

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SERVICIOS EDUCATIVOS
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 08-A SUBSEDE DELICIAS**

**LA SOCIALIZACIÓN. ANÁLISIS DE LA COTIDIANEIDAD
EN LA PRÁCTICA DOCENTE.**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER
EL GRADO DE MAestrÍA EN EDUCACION
CAMPO: PRÁCTICA DOCENTE.**



OLGA LILIA RIVERA MEZA

CHIHUAHUA, CHIH., DICIEMBRE DE 1998.



INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

EL OBJETO DE ESTUDIO.....	1
---------------------------	---

Antecedentes.....	1
El objeto de estudio.....	4

CAPÍTULO II

CONTEXTO SOCIAL.....	7
----------------------	---

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA.....	10
------------------	----

1. Enfoque teórico-metodológico.....	10
2. La población.....	13
3. Técnicas de recolección de datos.....	13

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	15
---	----

1. Fundamentación teórica.....	15
2. El docente como sujeto histórico-social.....	17
3. La cotidianidad en la práctica docente.....	19

✓ Reflexión 1.....	20
✓ Reflexión 2.....	24
✓ Reflexión 3.....	27
✓ Reflexión 4.....	29
✓ Reflexión 5.....	33
✓ Reflexión 6.....	36
✓ Reflexión 7.....	38
✓ Reflexión 8.....	41
✓ Reflexión 9.....	43
✓ Reflexión 10.....	45
✓ Reflexión 11.....	50

CAPÍTULO V

RESULTADOS.....	52
-----------------	----

BIBLIOGRAFÍA.....	58
-------------------	----

INTRODUCCIÓN

La práctica docente ha sido objeto de estudio de múltiples investigaciones, sin embargo a lo largo de la historia, los intentos por conocer y comprender las situaciones problemáticas han sido enfocados de manera distinta. Actualmente, los estudios sobre práctica docente, incluyendo este trabajo, toman la práctica como totalidad, donde los sujetos, el contexto, la historia, contenidos, etc., son elementos de un proceso dialéctico.

La presente investigación pretende hacer un análisis de la cotidianidad en el aspecto social de la práctica docente propia, en el grupo de segundo grado en la primaria "Melchor Ocampo" de Delicias, Chih. El objetivo es reconstruir la realidad y por medio de la reflexión y el análisis, transformar la práctica docente, es un intento de praxis, donde se traslada lo teórico a una práctica transformadora.

El proceso inició al llegar a una institución escolar, donde la normatividad se hace presente en las actividades de los docentes. El grupo y padres de familia exigen al docente la continuación de estrategias y de un reglamento impuesto; el docente, como sujeto social busca crear ante la comunidad escolar una imagen que le permita ser parte integral de la institución.

En el proceso, el grupo define el camino a seguir, al estar actuando sobre aspectos sociales de interacción, las relaciones socializadoras van marcando el rumbo; la tarea del docente es propiciar y emprender acciones de acuerdo al proceso que se vive, a las necesidades del grupo.

Ante el panorama de relaciones estáticas y deterministas, la decisión es investigar lo latente en el grupo, lo que se manifiesta explícita e implícitamente en las actividades cotidianas, tomando como punto de referencia la socialización en el aula, e incluyendo la influencia que tiene el contexto escolar.

Este trabajo consta de 5 capítulos, en el primero de ellos se especifican los antecedentes de la investigación y, la práctica docente y los sujetos como objeto de estudio. En el capítulo II se hace referencia al contexto social, donde se realizó la investigación; se hace un análisis de la situación que prevalece en la institución escolar durante el proceso, en cuanto a las relaciones sociales y la cuestión académica.

El capítulo III se dedica a detallar la metodología utilizada. La investigación se realizó bajo una metodología cualitativa, que nos permite reconstruir la realidad tal como sucede, sin manipularla, donde el sujeto investigador es a la vez objeto de estudio, estableciendo un patrón de sentido o una

contrastación entre la teoría y la práctica, las fases que se utilizaron en la metodología cualitativa no son lineales, la recogida de datos se da a la vez que el análisis de los mismos, con la finalidad de ir haciendo una evaluación constante de las acciones y emprender nuevas estrategias que ayuden al grupo a conformarse como tal y a sostener relaciones simétricas.

El análisis, interpretación y conceptualización de la práctica docente, se encuentra en el capítulo IV, constituye la parte fundamental del trabajo, donde se observa, mediante los referentes empíricos el proceso vivido por el grupo, se hace el análisis de la cotidianeidad de acuerdo a la realidad y las situaciones vividas en el momento que ocurrieron, no se separaron en categorías por considerar que cortaban el proceso y no se mostraba la realidad tal como sucedió.

Es importante mencionar que las referencias empíricas se escriben los nombres de los miembros del grupo, esto con la finalidad de observar la evolución que el grupo va desarrollando en la dinámica del proceso y como un reconocimiento a su participación y empeño en el rompimiento de estereotipos.

En el último capítulo se dan a conocer los resultados de la investigación y del proceso observado en el grupo. La finalidad de la investigación, en un inicio era rescatar la socialización en el grupo, pero el rumbo que tomó el proceso grupal fué que, dentro de lo latente, la autoridad y las relaciones de poder constituyen un elemento permanente, por lo que las reflexiones y el análisis versaron, en parte, sobre este aspecto.

CAPÍTULO I

EL OBJETO DE ESTUDIO

ANTECEDENTES

La educación es un proceso social, los seres humanos en todos los momentos de su vida, están sujetos a ella, desde el seno de la familia, en la comunidad, en actividades sociales o en aquellas en las que intervienen las instituciones educativas. La educación en la escuela es planteada en términos de habilidades, experiencias, conocimientos, relaciones, aptitudes y destrezas proyectadas al alumno, para lograr un completo desarrollo, promoviendo una vida colectiva democrática y productiva.

El maestro es el organizador, propiciador y mediador de las experiencias educativas, esto implica profundizar en los elementos en torno a la formación del educando, meta que no se logra por sí sola, se hace necesario tomar en cuenta las circunstancias sociales, individuales y cada uno de los aspectos que intervienen en el logro de un aprendizaje significativo y trascendental.

Zamora Arreola (1991) concibe la práctica docente, en primer término, como integradora, ya que el aula está inserta en una institución, la cual tiene relaciones y determinaciones de la trama social en su conjunto; como resultado de una práctica educativa, por su función socializadora; y como proceso complejo, por el conjunto de relaciones que tienen lugar en ella.

La práctica docente, debe atender la pertinencia dentro de la sociedad, se encuentra determinada por el contexto histórico social, dentro de ésta, es el docente quien establece los límites de su práctica con el contexto, quien establece las relaciones socializadoras, y quien decide, dentro de sus posibilidades, el transformar, para mejorar su práctica.

Actualmente, se critica el retraso de la escuela, en cuanto a que los cambios sociales y tecnológicos, rebasan los cambios escolares; sin embargo, para el logro de una transformación positiva, se debe partir por el análisis y la reflexión de la práctica docente, donde la investigación se constituya en una de las bases para lograr el aprendizaje y el conocimiento significativo, que, finalmente debe ser el objetivo primordial de los docentes.

Tal investigación debe hacerse tomando en cuenta el mayor número posible de elementos que componen la práctica. Al hablar de investigación en educación, se ha tendido a reduccionismos, ya sea de tipo objetivista o subjetivista; el primero enfoca su atención al nivel macrosocial de la educación, lo importante se ubica en la escuela como institución, conciben la práctica docente en su dimensión pedagógica, donde se considera que los problemas del proceso enseñanza aprendizaje se resuelven transformando los productos del proceso, tales como planes de estudio, estrategias, etc, no consideran las interrelaciones entre maestro y alumno, ven estas relaciones estáticas, deterministas,

sólo consideran válidas las realidades objetivas, las leyes, reglas, programas, currículum, políticas educativas...

El reduccionismo subjetivista enfoca su atención al nivel microsocioal, consideran al aula como un mundo cerrado y autónomo, con sus particulares reglas, producto de maestro y alumno, que interactúan en cada salón de clases; desligan lo que pasa dentro del aula y pierden relación con lo macro, con la estructura.

Actualmente, se propone un nuevo enfoque en la investigación educativa, que permita construir un objeto social, compuesto tanto de lo social objetivo e independiente de las voluntades personales, como de lo social subjetivo; se propone para conjuntar lo macrosocioal (la estructura) con lo microsocioal (la práctica) y el habitus, como mediación entre ambas.(Bourdieu, 1980)

El habitus está conceptualizado como las estructuras mentales a través de las cuales se aprehende el mundo social; es el sujeto con su historicidad propia y profesional que actúa en función de ésta; por lo tanto el habitus es el producto de la historia, las condiciones objetivas que lo producen, que, determinan a la vez, las prácticas, esto es, la estructura que produjo los pensamientos, acciones y percepciones gobierna la práctica, teniendo como límite las condiciones históricas y sociales en las que el habitus es puesto en práctica.

Una investigación educativa social, solo puede ser arma de transformación, en tanto sea capaz de conjuntar la estructura y el habitus o historia incorporada, ambos, componentes de la realidad social.

Dentro de la práctica docente, en la cotidianeidad, se presenta una compleja red de interacciones, se dan relaciones sociales verticales, horizontales, de resistencia, de imposición, de propuestas; tales relaciones entre el maestro y el alumno, son las que determinan, en gran medida, el logro del desarrollo humano y la potencialidad pensante de los alumnos.

El maestro no debe ser considerado como un simple reproductor social, sino como alguien que puede ayudar a la transformación de la realidad mediante su actuación; para lograrlo debe iniciar por hacer un análisis profundo de los hechos o fenómenos que se suceden en la práctica docente, debe hacer una autocrítica de su accionar docente, con el fin de valorarlo y comprometerse con el cambio positivo, tomando en cuenta sus limitaciones; inmiscuirse en los espacios que permitan recuperar lo implícito, lo explícito y lo latente de su práctica, tomar en cuenta la percepción e historia de los sujetos; contrastar teóricamente lo anterior y plantear acciones para lograr un mejor proceso enseñanza-aprendizaje.

Se pretende, con la presente investigación, cumplir con lo anterior, realizar el análisis de la práctica docente propia, tomándola como objeto de estudio, así como al conjunto de relaciones que se establecen y las situaciones cotidianas que se presentan en la misma. A la vez hacer una descripción, interpretación y conceptualización de las situaciones, con el propósito de implementar acciones para transformar positivamente la práctica.

Dentro de las limitaciones, la investigación pretende un enfoque dialéctico en la realización del análisis de la práctica docente, donde se tome en cuenta el mayor número de elementos posibles que influyen en el aspecto social, rescatando la cotidianeidad en el aula. Aún cuando este análisis se centra en las interrelaciones de los sujetos, no se puede considerar como un reduccionismo subjetivista, ya que, toma en cuenta la historia de los sujetos, el contexto escolar y social, como parte importante del proceso de socialización que ocurre dentro del aula y como parte de la realidad.

EL OBJETO DE ESTUDIO

“A lo largo de mi vida escolar, desde la primaria hasta la maestría en educación, he observado un constante en los docentes, los que nos dieron libertad para organizarnos, libertad de asistir o no, libertad en el desarrollo y evaluación de la tarea, aún cuando se formaba una relación aparentemente de afectividad, perdieron todo control sobre la clase, la libertad se convirtió en libertinaje, en desorden, apatía, desinterés de ambas partes, etc. Y por lo tanto, sin aprendizajes significativos. En el momento de la evaluación final, había una gran incongruencia con la libertad que se dio anteriormente, se evaluó de forma arbitraria.

Contradictoriamente, a los maestros rígidos, los alumnos responden con mayor interés, dedicación, asistencia, se realiza la tarea con más atención y se obtienen aprendizajes funcionales en la sociedad en que vivimos.”

El párrafo anterior es un fragmento de la historia de vida propia, de donde es posible retomar elementos que influyen en las acciones presentes, dentro de la práctica docente; denota una historia escolar con maestros que utilizaron un modelo carismático, donde él tiene el saber y el poder.

Como alumno, no se recuerdan situaciones de aprendizaje para el logro de conocimientos que explícitamente los maestros impartían, sin embargo lo que realmente permanece es el aprendizaje implícito logrado con las acciones de los maestros como obedecer, ser pasivo y la libertad como sinónimo de libertinaje; posteriormente, como docente, lo implícito se traduce en acciones semejantes a las de los maestros que eran respetados por estrictos.

La realidad social no se expresa en forma manifiesta totalmente, sino que existen conductas, modelos implícitos del docente, situaciones latentes y formas de relación que los alumnos inconscientemente toman para ellos y que forma parte de su formación integral. Es precisamente en esta realidad no explícita, que encontramos en la cotidianeidad de la práctica docente, donde el docente debe investigar, hacer un esfuerzo por descubrir los elementos que constituyen al sujeto (el alumno y el docente mismo) y al contexto donde se desenvuelve, en lo implícito u oculto de las relaciones áulicas, ya que el aprehenderse de esa realidad, puede dar pauta a la transformación.

La respuesta a muchos problemas educativos, se encuentra en lo cotidiano, en lo que sucede en la realidad diaria y que pasa sin que el docente se percate o simplemente, se ignora. Se debe

reconocer que los sujetos son esencialmente sociales, cada uno tiene una historia y particularidad propia, se debe ver al sujeto como una totalidad.

Por lo anterior, se plantea en la presente investigación como objeto de estudio la práctica docente propia, realizando un análisis de la cotidianeidad de la misma dentro de su dimensión social como:

- ✓ TOTALIDAD. La práctica docente concebida como una serie de interrelaciones y contradicciones entre los protagonistas, sujetos, contexto, etc. El análisis se realiza de manera que permita al docente penetrar hasta las relaciones internas e identificar las contradicciones que constituyen la estructura de su práctica, mediante acciones de indagación y descubrimiento para conocer y comprender la forma como se manifiesta u oculta la práctica dentro de la realidad histórico-social.
- ✓ HISTÓRICIDAD. Contrastar las prácticas del pasado con las del presente, y en función de este análisis histórico, detectar causas que determinen deficiencias o limitaciones en el proceso educativo.
- ✓ PRAXIS. Los contenidos y experiencias de aprendizaje que constituyen la práctica docente, deben vincularse alrededor de una situación real, deben tener sentido, al entrar en contacto con los problemas o necesidades reales con un fin transformador.

✓

"Descubrir lo latente de la práctica docente es descubrir los procesos ocultos o no reglamentados que se dan en la vida cotidiana, replanteando así el fin de la educación como un camino que atienda al sujeto en todas sus dimensiones, empezando por la que le es propia; el pensar por sí mismo...." (Tlapapan, 1995)

Para realizar el análisis de lo latente, lo explícito e implícito de la práctica docente es necesario que el docente investigador se convierta a la vez en sujeto y objeto de estudio, donde analice y reflexione sobre su actuar docente e implemente acciones que le permitan un cambio de actitud ante las situaciones cotidianas y las relaciones interpersonales con los alumnos.

La práctica docente es integradora, ya que el aula está inserta en una institución y contexto, los cuales tienen relaciones y determinaciones de la trama social en su conjunto; además, la práctica docente es un proceso complejo, por el conjunto de relaciones que tienen lugar en ella, aunque se pretende en la presente investigación abordar el mayor número de elementos que inciden en ésta, se decidió tomar **el aspecto social** como punto de referencia al hacer los análisis de la cotidianeidad en la práctica docente.

En el aula, el aspecto social, entendido como las interrelaciones que se establecen entre los protagonistas del proceso educativo, expresa como las acciones de unos individuos afectan las

acciones de otros; el aprendizaje escolar, está determinado, en gran medida, por las acciones que se realizan dentro del salón de clases, por lo que, se debe favorecer el aprendizaje por medio de una interacción social adecuada (Vigotsky, 1979). El docente, generalmente no toma conciencia de las implicaciones que tiene la forma en que se presentan o que permite que se den, las interacciones en el aula.

Entonces, el objeto de estudio de la investigación es la práctica docente propia, haciendo un análisis de la cotidianeidad tomando en cuenta el mayor número de elementos posibles que inciden en el aspecto social de la misma y donde los sujetos son a la vez objetos de investigación.

El objetivo es reconstruir la realidad existente en la práctica docente propia y rescatar elementos que me permitan analizar y reflexionar sobre las acciones docentes para transformarla positivamente.

CAPÍTULO II

CONTEXTO SOCIAL

CONTEXTO SOCIAL

En la formación integral del individuo es de suma importancia la influencia que ejerce el medio social en el cual se desenvuelve, pues en algunos casos puede ser la causa que limita o favorece el proceso enseñanza-aprendizaje. La raíz de muchos de los problemas educativos se encuentra en el contexto donde se encuentra inmersa la escuela.

Al hablar de un contexto social es necesario especificar lo que se entiende por comunidad, pues ésta constituye el medio social inmediato con el que tiene contacto el alumno y del cual recibe una influencia directa.

De acuerdo a Pozas (1985) se considera comunidad al grupo de personas que comparten un pasado común; tradiciones, formas de conducta y de convivencia, dentro de las cuales se adquiere una autonomía y a la vez, constituyen un referente único en pro del progreso de la misma.

Después del contexto escolar, el medio social constituye la influencia más poderosa para el desenvolvimiento de los alumnos. En situaciones de pobreza, con nutrición y salud precarias, a veces es difícil lograr los objetivos de aprendizaje, de ahí la importancia de adquirir un conocimiento más profundo del medio del que forman parte.

El plantel educativo donde se lleva a cabo la investigación, se ubica dentro de la comunidad de Delicias, Chih., cabecera municipal, es una de las ciudades más importantes en el estado, por su próspera economía y por su influencia política. La agricultura, es una de las principales actividades económicas, aunque recientemente se ha agregado la ganadería; existen otras fuentes de trabajo, tales como la industria mueblera y el comercio; pero es en la industria maquiladora donde se emplea la mayor parte de la población, entre ellos se encuentra un gran número de padres de familia de la escuela donde se realizó la investigación.

El lugar donde se encuentra ubicada la escuela, es la Colonia Ricardo Flores Magón, colonia ubicada en la periferia de la ciudad de Delicias, Chih, con un nivel de desarrollo económico bajo; a los padres de familia, en ocasiones les es imposible solventar los gastos que el proceso educativo requiere, y aún cuando la colonia cuenta con todos los servicios, las condiciones de vida son precarias, lo que repercute en la situación escolar.

La escuela es un espacio dividido y jerarquizado, responde a formas de ordenar, a una organización interna donde sustenta su legalidad y en la cual se delimitan sus funciones. Los

elementos estructurales se convierten en acciones cotidianas o extraordinarias, en prácticas a través de las cuales se vive y especifican estos elementos estructurales. (SAFA, 1986)

La escuela donde se realiza el análisis de la práctica docente, es la escuela primaria "Melchor Ocampo", la cual se fundó en 1983. Es una escuela de organización completa en la que se trabajan los dos turnos, cada uno de ellos cuenta con su propia organización, así como con su propio personal administrativo, docente y manual.

En la escuela, al docente se le presentan una serie de requerimientos originados en la organización y administración escolar, que aumentan su volumen de trabajo y representan una carga y una interferencia para su labor docente.

La escuela es un espacio social y cultural donde están presentes el poder y el control,"las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos, al contrario, son lugares que representan formas de conocimiento, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Las escuelas son lugares que encarnan y expresan una cierta lucha sobre que formas de autoridad, tipos de conocimiento deberían ser legitimados y transmitidos a los estudiantes" (Giroux, 1997)

En la escuela "Melchor Ocampo" el docente se encuentra subordinado, en gran medida, en sus relaciones con la autoridad escolar. El director de la escuela posee la más alta jerarquía, se preocupa por que la institución "funcione bien" en el sentido administrativo, dejando en un plano secundario el aspecto técnico-pedagógico. Más que colaborar con los docentes en su labor o realizar un seguimiento del proceso de enseñanza, establece lineamientos y condiciones para la realización de actividades.

Ezpeleta (1992) menciona algunos de los requerimientos que el director de la escuela demanda de los docentes y que retratan parte de la realidad de la escuela donde se realiza la investigación, éstos son el control del grupo y la planificación para el control.

El director espera que el docente controle el grupo, esto es, que los niños no hagan ruido, que permanezcan en el aula, ocupados, lo más tranquilos posible; considera la disciplina como sinónimo de quietud y silencio. Además, sostiene una relación de concesiones con los padres de familia, quienes tienen su misma concepción de disciplina, a la autoridad escolar le conviene evitar diferencias con los padres e impone su criterio al docente.

Se mantiene un supuesto control de las actividades pedagógicas del docente a través de las planeaciones, que semanalmente, el director supervisa, sin embargo, se trata de uno más de los requerimientos administrativos, ya que no se presta atención al contenido de la planeación, sólo constituye un control institucional.

El docente no goza de autonomía, la organización institucional se basa en el control para lograr la "eficiencia", el resultado es el aislamiento del docente en su aula, la despreocupación y pérdida de interés por lo que sucede en el resto de la escuela.

Las relaciones sociales establecidas en cada escuela están condicionadas por el contexto social y político, pero a la vez depende de procesos de negociación a nivel escuela. Rockwell (1987) menciona que una de las características de la trama de relaciones sociales que enmarca el trabajo docente es la naturaleza y el grado de autonomía que pueden ejercer los maestros; aún cuando se ejerce un control externo que repercute en la práctica docente, el aula es uno de los espacios escolares donde se gestan prácticas docentes con sentido contra-hegemónico. Es posible, entonces, generar cambios desde la autonomía real de los maestros.

La escuela donde se realizó la investigación es de organización completa, cuenta con un total de 12 docentes, de los cuales 9 se encuentran frente a grupo, dos de ellos son docentes de apoyo, de educación especial, quienes acuden a las diferentes aulas para impartir algún contenido y a la vez, detectar problemas especiales; otro de los docentes se encuentra encargado de la dirección del plantel; aparte del personal docente, existe la valiosa disposición de un trabajador manual, quien se encarga de la higiene y del mantenimiento del edificio escolar.

Cabe resaltar el empeño de los docentes que aquí laboran por tratar de mejorar su práctica docente y buscar la superación profesional que redunde en el beneficio de la niñez, sin embargo, el medio que, en general se utiliza para lograrlo, es una práctica docente basada en el conductismo y la saturación de conocimientos memorísticos, considerado por los docentes, como lo mejor para lograr los propósitos educativos.

De los 9 grupos, se pondrá atención especial en el grupo de segundo grado, mismo en el que se realiza el análisis de la práctica docente propia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

1. Enfoque teórico-metodológico

El conocimiento significativo y relevante para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta del aula, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión de sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica; así, la práctica docente es un proceso de acción, reflexión, de indagación y cambio.

El docente que investiga sobre su quehacer se orienta hacia una formación intelectual que le permite ser crítico, analítico y con pensamiento propio, y lo más importante, deja de ser consumidor, repetidor y transmisor inconsciente de saberes.

La presente investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, el cual requiere la participación de los protagonistas en el aula, los integra en el proceso de indagación, reflexión y valoración de las prácticas; enfoca el análisis conjunto de medios y fines en la práctica, se propone la transformación de la realidad mediante la comprensión y autoconciencia; plantea como imprescindible la consideración del contexto social e institucional, no solo como marco de actuación, sino como factor inductor de comportamientos e ideas.

La investigación cualitativa pretende lograr la inclusión de la totalidad de los elementos que influyen en una situación (holístico), por lo que se trata de tomar en cuenta los más posibles, para no fragmentar la realidad; considera los fenómenos como complejos multideterminados, donde todos los elementos dependen de los demás, donde existe una reciprocidad con el medio y una integración y temporalidad de los procesos. Considera al hombre como producto de la historia y la sociedad, no sólo como un fenómeno biológico.

El enfoque teórico-metodológico utilizado en la presente investigación permite reflexionar al docente sobre la práctica y la realidad para transformarse y transformarla; se trata de que el docente reflexione e investigue sobre problemáticas que su propia práctica y contexto le presentan y él mismo busque y proponga alternativas de solución para transformar y mejorar el proceso y el producto de su tarea.

Barabtarlo (1986) plantea que, el sujeto que investiga es su propio objeto de investigación y transformación, lo que garantiza que se de un proceso de automotivación por la superación permanente. Además, bajo este modelo, el docente va tomando conciencia de "porqué", "para qué" y "cómo" ha venido enseñando, posibilitándole asumir una postura abierta al cambio de actitud.

En la metodología cualitativa se estudian las situaciones en su ambiente natural y cotidiano, no se crean condiciones especiales, ni existen reglas para la recolección de datos. En la recolección de los datos se emplean diferentes procedimientos, los cuales tienen como característica primordial su flexibilidad, la investigación cualitativa es impredecible, el proceso del grupo va dirigiendo el curso de la investigación, por lo que constantemente se hace una revisión de los procedimientos para tomar en cuenta los datos que surjan de la dinámica de la situación.

La metodología cualitativa se caracteriza por su no linealidad, los procedimientos se adecúan al proceso del grupo; en la presente investigación se presentaron varias fases, coincidentes en parte con el modelo cualitativo que presenta Rodríguez Gómez (1996), las fases que formaron parte del proceso fueron:

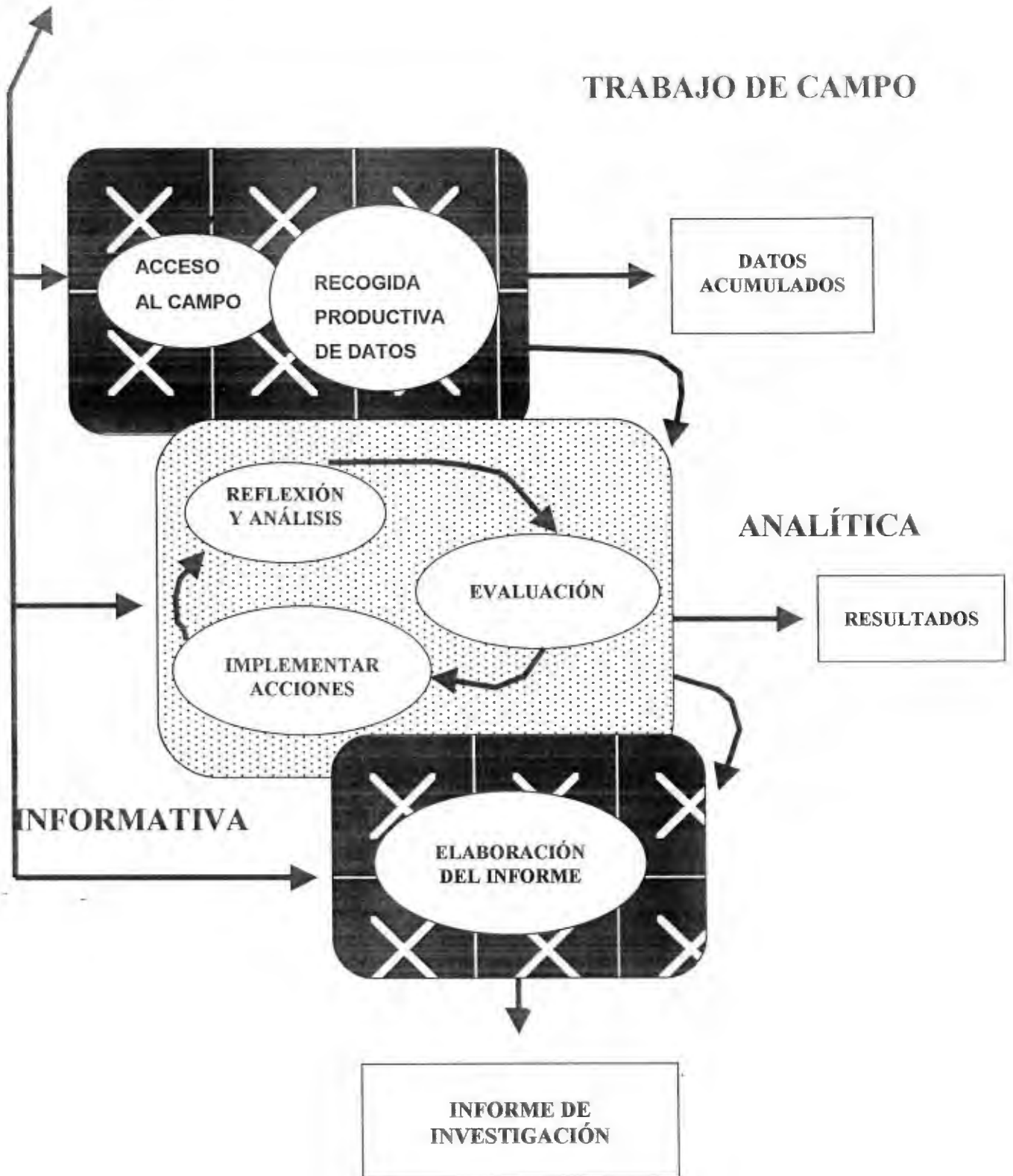
- **Preparatoria**, donde se intenta clarificar y determinar la situación de interés, en este caso la cotidianeidad en la práctica docente.
- **El trabajo de campo**, proceso permanente para recoger y registrar información, mediante procedimientos que permitan reconstruir la realidad, desde la perspectiva de los protagonistas.
- **Analítica**, proceso de análisis de la información recabada en el campo, en esta fase se realiza la evaluación constante de las situaciones y de las acciones emprendidas con la finalidad de continuar o implementar nuevas acciones. Obtención de resultados.
- **Informativa**, presentación y difusión de los resultados.

Aún cuando las fases están enumeradas una tras otra, el proceso se va desarrollando de manera diferente, una fase comienza cuando aún no se ha finalizado la anterior, la fase de análisis se realiza durante el trabajo de campo, ante la necesidad de contar con una investigación con datos adecuados y suficientes.

El esquema del proceso que se vivió se muestra a continuación:

PREPARATORIA

TRABAJO DE CAMPO



2. La población

La realización de esta investigación se lleva a cabo en el segundo grado de la Escuela Primaria "Melchor Ocampo"; el grupo consta de 30 miembros, 16 del sexo femenino y 14 de sexo masculino. Las edades de los alumnos fluctúan de los 7 a los 9 años; 6 de los miembros del grupo son repetidores, el resto forma parte del grupo desde el primer grado.

Es un grupo único en la institución escolar. Se tomará en su totalidad, incluyendo al docente, para realizar el análisis de la práctica docente.

3. Técnicas de recolección de datos

La investigación de la práctica, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquello que sucede en el aula. Para lograr lo anterior se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos:

- Observación participante. Es una técnica que no se reduce a fragmentos dispersos de la práctica, sino a la aproximación de una totalidad vivida y manifiesta; tiene como fin la descripción de los hechos que se desarrollan en el aula. En el momento de la observación, que es a la vez, el tiempo de la práctica docente, se registran palabras o claves para recordar lo que sucede, especialmente en el aspecto social, que son desarrolladas después con calma en el diario de campo.
- Autoobservaciones. Su procedimiento es idéntico a la observación participante, solo que en la anterior se registra cualquier hecho o situación, y en las autoobservaciones se registra únicamente las acciones del docente que se consideren relevantes o factibles de ser analizadas.
- Diario de campo del docente. Implica la descripción detallada de los acontecimientos del aula y se basa en la observación directa de la realidad, es complementario con la observación participante. El diario de campo registra el análisis que el docente realiza sobre las tareas escolares y las situaciones cotidianas, en el se registran las observaciones y autoobservaciones descritas anteriormente. El diario de clase permite describir un panorama general y significativo de lo que sucede en clase, las actividades que se desarrollan, relatando procesos y categorizando las distintas observaciones que se van recogiendo; permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en que está inmerso; favorece la toma de conciencia del docente sobre su proceso de evolución y permite ir planteando interrogantes en relación a que tipo de actividades nos permiten avanzar en la dirección planteada.

- Diario de campo de los alumnos. Los alumnos tienen su propia percepción de las experiencias, situaciones y relaciones del aula, el diario de los alumnos refleja su modo de percibirlos. Cada día uno de los miembros del grupo escribe en el diario lo que sucede en el aula, lo que le parezca significativo.
- Grabaciones. Permiten recabar datos que pudieran pasar desapercibidos en la observación, ya que registra las interacciones, que se presentan en el desarrollo de la clase, aún las que el docente no fomenta. Se grabaron situaciones donde el docente dirigió la clase y aquellas en las que los alumnos fueron los únicos protagonistas.
- Entrevistas informales a los alumnos. Permiten rescatar las expectativas de los alumnos, en cuanto al docente, sus compañeros, sus planes, etc. y expresan la relación entre el afecto y el aprendizaje. Después de alguna situación significativa, se hacen preguntas a los participantes, dependiendo de las respuestas, se formulan preguntas informales, que rescatan su punto de vista.
- Historia de vida del docente. El docente como un ser social e histórico, actúa en función de las experiencias que ha vivido, la historia de vida refleja parte de esa historia que determina las prácticas de hoy y permite comprender las acciones que se realizan.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA
PRÁCTICA DOCENTE

ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1. Fundamentación teórica

La educación escolar es el instrumento que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo integral de sus miembros más jóvenes; dicha promoción deberá realizarse haciéndolos participar en diferentes actividades educativas y facilitándoles el acceso a la experiencia colectiva culturalmente organizada, esta experiencia deberá ser más que una simple transmisión por parte de los adultos a los niños; un proceso de reconstrucción en el que incide en parte la idiosincrasia de cada ser humano. (Coll, 1995)

La educación constituye un proceso social, por involucrar acciones interindividuales, que se significan como relaciones entre grupos a los que éstos representan. Ello implica que la educación no debe limitarse a los aspectos científico-técnicos y culturales, sino también a todo lo que concierne las relaciones interpersonales y sociales, es necesario que éstas últimas sean objeto de razonamiento y reflexión de la misma manera que pueden serlo cualquier otro aspecto.

Así, en la educación, está implícita la socialización, entendiendo ésta, como el proceso mediante el cual alguien aprehende los modos de un grupo social, en tal forma que puede integrarse a él; incluye tanto el aprendizaje, como la internalización de las pautas, valores y sentimientos apropiados. El proceso de socialización ocurre a través de las relaciones sociales y está en función de la interacción social.

La socialización es el aprendizaje de conductas, basadas en el conocimiento de las características de las situaciones, de las personas, de las formas de acción que parecen apropiados, de los modos usuales de relación con los demás, no se encuentra en el terreno del conocimiento y el discurso, sino en el de conductas y relaciones.

Socialización es el proceso por medio del cual el niño amplía y entabla relaciones que le permiten lograr cierto grado de independencia, de capacidad de decisión, adquiere confianza en sí mismo, autonomía y a la vez mantener relaciones de interdependencia y colaboración que le permitan situarse en relación a los que le rodean.

La escuela y los docentes son de los agentes socializadores primarios, después de la familia, en el proceso educativo, se presentan algunos componentes, pero es el niño escolar quien actúa para

apropiarse del conocimiento, en la relación que tiene con los demás y en una acción recíproca con su entorno social.

La escuela es una institución donde se desarrollan relaciones personales y grupales en el contexto de las reglas de la organización; estas relaciones se expresan en normas y refuerzan ciertas habilidades sociales. Los procesos de socialización son parte fundamental en los procesos educativos, afectan las relaciones entre maestro y alumnos y la manera en que los actores de la educación se relacionan con las metas específicas educativas.

En el proceso enseñanza –aprendizaje intervienen diversos factores tales como el contexto social, el contexto institucional, el sujeto, la naturaleza del conocimiento, los recursos materiales, etc. Pero lo más importante para que se dé ese proceso son las relaciones existentes entre estos elementos al interactuar entre sí.

Es necesario tomar al educando como un sujeto activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y es él quien construye su conocimiento, todo esto en interacción con sus compañeros y el docente.

Se entiende por aprendizaje, el proceso mental mediante el cual el sujeto descubre y construye el objeto de conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con él, modificando de esta manera las estructuras mentales para dar lugar a los conocimientos. (Piaget, 1986)

Según Vigotsky (1979), el aprendizaje escolar, está determinado, en gran medida, por las acciones que se realizan dentro del salón de clase, las cuales favorecen al aprendizaje por medio de una interacción social adecuada. El aspecto social en el aprendizaje puede tener una utilidad especial para la enseñanza, para entender al individuo es necesario entender las relaciones sociales, donde éste se realiza. Es a partir de estas relaciones sociales, que el niño construye y elabora su lenguaje y los procesos mentales con los cuales adquiere y usa los conocimientos escolares.

La enseñanza se refiere al papel que desempeña el docente en la construcción del aprendizaje del niño, el maestro deberá guiar al alumno en sus experiencias y provocar situaciones en las que los conocimientos se presenten como algo necesario y significativo.

“El proceso enseñanza-aprendizaje es una situación donde se generan vínculos específicos entre quienes participan en él, a partir de situaciones de problematización y socialización, orientadas a transformar

la realidad. Persigue como finalidad el aprender a aprender." (Barabtarlo, 1986)

El proceso enseñanza-aprendizaje no se separa de la vida diaria, sino que es parte de ella. Comprende al educador como un sujeto histórico, que a partir de las relaciones sociales y la praxis conoce e interpreta la realidad.

2. El docente como sujeto histórico-social

No es fácil para el profesor romper con sus costumbres y revisar totalmente las modalidades de organización y animación pedagógicas; y, le es más difícil modificar su estilo de relación.

El cambio presupone que el profesor manifieste, en su conducta una confianza real en las posibilidades del niño y lo ayude a construir otra imagen de sí mismo; esto se puede lograr con un cambio de actitud y por la íntima convicción de asumir nuevos papeles. Se puede, racionalmente, decidir ser distinto, pero resulta difícil cambiar las representaciones conservadoras de hace mucho tiempo.

El maestro enfrenta y maneja la complejidad de la situación de la clase como trabajador y a la vez como sujeto. Comprender al maestro como sujeto es considerarlo como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades de la situación específica en que trabaja. La concepción del maestro como sujeto nos distancia de la noción de un rol docente que conforme la actuación del maestro y nos acerca a su práctica concreta cotidiana.

Bourdieu (1980) menciona que el sujeto actúa en función del habitus, entendido éste, como las estructuras mentales a través de las cuales se aprehende el mundo social, el sujeto actúa en función de la historicidad propia; por lo que, el habitus es el producto de la historia, la estructura que produce los pensamientos, acciones y percepciones determina la práctica, teniendo como límite las condiciones históricas y sociales en las que el habitus es puesto en práctica.

El docente, es un ser histórico, muchas de las acciones que el docente realiza en su práctica, consciente o inconscientemente están determinados por su historicidad.

Recortes de la realidad, nos permiten comprender el porqué de algunas de las acciones y relaciones que el docente emprende dentro de su cotidianidad, en la historia de vida del docente investigador y objeto de estudio a la vez, se rescataron algunos fragmentos como:

*“Con excepción de la maestra de primer grado, mis maestros de primaria eran rígidos, autoritarios, algunos llegaban a los reglazos, cuando se cometía alguna falta como llevar las uñas sucias, no llevar la tarea, no aprenderse las tablas de memoria . El maestro de primaria que más recuerdo es el de 6º grado, tenía Licenciatura en Ciencias Naturales, las actividades en esa materia eran interesantes y motivantes para nosotros. Era autoritario, imponía su punto de vista, cuando alguien lo cuestionaba su frase era **el maestro soy yo, no tú**; para mí, y creo que para mis compañeros también, él era un muy buen maestro, a pesar de ser autoritario, cuando alguien lo necesitaba, sabía escuchar, comprender y aconsejar; los sábados los dedicaba también al grupo, jugando algún deporte o realizando actividades académicas.....este maestro en especial, ha influido mucho en mi vida, mi materia favorita desde entonces son las ciencias naturales, por su influencia entré en la normal, posteriormente cursé la Licenciatura en esta materia.”*

En el transcurso de la historia escolar se va conformando el ideal de lo que debe ser un buen maestro, en este caso el ideal está representado por alguien que, ejerce el poder mediante el autoritarismo con sus alumnos, es él quien posee el conocimiento y quien decide lo que debe hacerse en el grupo.

Adorno (1986) llama “deformación profesional” a la valoración que hace el maestro de lo que es digno y lo que no vale la pena de enseñarse; la legitimidad que el maestro otorga al conocimiento se construye en el interior del propio mundo escolar, de modo que se considera legítimo el conocimiento estrictamente escolar y como no-conocimiento el resto de los saberes. **“En el aula el maestro enseña el conocimiento legítimo y el conocimiento que se considera legítimo lo es porque el maestro lo enseña en la escuela.”**

“Pero, a pesar de su autoritarismo, el docente implementaba estrategias académicas y afectivas, motivantes y significativas en sus alumnos y obtenía el reconocimiento de alumnos, padres y autoridades educativas”; el maestro como agente socializador no tanto por lo que enseña, sino por el modelo que llegan a representar, la significación del maestro como modelo varía desde lo relativamente trivial, hasta lo extremadamente influyente.(Elkin, 1989)

La mayor influencia del maestro deriva probablemente del establecimiento de una relación protector-protégido, relación que puede observarse claramente en el caso anterior y que trascendió a la vida del sujeto, tanto profesional y personal, como dentro de su práctica docente.

“A lo largo de mi vida escolar, desde la primaria hasta la maestría en educación, he observado un constante en los docentes, los que nos dieron libertad para organizarnos, libertad de asistir o no, libertad en el desarrollo y evaluación de la tarea, aún cuando se formaba una relación aparentemente de afectividad, perdieron todo control sobre la clase, la libertad se convirtió en libertinaje, en desorden, apatía, desinterés de ambas partes, etc. Y por lo tanto, sin aprendizajes significativos. En el momento de la evaluación final, había una gran incongruencia con la libertad que se dio anteriormente, se evaluó de forma arbitraria.

Contradictoriamente, a los maestros rígidos, los alumnos responden con mayor interés, dedicación, asistencia, se realiza la tarea con más atención y se obtienen aprendizajes funcionales en la sociedad en que vivimos.”

Con base en este recorte de la historia de vida del docente investigado, se induce que éste, considera que los alumnos y el docente no están preparados, por el momento histórico-social, por su realidad propia a actuar responsablemente, con libertad para la organización, desarrollo y evaluación de la tarea escolar; por parte de los alumnos.

Las situaciones que se presentaron en la historia del sujeto repercuten en las prácticas que realiza en la actualidad, así como en las relaciones interpersonales que establece con los alumnos.

En el desarrollo del análisis de la presente investigación se podrá observar con más claridad, el ideal de maestro que se tiene por parte del docente.

3. La cotidianeidad en la práctica docente

La práctica docente está inscrita en un proceso histórico-social determinado, tiene que ver con la vida cotidiana, se inscribe en un contexto histórico, con las condiciones materiales y subjetivas de los participantes en el proceso; es concebida como una serie de interrelaciones y contradicciones entre los protagonistas. El análisis de la práctica debe realizarse de manera que permitan al docente penetrar hasta las relaciones internas para comprender la forma en que se manifiesta u oculta la práctica dentro de la realidad histórico-social y poder emprender acciones para mejorar.

El análisis de la práctica docente propia, se realiza en función del aspecto social dentro del aula, tomando en cuenta, las influencias del contexto. La organización de los datos, está presentada por fechas, con categorías de análisis de la cotidianeidad; tomando en cuenta la concepción que tiene el

docente de sí mismo al inicio y durante el proceso, tal concepción y el análisis de la misma se especifica mediante reflexiones numeradas.

Las reflexiones son cortes de análisis para meditar sobre el trabajo realizado hasta el momento, para hacer un balance de las situaciones que se van presentando en la dinámica del proceso, los logros o retrocesos y emprender acciones que permitan al grupo lograr la tarea.

Reflexión 1. El docente, sujeto y objeto de estudio, a través de su historia se ha formado una concepción del maestro: es quien debe tener la autoridad en el grupo, quien posee el saber y a quien los alumnos pasivamente deben obedecer, la imagen de maestro que cree debe mostrar ante los alumnos es de quien tiene el poder sobre ellos, para que se muestren disciplinados y obedientes; el docente adopta una actitud de liderazgo autocrático, ejerce el control del grupo, asume la responsabilidad de la tarea.

Aún así, se tiene la inquietud, por parte del docente, de cambiar de actitud, de dar al grupo autonomía y a cada uno de los miembros del grupo la capacidad de decisión en aspectos de organización y planeación de actividades acordes a sus intereses y de establecer una relación simétrica con los alumnos.

Además, se pretende que los alumnos socialicen con sus iguales, como un medio para lograr el aprendizaje significativo.

El grupo de investigación. El grupo está conformado por un conjunto de personas que por necesidades de identificación, de compañerismo de trabajo y otras inherentes al ser humano, tienen relaciones mutuas y espontáneas que posibilitan a cada individuo algún tipo de satisfacción o recompensa. En la escuela se forman grupos institucionales, que compartirán las mismas instalaciones, maestros, intereses, etc.

El grupo de segundo grado, donde se lleva a cabo la investigación, se conformó el año anterior cuando ingresaron al primer grado, el docente se integró al grupo el 20 de abril de 1988, por una necesidad de cambio de la maestra que atendía el grupo.

El grupo de investigación es un grupo de aprendizaje, del tipo secundario, donde existen intereses comunes, se sostienen relaciones en general impersonales, donde el grupo sólo representa un medio para lograr individualmente otros fines, aunque existen en el grupo subgrupos, que mantienen lazos

afectivos y de solidaridad que los une; comparten ciertas reglas (impuestas por la institución) y se adecuan a ellas, ya que regulan el funcionamiento del grupo.

Es un grupo numeroso, de 30 niños, 16 mujeres y 14 varones; el mobiliario del salón consta de 8 mesas, 30 sillas individuales, y algunas bancas individuales, por lo que los niños, se encuentran en constante socialización con sus compañeros.

La organización del mobiliario en el salón y la actitud que muestran alumnos y padres de familia, al exigir normas estrictas en la cotidianidad, desde la formación al entrar, manifiesta que el docente anterior se ubica en un modelo carismático, donde la figura del maestro ocupa el lugar más importante dentro del salón de clases, en él se concentra el saber y el poder. El maestro sabe, manda y dispone lo que debe hacerse, el alumno no sabe y obedece.

El intercambio de relaciones queda rigurosamente sujeto a seguir una línea vertical, del maestro a los alumnos; en este modelo cuentan sólo los contenidos o conocimientos del programa, el niño no interesa.

marzo de 1988

Al presentarse por primera vez en el aula, la organización del mobiliario dentro del salón es la siguiente, las mesas se encuentran pegadas en la pared, hay 3 alumnos en cada mesa, uno de ellos viendo hacia la pared, y 6 de los alumnos hombres se encuentran al frente del salón, en bancas individuales. El ambiente es tenso, se encuentran algunas madres de familia, a la expectativa de ver quién atenderá a sus hijos, y los alumnos se muestran un tanto confundidos con el cambio.

“Al iniciar el horario de clases cuestioné a los niños sobre la organización del mobiliario, contestaron que los más vagos estaban al frente en bancas individuales y que siempre se sentaban en el mismo lugar con sus mismos compañeros de mesa de trabajo, les pedí que nos sentáramos en círculo para conocernos, los niños dudaron bastante, antes de formar un círculo al centro, luego se relajaron, dijeron su nombre y alguna pregunta sobre el cambio de docente; se les dio libertad para sentarse en el lugar que gustaran al llegar al salón de clases, siempre y cuando no estuviera ocupado ya por otro de los alumnos; para mí fue una situación difícil, tenía la sensación de desubicación, ya que mi grupo anterior era de 15 niños, ahora era el doble.”

Los niños tienen fijadas tradiciones, que agradan o satisfacen al profesor, anticipan, tienen medios adecuados para la situación en que se encuentra y saben el momento oportuno para intervenir (Postic, 1989), al pedirles que cambiaran su organización en círculo, significó romper con una de

estas fijaciones, ahora para amoldarse a otra forma de ser, a otra manera de organizar la situación escolar.

Esto, representa un cambio de estrategias, tanto del docente ante un nuevo grupo, como de los alumnos ante un nuevo docente. Se ha demostrado que, algunos individuos aprenden mejor que otros, no porque sean más inteligentes como se cree, sino que, utilizan estrategias de aprendizaje más adecuadas, y este uso depende del contexto en que se aprende. (Kaplan, 1992)

Las estrategias son secuencias de acciones orientadas hacia un resultado, son adquiridas y desarrolladas a partir de la interacción social con otras personas. (De Lima, 1993)

Un ejemplo claro, de que los niños adoptan sus estrategias, según su concepción de maestro, y lo que él considera que es agradable al docente, es el siguiente donde un niño sugiere que sólo lo que el docente dice y hace es correcto.

“Al recortar un material del libro de matemáticas recortable...

Miguel: maestra, se me rompió el cuadro

Aarón: ¿Se te rompió?

El docente hizo una expresión de frustración.

Aarón: yo por eso le dije a la maestra que me lo recortara.

marzo de 1998

El grupo se encuentra en una etapa de conflictos, empezando a conocerse docente y alumnos; los niños acostumbrados a las reacciones de otra persona, prueban situaciones y conductas para ver la reacción que genera en el nuevo docente; a su vez, el maestro trata de demostrar que es capaz y de obtener una imagen dentro del salón de clases y de la escuela misma.

“La ubicación del salón dentro de la escuela, es enseguida de la dirección, en la cual se escuchan los ruidos y voces fuertes del salón; si tuviera tiempo trabajando en la escuela, no me importaría, pero apenas se están formando una imagen de mí como docente”

Al maestro se le exige, socialmente, que conserve un prestigio como profesional y como docente, mediante la comprobación de su competencia en términos de manejo de información, se le somete a cargas burocráticas, elaboración de reportes, listas, etc, además de obstaculizar su participación en eventos que favorezcan su actualización y superación profesional.

El docente lo acepta porque "no asume su castración, no puede asumir sus límites, ya que cuestionaría su imagen omnipotente, que es a la vez amenazadora y grata, pues le recompensa de sus carencias y le hace sentirse importante." (Reyes, 1990)

Cuesta reconocer por parte de los maestros lo que es amenazante para su realidad, se está preocupado por la crítica, por quedar en evidencia, por conseguir y mantener un status, una imagen; pero, se deben reconocer y afrontar las limitaciones. Salirse del superyo, hacerse consciente de sus limitaciones y carencias, aceptar que los errores o posibles fallas, no dependen únicamente del maestro, también de elementos externos, como el momento, la historia, la institución escolar, etc, es el primer paso para salir de la frustración.

En el proceso de conocimiento entre docente y alumnos, el docente inconscientemente va estableciendo su reglamento, el cual es necesario en cualquier situación donde exista un grupo de personas, aunque debe ser conformado, discutido y aprobado por la totalidad de los miembros del grupo y no impuesto arbitrariamente por el docente.

Docente: no tires basura en el piso.

Niño: ¿me deja tirar la basura en el bote de afuera del aula?

Docente: no, tíralo en la bolsita que tienes en la banca, para eso la pusimos ahí.

Alumno: maestra, ¿Cómo voy a recortar si no tengo tijeras?

Docente: siempre debes traer tijeras, pide unas a tus compañeros.

Los alumnos retoman para sí, tanto las reglas impuestas por el docente, como el discurso educativo, y aparentemente están convencidos de que tales reglas y discurso, son en beneficio para ellos, una de las alumnas escribió lo siguiente sobre la escuela y el reglamento:

"Es bueno estudiar y es bueno tener la escuela, porque tenemos amigos y aprendemos mucho y sin tener estudio, escuela, amigos, sin saber nada, no seríamos nadie y hay que tener reglamento, primero no decir mentiras, segundo, no hablar tanto en el salón y tercero, hacer el aseo".

La organización del mobiliario del grupo se presta para que se dé la socialización entre los alumnos, ésta puede ser académica, para el logro de un contenido específico o de tipo de amigos, donde el tema puede ser ajeno a la escuela, pero de interés para los alumnos; en una actividad de matemáticas, donde los niños formaron conjuntos de piedras para realizar multiplicaciones, se grabaron pláticas de los alumnos, como las siguientes:

Carla: ¿Tu mamá te puso lonche?

Fabiola: sí, pero, tu crees cuando vino mi mamá, mi papá no quiso venir también.

Carla: ¿Qué te trajo?

Fabiola: mangos, y a tu mamá ¿Cuánto le falta para tener el bebé?

Carla: dos meses.

Diego: ayer que suave estuvo Dragon Ball Z

Aarón: sí, Omar trae unas calcamónias bien suaves de Goku.

Diego: vamos a verlas.

Aarón: ahorita, espérate.

José: Goku está muy chiquillo, así como el hermano de éste. (señala a Aarón)

Cabe hacer mención que, los niños estaban realizando la actividad de matemáticas, o por lo menos así se percibía, realizaban la actividad, pero, no socializaban sobre ella, sino sobre temas de su interés.

Reflexión 2. El docente se encuentra preocupado por formarse una buena imagen ante sus compañeros y la autoridad educativa, una imagen que, socialmente le ayude a integrarse a la comunidad escolar de manera favorable; esta preocupación le lleva a otra: mantener la disciplina en el grupo, entendida ésta como hacer el menor ruido posible en el aula, imponiendo reglamentos arbitrarios y olvidándose de la inquietud de atender los intereses de los alumnos y de promover el aprendizaje interactivo y significativo.

El grupo se encuentra en una etapa de confusión, tienen fijas tradiciones y esquemas que se encuentran en desequilibrio, perdieron a su líder, el anterior docente; esperan y solicitan que las situaciones continúen de manera semejante.

abril de 1998

Las estrategias deben ser producto de una actividad constructiva y creativa por parte del maestro, quien responde a las exigencias de su mundo como sujeto que crea relaciones significativas, son utilizadas para manejar situaciones, pero sólo mantiene vigentes las que, a su juicio le permiten manejar la situación con éxito y llegan a ser repetitivas, rutinarias.

Los estilos de enseñanza son una respuesta creativa y personal a una serie de condicionantes institucionales y sociales y, la eficacia de éstas, se constata por medio de la experiencia del docente, la cual debe actuar como mediador entre lo rutinario y lo responsable de las acciones. (Hargraves, 1986)

El docente en estudio utilizó como estrategia primordial, el juego, en un tema de español, donde el contenido era la entrevista, se organizó un juego, cuya base era la representación de personajes de televisión para entrevistar, mientras que el resto del grupo, eran reporteros de televisión.

Se les pidió que eligieran al personaje que más les gusta, enseguida, hubo comentarios positivos por parte de los alumnos, la actividad los motivó y comentaban con sus compañeros el personaje elegido, una de las niñas pasó al frente a representar a Thalía.

Docente: Señores, aquí está Thalía, va a estar un momento con nosotros para concedernos una entrevista, pueden hacerle preguntas.

-Los niños empezaron a preguntar todos a la vez.

Docente: niños, para hacerle preguntas a Thalía tienen que levantar la mano.

-Los niños levantan su mano, algunos siguen gritando las preguntas, entonces, el docente pide silencio y da la palabra a quien no grita.

David: ¿En qué llegó? (Hace la pregunta al docente)

Docente: hagan las preguntas a ella, a mí no. Contesta la pregunta Thalía.

Martha: En avión.

-El docente sigue dando la palabra.

Mayra: ¿Tienes novio?

-Hay buyas, risas, el docente les pide silencio, para continuar; la entrevista continúa igual, motivante para los alumnos, pero el docente decide quien pasa a representar un personaje, quien hace las preguntas, cuando se hace mucho ruido, se pide silencio.

“Una de las niñas, Karen, de quien la maestra que tenía anteriormente el grupo, me dio referencias de que es una alumna con un aprovechamiento escolar bajo, quería pasar a representar de nuevo a Thalía, le pedí que cambiara de personaje, pero no accedió, le pedí, entonces que esperara un rato, para no repetir el mismo personaje tan pronto, cada vez que alguien pasaba ella pedía pasar, se le pedía de nuevo que esperara, hasta que llegó el recreo, antes de salir me reclamó el que no la pasara.”

En el caso anterior, el docente decidió todas las acciones a realizar por los alumnos, estableció las reglas del juego, sin dar pauta a salirse de ellas y cuando alguien se salía era reprendido.

En las aulas los docentes realizan casi todas las decisiones que afectan al comportamiento del alumno, por tradición por el poder que le da el "saber", la normatividad y simplemente por ser adulto, el maestro es quien posee la autoridad, decide las acciones a realizar dentro del aula, arbitrariamente, sin dar a los alumnos la posibilidad de participar u opinar sobre la organización de la clase.

La vida escolar parece exigir que el alumno se acostumbre a la diferencia de poder con respecto al maestro. La relación maestro-alumno es asimétrica y hace que el alumno se someta a las imposiciones del maestro. El alumno parece carecer de privacidad y capacidad de decisión.

A propósito de lo anterior, Kaplan (1992), menciona que, reconocer la autoridad del maestro no debería negar el derecho de los alumnos a participar de ciertas decisiones de la cotidianeidad del aula y del funcionamiento y organización escolar. Muy por el contrario, quizá permitiría facilitar una real y significativa participación de los alumnos en la vida de la escuela.

Este día, en el caso de Karen, el docente, auxiliado por la maestra anterior, se formó una expectativa de lo que podría lograr, se catalogó como una mala alumna, por lo que se le negó inconscientemente con el justificante de que no quería cambiar de personaje, la participación en la actividad, sin alguna razón válida.

Las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos, le permiten distinguirlos, clasificarlos y categorizarlos. Los sistemas de clasificación del maestro son instrumentos de conocimientos, que a su vez cumplen funciones que no son de puro conocimiento, ya que organizan la percepción y la apreciación y estructuran en parte la práctica del aula. Toda clasificación, no solo implica una distinción del sujeto sino también una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado. (Kaplan, 1992)

abril de 1998

Se organizó, por parte del docente, una dinámica grupal para organizar equipos, de tal manera que se socializara con compañeros con los que generalmente, no se trabaja, la dinámica consiste en caminar por el salón, como si se fuera en un barco, y cuando se simula que el barco se hunde, se reúnen en grupos para salvarse, los grupos pueden ser de 2 a 10 miembros, el organizador es el que grita con cuantos se salva el barco.

Los niños al caminar por el "barco" comenzaron a aventarse y pegarse, el docente, suspendió la dinámica y reprendió a los que comenzaron la indisciplina, luego, se continuó; al juntarse en grupos como se pedía, se gritaban unos a otros para encontrarse, se hacía mucho ruido, el docente volvió a

interrumpir para pedir que no se gritara; sin embargo los niños seguían gritándose y aventándose cuando sobraba alguno en el equipo; se optó por parte del docente por finalizar la dinámica. Los niños trabajaron sobre una actividad de redacción en los equipos que quedaron al último, no se les dificultó trabajar con compañeros con los que no socializan generalmente.

El ruido y la indisciplina son dos factores que intervienen frecuentemente en este relato, aunque en realidad no funcionan como sinónimos, el que haya ruido, no quiere decir que exista indisciplina en un aula, pero, generalmente se presentan unidos, el docente muestra una preocupación por que el ruido no trascienda las paredes del salón de clases, tiene que ver con la imagen que desea conseguir, y con las reglas que establece con los niños.

Podría decirse, simplemente que el ruido entorpece la enseñanza y la concentración del alumno, y por lo tanto, obstaculiza el proceso de aprendizaje, sin embargo tiene otras connotaciones.

El ruido es un medio a través del cual, directivos y demás docentes aparentemente, se dan cuenta de lo que sucede en los salones, lo que lo convierte en un factor significativo en la práctica docente, tiene implicaciones dentro de la escuela; muy aparte de los niveles individuales de tolerancia o de sentimientos personales del maestro respecto al ruido, la situación social de la escuela y las presiones sociales de la escuela influyen en la actitud de los maestros respecto al ruido en su grupo.

Tradicionalmente, "el ruido en los salones se entiende como falta de control del grupo y como falta de capacidad del maestro que está a cargo y este significado del ruido, informalmente compartido, refuerza la estrategia de mantenerlos callados como un medio de protección y de proyección de una impresión de competencia dentro de una comunidad de maestros; actualmente, se pugna por contrarrestar la posibilidad de que el ruido del salón de clases se considere evidencia de falta de control del grupo." (Descombe, 1980)

Reflexión 3. El docente atiende el interés lúdico de los niños, permite la socialización entre los alumnos, que interactúan entre sí, tanto en una relación de amistad, como de aprendizaje escolar; sin embargo, el docente no establece una relación horizontal con sus alumnos, continúa dirigiendo, decidiendo, estableciendo reglas y preocupándose por que el ruido no traspase las paredes del salón.

Es conveniente hacer notar que el docente en sus autoobservaciones registra únicamente aspectos negativos de su relación con los alumnos, lo que indica que existe una constante reflexión de su labor docente, al momento de actuar en contra de una educación democrática y participativa, se da cuenta de su error y registra la situación para después reconsiderarla y tratar de cambiar de actitud en forma positiva.

abril de 1998

Lunes de honores; los niños se forman en un lugar preestablecido y los maestros "cuidan el orden", los niños de segundo, generalmente no ponen mucha atención a lo que se dice en honores; cantan el himno, dicen el juramento a la bandera, pero, les es difícil estar firmes mientras que se dan informes de comisiones y se dicen efemérides, además del discurso del director sobre la higiene, la puntualidad y el uniforme.

Los niños, este día estaban platicando entre sí, en el tiempo de honores, mientras se daban los informes de las comisiones, para los niños no es significativa la información que se maneja en el tiempo de honores, se dedica un buen tiempo a concientizar a los alumnos sobre algunos hábitos, pero el discurso se queda siempre ahí, en discurso, no se implementan acciones que hagan del discurso algo práctico y real.

Docente: En honores debemos guardar silencio.

Omar: ¿Porqué?

Docente: Porque debemos respetar nuestra bandera, es un tiempo que le dedicamos a ella.

Omar: Pero ya no está.

Docente: Bueno, pero vamos a escuchar lo que nos dicen.

Omar: Es que no entiendo lo que están diciendo.

En el horario de clases se les planteó un problema, un problema que realmente tenían los niños en ese momento, la maestra anterior tenía el dinero de su ahorro ¿Cómo podríamos comunicarnos con ella para pedírselo? Los niños empezaron a dar soluciones, que se fueron descartando, hasta llegar a la carta, éste era el propósito del docente.

Jaime: llamemos por teléfono.

Docente: y ¿De donde sacamos un teléfono?

David: maestra, en la farmacia hay uno, mi mamá llama de ahí.

Docente: y, ¿Cuánto cobran? Porque yo no traigo dinero.

Omar: Ay, sí, maestra, trae la bolsa llena de dinero.

-risas. Docente: claro que no.

Eduardo: pues cooperamos entre todos.

Docente: Bueno. Voy a pasar con una bolsita para cooperar.

-La mayoría de los niños no quisieron cooperar.

Docente: Entonces, ¿Qué hacemos?

Karen: vamos a la casa de la maestra en su carro.

Docente: Pero no nos podemos salir de la escuela, en este momento.

José: en un taxi.

David: Pero no traemos dinero para ir en taxi.

José: Pero no tenemos que ir nosotros, se le dice al taxista, lleve esta carta a la maestra, mi mamá así manda recados.

Docente: ¿Qué les parece, niños?

-Todos contestaron que estaba bien.

Docente: Entonces vamos a hacerle, entre todos la carta a la maestra, para enviársela con el taxista.

Cada niño va diciendo algo que le gustaría decirle a la maestra, el docente los induce a que pongan las cuestiones formales de la carta, hasta que se finaliza y se pone en un sobre, casualmente, llegó a la escuela la maestra y cada niño le entregó la carta.

En el constructivismo el criterio básico es siempre potenciar la actividad autoestructurante, lo importante es cómo lograrlo, hay indicios suficientes para afirmar que el camino no es único, y que, por añadidura, los caminos que pueden ser efectivos en algunos casos en otros, no lo son. El docente elige el tema, y, mientras se lleva a cabo la tarea, también interviene, actúa, da directrices, proporciona ideas, observa, corrige, da ideas; la preparación y puesta en marcha de una actividad de aprendizaje exige tomar en consideración simultáneamente, lo que hace el alumno y lo que hace el maestro. (Coll, 1981)

“Partir de la actividad autoestructurante en el aprendizaje escolar, lleva a un análisis de la interactividad centrado en las acciones recíprocas del alumno y del maestro” (Coll, 1981)

Reflexión 4. El docente empezó la clase con un problema real, algo que verdaderamente preocupaba a los alumnos, esto los interesó, no a hacer un trabajo escolar, sino a pensar acciones para resolver su problemática, aunque, el docente, dirigió las participaciones, rebatió en contra de lo que no era su objetivo, hasta que logró que los niños dijeran lo que quería.

Empieza a germinar una relación maestro-alumno, donde el alumno tiene la posibilidad de proponer, de que se le escuche y sea tomado en cuenta.

La normatividad todavía determina las acciones del docente, no puede desprenderse de la obsesión que le causa el hecho de mantener la imagen, de cumplir con las normas que la autoridad escolar establece para mantener el control de maestros y alumnos.

mayo de 1998

Se organizó el juego de "atínale al precio", con el objetivo de ver el valor posicional de los números, al igual que en la televisión, los niños eran sorteados para pasar por bloques a participar en el juego, y atinar el precio de un objeto, además debían decir el valor posicional de cada cifra del número que proponían; los niños que estaban de espectadores en cada bloque, proponían cuánto poner, lo hacían gritando, aplaudiendo, si algo les satisfacía; el docente sólo llamó la atención cuando era exagerado el grito, o en raros casos, cuando no se estaba participando en el juego; sin embargo, el niño que tenía ese día el diario de campo de los niños escribió:

"Hoy jugamos igual que en la tele, todo estuvo muy suave, yo gané, le atiné al precio, Arely no ganó. La maestra estuvo regañando a David y a otros niños que se portaron mal."

A pesar de que el docente pretendió que no importara el ruido, la imagen, siempre y cuando se estuviera realizando la tarea, la niña percibió que la disciplina es, todavía, un factor importante en el aula.

Los roles del maestro y del alumno tienen una gran asimetría; un determinado estilo del profesor en el desempeño de los subroles de instructor o mantenedor de la disciplina lleva asociado inevitablemente unas determinadas expectativas de comportamiento de los alumnos, que habrán de adaptarse a la manera en que el profesor define la situación. Es el profesor quien, en la interacción que establece con sus alumnos, define en principio las tareas a realizar y las reglas que presiden su desarrollo; lo que se pretende es reducir, en la medida en que sea posible la asimetría existente entre maestro y alumno. (Coll, 1990)

mayo de 1998

Se plantearon algunas adivinanzas, con la finalidad de que los niños practicaran su expresión oral y posteriormente la escrita; primero, se dijeron algunas adivinanzas por parte del docente al grupo, luego, se pasaron niños que dijeran la adivinanza, se trataba de adivinar el dibujo que había en unos carteles, por medio de la descripción. Los niños registraron lo siguiente:

“Jugamos a las adivinanzas, la maestra escogió a seis niños, luego los niños escogieron a otros niños para pasar a decir la adivinanza, a mí me escogió Sonia y nadie adivinó la adivinanza. Los niños que querían ver el dibujo la maestra no los pasó. Mayra e Ivon trajeron un tamagochi.”

Aún cuando el docente decide la actividad que se va a realizar, los niños se interesan por tratarse de un juego; si algún niño se sale de las reglas del juego, el docente lo reprende y lo castiga, al no permitirle la participación en el juego.

Posteriormente se pasó de una actividad grupal a una actividad por equipos, donde los equipos realizaron la descripción por equipos de algunos de los carteles que sirvieron para adivinar; hay un equipo de tres niñas que siempre están sentadas en un rincón del salón, participan muy poco, durante la actividad de descripción, se les hicieron algunas preguntas:

Docente: ¿Por qué siempre se sientan aquí?

Fabiola: Aquí nos puso la maestra.

Docente: Y ¿Les gusta sentarse aquí?

-se voltean a ver y contestan que no.

Docente: ¿Dónde les gustaría sentarse?

-Allá. (señalan el frente del salón)

Docente: ¿Se quieren cambiar? Cámbiense.

-Se apresuraron a cambiar la mesa al frente del salón, luego de un rato se les preguntó:

Docente: ¿Qué tal, cómo se sienten acá?

Fabiola: bien

-Trabajaban muy animosamente.

Para los niños, esta actividad, les sirvió para fomentar la socialización entre ellos, ya que se ayudaban, se dictaban unos a otros, para lograr el objetivo.

La relación entre iguales es de importancia crucial para la socialización del niño; en comparación con la interacción profesor alumno, la interacción entre iguales es mucho más fuerte, intensa y variada. Pero, no basta con dejar que los niños interactúen o con promover la interacción

entre ellos, para obtener de forma inmediata unos efectos favorables sobre el aprendizaje, el desarrollo y la socialización. Lo importante no es la cantidad de interacción, sino la calidad de la misma. (Coll, 1990)

Lo importante es identificar las formas de organización de las actividades de aprendizaje que dan lugar a las interacciones entre los alumnos particularmente ricas y constructivas en cuanto a sus efectos.

Un factor clave en las actividades del aula, y que se da constantemente en este grupo es la interdependencia entre los alumnos; se da una estructura cooperativa, cuando persiguen los mismos objetivos, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos, sólo si los demás alcanzan los suyos. Los objetivos que persigue y consigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos con los demás miembros con los que se está interactuando.

mayo de 1998

La organización del mobiliario del salón de clases, el cual como ya se mencionó, consiste en mesas de trabajo con 4 sillitas, permite a los alumnos la socialización entre iguales, aún cuando el trabajo sea individual, los alumnos comentan y discuten las posibles respuestas, esto se acrecenta, cuando la tarea requiere de la participación en equipo, los alumnos interactúan, para lograr el objetivo propuesto; este día los alumnos contestaban un ejercicio en equipo:

“Uno de los equipos de trabajo, está conformado por Mayra, Miguel y Oswaldo; Oswaldo está etiquetado por los alumnos, el personal de apoyo y por la maestra anterior (dejó la recomendación de reprobarlo) como un niño muy lento para realizar cualquier actividad; Miguel es un niño con problemas familiares muy fuertes, lo que repercute en un comportamiento agresivo.

Al realizar la actividad, Mayra explica a sus compañeros lo que van a hacer, Miguel y Oswaldo la escuchan con atención, contestan su libro y cuando tienen alguna duda preguntan a Mayra.

El docente permite, que los alumnos se ayuden entre sí, lo que repercute en una cooperación y aprendizaje. La vida social, al penetrar en la clase por la colaboración efectiva de los alumnos, encarna la actividad ideal del constructivismo, donde el alumno construye su propio conocimiento, con la ayuda de compañeros o el docente.

“La cooperación crea una ética de la solidaridad, se genera así una especie de moral del pensamiento, regida por una lógica de las relaciones, que permite al niño librarse a la vez de las

ilusiones de perspectiva que su egocentrismo mantiene y alimenta, y de las nociones verbales impuestas por la autoridad adulta. La crítica mutua conduce, en este marco cooperativo, a una objetividad progresiva". (Palacios, 1984)

Así mismo Piaget (1974) menciona que, el trabajo por equipos y el autogobierno se han hecho esenciales en la práctica docente, donde únicamente una vida social, entre los mismos alumnos, es decir, un autogobierno llevado lo más lejos posible y que sea paralelo al trabajo intelectual, conseguirá el doble desarrollo de personas dueñas de sí y de su mutuo respeto.

El hecho de encontrarse en una situación pública, dentro del aula de interacción con otros individuos, permite a los niños consolidar el concepto de sí mismos y moldear sus actitudes hacia las demás personas y hacia el mundo.

Reflexión 5. Los niños, en el diario de campo reflejan su percepción de la preocupación del docente por mantener el orden en el salón de clases; sin embargo, en el docente se manifiesta un cambio paulatino, se interesa en la situación familiar de los alumnos, que pueda repercutir en el proceso de aprendizaje; fomenta la socialización entre iguales, una socialización que potencie la zona de desarrollo próximo de los alumnos y a su vez, logre el aprendizaje significativo de los alumnos.

Se pretende por parte del docente, que los alumnos eleven su autoconfianza, se sientan seguros de sí mismos y sean libres de organizarse libremente, aunque sólo en algunas actividades.

mayo de 1998

En una actividad de descripción de la localidad donde viven, en el libro integrado, se encuentra un pequeño escrito sobre lo que es la comunidad y por quienes está compuesta.

El docente leyó en voz alta para los alumnos, anteriormente pidió silencio para que lo escucharan para después dar su interpretación del texto, la percepción de la niña que tenía el diario fue:

"...estamos viendo el medio urbano y mi localidad, la maestra está leyéndolo para que lo entendamos..."

El docente dirige la lectura del texto y la participación de los alumnos en un esfuerzo por lograr que comprendan el texto, esto muestra la estructura subyacente que le da al maestro más

"autoridad", en la interpretación del texto, ya que él conserva la posibilidad de seleccionar, rechazar, repetir o elaborar las respuestas que ofrecen los alumnos.

En el diario de campo del docente en el momento de realizar un ejercicio de su libro integrado:
Oswaldo no realiza la tarea.

Docente: Oswaldo, ¿Qué pasa? Ponte a trabajar (varias veces)

Oswaldo sólo asentía, pero no hacía nada.

José Guadalupe: ¿Porqué no haces caso? Si quieres pasar tienes que hacerle caso a la maestra, cuando un niño no hace caso no pasa.

Jaime : maestra, yo no he hecho el trabajo pero, ¿Verdad que usted me ayuda?

Docente: claro que sí. (lo ayuda a realizar el trabajo y a Oswaldo solo lo voltea a ver de vez en cuando, para ver si está trabajando, al sentir la mirada del docente, Oswaldo finge que contesta el libro)

Los niños perciben y han vivido, que el maestro tiene el poder para dar castigos y quizá el castigo peor para un niño sea el de reprobar, su autoestima baja considerablemente; José es un niño repetidor de primer grado, él sintió que, no por bajo aprendizaje reprobó el grado, sino por no obedecer las reglas del docente, y, lo traslada a su momento actual, hace el trabajo, obedece, porque quiere pasar de grado.

Dentro de la relación asimétrica entre maestro y alumno, la cual tiene su base en la autoridad del maestro, las interacciones pueden presentarse de distintas formas, no necesariamente verbales. El juego de las miradas es uno de los mecanismos, habitualmente usados por el maestro con el fin de mantener ciertos controles sobre su clase; no habla pero los alumnos saben que la sola mirada del maestro expresa su deseo de orden, de atención, de respeto, etc. Así mismo las categorizaciones y selectividad que hace el docente, al solo ayudar a algunos de los alumnos. (Kaplan, 1992)

Los silencios, los gestos y las miradas constituyen lenguajes significativos a la hora de comprender la relación que se establece entre los maestros y los alumnos en el salón de clase. (Kaplan, 1992).

Las intervenciones del docente en las dificultades que enfrenta el alumno durante la resolución conjunta de la tarea es una influencia educativa determinante, puede ser promotora del desarrollo cuando se consigue arrastrar al niño a través de la zona de desarrollo próximo, convirtiéndolo en desarrollo real, Según Vigotsky (1979) la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un

problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de un problema bajo la guía de un adulto o la colaboración de un compañero.

Por medio de la socialización y la colaboración entre iguales los alumnos pueden lograr desarrollar su potencialidad, y sostener una relación de interdependencia con sus compañeros que les permita integrarse al grupo y elevar su autoestima.

El papel del maestro debe ser el de coordinador del trabajo grupal, respetando la interacción entre los alumnos, pues quienes no entendieron las intenciones del profesor, pueden ser apoyados por quienes si comprendieron y por aquellos compañeros que conocen más del tema.

mayo de 1998

El día anterior se encargó un trabajo por equipos, ellos formaron sus equipos, tenían que reunirse en la tarde para realizar un cartel con el dibujo de su comunidad.

Este día presentaron sus trabajos ante el grupo, al pasar al frente del grupo a explicar el contenido de su trabajo, se mostraban orgullosos y satisfechos por los trabajos realizados, aún cuando algunos miembros de los equipos no asistieron a realizar los trabajos pasaron al frente. René y Miguel no pudieron asistir a hacer el trabajo, pero realizaron de manera individual el dibujo. Posteriormente se le cuestionó el porqué:

René: mi mamá no me dejó ir a hacer el trabajo y me puso a hacerlo solo, yo quería ir, hasta lloré, maestra, pero no me llevó, a mí me gusta más trabajar con mis compañeros que solo.

Miguel: yo vivo muy lejos, no me dejaron venir, a mí si me gusta trabajar solo.

Esta actividad en particular, propició la socialización entre los alumnos, fomentó la autoestima, a ver que se reconoce por parte del docente y compañeros su esfuerzo en la elaboración del trabajo; la interdependencia, que permite que un niño más capaz auxilie a otro compañero y así logren juntos sus objetivos y la interacción, desde la organización del trabajo, el desarrollo y presentación del mismo.

Se pretende con estas actividades, la articulación de dos aspectos, la interacción que se establece entre los iguales y el aprendizaje que, dicha interacción posibilita. La interacción social es el origen y motor del desarrollo y el aprendizaje; en la interacción social el alumno aprende a regular sus procesos cognitivos gracias a las indicaciones de las personas con quien interactúa. (Coll, 1990)

"Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño..." (Vigotsky, 1979)

Reflexión 6. A diferencia de los primeros días, ahora el docente permite que los alumnos organicen por sí mismos las actividades a realizar, los alumnos desarrollan actividades sin la supervisión del docente, lo que consecuentemente, fomenta la interdependencia entre ellos y propicia el aprendizaje y la confianza en sus expectativas hacia el maestro.

Sin embargo, en el cumplimiento de la tarea, surgen conflictos, cuando el docente deja indeterminadas algunas funciones, surgen discusiones, por diferencia de caracteres, por diferencias en las aportaciones individuales y por anteponer algunos su individualidad; al trabajar por equipos, discuten, se reorganizan y logran realizar la tarea. Entonces, las discusiones se tornan indispensables para la organización, reorganización y éxito del grupo. El grupo se vincula por los compromisos que adquiere, todos aprenden colectivamente por las aportaciones de los miembros del grupo.

mayo de 1998

Período de exámenes, por parte de la institución se asignaron los días 18, 19 y 20 para la realización de los exámenes, así como los horarios en que los niños y niñas deben presentarse a contestar su examen; las niñas de 8:00 a 10:00, los niños de 10:30 a 12:30, cabe mencionar que los exámenes para toda la escuela se compran en la mesa técnica del estado y que, los padres de familia, pagan estos exámenes desde el inicio del ciclo escolar.

Las niñas llegaron puntuales, sin que el docente dijera nada, empezaron a acomodar bancas, de manera que estén convenientemente, separadas unas de otras, al cuestionarles lo anterior respondieron:

Paola: es que si nos sentamos juntas, nos podemos copiar.

Docente: ¿No se vale copiar?

Laura: No, maestra. Si yo le copio a alguien y el otro lo tiene mal, yo también me lo saco mal.

Martha: Maestra, o si lo tenemos igual, pues que casualidad, que nos vamos a sacar lo mismo.

Al dar el timbre, se les entregó el examen y en silencio contestaron, si tenían alguna duda, preguntaban en voz baja.

Se tienen conductas arraigadas institucionalmente y que se reproducen en los alumnos, los docentes parecen robotizadores de la educación, donde lo importante es que se aprendan las reglas de la institución.

Generalmente se ha concebido equivocadamente el concepto de evaluación, dentro del ámbito educativo, al ser considerado como la asignación de un número que muestra lo que el alumno aprendió en un tiempo determinado, valiéndose de exámenes elaborados por personal ajeno al proceso. La evaluación pareciera ser uno de los principales mecanismos por medio del cual se enseña al alumno a cumplir con las expectativas institucionales. La "adaptación a la escuela" exige que el niño aprenda como funciona el mecanismo de las evaluaciones positivas y negativas para ganarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos; además de la aprobación de docente y compañeros.

Piaget (1968) ataca con fuerza los exámenes, para él son un estigma de la escolaridad, una plaga de la educación que vicia las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en los dos tanto la alegría de trabajar, esforzarse y aprender, como la mutua confianza. El examen no es objetivo porque implica suerte y depende de la memoria; es, además, un fin en sí mismo, por dominar las preocupaciones del maestro y orientar el esfuerzo de los alumnos a un trabajo artificial; se olvida que el fin de la escuela es la formación de los alumnos y no el triunfo en una prueba, que se basa únicamente en una acumulación momentánea de conocimientos.

"Dos de los alumnos que sacaron muy buenas calificaciones en los exámenes, en su boleta, en bimestres anteriores tenían las calificaciones mínimas aprobatorias, yo no me había percatado de esa situación, y al conocerlos y en el desarrollo de las clases, me dio la impresión de ser de los mejores alumnos"

El maestro clasifica a los alumnos, lo que puede actuar de modo anticipación –predicción del comportamiento y rendimiento efectivo de los alumnos, y al ejercer el maestro autoridad sobre el alumno, ello incrementa la posibilidad de que, el comportamiento y rendimiento esperados de hecho ocurran. Los alumnos van formándose un concepto de sí mismos y una autovaloración a través de las expectativas que les transmiten o suponen que los maestros tienen de ellos como grupo y en lo personal de cada uno. (Kaplan, 1992)

En este caso, las expectativas de maestro fueron una influencia positiva en los alumnos, pero se puede dar el caso contrario.

Reflexión 7. Existe un retroceso en la transformación positiva de las actitudes del maestro, al hacer una medición de conocimientos como evaluación, donde los alumnos contestan con temor a ser reprendidos por “copiar” a sus compañeros o a obtener una calificación baja que pueda provocar una discusión con sus padres y la burla de sus compañeros. Una evaluación donde tienen que contestar solos, donde no se permite la interacción, que les permita darse cuenta de sus posibles errores y corregirlos con la ayuda de sus compañeros.

Los alumnos pasivamente aceptan el reglamento impuesto expresamente para exámenes escritos de conocimiento y llegan a convencerse de que la forma institucional de contestar exámenes es la correcta y más conveniente para ellos. Al docente también le es impuesta por parte de la autoridad educativa, una normatividad, se le dice cómo debe aplicar, interpretar y registrar este tipo de evaluación, al docente le es difícil romper con esa situación, acepta y pone en práctica los lineamientos establecidos.

mayo de 1998

En el examen se les pedía escribir una carta formal a quien ellos desearan, algunos de ellos escribieron la carta dirigida al docente, algunos fragmentos de las más significativas fueron:

Aurelia: Con todo cariño para la maestra Lili, porque la quiero mucho, porque es la mejor. Maestra la quiero mucho a pesar de todo.

Eduardo: maestra, yo la quiero mucho, pero usted no quiere a los niños que se portan mal.

Aarón: Yo le quiero decir que me voy a portar bien y voy a estudiar mucho porque quiero pasar a tercero, maestra yo estoy muy contento de estar con usted y yo quiero que usted se sienta contenta con nosotros.

René: maestra, me da gusto que esté con nosotros para que nos dé clases y nos enseñe muchas cosas y que nos explique bien y nos tenga paciencia.

Carla: Yo quiero que nos dé en tercero, yo no quisiera reprobar pero puede que sí.

El docente cuestionó a los alumnos sobre lo que escribieron para rescatar su intención al escribir lo anterior:

Docente: Aurelia, ¿Qué quieres decir con “a pesar de todo”?

Aurelia: Bueno, que a veces se enoja usted con nosotros y nos regaña, o a veces yo no soy la que estoy haciendo desorden y a mí me llama la atención.

Docente: Eduardo, yo quiero a todos los niños, ¿Porqué dices que no quiero a los que se portan mal?

Eduardo: Porque cuando alguien se porta mal, usted lo regaña.

Docente: Pero, es que a veces se pueden lastimar cuando se pelean, no quiere decir que no los quiera si no los dejo pelear.

Eduardo: mi mamá cuando peleo tampoco me quiere.

Docente: Carla, ¿Porqué piensas que puedes reprobar?

Carla: Es que ya reprobé el año pasado y yo creo que otra vez voy a reprobar.

Docente: ¿Alguien te dijo que ibas a reprobar?

Carla: No, mi mamá dice que me apure, si no repuebo otra vez. Es que mi hermanita es muy aplicada y me puede alcanzar en segundo, si no me apuro.

Los alumnos de manera natural y sencilla, expresan sus sentimientos y percepciones de las relaciones existentes en el aula, en la mayoría de los alumnos se manifiesta un sentimiento de afectividad hacia el docente, pero sienten que no es un sentimiento recíproco, el docente al reprenderlos retrocede en su avance hacia una relación horizontal con los alumnos.

El papel que juega el maestro debe ser replanteado, se trata, principalmente, de un cambio de actitud, supone que el maestro se dé cuenta de que tiene que aprender más del niño, que el niño de él, ser capaz de instaurar unas relaciones nuevas entre maestro y alumno; estar consciente de que es el niño mismo quien debe educarse, con la ayuda del adulto.

Freinet (1974) refiere que el papel del maestro consiste en “perfeccionar sin cesar, individual y cooperativamente, en colaboración con sus alumnos, la organización material y la vida comunitaria de su escuela; permitir a cada uno que se entregue al trabajo que responda al máximo sus necesidades y tendencias vitales; dirigir ocasionalmente, con eficacia, sin gruñidos inútiles, a los pequeños trabajadores con dificultades; asegurar en definitiva, dentro de la escuela el reinado soberano y armonioso del trabajo”.

El papel del maestro, debe ser un papel esencialmente, antiautoritario, su esfuerzo debe tender a sustraer al niño del dogmatismo y del autoritarismo, dar al niño conciencia de su fuerza y a convertirlo en actor de su propio porvenir.

junio de 1998

En una actividad donde el objetivo era la expresión escrita, el docente les pidió sugerencias sobre un tema de su interés, los niños empezaron por sugerir temas relacionados con su caricatura favorita, Dragon Ball Z, pero las niñas querían hablar sobre la escuela, el fin de cursos y el bailable con el que participarían en la ceremonia de graduación, poco a poco fueron induciendo a los hombres en el tema de la escuela; ellos expresaron sentirse un tanto desilusionados por no tener participación en el bailable, aunque reconocían que no podían salir, ya que era un bailable exclusivo para mujeres.

En los textos que posteriormente los niños individualmente redactaron, incluyeron su sentimiento por el docente y por sus compañeros, algunos de estos textos, expresaban lo siguiente:

Arelly: Me gusta la maestra porque nos enseña muchas cosas, aunque a veces no nos enseña nada. Mis compañeros me cae bien cuando trabajan, pero me caen gordos cuando no trabajan y están gritando.

Pati: mi maestra me trata muy bien; mis compañeros a veces se pelean y gritan, no me gusta que no le hagan caso a la maestra.

David: No me gusta que la maestra no me revise el trabajo que hago en la escuela; me gusta que la maestra me mande con Juan (el conserje) porque platicamos de muchas cosas y aveces me cuenta cuentos.

Martha: mis compañeros se portan muy bien conmigo, me prestan cosas y me ayudan cuando los necesito, pero no me gusta que se peleen; mi maestra platica conmigo, me pregunta por mi mamá, porque va a tener un bebé.

Norma: En la escuela jugamos mucho con la maestra, nos pone juegos muy suaves, a veces me regaña; me gusta trabajar en equipo con mis compañeros.

Paola: Mi maestra habla muy bonito, me gusta lo que dice, pero no me gusta cuando se sale del salón y se va a la dirección. (cuando a Paola le tocó escribir en el diario de campo de los alumnos, también escribió: "Los niños se levantaron y están hablando mucho y la maestra se salió del salón". Para ella es necesaria la presencia del docente en el salón)

Mayra: no me gusta que mis compañeros se peleen, me gusta que trabajemos en equipo, para ayudar al que no sabe y que me ayuden cuando no sé algo.

Victor: La maestra no me gusta porque es muy regañona.

Miguel: Mis compañeros me patean mucho, no me caen bien, la maestra no los regaña cuando me molestan.

Se denota en las redacciones de los niños la presencia constante de la inquietud del docente por la disciplina, el cual controla por medio de su poder de autoridad, los niños constantemente mencionan un docente autoritario y retoman las expectativas del docente, en cuanto al orden, al mencionar su desagrado por que sus compañeros, griten o se peleen.

Se denota, además, que la afectividad está presente en las relaciones entre maestro-alumno y alumno-alumno, manifiestan su agrado por recibir o dar ayuda a sus compañeros y su agrado por establecer con el docente una relación afectiva.

Los aspectos afectivos y sociomorales de las experiencias en el salón de clases tienen muchas implicaciones en el aprendizaje escolar. Las actividades escolares deben fomentar el desarrollo afectivo y moral del niño, para así fomentar su desarrollo intelectual.

Devries (1984), menciona que, los medios por los que un niño puede transformar objetos, son bastante diferentes a los medios por los que transforma sus relaciones sociales. La adaptación a las personas procede de un sentimiento de obligación moral; además desde un punto de vista afectivo, la adaptación a las personas es inter-individual, es decir, involucra sentimientos recíprocos tales como simpatías, antipatía y sentimientos morales.

Reflexión 8. Los alumnos toman decisiones consensadas referentes a los contenidos de aprendizaje; por parte del docente existe un interés por las problemáticas de los alumnos y por su percepción del docente, con el fin de implementar acciones que permitan mejorar su socialización en el grupo.

Se observa afectividad en las relaciones sociales, lo que reditúa en la unión y cohesión del grupo, complementando lo racional con lo emocional.

El docente, todavía tiende a tomar la posesión del poder, llegando al autoritarismo y lo utiliza como forma para ejercer presión para mantener el orden.

junio de 1998

Se trata de una actividad donde el objetivo es identificar palabras sinónimas, se organizaron competencias, el grupo se dividió en dos partes, uno de los equipos decía una palabra y el equipo

contrario tenía que decir un sinónimo para ganar puntos; el primer equipo dijo la palabra “trabajador”, Víctor, miembro del equipo contrario dijo “Victor”, como sinónimo de trabajador, tanto el docente como los niños rieron animosamente y contaron puntos a su equipo.

Algunos niños volteaban a ver al docente para ver si reía, como sí lo hacía ellos seguían riendo; los niños dicen ahora palabras como feo, y luego el nombre de alguien, luego empiezan a representar las palabras como brincan-saltan y lo hacen.

El docente permite que los alumnos guíen la clase y a la vez, participa en las bromas de los alumnos, le pidieron que dijera una palabra, el docente dijo “bueno”, los niños tomaron bueno como bien formado físicamente y empezaron a bromear que a quién se refería.

La clase se tornó divertida, relajada y los niños motivados a continuar realizándola, los niños se mostraron felices y surgió un aire de complicidad con el docente, sentían confianza para expresarse, y para convivir tanto con el docente como con sus compañeros.

Se dió a los alumnos la libertad de guiar la clase según lo que deseaban hacer en ese momento, los niños inconscientemente retomaron la responsabilidad de la clase y la manejaron, sin iras al baño o a tomar agua, tampoco se presentó ninguna conducta de indisciplina, al contrario, los alumnos participaban alegremente y con interés.

El dar a los alumnos libertad y responsabilidad permite brindarle al niño atención y respeto y le permiten tomar conciencia de su realidad y el darse cuenta de sus posibilidades y capacidades para contribuir a la tarea social y adaptarse a ella.

El docente debe tratar de dejar ser al niño como el quiere y puede ser y que la irremediable intervención del docente en su mundo no sea una interferencia en su forma de ser. La participación del alumno en la vida social, por pequeña que sea es justamente necesaria para comprender todo lo que le rodea, estimular esa participación es misión del docente.

junio de 1998

En una clase de matemáticas, donde los niños pasan al pizarrón a contestar un problema, al terminar se pone en consideración del grupo el resultado obtenido, el grupo opina, discuten, si algún resultado es inexacto, alguno de los alumnos pasa y le ayuda a su compañero; tocó el turno a Paola de pasar al frente, el docente le dio algunas indicaciones de cómo resolver el problema:

Paola: No me ayude maestra.

Docente: ¿No quieres que te ayude? ¿Porqué?

Paola: Déjenos hacer el trabajo solos. Es que luego usted nos dice todo y ya no tiene chiste.

El docente permitió que los alumno continuaran participando sin intervenir, los niños se ayudaron en la resolución de los problemas y el grupo era quien decidía si era un resultado correcto o incorrecto.

El docente, consciente o inconscientemente, retoma su papel de sabelotodo y da a los alumnos los conocimientos digeridos, para que lo único que tengan que hacer es memorizarlos; los alumnos se vuelven pasivos, sólo recibiendo información sin reflexionar sobre lo que hacen, ésto ocasiona en los alumnos una falta de interés por lo que ocurre en la clase, como mencionó Paola, carece de "chiste".

El docente debe dejar a los alumnos que realicen solos las actividades que puedan hacer sin su ayuda, debe ayudarlos a convertirse en individuos independientes, individuos que en el futuro puedan desenvolverse por sí mismos dentro de la sociedad.

Fomentar en los alumnos la autonomía, consiste en dejar que hagan las cosas por sí mismos, permitir que luchen con sus propios problemas, dejar que aprendan de sus errores. Cuando un docente ofrece soluciones a sus alumnos, comunica una actitud de superioridad, es una muestra de que no se tiene confianza en el alumno en su habilidad para resolver problemas; esto influye para que los alumnos se vuelvan dependientes, dejen de pensar por sí mismos y busquen la autoridad para encontrar respuesta a las situaciones difíciles.(Farber y Mazlish)

Reflexión 9. Se observa un cambio de actitud en el docente, a través de las reflexiones personales y del grupo de las situaciones cotidianas en la práctica, corrige sus errores, escucha los intereses del alumno para realizar las actividades de aprendizaje.

Se advierte, además más participación de los alumnos, se presenta una socialización que permite la confrontación de ideas y conocimientos en pro del aprendizaje significativo.

El docente, da libertad a los alumnos para manejar la clase, lo que fomenta en los alumnos la responsabilidad y la autonomía, indispensables para su formación integral y su adaptación a la sociedad.

junio de 1998

Este día se realizó una actividad de matemáticas, donde el objetivo era resolver problemas que impliquen sustracción de números hasta 1000, se les pidió a los alumnos llevar ropa de su casa para la realización de la actividad.

Se organizó un juego, "la ropa usada en rebaja" que consistía en que cada alumno era dueño de un puesto de ropa usada rebajada de precio (esto es algo muy conocido por ellos, ya que en su colonia, los fines de semana se pone un tianguis de ropa usada) y a la vez iban a ser compradores; cada alumno acomodó en su mesita la ropa que llevó de su casa. El juego consistía en que alguien compraba, en lugar de pagar en efectivo tenía que extender un cheque, el cual sólo era válido si estaba la operación de a cuánto ascendía la rebaja de la prenda, esto es, tenían que hacer una resta del precio real al precio rebajado, cabe mencionar que cada alumno puso precio a sus prendas.

En un principio, el docente dirigía y decidía quien pasara a comprar, pero era desesperante para los alumnos estar esperando turno, entonces se comenzaron a parar algunos a comprar por su cuenta, a quienes compraban se encargaban de revisar su operación en el cheque, aunque algunos dependían del docente para certificar que la operación estuviera correcta; el docente permitió que se desarrollara la clase, la mayoría se levantó, unos a comprar, otros a vender, todos estaban en la realización de la tarea.

Durante la actividad los niños se gritaban para venderse o comprarse, movían las mesitas, se hizo mucho ruido, el docente permitió que los alumnos realizaran la actividad como querían, aunque en dos ocasiones reprendió a un niño que se salió de la tarea para brincar arriba de la mesa. La actividad resultó un éxito, en cuanto al aprendizaje de conocimientos, ya que los niños no sólo restaban, sino que, al comprar varias prendas, realizaban sumas, ayudaron a los niños con dificultades en la sustracción, socializaron con sus compañeros y además se divertieron al participar en un juego.

Para Freinet (1974), el trabajo escolar deberá, necesariamente ser, en todos los casos, "trabajo-juego", es decir, que deberá hallarse a la medida del niño, mover normal y armónicamente los diversos músculos, los sentidos y la inteligencia, responder a las necesidades especiales del individuo y, virtualmente, tener una utilidad social. La denominación "trabajo-juego" muestra que tal actividad está compuesta por ambos a la vez y responde a las múltiples exigencias que el uno nos hace soportar y el otro buscar. Orientando la actividad hacia el "trabajo-juego", es posible poner el trabajo en el centro de las realizaciones y acontecimientos infantiles.

El “trabajo-juego” son ejercicios tónicos, profundamente tranquilizadores y socializadores, predisponen al equilibrio y la armonía y preparan para la actividad social en el medio ambiente, pues el juego es, normalmente colectivo.

junio de 1998

En el diario del docente: “Sin darme a cuenta, poco a poco se ha cambiado la organización del mobiliario dentro del grupo, el escritorio se encuentra en la parte derecha al frente del salón; al principio los alumnos estaban sentados con sus mesitas repegadas a la pared, luego las separaron y las mesitas estaban al frente, al centro, ahora la mayoría de las mesitas se encuentran alrededor del escritorio, inclusive atrás de éste. Esto me hace sentir bien, lo interpreto como una muestra de afecto, el hecho de que quieran acercarse a mi espacio, a mí me gusta sentarme en las sillitas con los niños, pero desde que Paola me dijo que los dejara trabajar solos, me siento en el escritorio cuando ellos trabajan en equipos, pero ahora están todos cerca de mí, quizá les haga falta que vuelva a sus mesas.”

Algunas conductas frecuentes en nuestras relaciones con los demás constituyen barreras para la comunicación, dentro de la cotidianidad, los alumnos, sienten la necesidad de comunicarse con el docente, de establecer una relación de confianza, y esto, lo hicieron patente con el cambio de mobiliario.

La comunicación puede describirse como el proceso de descubrir a otro algo de nosotros mismos. Cuando queremos ayudar a otro o bien demostrarle que lo aceptamos y queremos, podemos lograrlo si lo escuchamos. Los seres humanos siempre estamos manifestando lo que percibimos, sentimos y pensamos y todo lo que tenemos que hacer es escuchar para atender al otro con su propia realidad.

Cuando una persona es capaz de sentir y comunicar aceptación genuina de otra persona, posee la capacidad de ser un poderoso agente de ayuda para esta persona. Si un alumno se siente aceptado por el docente y los alumnos, se siente libre de tomar esa aceptación como punto de partida y empezar a pensar cómo quiere cambiar, cómo quiere crecer, como puede ser diferente para volverse más productivo, creativo y actualizar su potencial al máximo.

Reflexión 10. A través de las constantes evaluaciones de su accionar, el docente ha transformado, en parte, su forma de comunicarse con los alumnos. Promueve una relación

cálida entre maestro-alumno, una relación de afecto, los alumnos no ven al docente como alguien alejado, autoritario, sino como alguien en quien pueden confiar; por lo tanto, facilita que el niño resuelva sus problemas, tanto afectivos como de conocimientos.

Mediante actividades de "trabajo-juego", permite la interacción entre los alumnos, lo que reditúa en el progreso de su zona de desarrollo potencial y, a la vez, el docente deja un poco el poder, para permitir que los alumnos, libremente decidan como llevar a cabo la clase, provocando en los alumnos interés, responsabilidad y autonomía.

Julio de 1998

Para la autoridad escolar, la evaluación tiene como fin fundamental la acreditación o cuantificación de conocimientos que el alumno debe manejar memorísticamente para trasladarlo a la prueba escrita; esto lo transmite a los padres de familia, los cuales a su vez exigen que el número obtenido en el examen sea el mismo que aparezca en la boleta, aún cuando la calificación sea baja.

Se otorgaron por parte de la dirección de la escuela, los días 15 y 16 para la aplicación de exámenes finales, los cuales al igual que los meses anteriores se compraron en la mesa técnica del estado y con la "recomendación obligatoria" del director de la escuela de registrar en la boleta la calificación exacta que los alumnos obtuvieran en la prueba escrita para evitar conflictos con los padres de familia.

"Nuevamente, el horario de exámenes fué designado, las niñas a las 8:00 y los niños a las 10:00, las niñas llegaron puntuales, y acomodaron las bancas, separadas entre sí. Se les cuestionó porqué acomodaron así las bancas, sus respuestas fueron":

Docente: ¿Porqué se acomodan así?

Sonia: ¿No vamos a hacer pruebas?

Docente: Si

Sonia: ¿y cómo nos vamos a sentar? ¿Así no?

Docente: Pues, podemos sentarnos donde queramos.

Laura: Pero si nos sentamos juntas, nos vamos a copiar.

Los hombres también, al llegar se acomodaron cada uno en una banca, separados entre sí, sus respuestas al cuestionarles lo anterior fueron:

José: Para que no me copien.

Omar: maestra, hay unos muy copiones, como si nos sentamos cerca, nos copia todo.

Docente: ¿y que tiene?

Omar: Ah, no yo ayer estudié, él se la pasó jugando al fútbol, y luego nos sacamos lo mismo.

Jaime: maestra, es que mi mamá me puso a estudiar, no me dejó salir, me puso a estudiar todo y no es justo que me copie, él no sabe porque nunca estudia, ni hace nada aquí, en el salón.

Aarón: yo me voy a sentar solo, no quiero que se siente nadie junto a mí, ¿me deja sentarme aquí? –señala un lugar al frente, junto al pizarrón.

Docente: Bueno, siéntense donde quieran.

“ Los dos días de exámenes, transcurrieron igual que el mes anterior, los niños no se copiaron, se sentaron separados, hicieron preguntas en voz baja, se presentó la misma actitud de recelo al recibir cada hoja del examen.”

El docente permitió que la normatividad, prevaleciera, aún en contra de los intereses de los alumnos, los estudiantes no perciben este tipo de evaluación como algo perteneciente a la dinámica de la clase, sino como una exigencia externa impuesta por los maestros o el mismo sistema, una exigencia de la cual tienen que salir bien librados, si no quieren tener problemas con sus padres y sus compañeros.

Los niños categorizan, al igual que el docente a los niños que tienen un bajo aprovechamiento escolar, en cuanto a calificaciones, y rehúyen su cercanía en el momento de contestar el examen. En una situación cotidiana, apoyan y ayudan a sus compañeros que lo necesitan, no así en una prueba escrita, tienen muy arraigado el concepto de que una prueba sirve para medir el conocimiento de cada uno e identificar a quienes tuvieron éxito o a quienes fracasaron.

La evaluación debe ser una valoración de la acción educacional efectuada por el estudiante y el maestro, en la que se analizan los factores pertinentes al proceso de aprender, como la responsabilidad, autonomía, integración grupal, aciertos, dificultades, los trabajos, etc.

julio de 1998

Al llegar, los niños se mostraron inquietos por los resultados de los exámenes, así mismo los padres de familia, consideran que las pruebas escritas que se aplicaron son las finales y que, del resultado obtenido dependerá su pase al siguiente grado.

Después del timbre, los niños siguieron inquietos por los resultados, el docente les pidió formar con sus bancas un círculo, y se les cuestionó el porqué de su inquietud:

Docente: ¿Qué pasa, porqué tan apurados por los resultados de la prueba?

Paola: Queremos saber qué nos sacamos.

Victor: Otra vez no nos da las pruebas a la hora de entrada.

Docente: Victor, ¿Qué quieres saber de tus pruebas?

Victor: Qué me saqué, maestra, que tal si reprobé.

Eduardo: sí, maestra, ya díganos si pasamos o no.

-se hizo general la petición, si pasaron o no.

Docente: Las pruebas solas no dicen si van a pasar o no, recuerden que hemos platicado que hay otras cosas que nos ayudan a pasar de año.

Martha: Maestra, si hacemos los trabajos en clase.

Lidia: Si decimos lo que entendimos o respondemos a lo que nos preguntan.

Alberto: No tirar basura en el suelo.

Mayra: maestra, ayudar a nuestros compañeros.

Iván: hacer trabajos en equipos.

José: Si no gritamos, ni nos peleamos en el salón.

Docente: Bueno y ustedes ¿Han hecho todo eso que me están diciendo?

-Sí, (general)

Docente: ¿Entonces porqué se preocupan por saber qué se sacaron en las pruebas?

Paola: Maestra, es que, en la boleta también va lo que nos sacamos en la prueba.

El docente les narra una historia de un niño que ponía mucho interés en las clases y participaba y ayudaba a sus compañeros cuando lo necesitaban, pero un día, cuando se levantó se sentía mal, le dolía el estómago, había comido algo que le hizo daño, pero como era día de exámenes no podía faltar a la escuela, presentó las pruebas, pero como sentía tanto dolor no pudo contestar casi nada, se fue muy triste a su casa, estaba seguro que iba a reprobado; el docente les preguntó a los alumnos ¿Qué creen que pasó, el niño reprobó o no?

Iván: pues si no contestó nada, sí reprobó.

Docente: Y, ¿Pasaría de año?

Iván: yo creo que no.

Martha: Pero el no tuvo la culpa, sí sabía, pero le dolía el estómago.

Docente: Si no hizo bien las pruebas, ¿Merecerá reprobado el año?

Jaime: No, porque si trabajaba en clases.

Después de dialogar los niños, junto al docente llegaron a la conclusión de que las pruebas escritas no son determinantes para la decisión de aprobar o reprobado un alumno el ciclo escolar y

convinieron en la existencia de otros factores que influyen para la asignación de una calificación en su boleta.

El docente propuso al grupo que se llevara a cabo una evaluación participativa, que contemplara la autoevaluación y la coevaluación, sin un instrumento establecido, sino que se participara de manera libre, cada quien sobre la que deseara manifestar en relación a los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

“Los niños al principio, hablaban sólo de sus compañeros y en general, cosas negativas, eludían hablar de sí mismos, se les pidió que reconocieran las cosas positivas de sus compañeros, y que mencionen las actividades positivas o negativas que ellos mismos realizaron”.

Algunas de sus participaciones fueron:

Fabiola: Yo creo que Iván Guadalupe, es el más aplicado, hace todos los trabajos muy bien, siempre se saca bien.

Oswaldo: pero casi no habla con nadie, nada más con Paola.

Jaime: maestra, yo ahora si entiendo, bueno, cuando pongo atención y hago la tarea, aprendo mucho.

Miguel: Yo entiendo más cuando Mayra me explica, que cuando usted explica.

José: Yo trabajo mejor cuando estamos en equipo, porque Iván, nos ayuda a contestar.

Omar: maestra, yo me he portado muy mal, he peleado y hecho ruido en el salón. ¿Me va a reprobar?

Victor: ¿Trabajaste?, si trabajaste no te reprueba.

Omar: Si trabajé, ¿Verdad que sí maestra?

Carla: maestra, yo creo que, cuando nos cambió al frente del salón, aprendimos más, porque de atrás casi no veíamos y aparte platicábamos mucho de otras cosas, no del trabajo.

El docente retomó la evaluación, como una reflexión, analizando las causas y factores que motivaron un desempeño, un rendimiento o una participación acertadas o no, excelentes o deficientes; el propósito no era identificar quienes tuvieron éxito o fracaso, sino de orientar o reorientar el trabajo de unos y otros; ubicar estrategias dinamizadoras de los procesos de interacción, para promover la autoconfianza y la pérdida del temor al momento de realizar un examen escrito.

Se pretendió aplicar una evaluación interactiva, para encontrar soluciones a sus inquietudes y problemáticas, mediante la utilización de aportaciones de los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que para los alumnos fue su primera experiencia en la evaluación interactiva y que los resultados obtenidos, quizá no hayan sido los ideales, pero permitieron al grupo

expresarse, sentir que son tomados en cuenta, que pueden proponer y que sus opiniones son determinantes en un aspecto tan importante, como lo es la evaluación.

Para la mayor parte de los alumnos y maestros, las pruebas de aprovechamiento son sinónimo de evaluación del aprendizaje. Si bien este tipo de evaluación continuará desempeñando un papel en la estimación del aprendizaje adquirido, es preciso una gama más amplia de técnicas de evaluación, si lo que se pretende es animar a los estudiantes para que empleen una mayor parte de su potencial humano. La evaluación, al igual que otros acontecimientos educativos, debería ayudar a los alumnos a darse cuenta de la gran capacidad de que disponen para dar sentido a los hechos y objetos que constituyen su experiencia del mundo.

Para llevarla a cabo, es necesaria una metodología de tipo participativa, donde se considere la evaluación que realiza el profesor e involucre al alumno en este proceso; el involucramiento de los alumnos en la evaluación desarrollará una actitud participativa y comprometida por parte de los mismos en el avance de sus aprendizajes.

La evaluación interactiva, es un proceso participativo, que analiza la organización, el funcionamiento y el desarrollo de un programa en relación con sus objetivos, las expectativas de sus participantes y los resultados obtenidos.

Reflexión 11. El docente atiende lo institucional, al continuar practicando lineamientos establecidos por la autoridad escolar, como en el caso de la aplicación de pruebas escritas, cuyo contenido y resultado no son afines al proceso enseñanza-aprendizaje del grupo; continúa con el reglamento donde los alumnos deben mostrar pasividad al contestar su examen.

Sin embargo, el docente dio a los alumnos la posibilidad de meditar sobre las implicaciones de las pruebas escritas y empleó alternativas que permitieran al alumno reflexionar sobre su proceso y valorar las acciones que se emprendieron para lograr el aprendizaje; tales alternativas consistieron en realizar una evaluación interactiva, que integrara tanto la autoevaluación, como la coevaluación, donde los alumnos intercambiaron opiniones y hacían un análisis de su propia actuación.

En esta actividad de evaluación se pusieron de manifiesto algunos aspectos como:

El docente, al transformar de alguna manera su relación con los alumnos, permitió la interacción entre ellos, en pro de lograr que tales relaciones repercutieran en la mejoría de los resultados educativos; los alumnos reconocen que al recibir ayuda de iguales, aumenta su posibilidad de comprender un contenido o tema.

Aún está presente el hecho de que la autoridad recae en el docente, es quien finalmente toma decisiones como quién reprueba y quién no, los alumnos buscan su aprobación; se manifiesta, todavía, en los alumnos la inquietud por mantener la disciplina, como un factor importante para cumplir con las expectativas del docente.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

RESULTADOS

“La innovación consiste en una construcción colectiva de lo deseable, de imaginación creadora, en la transformación de lo existente, y reclama la apertura de una rendija sobre el exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. Supone enfrentar una situación de inercia para ser superada en un clima de disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar, en síntesis, cambiar”. (Barabtarlo, 1986)

El proceso de innovación en el campo educativo, se orienta, en esencia, hacia una actitud de cambio del docente en actividades participativas y con apertura metodológica.

El perfil del docente innovador contempla la transformación de la práctica docente y un cambio de actitud hacia el proceso educativo. Esto supone una toma de conciencia de las tradiciones epistemológicas, que se basan en estructuras de racionalidad, que implican el conjunto de ideas, creencias, actitudes, sentimientos y las prácticas que mediatizan las relaciones del docente con sus alumnos.

La innovación educativa es una acción que se realiza a través de la investigación que busca nuevas soluciones a los problemas planteados en el aula. La investigación educativa en el trabajo cotidiano, permite crear y generar estrategias que propicien el cambio, puede ser de corto alcance, como en el caso de la presente investigación, pero que dé lugar a grandes consecuencias que provoque una innovación de mayor trascendencia.

Sin embargo, existen tradiciones, que por una u otra razón son difíciles de transformar, dentro de los resultados de la presente investigación se enumerarán los cambios que el docente pudo hacer posibles, así como los que a pesar de la reflexión y el análisis de la actuación docente quedaron sin cambios aparentes.

Existen factores que determinaron, en gran medida, la posibilidad de una transformación. En el proceso de socialización y, por ende, del proceso enseñanza -aprendizaje, en general, confluyen influencias del contexto social donde se desenvuelven los actores de la educación, éstas posibilitan o limitan el logro de acciones dirigidas a superar deficiencias educativas.

La institución escolar, su historia, su administración, sus miembros, son parte del proceso vivido. El rol desempeñado por la autoridad escolar se centra en la elaboración de normas y en la verificación de su cumplimiento, considerando que la escuela “funciona” en la medida en que se

cumplen las normas impuestas. El docente que se busca es pasivo, aislado de los compañeros de trabajo, comprometido con las exigencias de la autoridad, controlador del grupo y reproductor de los contenidos del currículum.

Se mantiene un control de las actividades del docente, la dirección de la escuela es autocrática y su administración es, prioritariamente, burocrática, aún cuando en el discurso, se recita un cambio hacia una organización participativa y democrática.

Gairín (1993) menciona que la “reflexión sobre la práctica” sólo adquiere sentido, en lo curricular, en el marco de una escuela autónoma, donde la dirección escolar se convierta en un órgano coordinador de actuaciones, impulsor de propuestas, promueva la participación de la comunidad educativa para establecer sus propios planteamientos en razón de su contexto, situación que no está presente en la escuela donde se realizó la investigación.

Un factor determinante de los resultados es la situación del docente al momento de la investigación, de nuevo ingreso en la escuela, con antecedente de un grupo pequeño, en una comunidad donde el punto central de atención es la escuela y la participación de la comunidad se conjunta con la de los maestros para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje; de pronto se presenta ante un grupo numeroso, renuente al cambio de docente, que exige la continuación de un modelo carismático por parte del docente y ante la necesidad de formarse una “buena imagen” ante sus compañeros y la autoridad escolar; esta situación le empuja al autoritarismo, para evitar que el ruido traspase las paredes del salón y de esta manera cumplir con los lineamientos establecidos por la dirección escolar.

Dentro de una institución escolar, se encuentra inmersa la normatividad, la impuesta por el Sistema Educativo y la impuesta por la autoridad escolar, se tienen fijas normas y tradiciones que los docentes deben cumplir, un ejemplo de esto, es la normatividad respecto a evaluación, el docente siguió los lineamientos preestablecidos, realizó evaluaciones escritas elaboradas por personas ajenas al proceso del grupo, afectando la relación con los alumnos.

Pretender transformar la práctica docente, sin la consecuente modificación de la institución escolar, es limitado, ya que, la práctica docente se da en un espacio histórico social y en éste confluyen tanto las determinaciones personales de los sujetos, como de las características y contradicciones en la que se inserta el proceso educativo.

“...la transformación de la práctica docente debe implicar la transformación de la propia institución, la modificación de los rituales

burocráticos a los que se somete una docencia institucionalizada y trabajar para la reorientación y construcción de nuevas prácticas educativas". (Ruíz del Castillo, 1994)

Se hace notoria la similitud existente entre las relaciones de poder que el director de la escuela mantiene con el equipo docente y las que el docente investigado sostiene con los alumnos, el docente refleja en el aula, los lineamientos que la dirección exige.

La historicidad del docente fue determinante en el proceso; a lo largo de su vida escolar, implícitamente fue asimilando que los docentes autoritarios son los mejores y más respetados por alumnos, padres de familia y autoridades escolares; existe una gran similitud en las actitudes del docente investigado con las del maestro que le impartió clases en 5° y 6° grado de primaria, autoritario y a la vez, afectivo y comprensivo, la influencia de los maestros a lo largo de la escolaridad es notoria en las acciones del presente.

La práctica ejercida por el docente está determinada por la relación entre las condiciones sociales pasadas en las que se constituyó la historia del sujeto, el habitus, y las condiciones sociales presentes en las que éste es puesto en práctica. Bourdieu (1980) conceptualiza el habitus como productos de la historia, que constituyen la interiorización de la objetividad expresada como condiciones de existencia, esto es, la historia incorporada.

Las condiciones objetivas en que se producen los habitus, determinan las prácticas, a través de la mediación del habitus; en este caso, las relaciones que el docente estableció con los maestros durante su vida escolar pasada y las relaciones que establece en el presente en el ámbito escolar determinan las prácticas que efectúa en el aula.

En la investigación, se manifestó en forma constante el poder que el docente detenta ante los alumnos, aún cuando se implementaron acciones para dejar el poder en manos del grupo, los resultados no fueron satisfactorios; las relaciones de poder fueron asimétricas, se establecieron vínculos personales y grupales en desigualdad de condiciones.

Hasta el final, el docente conservó la preocupación por la disciplina dentro del salón de clases y la utilización del poder para imponer su reglamento, a pesar de los esfuerzos por cambiar de actitud.

Los alumnos no cambiaron su percepción del maestro que tiene la última palabra, dependen de la aprobación de éste, lo consideran la autoridad, quien tiene la facultad de decidir su futuro inmediato.

Dentro del proceso, se presentaron cambios muy significativos, tanto para el docente, como para los alumnos.

La organización del mobiliario, y por ende, de los alumnos dentro del salón cambió positivamente, pasaron de estar pegados a la pared a sentarse libremente, en el lugar donde se sintieran más a gusto, algunos alumnos que se encontraban marginados del grupo se integraron y participaron de las actividades del grupo, con estas acciones, además, se les fomentó la autoconfianza y la interdependencia.

La socialización, siempre presente, primero por el tipo de mobiliario, que permitió la constante interacción de los alumnos; segundo porque se dejó un poco el trabajo individual, para fomentar el trabajo de equipo, un trabajo que permita el progreso de la zona de desarrollo próximo y la socialización entre iguales.

La socialización entre iguales fomenta la interdependencia, se da una estructura cooperativa cuando los alumnos tienen objetivos afines, de tal manera que sólo pueden alcanzar sus objetivos si los otros alcanzan los suyos. En las relaciones entre iguales se presenta la igualdad, una simetría en los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal y la mutualidad, que es el grado de conexión y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. (Coll, 1990)

De las interacciones entre compañeros se derivaron competencias sociales, se desarrolló la capacidad de crear, de mantener relaciones con otras personas, de adquirir modos efectivos de expresión emocional y de participar en indagaciones sobre su realidad social; la sociabilidad en oposición al aislamiento social está relacionada positivamente con la aceptación social y negativamente con la ansiedad y la inestabilidad.

Para Vigotsky (1979), la interacción es el origen y el motor del desarrollo y el aprendizaje. En la interacción social el niño aprende a regular sus procesos cognitivos gracias a las indicaciones y directrices de los adultos y en general, de las personas con las que interactúa. Mediante un proceso de interiorización, lo que el niño puede hacer o conocer en un principio gracias a estas indicaciones y directrices se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo sin necesidad de ayuda.

Se presentó una relación maestro-alumnos de afecto, camaradería y confianza, los alumnos tuvieron más libertad de expresarse y de ser escuchados. Se transformó, la interacción entre maestro y alumnos, el docente, en buena medida consensó, negoció y aceptó las decisiones del grupo, aunque, en ocasiones, no pudo evitar la ruptura de esos acuerdos cotidianos; al imponer su autoridad.

Al respecto Rockwell (1987), menciona: "...en este juego de alianzas y fuerzas, se logran construir acuerdos que tienen una estabilidad relativa y que permiten que proceda el trabajo tanto del maestro como de los alumnos".

El docente, a pesar de que mantuvo la autoridad, cedió a los alumnos, en algunas actividades la oportunidad de decidir y manejar la clase, según sus intereses y necesidades.

El docente, propició que las actividades fueran de "trabajo-juego" sugerido por Freinet (1974) en las que los alumnos participaban con interés, motivación ya que le resultaban significativas y pertinentes, con estas actividades el docente logró que sus alumnos tuvieran un aprendizaje interactivo, con la oportunidad de confrontar ideas con sus compañeros y el docente.

Se dió a los alumnos la oportunidad de participar en una evaluación interactiva, donde cada uno pudiera expresar sus percepciones de sus compañeros y de sí mismo en relación al grupo, lo que consecuentemente, aumentó en los alumnos la confianza en el docente, afianzó su autoestima y lo hizo consciente de las implicaciones de la evaluación.

Durante el proceso, hubo altas y bajas, existieron retrocesos, que ayudaron al docente a reconceptualizar su actuación y a hacer una transformación de actitudes, no es un cambio mágico, es un cambio paulatino y quizá imperceptible, pero la semilla de continuar el análisis y reflexión de la cotidianeidad en el aula, está sembrada y tal vez los resultados en un futuro sean más notorios y significativos.

Se presentaron algunos momentos significativos en el proceso del grupo:

- al principio de la investigación, el grupo se encontraba confuso, existía un desequilibrio en sus referentes respecto a las estrategias que debían usar para agradar al maestro.
- En la reflexión 6 se manifiesta que el grupo es capaz de organizarse por sí mismo y de cumplir con la tarea, en caso de conflictos lo solucionan mediante la discusión grupal.
- Se presentó un retroceso al realizar una evaluación ajena al proceso y al imponer el docente su poder ante los alumnos.
- La cohesión del grupo se manifestó en la reflexión 8, al conjuntar lo emocional con lo racional.
- Se implementaron estrategias acordes a las necesidades del grupo, se fomenta la autoestima.
- En la segunda evaluación se presentó otro retroceso, que los alumnos pidieron comentar y analizar.
- El docente continuamente rompía las relaciones simétricas para imponer su autoridad.

El camino emprendido no es fácil, es necesario aprender a ser cada vez más críticos de nuestro propio accionar en la relación educativa y social. Ha implicado identificar y superar las contradicciones que se han venido presentando. Es un proceso largo, constante, complejo, quizá interminable y lleno de contradicciones que se deben superar.

El proceso de transformación implica enfrentar resistencias al cambio y miedos profundos que, difícilmente los docentes pueden superar por sí mismos, una respuesta a esto, puede ser un trabajo colectivo, donde se de una reflexión profunda de los cambios que podemos y debemos realizar y los mecanismos adecuados para llevarlos a cabo. Un trabajo colegiado facilita, además, la transformación institucional.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO. Retomado por ROCKWELL, Elsie, (1986) En compendio: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.

BARABTARLO, Anita. (1986) "Doble perfil de la educación; transmisión de valores dominantes y la educación del hombre nuevo". Colección pedagógica universitaria. Xalapa, Universidad Veracruzana.

BORDIEU, P. (1980) "La historia incorporada", Retomado por FANFANI (1986) La interacción maestro-alumno . Revista mexicana de sociología. UNAM, México. En Antología UPN: Currículum y práctica docente.

COLL, César. (1981) Relaciones entre Psicología y Educación. En Antología UPN: Desarrollo Individual y Educación.

COLL, César. (1990) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. En Compilación de Coll, Palacios y Marchesi.

COLL, César. (1995) "Construcción e Intervención Educativa" ¿Cómo se ha de enseñar lo que se ha de construir? En Antología UPN: Corrientes pedagógicas contemporáneas.

DE LIMA, Dinorah. (1993) "Nuevas ideas para viejas intenciones". En Antología UPN: Desarrollo individual y educación.

DESCOMBE, Martyn, (1980) "El aula cerrada". En: Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente (Rockwell, Elsie, 1986)

DEVRIES, Retha. (1984) "La integración educacional de la teoría de Piaget". En Antología UPN: Teorías del aprendizaje.

ELKIN, Frederick. (1989) "El niño y la sociedad". Paidós.

EZPELETA, Justa. (1992) "El trabajo docente y sus condiciones invisibles" Revista nueva antropología vol XII N° 42 Conacyt UNAM. En Antología UPN: Currículum y práctica docente.

FARBER, Adele y MAZLISH, Elaine. Cómo hablar para que los niños nos escuchen y cómo escuchar para que los niños hablen". Editorial Edivisión.

FREINET, C. (1974) "Educación por el trabajo". Citado por PALACIOS, Jesús (1984) "La cuestión escolar". En Antología UPN: Teoría Educativa.

GAIRÍN, Joaquín. (1993) "El sistema escolar como ecosistema envolvente en la escuela". En Antología UPN: Institución Escolar LEP 94.

GIROUX, Henry. "Los profesores como intelectuales". En Antología UPN: Currículum y práctica docente. (1997)

HARDGREAVES, Andy. (1986)"El significado de las estrategias docentes". En Ser maestro:estudios sobre el trabajo docente. (Rockwell, Elsie 1986)

KAPLAN, Carina. (1992) "Buenos y malos alumnos, descripciones que predicán" AIQUE, editor, Buenos Aires.

PALACIOS, Jesús. (1984) "La cuestión escolar". En Antología UPN: Teoría Educativa.

PIAGET, J (1968) "Autonomía en la escuela". Citado por PALACIOS, Jesús (1984) "La cuestión escolar". En Antología UPN: Teoría Educativa.

PIAGET, J, (1974) "A donde va la educación". Citado por PALACIOS, Jesús (1984) "La cuestión escolar". En Antología UPN: Teoría Educativa.

PIAGET, J (1986) citado por RUIZ, Estela. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje". En Antología UPN: Teorías del Aprendizaje.

POLLARD, Andrew. (1986) "Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula". En Antología UPN Currículum y Práctica docente.

POSTIC, Marcel. (1989) "Del análisis de las dificultades de los alumnao a la transformación de las prácticas educativas." En Antología UPN: Currículum y práctica docente.

QUIROZ, Rafael. (1986) "El maestro y la legitimación del conocimiento" en: op, cit ser maestro

REYES, Esparza, Ramiro. (1990) "El psicoanálisis y la formación de maestros". En Antología UPN: Currículum y práctica docente.

ROCKWELL, Elsie. (1986) En compendio: "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente".

ROCKWELL, Elsie. (1987) "Desde la perspectiva del trabajo docente". En Antología UPN: Currículum y práctica docente.

RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio. GIL, Javier. GARCÍA, Eduardo. (1996) Metodología de la investigación educativa. Editorial Aljibe.

RUIZ DEL CASTILLO, Amparo. (1994) "Reflexiones sobre el quehacer docente". En Antología UPN: Currículum y práctica docente.

SAFA, Patricia. (1986) "Como se forman los niños populares. Escuela y familia". Revista Nueva Sociedad N° 84 Caracas, Venezuela. En: Módulo histórico-social, PACAEP, SEP.

SCHMELKES, Sylvia. (1995) "Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas". Biblioteca para la actualización del maestro. SEP

TLAPAPAN R. Silverio. (1995) " Los espacios perdidos de la práctica docente". Revista Punto y aparte. Año IV N° 12 UPN, Chihuahua. En Antología UPN: Currículum y práctica docente.

VIGOTSKY, Lev. (1979) "Zona de desarrollo próximo, una nueva aproximación". En Antología UPN: Desarrollo Individual y Educación.

ZAMORA, Antonio y PINEDA, J. Manuel. (1991) Una aproximación para el estudio de la práctica docente. En Antología UPN Currículum y Práctica docente.