarizados, de tipo "el individuo es apto para conducir vehículos" o "es apto para desempeñar el cargo de auxiliar administrativo de la seguridad social". El carácter acreditativo de esta evaluación está relacionado, por tanto, con la capacitación para el desempeño de funciones o tareas concretas.

Cuando cada equipo representó su obra teatral, la maestra estipuló un nuevo cuadro para evaluar a los equipos, por lo que cada uno evaluaría a los demás. Los criterios a evaluar fueron: voz, volumen, claridad, actuación, ambientación,

³⁴³ R25. 27/06/2003. pp. 164-166.

escenografía, vestuario, maquillaje y movimiento escénico. La maestra indicaba el planteamiento de las actividades a realizar, y enfatizaba en el proceso de evaluación por clase. Al desarrollar un proceso tan importante como es la evaluación, la maestra decide qué criterios emplear y en qué grado debe hacer partícipes a los alumnos. Por consiguiente, otro elemento a considerar fue el examen, que representa el medio más frecuente para evaluar a los alumnos. Su importancia radica en tomar en consideración los objetivos y la utilidad derivada de éstos. El alumno en estas pruebas recibió una serie de cuestiones a resolver, según fuera el caso, por un periodo de tiempo determinado. El examen aplicado fue teórico práctico, acerca de los diversos temas vistos en clase, desde preguntas abiertas, pasando por preguntas de opción múltiple y la redacción de un ensayo. La lectura es considerada como un proceso mediante el cual el alumno reflexiona, considera opiniones y construye la realidad; le incita a la búsqueda de nuevas lecturas con lo que la finalidad de enriquecerse y poseer más elementos de análisis. Por lo tanto, su evaluación es un aspecto relevante.

La evaluación, al estar vinculada estrechamente con el proceso enseñanza aprendizaje abarca aspectos que repercuten en el ámbito educativo como la ética, en cuanto a lo que debe ser justo o no. Por tanto, el acto de evaluar confiere una importante responsabilidad a quien la realiza. La evaluación tiene como función primordial emitir juicios de valor, a través de la información proveniente de la aplicación de técnicas e instrumentos apropiados mediante diferentes modalidades, y de acuerdo con los momentos en que se imparte la materia, lo que da lugar a diversos tipos de evaluaciones.

Tanto el examen como las participaciones individuales y grupales de los alumnos -en aspectos como habilidades, actitudes, representación de una obra de teatro donde los alumnos son los actores, exposiciones, participación oral, lectura en voz alta- deben integrarse de común acuerdo entre éstos y el maestro, para obtener la evaluación.

Los días que se viven en el aula y la relación que establecen los estudiantes dentro de ella les permite ir construyendo sus momentos particulares donde se entretajan intereses de su diario vivir, debido a que “la clase no es sólo un entorno físico relativamente estable; proporciona además un contexto social bastante constante”.³⁴⁴ En consecuencia intervienen las formas de trabajar en clase, donde se rescata el trabajo individual en sentido de que el estudiante se compromete

³⁴⁴ JACKSON, Philip.W. *Op.cit.*, p. 47.

personalmente ante su materia, al lograr ser responsable; puede serlo al formar parte de un equipo en el que se presenta como una persona activa, donde sus aportaciones tienen valor y son tomadas en cuenta siempre y cuando se logre integrar un equipo comprometido y responsable. En este contexto, las interrogantes fueron hechas, tanto por los alumnos como por la maestra, y se logró despertar una participación positiva en el grupo. Durante el desarrollo de una clase se pueden conjuntar estos aspectos, para que sean un apoyo en el momento que el alumno tenga que tomar decisiones o adoptar determinados criterios para evaluarse o evaluar a otro individuo, mediante la evaluación compartida, cuadros de evaluación y exámenes, donde “la enseñanza debe ser comprendida allí donde surge, en las situaciones de enseñanza, en las clases escolares”.³⁴⁵ Puesto que en la vida fuera del aula el individuo está en una constante evaluación hacia sí mismo o dirigida a otros, el alumno tiene que estar consciente de la responsabilidad que esta actividad implica.

Es claro que la evaluación está vinculada estrechamente con el proceso enseñanza aprendizaje donde se consideran diversos factores que repercuten en el terreno didáctico mediante la corrección de distintos aspectos. En relación con lo observado, toda evaluación quedó a juicio de la maestra, quien consideró el qué y cómo sería ésta. Al interpretar la objetividad, validez y confiabilidad de ella y de los alumnos, estableció acuerdos con ellos en relación con lo que se evaluaría en el transcurso del semestre; determinó su criterio de evaluación y lo compartió con los estudiantes, delegándoles responsabilidad así como dándoles libertad para que cada uno llevara una evaluación individual y compartida con su equipo; en un cuadro llevarían todos sus registros y seguimiento de la misma. Y por último añadió la puntuación del examen a las anteriores para obtener la evaluación final. Este resultado se complementó con la elaboración de carteles, trabajos parciales, finales, participación oral y trabajo colectivo, así como exposiciones, debates y lectura en voz alta.

Así se dio continuidad al trabajo en el aula, desde su carácter de taller, equilibrando las cuatro habilidades básicas abarcadas en la evaluación. Esta parte es de interés especial porque contribuye a la formación del estudiante en el bachillerato, ya que le permite conocer y acceder a otras formas de pensar, y compartirlas en su etapa adolescente, mediante un conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, son realizadas de una

³⁴⁵ WIGDOROVITZ de Camilloni. *Op.cit.*, p.131.

manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad, y generan romper esquemas.

En el cuarto capítulo se presentó un análisis de los procesos de enseñanza respecto a las cuatro habilidades básicas que se emplean en el taller, escuchar, hablar, leer y escribir, lo que contribuye al desarrollo del alumno. Se da continuidad a la relación de trabajo en el aula, además de realizarse el acopio y ordenamiento de la información de los textos y actividades que pueden ejercerse individual o grupalmente. En el transcurso de este semestre se analiza el discurso literario; esta exposición se centra en las unidades correspondientes a la novela corta. El texto literario capta la atención de los alumnos, poniéndolos en contacto con valores y símbolos diversos, algunos vigentes con nuestra realidad. Este hecho es de interés, porque es el momento en que la lectura de novelas contribuye a la formación del estudiante en el bachillerato, pues le permite conocer y acceder a otras formas de pensar y vivir; al lograr compararlas entre ellas se encuentran valores que servirán para afirmar los propios, así como para mantener la riqueza cultural, tan importante en la etapa de la adolescencia.

Por lo anterior es esencial que el alumno conozca las condiciones de producción a que se hace referencia, a ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿qué? del autor que describe la obra. Asimismo el marco histórico cultural concreto, el ¿dónde? y el ¿cuándo? en el que el enunciatario lee el texto. El acceso a las condiciones de producción facilita el reconocimiento, por parte del alumno, de la serie literaria, histórica y cultural en la que se insertó el texto, y de la relación del texto literario con la serie literaria, la más próxima a él, consistente en que en ella el escritor ofrece una tradición en cuanto a géneros, procedimientos y recursos literarios. Es decir, encuentra un repertorio de cómo escribir textos literarios.

La representación teatral enriquece a los alumnos porque les permite incluir los recursos necesarios para crear el ambiente y el espacio donde se desarrolle la historia de su presentación; ésta es una labor lúdica, aunque la mayoría de las veces por falta de espacio se realiza esta actividad en las salas grandes del colegio y no en el salón.

En la novela, el comentario crítico, su situación comunicativa, propósito, función poética, epopeya, leyenda, lectura analítica, interpretación de la novela, evaluación y particularmente el modo de ser de los personajes, son importantes ya que mantienen el interés en la anécdota a través del carácter de éstos, de su comportamiento, reacciones, sentimientos, la forma como se enfrentan a la vida;

son responsables directamente del efecto estético que se produzca en los lectores, dependiendo de la importancia que desempeñan, uno o varios, desde fuera o dentro de ellos.

Un eje importante que dio continuidad y estableció una secuencia entre los contenidos de las diferentes unidades, fue es la identificación comunicativa en los diferentes textos que el estudiante trabajó. En este semestre se incluyen las tres funciones de la lengua: referencial, poética y apelativa, que predominan en cada texto de los programas del colegio.

El cuento, nació de la tradición oral, para el entretenimiento, generalmente de una pequeña comunidad deseosa de escuchar narraciones y los sucesos que acontecían a los integrantes del grupo.

Por todo lo anterior, la enseñanza del taller es una práctica enriquecedora, ya que contribuye al aprendizaje del alumno, a través de su lengua materna. Se pretende la formación del estudiante, mediante la adquisición de hábitos, actitudes, destrezas y habilidades; sin embargo, por diversas causas, el tiempo establecido para cada unidad en los programas se modificó.

Porque el aula es el espacio donde se lleva cabo el cumplimiento de los planes y programas de estudio, es importante. Es necesaria para la participación del docente y los alumnos, en su fin de promover el aprendizaje adquirir conocimientos, valores y actitudes; es ahí donde se permite a los alumnos de modo sistemático, actuar, pensar, buscar, reflexionar y expresar libremente sus ideas.

El nivel de la convivencia y las relaciones entre los miembros del grupo crean diferentes climas de clase, fruto de su interacción. En este sentido, los estudios etnográficos contribuyen a conocer una parte de esta realidad, al impulsar esta actividad, el trabajo en el aula, entre los actores que son el estudiante, el maestro y el ambiente. Por tanto, las formas de hacer en el aula, mediante estrategias metodológicas, permiten contar con instrumentos que planifican actividades para ser vigilantes y aprehender, para realizar una tarea que exige un pensamiento reflexivo.

El deseo de analizar cómo se desarrolla una clase dentro del aula y cómo se da el aprendizaje en los alumnos, me llevó a penetrar en parte de su diario vivir, y

conocer el constructo de intercambios que se da entre docente y alumnos, respecto a sus inquietudes y las perspectivas que se presentan.

La relación que el alumno mantendrá con el profesor, se verá reflejada en algún momento en la apreciación de los contenidos de la asignatura; es decir, el interés que muestran por la materia está determinado en gran parte por la actitud del docente.

Por otra parte, el trabajo individual, en el que cada alumno realiza sólo actividades encomendadas, se rescata en el trabajo en equipo. La mayoría de los alumnos se alegró al saber que formarían equipos de trabajo, porque lo harían con su grupo de amigos. Sin embargo la maestra fue quien los formó, noticia que no fue tan grata para los alumnos. En un ambiente de molestia y descontento cada quien tuvo que hacer equipo como lo había indicado la profesora. Aun con el descontento que tenía la mayoría, cada equipo se comprometió y logró salir adelante.

La exposición del contenido de la clase tuvo variabilidad; en ocasiones la iniciaba la maestra, en otras los alumnos. Cuando la maestra iniciaba, la mayoría de los alumnos le ponían atención, pero conforme iba avanzando, los alumnos perdían el interés; en contraparte, cuando a los alumnos les correspondía exponer -exposiciones de 20 minutos, no más, porque los alumnos pierden el interés- la mayoría tenía que estar atento, porque al término de la exposición, aplicaban un tipo de examen para comprobar lo que habían entendido, así como para poner en práctica el conocimiento, intercambiar opiniones y experiencias.

Los procesos que se asimilan en cada salón son diferentes; se logra formar seres humanos en el aula, un espacio de todos, donde la mayoría se van desarrollando. Sin embargo, cada salón de clases es un espacio en el que se entretienen historias diferentes; al ser un espacio para todos, cada quien lo apropia de manera particular; se realiza un proceso de apropiación -donde se da la interacción docente-alumno-, en el que ambos integran su estilo particular haciendo del diario vivir en el aula un estilo propio. Entrelazadas con la disciplina, se dan vínculos afectivos que generan diversas relaciones; la convivencia diaria les permite interrelacionarse, e identificarse al compartir ciertos gustos e intereses académicos y afectivos que descubren en la constante convivencia diaria. Los alumnos acostumbran integrarse en pequeños grupos, donde se manifiestan unión y apoyo, donde día con día esos lazos se hacen más estrechos, lo que el docente puede aprovechar. Tanto el docente como el alumno, se familiarizan, integran

diversos sucesos del diario vivir; cada día es diferente y novedoso. De igual manera, la forma de trabajar en clase es diferente en cada aula.

Los docentes manifiestan responsabilidad y entrega al pretender que los alumnos aprendan lo que se enseña. En el transcurso de este análisis, la docente estableció dos tipos de trabajo: individual y en equipo. El trabajo individual le permitió al alumno comprometerse con él mismo; en este contexto, las características de las actividades a trabajar de manera individual, en el desarrollo de fichas, estableció independencia; la maestra explotó acertadamente el método individual y el mixto, donde destacaron las actividades socializadoras e individuales de cada alumno. Integró el trabajo en equipo con características diferentes. Cabe destacar que la maestra utilizó diversos métodos de enseñanza que entrelazó apropiadamente; en primera instancia destacó la importancia del alumno en el trabajo en clase (Método de trabajo colectivo) y también aplicó el método activo. Las exposiciones fueron realizadas por los alumnos con el apoyo de la maestra, quien al final cuestionó a los alumnos receptores y a los que expusieron, utilizando el método lógico. La maestra indicó la forma de trabajar en equipo, y siempre, al llegar al salón anotó los objetivos por cubrir en clase; ella siempre señaló con anticipación las actividades a realizar en clase.

En este sentido, ningún método es bueno o malo en sí mismo, sino que la forma es adecuada en tanto que se cumpla el objetivo del docente, porque todo lo visto en clase tiene valor. Cada metodología tiene su fin y su momento de ser aplicada; lo más viable es utilizar distintas formas de trabajar en clase, que deben ser seleccionadas de acuerdo con los objetivos, en un proceso colectivo en el que cada persona contribuye con su aportación en provecho del equipo.

En la exposición del contenido de la clase, se hizo referencia al modo en que se presentaba ésta ante el grupo; los alumnos realizaban exposiciones en las que la maestra participaba frecuentemente, cuestionando tanto a los alumnos que exponían un determinado tema, como los que no. En una de las exposiciones la maestra abordó diversos métodos; por ejemplo, utilizó el método simbólico, donde emplea la palabra y la escritura como medio de transmisión; posteriormente empleó el método heurístico al cuestionar a sus alumnos lo entendido, y llevarlos a entrar a un debate, logrando además una participación activa. Por otra parte, en algunas circunstancias tuvo que utilizar el método pasivo para dictarles y combinarlo con el método dogmático.

En el estilo particular de la maestra al impartir su clase se refleja el quehacer de los alumnos; ella no descuidó su labor docente, aun cuando los alumnos tenían que exponer. De igual manera, los cuestionamientos que se hicieron durante el desarrollo de la clase, permitieron hacer un trabajo didáctico frecuente y oportuno para atraer la atención del alumnado; fue un poderoso acicate para el trabajo en clase. Por otra parte, en la participación activa utilizó el método intuitivo, con el que se resaltó el hecho de que al realizar cuestionamientos se practicaba un proceso positivo de interacción, siempre y cuando hubiera respuesta por parte de los alumnos.

El estilo de trabajar del docente es primordial en su relación con el alumno, ya que éste y su personalidad pueden motivar o no al alumno a realizar actividades que permitan su desarrollo dentro y fuera del aula. Al elogiar la docente a sus alumnos los motivó, permite y por consiguiente se sintieron a gusto en su materia lo que los llevó a esforzarse.

En la relación docente-alumno en el salón de clases, los personajes interactúan y conviven en función de sus intereses, al compartir derechos y obligaciones; sin percibirlo comparten un vínculo que facilita su labor; en ésta surgen situaciones que enmarcan la vida de cada uno de los personajes, lo que permite que dicha relación se complemente. Este es el método ocasional, que la docente emplea para intentar motivar a los estudiantes.

La orientación docente es pertinente cuando apoya al alumno, lo motiva y le ayuda a tener mayor seguridad, de mucha utilidad para su vida. En estos aspectos, la personalidad del maestro interviene en gran medida, brindando confianza y seguridad a sus alumnos, al llevarlos a reflexionar sobre su vida académica, al hacerlos partícipes de su aprendizaje y, por tanto, de su compromiso mediante un acto de entrega y responsabilidad, aunque para ello tenga que ser duro al disciplinar y tratar de mantener el orden.

Es muy satisfactorio para el alumno que el docente lo elogie en público; esto lo motiva y por tanto se compromete de una manera libre y entregada. Como se ve, no basta sólo enseñar la materia; es importante despertar su atención y su interés por el estudio. También por ello es relevante el ejercicio de la docencia, por desarrollar la motivación en los alumnos, además de lograr un equilibrio dentro del salón de clases, lo que permite en ellos un desarrollo satisfactorio.

La evaluación fue mencionada por la maestra durante todo el semestre. Ella trató de concretar formas de control individual y su extensión a forma de control social, lo que constituye un instrumento didáctico valioso. El criterio que empleó fue sumamente importante; ella puso a consideración de sus alumnos la evaluación, situación que provocó dentro del salón de clases una lucha interna, al intentar conformar los elementos a evaluar, por lo que estableció la evaluación compartida por los alumnos, mediante un cuadro de evaluación en donde los alumnos debían llevar el control, en conjunto con la maestra. Por otra parte, se contempló realizar un cuadro de evaluación por equipo, del cual una persona tenía que hacerse responsable: revisarlo y no perder el control de datos de las actividades realizadas, el material empleado y las observaciones. La maestra se encargaba de la calificación. Estos cuadros se implementaron desde el inicio del semestre, con el objetivo de llevar un seguimiento transparente de la evaluación de la materia. El cuadro tenía que estar debidamente sustentado en lo que se trabajó dentro del aula, tomando en cuenta el total de aciertos en ejercicios realizados en clase, calidad del trabajo, trabajo extra realizado, reporte de faltas.

En la evaluación compartida se presentaron problemas debido al poco compromiso que manifestaron algunos alumnos al no ser responsables en su cuadro de evaluación. Sin embargo la docente explicó lo que evaluaría en la entrega de cada cuadro, así como en las lecturas trabajadas en clase. En el cuadro, el alumno y el docente llevan un registro de lo visto en clase y de las actividades diarias, donde ambos participan en el proceso de evaluación al final de cada bimestre, al buscar que dicho proceso resulte ágil y eficiente.

Por ser un grupo grande, aproximadamente de 55 alumnos, la maestra tiene que dividirlos al revisar su evaluación; lo fracciona en dos secciones de 27 alumnos para tratar la evaluación individual y grupal. Al establecer la maestra este tipo de evaluación, el alumno debe registrar todas las actividades que realiza en el aula. Por lo anterior, ellos conforman una parte importante de su propia evaluación. Ante dicha situación la maestra nunca se deslinda de su responsabilidad; ella hizo detallado el proceso para que sus alumnos tuvieran conocimiento de éste.

Para concluir interviene la evaluación final, la cual es efectuada al término del semestre; va encaminada a establecer si el alumno está apto para acreditar la materia. En este contexto, la evaluación se dio de manera individual; fue de tipo sumativa. La labor realizada en esta ocasión consistió en comparar datos.

El docente tiene la libertad de elegir lo que considere relevante en su labor respecto a su materia, principalmente en relación con lo que enseña. El rechazo y la aceptación que se detecte en términos de acercamiento maestro alumno se puede observar en la asistencia o ausencia de los integrantes del grupo. Los procesos de interacción en el aula, la convivencia docente alumno crean diferentes ambientes dentro de cada salón de clases y desiguales tipos de situaciones y relaciones que les permiten adquirir distintas pautas de comportamiento.

Para el docente, la adquisición de herramientas para el aprendizaje del estudiante no es una labor sencilla. Al presentar su clase, exponer al respecto, ampliar la información según el caso, los alumnos manifiestan determinado comportamiento. La postura, el modo de hablar, de expresarse y de vestir, entre otros, influyen de manera importante en los alumnos.

Los procesos de interacción desempeñan un importante papel en el proceso enseñanza aprendizaje del alumno; la finalidad de dicho proceso es el promover e influenciar el aprendizaje en el estudiante, para contribuir a su formación. Asimismo la investigación sobre la interacción entre docente y alumno ha sido considerada desde diferentes ángulos, sin embargo la más observada en clase fue el análisis de comportamientos que se manifiestan entre el docente y el alumno, que influyen y facilitan la atención en el aprendizaje del alumno.

Al observar el proceso enseñanza aprendizaje nos encontramos con un grupo de sujetos que hablan y se expresan en diferentes formas entre ellos, que intercambian ideas y se comportan de determinada manera. Los miembros del grupo se relacionan entre sí. La relación de interacción en el aula ha sido definida principalmente en términos de la relación entre docente y alumno en clase, mediante la acción que se establece entre los personajes, donde intervienen en el aula, docente, alumnos y ambiente.

El entorno y los procesos de interacción en el aula, siempre acontecen en un espacio definido que presenta diferentes características; el docente expresa el contenido de la clase y alguna otra información. Los actos, las actitudes y las expresiones que tanto el docente como el alumno manifiestan en el aula, muestran un comportamiento que caracteriza su acción.

La comunicación se realiza mediante el intercambio de mensajes y significados entre docente y alumnos, a fin de contribuir a la adquisición del aprendizaje. La

comunicación se caracteriza principalmente por ser verbal, puesto que hablar ocupa gran parte del tiempo en clase; sin embargo la comunicación no verbal juega de igual manera importante papel, puesto que destacan los movimientos corporales como las expresiones de la cara. Al emitir un mensaje éste es captado por ambas partes, permitiendo así guiar el aprendizaje.

Las características del grupo en el aula, marcan diferencias al desenvolverse y comportarse de determinada manera. Se da un ambiente donde se llevan a cabo una serie de cumplimientos y reglas previamente establecidas de común acuerdo por el docente y el alumno.

La empatía habla a través del lenguaje corporal. El alumno aprende que para hacer un comentario sobre la clase o para manifestar su opinión, interés o preferencia, debe levantar la mano a fin de pedir la palabra. Sabe que debe tener un comportamiento adecuado a la situación y ser aceptado por todos los demás miembros del grupo, incluyendo al docente, en tanto se esté en clase.

Este tipo de normatividad puede darse consciente o inconscientemente, pero su importancia radica en que permite al estudiante adquirir cierto papel en el grupo y actuar o desempeñarse como mejor lo considere, contribuyendo a su formación, mediante los estímulos que preceden en clase.

Las aportaciones de los datos empíricos sobre la situación expuesta, respecto a la interacción docente alumno, nos permiten reflexionar sobre su labor en el entorno, lo que caracteriza al aula y a los participantes.

Por lo anterior, realizar un estudio de observación para rescatar lo expuesto en este capítulo, nos lleva a la posibilidad de construir actos y sucesos que se generan en el aula. Hechos que se forjan día con día, que se entretajan en el diario vivir y que pasamos por alto por considerarlos parte de la cotidianidad, y que sin embargo son de importancia.

Cada día, cada momento, es distinto en el aula, porque aunque existen factores parecidos, nunca son iguales, puesto que cada individuo aporta un granito que permite que cada situación se convierta en un hecho particular, aunque cuente con similitudes. Los alumnos se interrelacionan entre sí con mayor facilidad que con el docente, pero el manejo que cada docente da a esta relación permite que el objetivo primordial de su estancia dentro de la escuela se cumpla, puesto que

cuando la relación entre los integrantes es agradable, la animación y entendimiento de los conocimientos se dará con mayor facilidad.

En el desarrollo de la clase, el profesor es quien determina cómo se llevará a cabo; esto se da en base a su experiencia, formación, y criterio personal, factores que mezclados lo llevan a elegir las distintas metodologías de enseñanza aplicables dentro del salón de clase. El estilo de trabajar de cada docente es distinto al de sus demás compañeros, razón por la cual el juzgar si un maestro es bueno o malo se convierte en una opinión subjetiva. El trabajo realizado individualmente permite al alumno desarrollar su identidad y establecer sus estándares de calidad, ya que cada individuo desarrolla sus actividades con base en su capacidad y entendimiento; mientras que el trabajo en equipo permite la integración con sus compañeros, así como realizar intercambios de ideas, con lo cual amplía su visión sobre el tema en particular. Estas actividades, complementadas con las exposiciones en forma individual o grupal, conceden al alumno mejorar sus habilidades.

Esto, el estilo particular de cada maestro para dar su lección en clase, es lo que hace la diferencia en la forma de trabajo entre un docente y otro. Sin embargo, todos comparten un objetivo que es la enseñanza de su materia, y en este sentido, no existe método de enseñanza que sea el mejor. El estilo de enseñanza siempre tiene variantes en función de las particularidades de cada docente.

CONCLUSIONES

Las reflexiones que surgen al término de este trabajo de investigación, arrojan un grado de interés y riqueza al tomar en cuenta sucesos que se manifiestan en la vida escolar, en los que el docente desempeña una tarea nada sencilla. Los acontecimientos que se le presentan a cada docente en el trayecto de su trabajo en el aula son múltiples, al interactuar con los alumnos.

Al exponer cada docente las razones o causas por las que decidieron tomar esta profesión, se descubren hechos particulares que algunos comparten y en los que otros difieren. Sin embargo en algunos surge la necesidad de trabajar, como enuncian: “aunque sea dando clases”. Por último, rescato a los que manifiestan estar en la docencia por vocación, y la asumen como el acto de realizar lo que les agrada en un ambiente que a ellos les satisface, y siendo así, la realizan con agrado. De igual manera, la vocación por la enseñanza les permite, al ejercer esta actividad, asumir un rol que llena sus expectativas.

Por lo tanto, las respuestas a las interrogantes de ¿por qué se dedica la docencia? ¿qué le molesta y qué le satisface más de ser docente? ¿en qué sentido ha modificado su manera de enseñar? arrojan infinidad de variantes. En el pasado, la apreciación del ejercicio docente, era en función de la posesión de saberes y de ciertas actitudes de abnegación, así como del beneficio económico o de tener un trabajo estable. Sin embargo, en estos últimos años, el salario no parece satisfacer las expectativas de los docentes, excepto para aquellos profesionistas que ejercen con vocación.

La insatisfacción de los que no tienen verdadera vocación por la docencia, y ante la imposibilidad de tener una actividad que les reditúe más dinero –los que buscan trabajo ¡aunque sea dando clases!- se refleja en su estilo de enseñanza. Por el contrario, del otro grupo de docentes con características opuestas a éstos, su satisfacción se manifiesta en la autonomía y seguridad que adquieren los alumnos; en el cumplimiento de su trabajo, así como en su reconocimiento al profesor, su disposición a la interacción y el logro de su aprendizaje.

A la vez, en este acontecer interviene la formación que recibe el docente en su vida académica, la cual se enriquece en el trayecto de su profesión. En este sentido, conjuntamente con el progreso de su currículum, va progresando su formación académica para el desarrollo de su labor. El contar con un nivel académico le permite integrar en sí mismo el conocimiento de lo que enseña. En

este andar se integra su identidad al asumirse como tal, y en consecuencia surge el compromiso y la responsabilidad en el vínculo institucional y personal.

La formación docente permite enriquecer los estilos de trabajo, en un mirar al propio hacer con la intención de cambio y mejora. El plantear la cuestión de la docencia en términos de formación, como posibilidad de intervención no limitada a esfuerzos individuales, requiere la vinculación real entre la formación de los docentes y los proyectos institucionales globales. Para los docentes que no cuentan con una licenciatura afín a la enseñanza de la materia de TLRIID, se requiere una programación concreta que consiste en la preparación del trabajo que se va a desarrollar en clase, ya que éste requiere de una planificación, así como de la ordenación en “el establecimiento de un clima de seguridad emocional o psicológica que permitan al estudiante canalizar su energía y su atención precisamente para aprender aquello que le es significativo”³⁴⁶, lo que brinda un buen panorama a ambas partes, en el que se involucran aspectos particulares que enriquecen su formación.

Por otra parte, al ser la docencia una actividad que no genera grandes remuneraciones, es asimilada por los docentes desde perspectivas diversas como las antes mencionadas. Sin embargo, la mayoría coincide en desempeñar un rol, en el que cada uno manifiesta su particularidad respecto a su profesión en la preparación diaria del trabajo; la diferencia la establece cada uno en relación con lo que rescata de su actividad a través de su personalidad. Retomar la formación que manifiestan los docentes, nos vincula con su ser docente, ya que al asumir un rol, éste trae implícita responsabilidad, que obliga al sujeto a responder por su proceder. Así, es importante hablar de él, de su persona, de sus inquietudes, motivos que lo llevaron a ser docente, para después retomar una parte de su enseñanza en el aula donde interviene la relación docente alumno, parte medular del proceso educativo, aunado a la evaluación que recibe un peso importante del docente hacia los alumnos.

El ser humano se va formando en el cometido de su vida académica, lo cual implica adoptar el papel que desee asumir; es decir, cada docente forja su propia identidad que le permite diferenciarse de los demás, y vincularse con su profesión. Es interesante resaltar de las entrevistas a los docentes, como cada uno va construyendo su identidad, y cómo asumen un rol desde perspectivas diferentes. Algunos lo asumen como un modelo a seguir de trabajo diario, necesidad y

³⁴⁶. Jesús Ceja Gallardo, et al. *Manual para facilitadores del aprendizaje. Desarrollo humano*. Cfr., CHABOLLA Romero, Juan Manuel. *Op. cit.*, p. 25. p. 9.

obligación, pasión, agrado, satisfacción, tolerancia hacia los compañeros de trabajo y alumnos; disciplina y condescendencia, recursos didácticos, enriquecimiento personal, reto. En consecuencia, la discrepancia la hace cada uno de ellos en función de ¿qué pretende abordar? En este sentido, las actividades que realizan los docentes los llevan de manera implícita o explícita a una serie de compromisos, que se generan mediante el grado de responsabilidad que adquiere el individuo, ya sea personales o institucionales, tales como la retribución a la UNAM, por el hecho de haber egresado de sus aulas; la observación del trabajo de sus compañeros; las vivencias docentes y la responsabilidad que conlleva su labor, vista desde el hecho de formar alumnos capaces, no sólo para su vida académica sino también para la vida. Esto lo lleva a mezclar sus compromisos con la institución, en función de sus expectativas, a través del aprendizaje y el conocimiento, permitiéndole apropiarse de su labor.

De igual manera, recuperé parte del diario vivir en el aula, para profundizar en la enseñanza del docente mediante la construcción y desarrollo de los métodos de enseñanza en el escenario educativo. En esta faceta abordé los métodos de enseñanza tomando una clasificación de Imídeo Nérici, con lo que realicé una tipología para retomar la construcción de dichos métodos. Posteriormente rescaté ¿cómo apropian y construyen el término enseñanza algunos docentes?, así como también ¿que implica enseñar para ellos?, es decir, las expectativas de su enseñanza, así como la relación que se da entre maestro-alumno, donde intervienen los procesos de planeación y los de formación de los mismos.

Hablar de métodos es contar con acepciones diversas; la formalidad al conocer la manera de aprender de los estudiantes precisa una multiplicidad de sistemas; en consecuencia, clasificarlos permitió contar con un panorama para construirlos a través de considerar los objetivos del aprendizaje y las características del estudiante. Conocer a sus alumnos y su materia, le permiten al docente brindar no solo las pautas de conocimiento establecido dentro de la institución, sino también bienestar a sus alumnos. Esto lo realiza al centrarse en sus intereses, pero no hay que dejar de lado el bagaje del alumno, quien forma parte de este contexto; entre ambos pueden dar pautas y conocimiento para evitar lo lineal, conducir y desarrollar tanto la clase como las relaciones que surgen de esta vinculación y resolver problemáticas que florecen en el diario vivir del salón de clases.

La implicación que el docente manifiesta hacia su enseñanza y hacia el lograr establecer un vínculo que le adhiera a ser un auxiliar en el enriquecimiento de su trabajo, de manera tanto individual como colectiva, lleva a sentir a los jóvenes

confianza; el “tomarlos en cuenta” trae como consecuencia un aumento en la contribución al desarrollo de la clase; permite desenvolverse a los integrantes de la relación, y trabajar armónicamente.

El trabajo en equipo es generado gracias a la relación existente entre los mismos integrantes, en un marco de cordialidad y de confianza, basado en la apertura de intereses y en las expectativas que cada docente exponga, mismas que la institución les provee. Todo integrado intenta vincularlos en el proceso de enseñanza de la materia.

Lo anterior implica que el estudio de los métodos de enseñanza permite lograr contar con una visión a este nivel, enriquecer su labor y ampliar su concepción. Al respecto, retomo de las narraciones de los docentes: crear personas independientes, exteriorizando la capacidad de los alumnos al compartir, retroalimentar, involucrarse mutuamente, oportunidad para expresar ideas, un reto satisfactorio para vincular lo aprendido con la vida diaria donde el alumno afronta situaciones actuales y futuras. Con esta visión, los docentes realizan un intento de transformar a los alumnos para que en un futuro el país pueda ser reformado positivamente con respecto a la enseñanza.

Las expectativas de los docentes difieren entre sí con respecto a sus alumnos. Unos las manifiestan como el apoyo en el desarrollo de su formación, otorgándoles herramientas que les ayudarán en el futuro, con la satisfacción de verlos realizados. Por consiguiente, enseñar, conjuga diversos sentidos, dependiendo del contexto, expectativas, preocupaciones, metas y objetivos que cada docente le confiere. Y con ello el término enseñanza se convierte en una palabra que se vuelve sinónimo de las más diversas acepciones, tales como transformar, compartir, retroalimentar, reto, compromiso, madurez, responsabilidad, que hacen de ella una actitud frente a la vida, debido a los cambios positivos que genera en los escolares, donde los docentes ejercen un papel trascendental en su diario vivir.

Por otra parte, el abordar la evaluación provoca incertidumbre entre los involucrados, porque estamos en contacto con ella durante el trayecto de nuestras vidas, debido a que vivimos en una sociedad en la que continuamente hay que dar valores a algo. Por tanto, es un proceso que compromete a todos los agentes involucrados en el mismo. Permite verificar para dar una opinión, ya que se requiere tener un parámetro para calificar a las personas, y métodos para que el sujeto evaluado logre expresar los conocimientos y habilidades solicitadas al

realizar determinada actividad, al estar en una sociedad competitiva que requiere de una constante actualización.

Cada docente manifiesta un estilo particular para evaluar, un procedimiento que le permite obtener un resultado sobre la evaluación que práctica. Asimismo emiten un concepto particular de evaluación, donde estiman la importancia que ésta tiene, ya que son semejantes sus parámetros, si se consideran los criterios que emplean para evaluar.

Por lo anterior, el estudio de caso, respecto a los métodos de enseñanza, fue fructífero porque me permitió contemplar una parte de la enseñanza en los días de clase en el aula, la relación que se da entre los alumnos dentro de la misma, la convivencia diaria que se manifiesta en un acontecimiento donde los actores se apropian de una manera particular del espacio en ésta, en la que comparten aficiones, intereses y diferencias.

El plan de clase da cabida a varios métodos, encaminados a estimular y captar el interés del alumno. Asimismo varía el ritmo, haciendo una pausa antes de pronunciar nombres o hacer afirmaciones importantes, al levantar la voz y hablar de modo más circunspecto para dar énfasis a lo que se dice. Por consiguiente es posible experimentar nuevas situaciones, con base en cambios en el entorno y en la introducción de posibles alteraciones en la estructura interna representativa de la enseñanza. Se pueden lograr cambios en la estructura de la educación, siempre y cuando existan personas que sigan abriendo brecha en este caminar.

Es de suma importancia destacar que no existe un método de enseñanza superior a otro y que el mejor método es solamente el que pueda lograr un aprendizaje duradero de los objetivos de la clase. Se trata de relacionar las ideas con lo que el alumno ya sabe, de una forma organizada y no de un modo arbitrario, para lograr que se produzca el aprendizaje. "Muy distante de establecer un método único de enseñanza, es apropiado en el desarrollo de una variedad de modelos metodológicos que permitan reconocer las diferentes situaciones pero que al mismo tiempo, facilite al docente diversas opciones de trabajo".³⁴⁷ Por eso se precisa la coherencia en la estructura interna del material y la secuencia lógica en los procesos. Asimismo, los contenidos deben ser comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende. La eficacia a largo plazo se

³⁴⁷ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op.cit.*, p. 67.

sitúa en el desempeño de las estructuras internas, de los esquemas de pensamiento y actuación que desarrolla el alumno.

El concepto de combinatoria metodológica permite contar con alternativas dinámicas en el proceso de enseñanza. Es difícil definir la superioridad de uno u otro método sobre los demás, ya que todos ellos presentan aspectos positivos. La decisión dependerá del objetivo de la enseñanza y del grado de preparación que se quiera dar al alumno. En repetidas ocasiones se dan diferentes métodos que permiten mantener atentos a los estudiantes, porque ciertamente el método de enseñanza varía de acuerdo con las circunstancias, lo que le permite al estudiante participar en su formación al propiciar las condiciones para reflexionar en su aprendizaje y su manera de aprender. En este sentido, es importante que dentro del aula se proporcionen técnicas y herramientas que permitan formar estudiantes activos, críticos y conscientes de su conocimiento. Por lo anterior la enseñanza en el colegio es un aspecto de suma importancia para la labor educativa del CCH. Permite al estudiante participar en su formación; propicia en él las condiciones para reflexionar en su aprendizaje y su manera de aprender, al exponer sus puntos de vista y comentarios al docente y demás compañeros, con el fin de comunicar experiencias y conocimientos mediante el diálogo, a través de este proceso de reflexión. La discusión y el debate surgen para mostrar al estudiante la importancia de reflexionar y pensar sobre sus exposiciones y la utilidad que representa para su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva la enseñanza debe comprender no sólo aspectos en donde el estudiante tenga conocimientos sino que también pueda buscarlos; conocimientos teóricos que le permitan entender y reflexionar en la práctica; es decir, que cobre conciencia del método con el que está logrando su aprendizaje. Por lo tanto, el programa del maestro X no es igual al que sigue un maestro Z; hay diferencia de enseñanza, y esto es lo que brinda riqueza a los diferentes espacios en el aula.

Los docentes pueden apoyarse en el lenguaje como el medio para la obtención de conocimientos del alumno, complementando con material didáctico. Para el proceso enseñanza aprendizaje del alumno es importante buscar distintas condiciones y formas de enseñar, actualizar la metodología y promover el dinamismo y las actividades; intercambiar opiniones y experiencias que contribuyan en el proceso de formación de los alumnos, considerando que cada estudiante es diferente en cuanto a inteligencia (visual, auditiva y kinestésica), intereses y actitudes.

El pensamiento del profesor es el marco de referencia para su actuación en el aula. Lo que hace el profesor es consecuencia de lo que piensa, y a su vez, de manera cíclica, sus pensamientos se ven afectados por sus acciones. Toda innovación en la práctica educativa está influida por los cambios en el pensamiento del docente y esto se refleja en sus juicios, expectativas, actitudes y creencias; en su formación, la postura teórica que fundamenta la interpretación de los conocimientos, la disciplina, los objetivos de enseñanza, los contenidos, los procedimientos utilizados en clase, y las representaciones y significados de la misma. Son determinantes también en la práctica educativa, sus nociones, creencias sobre la evaluación y las representaciones que tienen sobre las características de los estudiantes; las habilidades que habrá de desarrollar en ellos para que comprendan el conocimiento, así como las representaciones que tienen tanto para integrar los nuevos conocimientos, como las nociones sobre si favorecen u obstaculizan al aprendizaje de éstos.

De esta manera, el docente permite a sus alumnos discrepar objetivamente del avance de las actividades que se realizan. Puede dirigir, exponer, coordinar o complementar un tema a fin de facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El corregir y fortalecer el contenido de aprendizaje de los alumnos permite la pauta a la adquisición de nuevos conocimientos y herramientas útiles a su formación. Sin embargo, el mejor de los métodos de enseñanza puede venirse abajo si el docente no es consciente de los objetivos de su materia. La elección de las técnicas depende del objetivo perseguido al estipular el método de enseñanza que personifica una respuesta. Éste es ante todo un medio útil y organizado en las técnicas que son específicas en función de su propósito; asimismo, al tratar de conceptualizar los diferentes tipos de métodos de enseñanza, se encuentra que concurren diversos niveles en cuanto a la concreción y el grado de abstracción del mismo.

Ciertamente, el poseer un conocimiento que contribuya a la aplicación de los métodos de enseñanza, permitirá reflexionar sobre la práctica misma. El docente que posee elementos sobre el aprendizaje del alumno, modifica su labor a fin de proveerla de elementos formativos. El estudio del proceso enseñanza aprendizaje, favorecerá a la identificación de hechos, a su comprensión y a la enunciación de problemas de la operación del mismo, así como a la constante actualización, renovación y transformación del modo de enseñar en el aula, tanto de la actividad de inicio como de la de término, sin pasar por alto que la enseñanza del aula es compleja.

La tarea de establecer pautas y modos de enseñar a partir de una estructura, ha sido la expectativa de algunos docentes, a fin de dar una respuesta indiscutible y definitiva a las interrogantes de ¿cómo enseñar? ¿Qué se requiere enseñar? ¿Cuáles son los propósitos de la enseñanza? ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes se espera que los alumnos construyan? entre otras tantas. Por consiguiente, al tener estas respuestas claras, habrá que seleccionar el método adecuado, así como los elementos que contribuirán al aprendizaje, como la sucesión de las actividades, los materiales oportunos al tipo de relación que se da en el aula entre docente y alumno, la calidad y cantidad de apoyo que se ofrecerá durante los procesos de enseñanza aprendizaje, tales como saludar, pasar lista, evaluar, analizar expectativas mediante los encuadres que cada docente plantee, entre otros. Incluso habrá que prever los instantes de reflexión concernientes a cada uno de los componentes, al asegurar la conquista de los propósitos. Al respecto, son relevantes las condiciones en el aula, el tipo de relación docente-alumno y elementos que articulan la enseñanza del aula.

Es importante precisar el tipo de método de enseñanza y los materiales para la clase; éstos tienen vinculación con otros ejes pedagógicos como el contenido, selección, organización y transmisión, que se dan en la relación docente y alumno. Utilizar un método de enseñanza, permite establecer el orden y la dirección de los sucesos para conseguir emplearlos, en el proceso enseñanza aprendizaje. En gran medida la organización de dicho proceso y el comportamiento del alumno son la estructura de la materia y del contenido, identificando las necesidades de integración en el proceso de enseñanza, así como la habilidad y capacidad de los alumnos para utilizarlo. Por lo que es posible que el método funcione al constituir y armonizar dicho proceso.

Los métodos de enseñanza, en el cuadro de su actuación, deben ser atendidos en las instituciones de educación media superior, como en las de otros niveles. Deben ser reconocidos en diferentes espacios académicos, ya que son un apreciable instrumento educativo que suscita que el alumno obtenga habilidades de análisis, síntesis deducción, inducción, sistematización y jerarquización, así como hábitos de orden. Es primordial señalar que para la elección de un método de enseñanza, el punto de partida será reflexionar, entre otros aspectos, en factores como los objetivos de aprendizaje, las características del estudiante, de los maestros y del lugar donde se lleva cabo el aprendizaje, así como el plan de estudios. Hay que tomar en cuenta el punto de partida, en el supuesto de que al utilizar algún método, en algún área específica, éste trae implícita una

determinada concepción del hecho y lo que debe ser éste, al aplicarlo a hechos concretos, mediante un trabajo ético, digno y profesional. Como afirma Larroyo: “Para lograr un buen rendimiento en la acción, hay que proceder con método: quien procede metódicamente alcanza siempre mejores resultados que quien todo lo espera del azar y la casualidad”.³⁴⁸

La educación como experiencia, eje del proceso educativo, está en el binomio docente-alumno, ya que ambos desarrollan habilidades para aprender, investigar, comunicarse, expresarse, experimentar, actuar en grupos, etc. Indudablemente el profesor desarrolla a su vez un cierto tipo de habilidades que le permiten acompañar, guiar a sus alumnos en el aprendizaje. La aplicación de los métodos de enseñanza, requiere la característica de liderazgo por parte del docente y los alumnos. La puesta en escena de los métodos de enseñanza en el aula, en relación con el contexto disciplinario de la enseñanza en la educación media superior, se enmarca dentro de las relaciones de apoyo y compromiso.

Los momentos didácticos a través de los cuales se desarrolla la materia son: El avance de la materia, la cual se convierte en el punto de partida del taller al enseñar y aprehender con significado. La reflexión individual, la cual consiste en el estudio y la conceptualización de los textos, para lo cual se deben cubrir las fases de: exploración, para complementarlo; análisis, con el fin de comparar los diferentes enfoques conceptuales de los textos explorados; apropiación, punto en el cual el alumno aprehende o se apropia de los contenidos; y finalmente conceptualización, en el cual el alumno en función de los marcos teórico y conceptual, está preparado formalmente en sus conceptos para socializar. La integración grupal, cumple con las funciones de exponer, analizar, priorizar, y validar las elaboraciones que realizan los participantes.

Para tener éxito escolar se necesita de docentes interesados en la enseñanza de la materia; estudiantes con alta motivación por el conocimiento y disciplina de estudio. Todo ello se refleja en el quehacer en el aula. Asimismo, se puede señalar que en los primeros semestres pueden combinarse los métodos de enseñanza con facilidad en el aula, y en los niveles posteriores, profundizar en los anteriores métodos. Todo ello debería adquirir carta de naturaleza propia en la educación media. La didáctica incluye un buen método de trabajo; por otra parte, la evaluación que se desarrolla a lo largo de las distintas actividades en el aula, tiene como finalidad adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a las

³⁴⁸ LARROYO, F. *La ciencia de la educación*. México, Porrúa, 1982. p. 335.

necesidades de los alumnos, teniendo como guía los objetivos marcados. Por último, tanto para valorar el nivel de logro de los objetivos marcados, como para analizar la aptitud de la actividad en el aula, se hace necesario contemplar actividades de evaluación final. Los métodos de enseñanza, así como el resultado, dependen en gran medida del contexto en el que se aborden, sin pasar por alto la intervención del docente en turno. Hay también situaciones que son reconocidas en diversos espacios académicos, donde cada uno aborda un enfoque metodológico heterogéneo. Sin embargo, esto continúa brindando alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una asignatura concreta no es un elemento aislado, sino al contrario, se encuentra inmersa en un entorno social y educativo que forma parte de un plan de estudios. Por consiguiente es preciso el conocimiento de las restricciones y las limitaciones de los medios, del material didáctico y de la infraestructura, puesto que van a condicionar la posibilidad de alcanzar los objetivos, así como la programación docente. Un conocimiento preciso de la situación de partida, es el primer paso para la determinación de las metas a alcanzar. La programación didáctica partirá del conocimiento realista del entorno en el que se desarrolla el proceso de enseñanza, de los medios disponibles materiales y personales, de las necesidades y del bagaje de conocimientos que poseen los estudiantes que van a cursar la asignatura. Asimismo, de la actitud del profesor y los métodos que emplee en ésta, debido a que una gran parte del “qué” de una enseñanza depende del “cómo” se transmite. El principio de la multiplicidad de los métodos se presenta como el mejor punto de vista para acometer la renovación didáctica en la enseñanza. Esto ocurre por el hecho de que no puede haber un único método válido; en este sentido, los métodos son múltiples y deben aplicarse en función de los objetivos que se intente conseguir.

¿Podemos aprender? ¿cómo se aprende? ¿cómo puede el docente gestionar el aprendizaje de sus alumnos? Son algunas interrogantes que orientan la enseñanza y la construcción del conocimiento el aprendizaje en el aula, la organización del tiempo y del espacio de la clase. ¿Cómo provocar en los alumnos el deseo de aprender? ¿Cuál es el camino didáctico para generar el proceso de aprendizaje en el estudiante? La evaluación de los conocimientos previos. ¿Qué evaluar en la clase? Objetos de evaluación. La mirada de la evaluación hacia todos los participantes de la situación didáctica: alumno, docente, contenido y sus múltiples interacciones. ¿Cómo evaluar? El problema de las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, son consideraciones básicas para elaborar los instrumentos de evaluación de la clase.

En este sentido, la materia como taller, se orienta a la resolución práctica de situaciones en el contexto de la clase, entendiendo la práctica como un hacer no meramente técnico sino como un hacer reflexivo y creativo para lo cual es imprescindible que los alumnos recurran a los marcos teóricos abordados a lo largo del semestre. Asimismo, el taller permite espacios para diseñar, proyectar, analizar alternativas y tomar decisiones, producir soluciones e innovaciones y ejecutar y poner en práctica lo visto en clase. Estas competencias se ven reflejadas en el trabajo en equipo y en producciones tanto grupales como individuales.

Se debe elaborar la reflexión didáctica a partir del análisis y reflexión sobre experiencias concretas, procurando trabajar continuamente la relación teoría-práctica; asumir el compromiso con la transformación social, con la búsqueda de prácticas pedagógicas que hagan a la enseñanza un hecho eficiente para la mayor parte de la población, promoviendo el trabajo común de profesores y especialistas para lograr mantener a los chicos en la escuela.

Hay aspectos que trascienden el trabajo en el aula, pero que repercuten en el diario vivir del aula. La enseñanza ha de ampliar el "qué", el "por qué", el "para qué" y en qué condiciones ha de llevarse ésta, pero siempre poniendo en el centro de sus consideraciones al alumno. Para que estos contenidos curriculares cumplan su objetivo se necesita una adecuada selección y el uso acertado de los mejores métodos de enseñanza, que no podrán ser independientes del contenido, de los objetivos, ni del contexto. Es importante, para alcanzar las metas pretendidas una estrecha colaboración entre la elaboración del currículo y la elección de métodos de enseñanza.

Los diferentes autores coinciden en que el método de enseñanza es el camino, la vía, la estructura del proceso de enseñanza aprendizaje, el sistema de procedimientos; la forma de estructuración de la actividad, al transformar el objeto, y resolver el problema, para lograr los objetivos. Los procedimientos son distintas operaciones que, en su integración, componen el método, y que en la realización de la secuencia de operaciones o actividades se utilizan como medios; sin embargo, todo método presupone la presencia de objetivos, un sistema de acciones, la utilización de medios, y el alcance de un resultado.

Para esto es necesario que el docente incida de manera satisfactoria en el proceso enseñanza-aprendizaje, dominando los contenidos que conforman la

materia que imparte. Estos le permitirán comprender y manejar esta parte de la enseñanza y lograr que su trabajo en el aula vaya más allá de sólo el manejo de los contenidos disciplinarios.

Asimismo, su formación en el área pedagógica, le proporcionará elementos para realizar y utilizar el material didáctico pertinente en las clases, para promover la participación y el interés de los alumnos en el aprendizaje, y suscitar el desarrollo de capacidades y habilidades en ellos.

Cabe señalar que es necesario que el profesor promueva en el aula un ambiente de confianza y respeto. Los múltiples medios disponibles para la docencia se seleccionan atendiendo a los objetivos previstos, el contexto metodológico en el que se inserten y la propia interacción entre todos ellos. Reflexionar en el proceso de formación en la práctica laboral de los docentes, comprende la integración de un contexto, con la finalidad de agrupar los elementos que contribuyen en su labor. En este renglón, para ser docente hay que tener una vocación de servicio; esto me parecería una cuestión de norma mínima de la práctica de la enseñanza, reconocer que hay una íntima vinculación entre educación y enseñanza. Por lo tanto, la relación docente-alumno, es vista como un participante activo en el proceso educativo, para transformarlo y cambiarlo en direcciones diversas, para dar respuesta a las demandas con las cuales se va a confrontar, en la búsqueda de mejores espacios de convivencia dentro del aula. Los docentes deben aprender a disfrutar de la actividad que desempeñan, para dar el cien por ciento, en un marco de libertad, así como del respeto, tolerancia, retos, estímulos y valores, que generan una profunda identificación, que se percibe y se vive.

Considero importante abrir brecha en el camino educativo, pues educar es forjar seres humanos autónomos, libres, sensibles, con una capacidad crítica innovadora y creativa, para formar hombres y mujeres con personalidad. Al propiciar el desarrollo personal del individuo “es significativo tener en cuenta que la adopción de una perspectiva metodológica en la enseñanza proyecta un estilo singular de formación”³⁴⁹ en los educandos; por tanto es considerable el análisis para lograr integrar las partes en diversos acontecimientos de la vida cotidiana; el crecer implica un cambio de visión y pensamiento para lograr tener un desarrollo fructífero en relación con lo que nuestra persona vaya exigiendo, y para ser capaces de dar lo esperado, al mismo tiempo que aplicar un panorama con más criterio sobre el conocimiento de cada persona.

³⁴⁹ WIGDOROVITIZ de Camilloni. *Op. cit.*, p. 82.

Al abordar el desarrollo de este tema, descubrí la importancia de contar con los medios necesarios para adquirir nuevos elementos para ver el mundo desde diferentes ópticas, puesto que tenemos contacto con infinidad de personas: maestros, amigos, así como con libros, conferencias, ponencias, artículos, que dejan en cada uno, una experiencia diferente, ya que cada ser humano digiere de maneras diversas los mensajes, detalles, reflexiones, razonamientos, convivencia, debates, que ayudan en el camino del diario vivir. Oír a otros nos da pautas para reconocer nuestro error o quizás el de los demás. Cada docente es responsable de construir y enriquecer su estilo de enseñanza y su contacto con el desarrollo del conocimiento, ya que todo está concatenado, y gracias a estos factores es como se logra un enriquecimiento intelectual.

Gracias.

BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, Hans. *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. 2ª ed., Madrid, Narcea, c1995, 350 pp. [tr. Alfredo Guera Miralles].
- Agencia Para La Calidad Del Sistema Universitario De Cataluña. *Cuadernos de formación*. Comité interno. Barcelona. AQ-SUC. 245 pp.
- ALANÍS Huerta, Antonio. *El saber hacer en la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente*. México, Trillas, c2001, 142 pp.
- BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortú, c2003, 224 pp. [tr. Silvia Zuleta].
- BLANCO Pedraza, Isauro. *Educación preventiva*. México, Ger, c1997. 303 pp.
- _____. *Hay más dentro de ti. El universo de la inteligencia*. México, Ger, c1997. 335 pp.
- BOURDIEU, Pierre [et al.]. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México, Siglo XXI, c1986, 372 pp.
- BUNGE, Mario. *Causalidad. El principio de causalidad en la ciencia moderna*. Buenos Aires, Ed. EUDEBA, 1972. 403p. [tr. de Hernán Rodríguez].
- CANSECO Herrera, Gerardo. *¿Adolescencia conflictiva!? ¿tu puedes suavizarla!* México, Ger, 1990. 70 pp.
- _____. *Pedagogía de los valores. Fórmalo según su edad*. México, Ger, 2006. 192 pp.
- CAMARENA, Ocampo Eugenio. *Investigación y pedagogía. Construcción de una práctica académica en el colegio de pedagogía*. México, Gernika, c2002. 270 pp.
- CASANOVA, Maria Antonieta. *La evaluación educativa. Escuela básica*. (Biblioteca para la actualización del maestro). México, Secretaría de Educación Pública/Muralla, c1998, 262 pp.
- CERTAU, Michel de. *La escritura de la historia*. 2ª ed. México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, c1993, 334 pp. [tr. Jorge López Moctezuma].
- CHABOLLA Romero, Juan Manuel. *Un proyecto de docencia para las instituciones de Educación superior (IES) en México*. México, Instituto Tecnológico de Celaya/Plaza y Valdés, c1998, 92 pp.
- CHÁVEZ Pérez, Fidel. *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*. México, Alhambra, 1994. 329 pp.
- CRUZ, José. *Cómo romper paradigmas y provocar el cambio. El líder flexible y el éxito empresarial, la experiencia japonesa*. México, Orión, 2001. 154 pp.

- DEVEREUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, Siglo XXI, c1985, 410 pp.
- ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Barcelona, Océano, c1997, 3 v, 1584 pp.
- ERICKSON, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Vol. II. Barcelona, México, Paidós, c1981. p 254.
- FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Paidós/México, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, c1991, 147 pp. [tr. María del Pilar, Jiménez Silva].
- FIRTH, Raymond William [et al.]. *Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*. 2ª ed., México, Siglo XXI, c1981, 339 pp, [tr. Ramón, Valdés del Toro].
- GARCÍA González, Enrique y Héctor M Rodríguez Cruz. *El maestro y los métodos de enseñanza*. Serie cursos básicos. Área metodología de la enseñanza superior 3), México, Trillas, c1982, 75 pp.
- GRADOS, Jaime, A. *Capacitación y desarrollo de personal*. México, Trillas, 2001. 361 pp.
- GEERTZ, Clifford. *El antropólogo como autor*. (Paidós estudio), Barcelona, Paidós, c1989, 163 pp. [tr Alberto, Cardin].
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. (Antropología y etnografía), Barcelona, Gedisa, c1996, 387 p [Bixio, Alberto Luis tr.].
- GERSON, Boris. “Observación participante y diario de campo en el trabajo docente” en Perfiles Educativos. pp. 3-22. México, CISE-UNAM, Núm. 5, Julio-septiembre, 1979.
- GLAZMAN de Weissberg, Raquel y María de Ibarrola (et.al). *Diseño de planes de estudio*. México, UNAM, 1978. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. 536 pp.
- GOETZ, Judith Preissle y Lecompte, Margaret Diane. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, c1988, 279 pp.
- GOMEZ, I. “Enseñanza y aprendizaje” Cuadernos de Pedagogía. N° 250. c1996.
- GONZÁLEZ Núñez, José de Jesús. [et al.]. *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*. México, Pax, c1994, 134 pp.
- GRINDER, Michel. *Estrategias no verbales para la enseñanza. Guía personal para el manejo del salón de clases*. México, Pax México. c2004. 297 pp.
- GROS Salvat, Begoña, Romama Teresa. *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. (Educación universitaria), Barcelona, España, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 2004, 163 pp.

- HARGREAVES, David H. *Las relaciones interpersonales en la educación*. 2da ed. Madrid, Narca, 1979. 418 pp.
- HONORE, Bernard. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid, Narcea, c1980, 176 pp, [Palacios, Maria Teresa tr.].
- JACKSON, Philip Wesley. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, c1991, 215 pp. [tr. Guillermo, Solana Alonso].
- LARROYO, F. *La ciencia de la educación*. México, Porrúa, 1982. pp. 335.
- LOPEZ Torres, Marcos. *Evaluación educativa*. México, Trillas, c1999, 75 pp.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Los argonautas del pacifico occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea Melanesica*. Barcelona, Península, c2000, 505 pp.
- MATEO, Joan. *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluatorio*. México, Trillas, c2000, 265 pp.
- NERICI, Imideo Giuseppe. *Hacia una Didáctica General Dinámica*. (Biblioteca de Cultura Pedagógica. Serie didáctica) 3ª ed., Buenos Aires, Kapelusz, c1985, 607 pp.
- PANSZA González, Margarita. *Pedagogía y currículo*. México, Gernika, c1989, 107 pp.
- POSTIC, Marcel. *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. 2ª ed., Madrid, Narcea, c2000, 221 pp, [tr. Rufino Palacios y Maria Teresa y Vivas].
- PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES./Manual de Didáctica General, curso introductorio. México, UNAM, Centro de Didáctica, 1972. 134 pp.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Real Academia Española*. España. 2003.
- REIGELUTH, Charles. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de instrucción*. Madrid, Santillana, c2000, 517 pp. [tr. Micheo de Llanori, Rafael Alberola Blázquez y Rosa maría Ernesto y Vargas].
- STENHOUSE, Laurence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, c1998, 183 pp. [tr. Guillermo Solana Alonso].
- Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación Vocacional. *Guía de carreras 2004*. México, UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional, Secretaria de Servicios Académicos, c2004. 505 pp.

- Universidad Nacional Autónoma de México. Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. 3ª ed., México, UNAM, Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria, c2001. 45 pp.
- VILA, I. [et. al.]. "Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?" en *Cultura y educación*. 1996. n° 4, pp. 31-43.
- VILLARREAL Canseco, Tomás. *Didáctica general*. (Biblioteca Pedagógica de mejoramiento profesional, 49), 4ª ed., México, Oasis, c1969. 398 pp.
- WANJIRU Gichure, Christine. *La ética de la profesión docente, estudio introductorio a la deontología de la educación*. 2ª ed. Pamplona, Universidad de Navarra, 1999. 496 pp. (Colec. Ciencias de la educación/Ediciones Universidad de Navarra).
- WIGDOROVITIZ de Camilloni[et al.] *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 2004. 167 pp.
- WITTROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, México, Paidós, c1981, V. 3, [tr. Ofelia Castillo, y Gloria Vitale].
- WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación*. (Temas de educación, 2), Barcelona, México, Paidós, c1987, 220 pp. [tr. Marco Aurelio, Galmarini].
- ZERMEÑO de la Torre, Francisco. *Doce lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México, Alfaomega, c2005. 263 pp.