



**Secretaría
de Educación**
Gobierno del Estado de Michoacán

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 162

**EL BAJO APROVECHAMIENTO POR FALTA DE COMUNICACIÓN EN LA
COMUNIDAD ESCOLAR DE LA ESC. SEC. FED # 2 DE CHAPARACO, MPIO. DE
ZAMORA, MICH.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
CAMPO EN PRÁCTICA DOCENTE**

HUMBERTO GARIBAY HERNÁNDEZ

ZAMORA, MICHOACÁN, JULIO DE 2016



**Secretaría
de Educación**
Gobierno del Estado de Michoacán

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 162

**EL BAJO APROVECHAMIENTO POR FALTA DE COMUNICACIÓN EN LA
COMUNIDAD ESCOLAR DE LA ESC. SEC. FED # 2 DE CHAPARACO, MPIO. DE
ZAMORA, MICH.**

HUMBERTO GARIBAY HERNÁNDEZ

ZAMORA, MICHOACÁN, JULIO DE 2016



Secretaría
de Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 162

SECCIÓN: ADMINISTRATIVA

MESA: TITULACIÓN

OFICIO: T/102-16

ASUNTO: Dictamen de trabajo para
obtención de grado.

Zamora, Mich., 22 de junio de 2016.

**LIC. HUMBERTO GARIBAY HERNÁNDEZ
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Director de la Unidad UPN 162, y después de haber recibido los dictámenes aprobatorios de su COMISIÓN DICTAMINADORA integrada por:

Dr. José de Jesús Valdovinos Capistrán (Director de tesis)

Dra. María del Socorro Ramos Ramírez (Lectora)

Mtro. Julio César Bustos Solís (Lector)

Mtro. Roberto P. Mateo Sánchez (Lector)

Mtro. Juan Gustavo Sánchez Martínez (Lector)

Le manifiesto que el proceso de revisión del trabajo presentado *El bajo aprovechamiento por falta de comunicación en la comunidad escolar de la Esc. Se Fed. # 2 de Chaparaco, Mpio. de Zamora, Mich.*, ha cumplido con los requisitos señalados en los artículos 99, 100, 101 y 103 del Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente, por lo que se autoriza la presentación del examen de grado cumpliendo con los requisitos administrativos que se señalen para el caso.

ATENTAMENTE

EL DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 162



Rafael Herrera Álvarez
DR. RAFAEL HERRERA ÁLVAREZ

S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-162
ZAMORA, MICH.



Dedicatoria.

Para mi hermano, el Profr. Jaime Arcadio Garibay Hernández, por su fraternal comprensión y apoyo en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Para mis padrinos de generación, la Dra. Rebeca Reyes Archundia, el Dr. J. Jesús Valdovinos Capistrán y el Mtro. Roberto Mateo Sánchez.

Gracias a mis asesores, quienes me orientaron y compartieron parte de sus valiosas experiencias.

A mis maestros, quienes a lo largo de la maestría nos proporcionaron las herramientas y conocimientos necesarios para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

A mis compañeros de clase, con los que compartí experiencias, alegrías y esperanzas para un futuro mejor en la educación.

ÍNDICE.

MOMENTO 1 INTRODUCCIÓN	6
1.1.- Planteamiento del problema	9
1.2.- Justificación	11
1.3.- Método y técnicas de investigación	12
MOMENTO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	30
2.1.- La comunicación educativa	30
2.2.- Tipos de comunicación en el aula	33
2.3.- La comunicación desde la teoría tradicional.....	34
2.4.- Comunicación y educación.....	37
2.5.- Efectos en el aula	40
MOMENTO 3 PRÁCTICA DOCENTE Y CURRÍCULUM	49
3.1.- La práctica docente	49
3.2.- El currículum.....	54
3.3.- La evaluación	60
3.4.-Tipos de evaluación.....	68
MOMENTO 4 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	71
4.1.- La enseñanza	71
4.2.- Estilos de enseñanza.....	73
4.3.- El aprendizaje.....	75
4.4.- Efectos al interior del aula	77

MOMENTO 5 LOS SUJETOS.....	80
5.1.- El contexto.....	80
5.2.- Los educadores.....	81
5.3.- Los alumnos.....	91
5.4.- Los padres de familia.....	94
REFLEXIONES.....	95
BIBLIOGRAFÍA.....	100
ANEXOS.....	105

MOMENTO 1 INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación tuvo lugar con la generación del 2002 de la escuela secundaria federal #2 “Lic. Alfonso Garcia Robles, ubicada en Chaparaco, municipio de Zamora Michoacán, a lo largo del periodo se observó que había malos entendidos debido a una comunicación errónea dentro del aula entre alumnos y docentes.

El resultado de esa falta de comunicación fue un alto índice de reprobación, precisamente en las materias en donde los maestros mantenían una férrea disciplina, lo que es un contrasentido.

A esos docentes se les olvidó que los alumnos eran adolescentes, que estaban adquiriendo energía, tanto física como mental, que tenían necesidad de comunicarse, de expresarse, de expresar sus dudas, sus inquietudes. Al querer participar los callaban, los reprendían, les gritaban y en ocasiones los ofendían.

Ese tipo de profesores ignoraban la intercomunicación que debe existir en el salón de clase y privilegiaban el monólogo en donde el maestro decía, “magíster dicit”, a la antigua usanza de la educación, escuchándose sólo su voz, con lo que los alumnos se limitaban a obedecer órdenes.

No tomaban en cuenta la dinámica actual de la sociedad, con los cambios acelerados que se están dando y en los cuales la comunicación desempeña un papel muy importante, por medio de la ciencia y la tecnología.

Lo que aquí se presenta es el resultado de un intenso trabajo que se hizo, tanto a nivel de campo como documental, uniendo la realidad cotidiana con el aspecto teórico, se pudo rescatar gracias a las observaciones y diarios de campo cómo es que actúan los alumnos, docentes e incluso la misma institución por una

falta de comunicación, lo cual impacta directamente en el aprovechamiento de los jóvenes que se encuentran en una edad difícil, por lo general toman partido dependiendo del contexto y docente con el que se encuentren, también es importante comentar que por la falta de comunicación entre docentes se llega a perder el objetivo de la clase creando una distracción y mala disciplina incluso en el comportamiento de los alumnos, también se pudo observar la fricción que se crea debido al favoritismo dado por una buena relación entre algunos estudiantes con el maestro, se van creando grupos y no se aterriza con ninguna estrategia como para sacarle provecho, sino por el contrario se llegan a faltar el respeto entre los compañeros del salón, es así como corrompen incluso la normativa de clase y de la propia institución.

Así, la información teórica por un lado y la empírica por el otro, produjeron el surgimiento de categorías que se presentan como capítulos:

- ✓ La comunicación educativa.
- ✓ Práctica docente y currículum
- ✓ La enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Los sujetos.

En el primer apartado, se valoró la comunicación como ciencia relativamente nueva, sirve a la vez de enlace entre el estado y la sociedad, así, se nocionan los tipos de comunicación y los efectos que se presentan al interior del aula.

En el segundo capítulo se presenta la noción de práctica docente, de currículum, los efectos en el aula, así como la evaluación tan indispensable en situaciones didácticas.

El tercer apartado corresponde a las nociones de enseñanza y aprendizaje, en función de cómo se daban al interior del aula en la escuela secundaria.

En el cuarto capítulo se mencionan los sujetos que participaron en la investigación, alumnos, profesores, padres de familia, así como el contexto en el cual se ubicó.

En este sentido, se valoró el trabajo docente en el espacio en que se presentó la investigación, en función de las necesidades de comunicación por parte de la comunidad escolar que ahí se encuentra y se llegó al problema que guía la investigación:

Diagnóstico

El problema que se encontró en la escuela secundaria de Chaparaco, utilizando las diversas técnicas e instrumentos que se describen en el diagnóstico fue el de la falta de comunicación, ya que no existía la adecuada entre los miembros del personal docente, para el trabajo al interior del aula, debido a la fuerte división que había por motivos político – sindicales, que aún hoy persisten y que han hecho que se reflejen en el paro magisterial desde el 15 de mayo de 2016, en lucha unos en contra de la reforma educativa y otros siguiendo pasivamente al patrón aunque les quite la plaza.

Casi no había, ni hay mucho hoy, diálogo entre profesores, tampoco entre profesor – alumno, tal parecía que la única ideología que prevalecía era la sindical, la de la mayoría, la cual trascendía el trabajo educativo.

El fin de la presente investigación realizada fue observar la conducta de los docentes y alumnos para con los datos obtenidos, proponer estrategias que fomenten la unión de los maestros, que aunque no concordaran en ideología, al menos se llegara a un acuerdo en beneficio de los estudiantes, mediante el fortalecimiento de la comunicación para así ver reflejado el aumento del rendimiento académico. Pero el estado es fuerte en el uso de dinero para seguir convenciendo a los que los siguen y no es fácil hacerles ver que los están perjudicando y con ellos a sus alumnos.

1.1.- Planteamiento del problema

Se observó en aquel momento la siguiente característica, al haber dos corrientes de docentes, los pertenecientes al SNTE, a los cuales se les denominan como institucionales, los cuales siempre han estado del lado del gobierno, y los que pertenecían a la CNTE, los denominados democráticos, como lo menciona Leyva Galicia (2006), en su artículo de la revista Trabajadores, la mayoría de los docentes se hicieron hacia el CNTE por conveniencia económica; antes de toda la inquietud de movimientos, la escuela iba en crecimiento y hubo algunos que quisieron tener una postura neutral, pero ejercieron presión para correrlos de la escuela.

En un inicio, todos los docentes estaban unidos y por ello la escuela estaba en crecimiento, a tal grado de que se abrió el turno vespertino, cuando surgió el movimiento de la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), de manera estratégica invitaron a un compañero para sembrar la semilla del nuevo movimiento, se supone que se les propuso el aumento de salarios por cambiarse a la nueva corriente, en cambio si seguían con el SNTE el gobierno seguiría moviendo a la planta docente a su voluntad.

Tales movimientos empezaron a crear conflictos dentro de la planta docente, ya que se dividió el personal y así mismo empezaron a afectar a los alumnos, ya que cada que entraban a clase con un maestro, éste hablaba mal de la corriente contraria y viceversa, esto llevó a que los educandos tomaran partido, interesándose más por dichos movimientos que por las clases en sí, esto se trasladó del aula hasta los hogares, ya que los padres de familia mal informados también empezaron a dar su opinión y participar en los actividades sindicales.

¿Qué sucedió en la escuela secundaria de Chaparaco, para que entre docentes, estudiantes y padres de familia no existiera comunicación y a la vez se reflejara en la apropiación del aprendizaje?

Pero surge también otra interrogante ¿cómo pueden participar los alumnos de la secundaria número dos, cuando hay profesores que los mantienen casi inmóviles en sus clases, imponiéndoles una disciplina de hierro como lo proponía Makárenko (1985), bajo la amenaza de reprobarlos? Y es que en la escuela se dan al mismo tiempo la necesidad de que los estudiantes tomen partido por alguna de las posturas sindicales, representadas por el personal que ahí labora, en relación a quien le da clases.

Es en ese sentido que el índice capitular va en función de la articulación entre teoría y práctica, en ese estudio del pasado en que se buscaba una transformación, pero que a fin de cuentas se priorizaba una visión de futuro en el sentido de que era necesario un sujeto comprometido con la educación, concretamente de quien se encontraba frente a grupo y por ende el estudiante obtendría mejores resultados.

La transformación de la calidad de la vida cotidiana que se experimentaba como docentes, en todos los sentidos, respetando la forma de pensar de cada quien en materias político-sindicales.

Hacía falta sentarse a dialogar serenamente todo el personal, sin tratar de imponer mutuamente la ideología a la contraparte, tomando conciencia de que todos eran trabajadores de la educación; reconociendo el daño que se estaba causando al trabajo como formadores.

Era necesario restablecer la comunicación entre el personal y en forma concreta con los docentes y evitar que los alumnos tomaran partido; ellos debían observar que sus profesores dialogaban entre ellos, por ser compañeros de trabajo en dicha escuela, que les interesaba la formación educativa de los estudiantes y que éstos a su vez debían conversar con ellos, tanto en el salón de clase, como en el exterior, haciendo una comunidad escolar dinámica, tal como sucede con la sociedad, en donde todos sus componentes se interrelacionan.

1.2.- Justificación

La investigación se considera importante para la escuela y el investigador, en tanto está afectando las relaciones entre profesores y alumnos y el aprendizaje de ellos.

Para fines de este proyecto, mediante una propuesta metodológica pedagógica socio cultural, con el fin de tener un aprendizaje significativo para los alumnos, había que preparar al cuerpo docente de la institución para homologar el uso adecuado de métodos de enseñanza usados por los maestros, por tal motivo se realizaría un informe final de las observaciones para fortalecer la comunicación entre los docentes con el fin de sensibilizar a un grupo de maestros interesados en esta primer etapa.

Mediante la observación y entrevistas con el cuerpo docente de la institución de distintas áreas, se recopiló la siguiente información y se detectaron las siguientes características:

Necesidades

- ✓ Falta de material didáctico
- ✓ Falta de recursos tecnológicos
- ✓ Falta de conocimientos para el uso de la sala audiovisual
- ✓ Falta de capacitación

Contexto

- ✓ Había varios profesores que ponían resistencia al cambio
- ✓ La mayoría de los profesores no tenía capacitación tecnológica
- ✓ No todos los docentes, usan herramientas para el desarrollo de materiales didácticos.

Por tal motivo se proponía elaborar diarios de campo, observaciones y diálogos con los alumnos para poder generar estrategias de comunicación efectiva, contar con un formato para gestionar capacitación y material didáctico, por parte de la Secretaria de Educación en el Estado.

1.3.- Método y técnicas de investigación

Como perspectiva en investigación se utilizó una postura etnográfica, esta es una postura observable del entorno que rodea al trabajo docente cotidiano, con las posibilidades de transformarlo (Martínez, 2005), por eso los seguidores de las dos corrientes (SNTE y CNTE) exponen su propia ideología hacia los docentes para convencerlos y hacerlos participes en sus movimientos para considerar sus ideales como una idea general por imposición, ante la situación que existía en la Escuela Secundaria Federal #2 en Chaparaco, que es precisamente donde se ubicó el objeto de la investigación.

Por tal motivo se realizó únicamente con la observación, diarios de campo, aplicación de entrevistas y recuperación de algunas, era complejo poderles solicitar de su apoyo debido a las corrientes sindicales que en el momento existían, incluso entre los mismos compañeros de la misma corriente, ya que todo se mal entendía y se pensaba que se haría mal uso de la información, por tal motivo se procedió a recopilar dicha indagación de manera individual.

Según Wittrock (1989), citado en Valdovinos et al (2009), la etnografía estudia los hechos en el interior del aula, se deriva de la antropología y va observando y registrando lo que sucede en el trabajo de profesores y estudiantes, para, con ello hacer ciencia que permita que el maestro analice su labor y mejore su accionar. Con este tipo de investigación se adquiere una visión más cercana e íntima de los modos de vida cotidianos y de las perspectivas de significado, ya que las descripciones se hacen muy específicas y hay agudeza en las percepciones, no sólo en lo explícito.

Según Martínez (1990), citado en Valdovinos et al (2009), también se le llama estudio de casos, investigación cualitativa, investigación de campo o antropológica.

La etnografía educativa “se centra en describir lo que acontece (en el ámbito escolar) cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más significativa posible para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas” (Martínez, 1990).

Zemelman (1997, p.15), lo denomina diagnóstico o estudio del presente, a lo que sería el marco contextual o contexto, que en el caso concreto de dicha escuela es lo real, lo que está sucediendo, pues el problema es la división del personal por motivos político-sindicales, por eso no hay comunicación.

Nos introducimos en el «campo» para «observar» cómo ocurrían las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante nuestra «participación» en la acción, en calidad de miembros del grupo. Se trata de un enfoque democrático que se pone de manifiesto a través de la renovada valoración del punto de vista de los demás.

Paradigma

Tomando en cuenta una perspectiva socio cultural y partiendo del hecho de que el histórico-social no es una serie de técnicas y reglas que se deban seguir, se proponen y explican de manera general algunos de los elementos que inciden en la educación con la finalidad de considerarlos en la preparación y capacitación de los docentes a fin de que lo mejor del paradigma lo apliquen en su práctica educativa; dichos elementos son: el alumno, el docente, los métodos de enseñanza, los recursos didácticos, motivación, evaluación y las teorías del aprendizaje (Ausubel, Novak y Helen, 1983).

Tomando en cuenta dicho paradigma, a continuación se presentan algunos de los conceptos representativos:

Alumno:

Según Hernández Rojas (1997), el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. De hecho, las funciones psicológicas superiores son producto de estas interacciones sociales, con las que además mantienen propiedades organizativas en común. Gracias a la participación en los procesos educacionales sustentados en distintas prácticas y procesos sociales, en los que se involucran distintos agentes y artefactos culturales, el niño–aprendiz consigue aculturarse y socializarse (y así se convierte en miembro de esa cultura) y al mismo tiempo se individualiza y desarrolla su propia personalidad.

Docente:

Según Vygotsky (1979), el maestro es un mediador entre el estudiante y sus procesos y herramientas de apropiación del conocimiento y el saber sociocultural. El profesor debe estar consciente de su papel de agente cultural. Esto nos indica que el docente debe conocer a sus alumnos y estar consciente de la realidad que los circunda, no ubicarse simplemente (como ocurre muchas veces en la enseñanza del idioma inglés) en una realidad ficticia y enseñar a partir de allí. Por lo tanto, en el proceso enseñanza-aprendizaje es muy importante la interacción maestro/alumno, siendo el primero el responsable principal y habitual de ayudar el aprendizaje de los estudiantes. Además, de esta relación, la que se da entre el alumno y sus pares (trabajo colaborativo) también puede contribuir al desarrollo de su proceso para adquirir el conocimiento, por lo que el docente debe propiciar esta forma de trabajar dentro del escenario pedagógico.

Enseñanza:

Una premisa central en el paradigma destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. De hecho, la postura Vigotskyana señala explícitamente que no es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico al margen del contexto histórico-cultural en que está inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados.

El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de dichas herramientas. Las distintas sociedades y grupos culturales siempre se han preocupado por cómo transmitir su identidad, sus valores y saberes culturales a las siguientes generaciones; las propuestas educativas variarán desde las que proponen que los sujetos más jóvenes participen directamente en los contextos y las prácticas culturales genuinas, hasta las que sostienen la necesidad de un aprendizaje formal descontextualizado. Vygotsky (1979) citado en Paradigma Sociocultural (2013).

Aprendizaje:

Según la teoría conductista no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo que permita afianzar el nuevo y que tampoco hay desarrollo sin aprendizaje, como lo señalan Piaget y Skinner.

Vygotsky (1979), siempre sostuvo que el aprendizaje específicamente humano es un proceso en esencia interactivo, incluso empleó una expresión en ruso que hace alusión necesariamente a alguien que aprende, pero al mismo tiempo a alguien que enseña.

Una forma de poner en práctica esta propuesta es impulsando a los alumnos a construir un aprendizaje de forma colaborativa, es decir que cuestionen, analicen y transformen la situación o el conocimiento que pretenden adquirir compartiendo los descubrimientos.

Lo deseable era que se volviera al ambiente anterior en el trabajo educativo, sin divisiones, independiente de la rivalidad político sindical, para que la unidad se proyectara en beneficio de los alumnos y se viera cotidianamente en el quehacer de los docentes.

Para el presente trabajo de investigación se realizaron diarios de campo, los cuales se encuentran en el apartado de anexos y en diferentes partes de esta investigación, así como la observación participante, como lo menciona Valdovinos et al (2009).

El uso de la etnografía educativa representa una alternativa para que el docente pueda hacer una reflexión de su práctica, siendo él mismo el evaluador de su desempeño y de las situaciones que suceden en el aula. Es un proceso personal, donde la decisión de hacer este tipo de intervención debe ser del propio docente, que esté interesado en descubrir la verdadera dinámica de sus clases, que le permita conocer áreas de oportunidad y mejora en las que puede hacer algo, de tal forma que pueda desarrollarse y evolucionar.

Según Rojas (2009), los profesores pueden utilizar las técnicas etnográficas para estudiar la motivación y el aprendizaje de los alumnos, aplicarlas en la evaluación y en el desarrollo de su carrera y de su trabajo.

El proceso de recuperación de la práctica docente inicia con el registro de dicha práctica, que se puede hacer con grabaciones en audiocintas, video u observaciones, para después analizarla y explicarla, auxiliándose de viñetas narrativas.

Alguna de las herramientas que se pueden utilizar para apoyar la investigación educativa mediante la etnografía es la observación participante: el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus costumbres, estilos y modos de vida. (Rojas, 2009).

Para el presente proyecto de investigación se realizaron cinco observaciones (aunque no son suficientes, así se acordaron con el asesor) de las clases impartidas por docentes pertenecientes a la SNTE y el CNTE, con el fin de conocer la postura de ambas corrientes políticas, la selección de profesores para ser observados y poder ser materia de análisis en aquel entonces fue considerando las siguientes características:

- Simpatías políticas.
- Observación de clase para ubicar la Metodología empleada.
- Informante para detectar todo tipo de motivación hacia los alumnos.
- El nivel de preparación del docente.
- Los comentarios de docentes y alumnos para detectar simpatías hacia alguna corriente en específico.
- Quejas y sugerencias de los padres de familia.
- Observación participante con los compañeros de trabajo en sala de maestros y entre pasillos.

El investigador pudo observar varios comportamientos que se suscitaban en el aula, aunque no con todos los docentes, ya que no fue aceptado por tres de los grupos pertenecientes a la SNTE debido a que el investigador pertenecía a una ideología sindical distinta, otra de las causas era la preparación académica ya que no estaban acostumbrados a ser observados en su materia, cada quien trabajaba con plena libertad de cátedra, adoptando la metodología que cada maestro consideraba pertinente.

Podemos ver a continuación una clase de civismo recuperada el 8 de noviembre de 1998 al iniciar un nuevo tema, el maestro hace referencia a la importancia de la vida en sociedad.

Simbología:

Mo. Maestro / Aa. Alumna / Aas. Alumnas / Ao. Alumno / Aos. Alumnos

<p>Llega el maestro al salón de clase tarde por estar platicando con otro compañero, saluda al grupo y les informa el tema del día.</p> <p>Mo. Quiubo, ¿Qué les dicen los democráticos, ya les avisaron que otra vez van a hacer sus marchitas y plantones?</p> <p>Aa. Maestro, eso ni nos interesa.</p> <p>Ao. Tu cállate, como eres barbera de la maestra de matemáticas, no quieres que se diga nada de ella.</p> <p>Aa. Tú no sabes nada porque nunca estudias, no más vienes a matar el tiempo.</p> <p>El maestro riéndose a carcajada abierta, trató de empezar la clase, aunque a la hora de la exposición se le olvidó la información, con lo cual quedó evidenciado que no llevaba preparada</p>	<p>El maestro da la bienvenida a clase de manera coloquial.</p> <p>Se genera fricción entre los alumnos por el comentario realizado.</p> <p>Se genera distracción en clase dados los comentarios del maestro.</p>
---	---

<p>la clase.</p> <p>Mo. Cállense todos, vamos a iniciar la clase, el día de hoy vamos a hablar de la importancia de la sociedad, es el montón de gente que vive junta o como ustedes quieran imaginarse porque también los animales viven en montón o algo así.</p> <p>Aa. Maestro, no nos revuelva con los animales, esta no es clase de naturales, a mí se me hace que ni sabe.</p> <p>Ao. Maestro, mejor vamos a jugar un rato, haga paro.</p> <p>Mo. Cállate, cállate, burra, la que no sabe nada eres tú.</p> <p>Todos sus compañeros se burlaron de ella y varios le gritaron “eso te pasa por chismosa”.</p> <p>Ao. Mejor cuéntenos de futbol, porque eso de la sociedad está muy aburrido, agarre la onda.</p> <p>Aas. Sí maestro, denos tiempo libre.</p> <p>El maestro por un rato aceptó platicarles de futbol, que según se vio, sabía más del deporte que de la clase en sí.</p> <p>Ao. Profe, mejor ya déjenos</p>	<p>Se comienza la clase, después de 20 minutos de haber iniciado el horario.</p> <p>Se genera una duda por parte de una alumna, lo cual incita al desorden.</p> <p>El maestro genera fricción y contesta la agresión.</p> <p>Se generó una distracción de la clase, se salieron de tema.</p>
--	--

<p>salir al recreo, para comernos una tortuga con un chesco, ya tenemos hambre</p> <p>Mo. Yo también tengo hambre, no más espérense a que den el toque de salida porque luego el prefecto, empieza a dar lata si los dejo salir antes.</p> <p>Aa. Maestro, ¿si trajimos torta, nos la podemos comer de una vez?</p> <p>Mo. Esperen a salir al descanso.</p> <p>Aa. Pero ya tengo hambre maestro, mientras que los demás juegan.</p> <p>Mo. Bueno, quien tenga tortas, puede comerlas, pero no vayan de chismosos.</p> <p>Aos. Vengase a jugar maestro.</p> <p>Toque de salida al recreo y término de clase.</p>	<p>Hay descontrol del grupo.</p> <p>El maestro pierde el interés por la clase.</p> <p>El maestro genera un mal uso de la motivación, ya que la utiliza para comer dentro de clase.</p> <p>Al toque de salida salieron rápidamente del salón y el maestro no dejó tarea.</p>
---	---

Interpretación:

De la observación realizada en clase se pudo ver el desinterés del grupo, fricción entre los mismos integrantes del salón, comentarios fuera de lugar, no se identificó un objetivo del tema, en todo momento se observó distracción provocada por los mismos alumnos.

Conversación entre maestro y alumnos del tercer grado de la Secundaria #2, realizada el 12 de noviembre de 1998.

Simbología:

Mo. Maestro / Aa. Alumna / Aas. Alumnas / Ao. Alumno /
Aos. Alumnos

<p>La entrevista se realizó estando en convivencia con los alumnos a la hora del descanso, se aplicó una observación participante.</p>	
<p>Mo. Hola muchachos, ¿cómo están?, ¿ya casi listos para el desfile del 20?, recuerden que vamos a ir a Zamora.</p> <p>Aos. No maestro, dicen que no nos van a llevar porque nos portamos mal.</p> <p>Aas. Nosotras sí vamos a ir, pero pues el maestro Toño nos quiere castigar a todos.</p> <p>Mo. No se crean, todos deben de ir aunque se porten mal.</p> <p>Ao. Unos maestros dicen que sí y otros que no.</p> <p>Aa. Todos los maestros deben de ir al desfile, porque a nosotros sí nos obligan a ir.</p> <p>Aos. Maestro, hay que ir a ver a las muchachas de otras escuelas, las</p>	<p>El maestro se acerca a los alumnos con empatía y pregunta para iniciar conversación.</p> <p>Se muestra la predisposición de los alumnos hacia el maestro.</p> <p>El observador trata de mediar su inconformidad ya que estaban molestos porque no los querían dejar ir.</p> <p>Se genera molestia porque algunos maestros sí quieren ir al desfile y otros no.</p>

<p>lagartijas de aquí ya nos aburrieron.</p> <p>Mo. No seas grosero Juanito, todas las niñas son bonitas.</p> <p>Aos. Jajajaja, no todas maestro, hay unas que ni cómo ayudarles.</p> <p>Aas. Cállense groseros, maestro, dígales que se callen.</p> <p>Mo. Ya cállense muchachos.</p> <p>Ao. Además hay que ir a ver a las de prepa</p> <p>Mo. Ah, cómo son muchachos, si ustedes están todavía bien chiquillos.</p> <p>Ao. No maestro, hay que ir a ver las muchachas, el año pasado nos fuimos cotorreando con unas niñas bien bonitas.</p> <p>Aa. Mejor nos deberían de dar el día libre y solo llevar a los de primero.</p> <p>Mo. Mejor deberían de quedarse a clase con sus maestros.</p> <p>Aos. Jajajajaja, sí casi ni nos dan clase en la semana, menos en los días festivos.</p> <p>As. Jajajaja, si maestro, a veces hasta nos da tiempo de jugar o comer en las clases del maestro de Civismo, la maestra de Matemáticas y con el de Música.</p> <p>Mo. ¿Cómo que no les dan</p>	<p>Se les sugiere a los alumnos que tengan clases el día del desfile.</p> <p>Se comenta que no reciben clases entre semana, que son muy irregulares</p> <p>Se nota que hay descontrol y desinterés por las materias impartidas.</p>
---	---

<p>clases?</p> <p>Ao. Pues siempre dicen que hay reunión o juntas, también les da sueño, con la maestra de mate una vez casi se quedó dormida.</p> <p>Aa. No es cierto, no sean chismosos.</p> <p>Ao. Si es cierto, hasta nos pusimos a jugar cartas en su clase.</p> <p>Mo. No les dice nada la maestra?</p> <p>Ao. No le digo que estaba bien dormida, nomás nos dejó leer, pero pues se quedó bien jetona.</p> <p>Mo. A que caray, su deber es enseñarles su materia.</p> <p>Ao. Maestro, usted es el que nos deja mucha tarea, ni nos da chance de jugar, es bien regañón.</p> <p>Mo. Es que yo sí les enseño y vengo a dar la clase, no a dormirme e ir a las juntas o marchas.</p> <p>Aa. Maestro, debería de ser más chido con el grupo.</p> <p>Mo. Si soy chido con ustedes</p> <p>Ao. Pues a veces.</p> <p>Mo. Igual es por su bien que yo sea regañón, así aprenden más, ustedes creen que van a aprender lo de matemáticas si la maestra se duerme?.</p>	<p>Los alumnos perciben la falta de clases debido a reuniones, juntas o diversas actividades que realizan algunos maestros en horario de clase.</p> <p>No hay control adecuado del grupo</p> <p>No hay un objetivo claro de la actividad realizada.</p> <p>Los alumnos perciben al maestro observador como estricto.</p>
---	--

<p>Se escuchó el toque del timbre para regresar a clases.</p> <p>Mo. Muchachos ya váyanse a su salón.</p> <p>Ao. Ahhh el maestro no llega temprano, aún tenemos chance de ir por un chesco.</p> <p>Ao. Adiós maestro, córrale que usted también va a llegar tarde.</p> <p>Mo. Nos vemos luego muchachos, se portan bien.</p> <p>Ao. Clarines maestro, ya sabe.</p>	
--	--

Interpretación:

Se pudo detectar la falta de empatía que tienen algunos alumnos con sus respectivos maestros, hay dos vertientes en esta observación, aquellos docentes que según la percepción de los estudiantes suelen ser considerados como regañones pero que por lo general imparten sus clases y los profesores que optan por dar preferencia a las reuniones y convivencias, los mismos educandos saben identificar y saben con quién si pueden y con quien no hacer travesuras para distraerse o poner atención y aburrirse, no es que sea malo el desempeño en el aula de algunos maestros sino que los aprendices de dicho grupo toman ventaja de las acciones, han podido identificar cómo comportarse dependiendo de la asignatura y el docente que les corresponde.

De acuerdo a las interpretaciones previamente mencionadas, se han podido identificar algunas viñetas de investigación descriptivas, gracias al trabajo de observación y recuperación, según Barter y Renold (1999) citado en Yáñez, Ahumada, y Rivas (2012), una de las características más importantes de esta técnica

es que es posible estudiar el comportamiento humano en su propio contexto. La viñeta intenta ser una representación lo más fidedigna posible de una cierta situación, factible de suceder en la realidad.

Si bien esta técnica intenta representar una situación cotidiana lo más cercanamente posible a la realidad, también debe contener un cierto grado de ambigüedad, con el fin de que la persona pueda mostrar aspectos de sí misma que generalmente no evidencie, lo que permite enriquecer la respuesta. Así, esta imprecisión con que se redacte un relato en una viñeta permitirá acceder a otro tipo de información relevante acerca del mismo sujeto

- **Motivación**

La motivación se ha definido como un estado o condición interna que activa, dirige y mantiene un comportamiento (Schunk, 1996 citado en Gálvez Fernández 2006). Señalan primordialmente dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca; pero en ocasiones se amplía la primera con otra variable que hace referencia a la social. Aunque los tres tipos suelen ir unidos, siempre prima alguno de ellos.

Según Barca-Lozano et al (2012), una meta académica se puede considerar como un estilo motivacional que adopta el alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje.

El tener motivaciones o voluntad para estudiar es tan importante o más que la inteligencia para alcanzar buenas notas (Ramo, 2003 citado en Gálvez Fernández 2006).

- **Distracción**

Según Loughlin y Suina (1997), el diseño de un buen ambiente de aprendizaje busca que la planeación y preparación impacten de manera positiva en el proceso de

enseñanza – aprendizaje, de ahí que un buen diseño del ambiente puede aportar al tema de la distracción,

Las interacciones en el aula son el cuerpo del ambiente de aprendizaje que se vive en la misma. Diseñarlos en el aula puede ser un camino que lleve a la inclusión, sin embargo hace falta dar cuenta sobre cómo y qué aprenden los niños en escenarios como éstos.

Según Peña Carrillo (2005), se puede decir que el ciclo interactivo de colaboración medió en la interacción cara a cara, en la interacción proveedora y en la interdependencia positiva de los niños. Los miembros de estos grupos de colaboración pudieron dar su opinión y escuchar la de otros sin agredirse, respetar turnos y tomar conciencia del trabajo grupal.

El ciclo interactivo de distracción (Cidis) se caracterizó por núcleos interactivos con una dirección distinta a la de resolver la tarea. Estos núcleos interactivos se observaron por ejemplo, cuando los niños jugaban, entre ellos o con los instrumentos de observación; cuando cantaban o gritaban; se levantaban de su lugar sin algún objetivo específico, se dormían, se decían palabras altisonantes, se reían y/o burlaban de sus compañeros (Peña Carrillo, 2005).

- **Falta de interés**

Una meta académica se puede considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje (Pintrich y Schunk,2006) citado en Barca-Lozano, Almeida et al (2012).

En las situaciones de enseñanza y aprendizaje, la tarea principal que debe llevar a cabo el alumnado es, en un sentido amplio, aprender antes, durante y

después de participar en las distintas actividades o tareas escolares y, también sabemos que son las propias actividades de estudio las que más tiempo ocupan a los alumnos. De ahí que el aprendizaje autorregulado apunta al proceso mediante el cual los aprendices dirigen sistemática y controladamente sus pensamientos, sentimientos y acciones hacia la consecución de sus metas.

Mediante un buen diseño de metas académicas y estrategias de aprendizaje se puede captar el interés de los alumnos para tenerlos realizando las actividades de los objetos de aprendizaje que diseñen los maestros para uso didáctico en el aula.

- **Normatividad**

Como sostiene Fernández (1992) citado en Sús (2005), la escuela es un escenario permanente de conflictos y los que tienen lugar en el aula son el resultado de procesos de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor o la institución escolar quiere que los alumnos hagan y los que éstos están dispuestos a hacer.

Según Cubero Venegas (2004), la escuela generalmente tiene un conjunto de normas explícitas e implícitas que regulan la actividad y las interrelaciones de los miembros de la comunidad que la componen. En ellas podemos observar varias tendencias, como son: la seguridad personal de niños, adolescentes y adultos en y la posibilidad de trabajar en un ambiente que favorezca el aprendizaje.

Tanto las normas implícitas como las explícitas pueden ser transgredidas y, el resultado de esto produce un ambiente caótico donde es casi imposible enseñar y aprender, y en donde las relaciones humanas se violentan.

Es de suma importancia fijar los términos y condiciones de la materia para así mismo tener en común acuerdo diferentes parámetros y acciones a la hora de calificar, revisar y retroalimentar el desempeño no solo académico sino normativo dentro del salón de clase.

- **Disciplina**

Según Cubero Venegas (2004), la escuela como institución de orden social, no es ajena a este pensamiento y, por eso, la disciplina ha sido un área de estudio, discusión y búsqueda de enfoques que faciliten la convivencia y el fomento de la buena salud mental de los docentes y de los alumnos.

La búsqueda de una disciplina adecuada y la importancia de ésta, radican prioritariamente en el hecho de que: es imprescindible que exista, para que la organización del aula y de toda la escuela, facilite los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje, que no pueden realizarse en ambientes educativos carentes de normas que garanticen la posibilidad de que se lleven a cabo esos procesos en la forma más eficiente posible (Cubero, Abarca y Nieto, 1996, citado en Cubero Venegas 2004).

Las normas o reglas de conducta que se establezcan, deben basarse en un parámetro de conducta estándar, tal y como lo proponen Curwin y Mendler (1983), pues de esta manera, se facilita un entendimiento de los límites necesarios para que se atiendan las necesidades de los alumnos, del maestro, del grupo y de la comunidad educativa.

Observación por parte del investigador desde la banca de fuera del salón de clase de la maestra de Matemáticas, realizada el 26 de noviembre de 1998.

La maestra llegó 15 minutos tarde a su clase, venía tomando un café y platicando con una colega, al verme se despidieron y ni siquiera me saludaron debido a que pertenezco a otra corriente sindical. Me encontraba con unos papeles y mi portafolio para despistar, la profesora se tardó casi 30 minutos después de su hora de entrada en lo que llegaba, pasaba lista y callaba a los alumnos, lo único que hizo fue ponerles unos ejercicios en el pizarrón, les dijo que lo resolvieran y ella seguía tomando su café.

Los niños estaban inquietos y no todos estaban trabajando, por eso constantemente intentaba callarlos, pero seguía el desorden, uno de los muchachos le dijo que estaba difícil y que no sabían cómo hacerlo, ella les dijo, “eso ya se los expliqué la clase pasada, no hablen, piénsenle y pónganse a trabajar, si no saben cómo hacerlo ni modo fue por no poner atención”. De alguna manera, impuso su autoridad, sin dejar siquiera hablar a los educandos y así se la llevó hasta el final de la clase y como no terminaron, dejó que hicieran los ejercicios de tarea.

MOMENTO 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1.- La comunicación educativa

¿Qué se entiende por comunicación educativa? Sin duda, es un concepto amplio en el que se ha considerado, por supuesto, el vínculo indiscutible entre comunicación y educación, la utilización de medios masivos de información y tecnologías digitales en procesos formativos, la preparación de educadores en la incorporación de recursos mediáticos para la enseñanza y el aprendizaje, incluso la pedagogía de la comunicación y, más recientemente, paradigmas de comunicación para el desarrollo y la transformación de realidades sociales (Medina Mayagoitia, 2010).

Alonso del Corral (2004) señala, por ejemplo, que la comunicación educativa comprende diversos procesos de interacción humana que “...conlleven una intencionalidad educativa en la producción y/o en la recepción de los mensajes” (p. 141); y aunque surge especialmente en los procesos de aula, se despliega hacia diferentes ámbitos sociales formales y no formales (citado en Medina Mayagoitia, 2010).

Al hacer un análisis de acepciones más recientes, Amayuela Mora (2003) afirma que definiciones actuales de Comunicación Educativa destacan “...el papel de la interacción y de la elaboración conjunta de significados el intercambio entre los participantes como característica esencial del proceso docente...” (p. 3).

Fernández González (2000), autora de origen cubano, agrega en su definición de este concepto, que es necesario un propósito de desarrollo y una clara intención de lograr el crecimiento personal, cuando menos para uno de los interlocutores que establecen un vínculo de comunicación educativa (citado en Medina Mayagoitia, 2010).

Es importante mencionar que tanto para Alonso como para Fernández, la comunicación educativa no es una característica exclusiva de contextos docentes, sino que se aplica en otros ámbitos donde se proponga directa o indirectamente educar, como puede ser la familia, el trabajo comunitario y por supuesto, los medios masivos de comunicación citado en Medina Mayagoitia, 2010).

Aunado a lo anterior, dos aspectos por demás interesantes son compartidos por Nieto Olivar (2006), quien ofrece otra perspectiva de la comunicación educativa:

- La acción-relación dialógica como pieza clave de este proceso que posibilita transformaciones individuales y sociales.
- La tendencia a modelos socioconstructivistas que privilegian el aprendizaje autónomo de los sujetos.

Según Medina Mayagoitia (2010), todo lo anteriormente expuesto permite señalar que la comunicación educativa no se restringe a la mera asociación de medios tecnológicos y espacios formativos, o a su integración en procesos de enseñanza y aprendizaje de los distintos niveles educativos. Se entiende, por lo tanto, como un proceso que tiene lugar en situaciones diversas con la finalidad de crear un clima favorable que ayude en la optimización de actividades de aprendizaje, así como en las relaciones que se entablan no sólo entre educador y educando, sino entre un colectivo que puede ser o no estudiantil.

En un intento por resaltar los rasgos principales de la comunicación educativa, a partir de las definiciones y consideraciones previas, se mencionan los siguientes:

- Es un proceso en el que intervienen educador y educando(s).
- Contempla al diálogo como elemento central del proceso.
- Se circunscribe en modelos socioconstructivistas del aprendizaje.
- Existe una intención expresa de educar para el desarrollo personal.
- Propicia un clima favorable entre los participantes.

- Busca optimizar actividades de aprendizaje hacia el logro de objetivos programados.
- Apoya la relación entre educador educando(s) y entre educandos.
- Promueve el intercambio y el aprendizaje colaborativo entre educandos.
- No intervienen necesariamente medios de comunicación y otros recursos tecnológicos.

Según Keidar (2006, p. 8), el docente debe conocer “la importancia de la aplicación del conocimiento sobre la inteligencia emocional y el lenguaje no verbal para lograr una adecuada comunicación entre profesores y alumnos, conexión esencial para que haya motivación y aprendizaje. El sistema de transferencia del mensaje debe generar un logro positivo. Cada mensaje o artículo de comunicación está cargado de información y emociones” Keidar (2006, p. 9).

Los profesores no deben olvidar que son servidores de sus alumnos; para eso están en la escuela y estudiaron en una normal para aprender esto y aplicarlo en su aula.

Mediante el empleo de la inteligencia emocional un ser humano adquiere el poder para convertir sus reacciones automáticas en emociones, las cuales son sujetas a control y selección.

Uno de los componentes de la inteligencia emocional, es el mensaje no hablado que crea y expresa el saber emocional de la comunicación informativa. El momento apropiado y un gesto son tan buenos como miles de palabras. El ser humano digiere el conocimiento a través de medios visuales y auditivos. La unificación correcta de comunicación verbal y no verbal los aporta a la transferencia de un mensaje sensible y asegura que sea bien y confiablemente recibido (Keidar, 2006).

2.2.- Tipos de comunicación en el aula

Según Edwards y Mercer (1980, p. 188), para muchos alumnos, aprender de los maestros debe resultar un proceso misterioso, arbitrario y difícil, cuya solución puede consistir en concentrarse en intentar hacer y decir lo que se espera: una solución básicamente ritual. Un mayor énfasis sobre la importancia del lenguaje y de la comunicación para la creación de un sentido compartido del significado (...) puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita y, por tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos.

Según Keidar (2006, p. 18), parte de la comunicación dentro del aula se relaciona con:

Postura. Inclinationes de la columna, tensión muscular, posición de miembros, disposición de la cabeza, postura de pie (posición de las piernas), modo de sentarse. La postura del profesor influye sobre la interacción entre su enseñanza y los estudiantes a quienes se les agudizan sus sentimientos de relación (Keidar, 2006, p. 18).

Expresiones faciales. Contacto visual, frente, cejas, músculos faciales, labios, movimiento de la cabeza, los cuales irradian el sentimiento que existe de la información verbal del profesor y reflejan también su reacción al mensaje que le envía a la clase. Al mismo tiempo, los alumnos establecen un contenido emocional en el proceso de comunicación entre maestro estudiante (Keidar, 2006, p. 18).

Cinésica. (Movimiento del cuerpo). La parte superior del cuerpo, principalmente el uso de las manos; la parte baja, principalmente el uso de los miembros inferiores. Cada uno de estos movimientos retrasmiten estados de ánimo como nerviosismo,

impaciencia, desafío, obstinación, inquietud, auto-confianza o su carencia, bondad, etc.

Proxemics. (Uso del espacio). El uso que hace el individuo de las condiciones espaciales entre él y otra persona o personas,. El sujeto puede reducir el espacio, ensanchar el territorio, traspasar el área vital de otro, usar dicho sitio para reforzar la intimidad, formalidad o autoridad.

Tacto. Uso del contacto físico como ayuda de la comunicación. Tiempo y tipo de contacto como expresión de emociones.

Paralenguaje. Tono de voz usado por el hablante, eco vocal hecho dentro de la boca, tonos de voces usados para despertar interés, para enfatizar, para hacer referencias para sacudir emociones.

Comunicación ambiental. Ambiente físico, muebles, luces, arquitectura del local, color, acústica, organización del salón de clase, estas y otras características refuerzan o debilitan la energía del proceso de aprendizaje y la captación del material de estudio.

Apariencia externa y vestido. Ropa y figura externa son también instrumentos para transferir el mensaje, en el primer encuentro del profesor con sus alumnos, su presencia debería irradiar autoridad, respeto y bondad.

2.3.- La comunicación desde la teoría tradicional

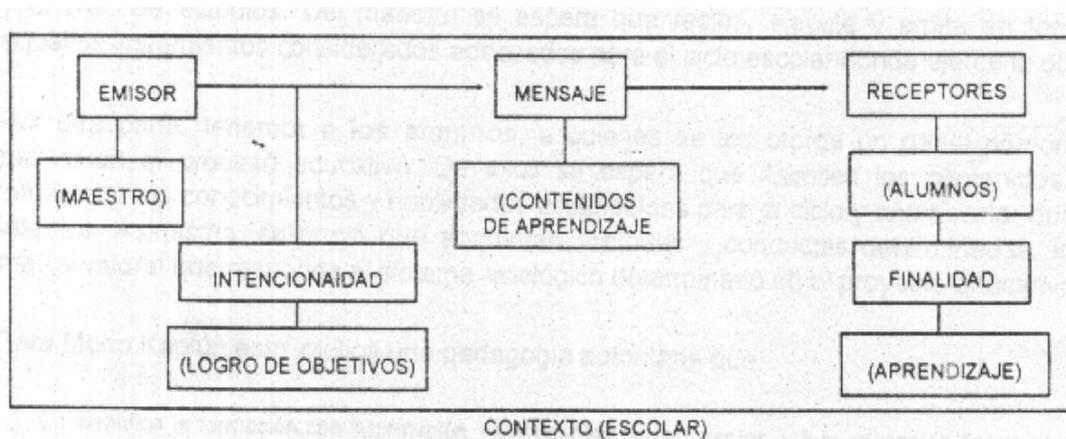
Según Charles (1994), La teoría tradicional ha tenido gran influencia en la comprensión de la comunicación educativa, ya que los modelos empleados con mayor frecuencia para el estudio de las sus prácticas en el ámbito educativo se derivan principalmente de este campo teórico. Dichos trabajos, que tuvieron gran auge en las décadas de los sesenta y de los setenta, y que han sido ampliamente

cuestionados por los teóricos críticos del tema, aún se utilizan para estudiar sus procesos en el ámbito educativo.

Para estudiar el problema de la comunicación en el salón de clases, la teoría tradicional retoma las estrategias de análisis utilizados para comprender sus efectos y los adecua a la situación educativa. Con frecuencia se utiliza un modelo comunicacional que incluye los elementos básicos del proceso y los traslada al ámbito de la educación formal.

Este modelo tiene como base un proceso de comunicación en el que el emisor (maestro), transmite un mensaje (contenidos de aprendizaje), con determinada intención (cumplimiento de objetivos educacionales desde una perspectiva funcional), a un grupo de receptores (alumnos), para lograr ciertos fines (aprendizaje) al interior de un contexto institucional (escuela).

Un esquema de lo anterior sería el siguiente:



Este esquema corresponde a una adecuación del modelo realizado por Raymond Nixón en Investigación sobre comunicación colectiva Quito, CIESPAL, 1963, p. 77. Modelo que responde a las preguntas: quién dice que, a quién, con qué intenciones, con qué efectos y bajo qué condiciones.

Como consecuencia de este modelo, el proceso de comunicación en el campo educativo es concebido como la transferencia de información del emisor-maestro a los receptores-alumnos para lograr que éstos introyecten determinados contenidos,

considerados curricularmente valiosos para su formación al interior de un contexto escolar.

El modelo de comunicación descrito corresponde a la aplicación de una metodología tradicional que toma como base la transferencia unidireccional, el cual es sostenido por la pedagogía transmisora que está basada en la emisión, por parte del maestro, de información sobre determinados contenidos educativos que el alumno requiere introyectar (Charles,1994).

El maestro constituye el elemento central del proceso educativo ya que, a través de su persona, es posible operacionalizar las políticas educativas establecidas, así como aplicar el currículum y el plan de estudios. Del profesor se espera que reciba, ejecute y emita en forma eficaz aquellos lineamientos considerados adecuados para el ciclo escolar donde ejerce la docencia.

Por otra parte, tenemos a los alumnos, a quienes se les otorga un papel primordialmente pasivo en el proceso educativo. De ellos se espera que asimilen los contenidos y logren introyectar los conocimientos y habilidades establecidas para el ciclo y año escolar donde están insertos. Asimismo, se prevé que adquieran actitudes y conductas determinadas, incluso un marco valoral que responda al sistema axiológico determinado en el proyecto educativo.

Este modelo, aunque no se presenta en forma pura en la realidad, corresponde a la educación tradicional, fundamentada, sobre todo, en la transmisión vertical de conocimientos. Este tipo de enseñanza predomina en la sociedad, a pesar de las reformas pedagógicas realizadas en los diversos países; en él se privilegia a la información y corresponde a un modelo de comunicación vertical, en el cual los roles del emisor (maestro) y del receptor (alumno) están perfectamente ubicados.

Aunque se permite que el alumno hable, los roles establecidos están fijados con antelación, ya que el habla del docente tiene un valor secundario en relación al

del profesor. Las intervenciones de los estudiantes se constituyen en simples respuestas a las interpelaciones del maestro, o bien, en interrogantes dirigidas al emisor.

Todos tenemos experiencia en este tipo de educación que, desde diversas perspectivas, presenta ventajas y desventajas, como veremos posteriormente. Consideramos importante recuperar los esfuerzos que se han realizado en este sentido, con el fin de mejorar la actividad docente mediante técnicas que fueron elaboradas para lograr mayor eficacia comunicativa.

2.4.- Comunicación y educación

Entre la comunicación y la educación media la ideología, igual que en otras interrelaciones de las instituciones sociales. Los aparatos ideológicos según Althusser (1978, pp. 102-151) indica, son “instituciones distintas y especializadas” que en su conjunto cumplen la función de reproducción del modo de producción establecido. Propone la siguiente lista empírica de aparatos ideológicos: la religión, la escuela, la familia, el aparato jurídico, el aparato político, el sindical, la información y lo cultural (literatura, artes, deportes, etc.).

Cada una de estas instituciones posee formas particulares de comunicación, así en su interior como en su relación con los demás, dominando en cada una de ellas una formación ideológica; siendo la que predomina en cada escuela, reconocible por la formación discursiva derivada. Cada aparato ideológico genera un determinado discurso, el que puede reconocerse en cada formación social.

El lenguaje es un vehículo privilegiado de comunicación, o como el obstáculo central de ésta: el diálogo es la base de la ciencia, puede ser interpersonal, intersubjetivo, que convierte al escucha en interlocutor en sus múltiples posibilidades y expresiones.

El lenguaje necesario para la discusión y el diálogo entre los constructores de la palabra (en el ámbito de la investigación formal-científica), construido bajo determinadas reglas del juego (dominio de un saber, rigor en el manejo del sentido de las palabras, de acuerdo a su contexto conceptual – discursivo), distinto del lenguaje requerido para establecer sobre algo -en este caso sobre el discurso crítico del currículum- y los sectores sociales que son protagonistas de aquello sobre lo cual se habla, a partir de lo cual se construyen: maestros, alumnos, funcionarios, sectores sociales que presionan para determinar la orientación de cómo enseñar, especialistas en educación y autoridades que cotidianamente construyen en la práctica concreta de cada nivel educativo, de cada modalidad.

Los problemas a causa de la información y de la educación comienzan a ser considerados conjuntamente, a la luz de la teoría de la comunicación y de nuevas propuestas pedagógicas para la acción participativa, dado que “la comunicación no es una rama del saber humano, es una perspectiva nueva del saber humano.” (Lameiras & Galindo, 1994, p. 21). Y es aquí donde se asocia la comunicación a la conversación, la que se lleva a cabo en cualquier institución educativa.

Gutiérrez (1979, p. 35), dice que; “La escuela no solo ignora en la práctica la existencia de los medios de comunicación social, sino que trata de supervivir de espaldas a la realidad social creada por la existencia de los medios de comunicación masiva...”, los sistemas escolares siguen empeñados en la formación de grupos selectos. Ni la escuela básica ni mucho menos la universidad quieren dar paso a una cultura fruto de los medios masivos de comunicación. El pizarrón, la tiza y un individuo frente a 30 o 40 alumnos siguen constituyendo la estructura fundamental de aprendizaje de una sociedad electrónica, universal y ultracósmica.

Fuente Molinar (1990) afirma con relación a México que: a diferencia de otras naciones capitalistas, en donde la educación ha sido concebida a la manera liberal, como una acción civilizadora relativamente neutral y destinada a realizar una función estatal subsidiaria... ha sido un componente esencial de los proyectos de estado,

integrada desde la raíz a su acción material y a su explicación ideológica (citado en Gutiérrez, 1979, p. 35).

Pero si se le da un giro hacia lo que indican Lameiras y Galindo (1994, p. 27), acerca de que “la política no podría ser comprendida sin profundizar en la vida comunicacional”, entonces se tendría que valorar lo que sucede al interior de la escuela. Y es por ello que los estudiantes aprecian la postura de cada docente y se identifican con los mismos.

Así es como también surge la tecnología educativa, en la que gran número de programas educativos tuvieron como objetivo generar procesos que permitieran a las personas “adquirir” características modernas: estar abiertos a nuevas experiencias, aceptar el cambio social, dispuestos a opinar sobre hechos que rebasen el entorno inmediato, siempre con base en la información acumulada, así como orientados hacia el presente y el futuro, tener mayor eficacia, eficiencia, confianza y capacidad de planeación, y tener aspiraciones educativas y ocupacionales, entre otras más. Esto implicaba desechar las creencias, costumbres, actitudes y valores tradicionales, por ser considerados un obstáculo para el logro de la modernidad, sobre todo en educación, la que se daba un papel primordial. Por esos tiempos, los sistemas educativos de América Latina se vieron atravesados por tres fenómenos que se relacionaban e implicaban un reto para las naciones (Lameiras y Galindo, 1994, p. 30):

El aumento creciente de la demanda de educación formal en los diversos ciclos escolares y la incapacidad del sistema educativo para su adecuada satisfacción.

El descenso en la calidad de la enseñanza, que generó la necesidad de buscar nuevos caminos para incrementar y efficientar los procesos educativos y los avances tecnológicos alcanzados en los países con mayor índice de desarrollo, que abrieron la posibilidad de utilizar la tecnología comunicacional en el ámbito educativo.

2.5.- Efectos en el aula

Según Pascual (2011), la calidad de la educación, habitualmente medida por los resultados de aprendizaje de los estudiantes, puede estar condicionada por muchos factores. La literatura certifica que los socioeconómicos y familiares de los estudiantes son los más importantes, pero estas variables son externas a la escuela, y poco es lo que se puede hacer ante ellas más que conocerlas y tratar de adaptarse a ellas. Las variables que si se pueden mejorar desde la educación para la formación, son aquellas intra-escuela, y es en ésta línea en la que se enmarcan muchos de los modelos de efectividad escolar que se han desarrollado desde la década de los 70.

Mucho se habla hoy en día de la calidad de los docentes, y no es para menos, pues lo que más influye, según la literatura, en los resultados académicos es el trabajo docente en el aula. Sin embargo, en tiempos en que la escuela consiste más que en un profesor esté en clases, en un completo y complejo sistema que forma un gran número de niños, los procesos de la propia institución también se hacen importantes y, por tanto, no pueden descuidarse. No sólo hablamos de las cuestiones socio-demográficas de los centros educativos como lo son su tamaño o su propia vulnerabilidad socioeconómica, sino, sobre todo, los aspectos más dinámicos como las prácticas directivas de gestión curricular, la convivencia escolar, el liderazgo de los directivos o la tenencia y gestión de los recursos con los que cuenta el establecimiento (Pascual, 2011).

Tomando en cuenta la realidad educativa en nuestro contexto, el carácter transmisor y unidireccional de la comunicación y de la interacción pedagógica en los

procesos educativos no se definen por la voluntad del maestro sino por las propias circunstancias de masificación que afrontan gran número de instituciones educativas.

Así, cuando los profesores han tenido que actuar en aulas repletas de alumnos, se han convertido en oradores y recitadores de información. Por su parte, los estudiantes pasan a ser un auditorio cuya función principal, y casi única, es la de recibir y reproducir la información proporcionada. En esto, se ha sacrificado el diálogo y, con ello, la posibilidad de una educación humanizadora, analítica y crítica.

Desde la realidad descrita, el maestro muchas veces no elige el modelo tradicional, son las circunstancias y la situación educativa donde se ejerce la práctica docente quienes se lo imponen. Ocurre sobre todo en el sentido de que se tiene en un principio credibilidad ante la sociedad, como es la zamorana.

En la escuela secundaria 2 hubo un rapidísimo crecimiento, desde su fundación en Zamora, todos querían estudiar ahí, pudiera haber sido una de las causas que inicia a funcionar en el edificio que anteriormente ocupaba la escuela secundaria federal número uno, “José Palomares Quiroz”, ubicado en la zona centro de la ciudad. Ante el crecimiento de alumnado, el edificio resultó insuficiente e inadecuado, motivos por los cuales se pensó en cambiar a otro espacio la escuela, hasta llegar a Chaparaco.

Los cambios crearon desajustes, sobre todo en la calidad de la enseñanza que empezó a disminuir, así como el interés en la comunidad escolar que conformaba la institución, sobre todo cuando se llevaron a cabo actividades programadas en la secundaria por el festejo del día de la revolución por ejemplo, por diversos motivos y sobresaliendo la división por cuestiones político-sindicales, como aparece en el diario de campo¹;

¹ Diario de campo del día 21 de mayo de 1998.

Son las 4:00 pm. La escuela está sin alumnos; no han llegado. 4:30 pm, empiezan a llegar, pero son del turno vespertino, 5:00 pm, el director me ordena empezar el programa –yo soy el conductor- con los pocos alumnos que están presentes. 6:00 de la tarde, llegan unos cuantos alumnos del turno matutino, 8:00 de la noche, se termina el festejo, el resultado es el hecho de que hubo muy poca asistencia en general, tanto de alumnos, como de personal. Ahí se les avisa que mañana no habrá clases por tener junta sindical y además haber paro de un día de trabajo.

Impera el poco compromiso entre educadores hacia el estudiantado, ya que una mayoría de ellos son de trato verticalista.

En la educación concebida en su forma tradicional, el maestro por lo general ejerce el control comunicacional en el salón de clases, es él quien determina el tema, establece la agenda de discusión, pregunta, corrige y controla el diálogo. Establece las reglas del comportamiento lingüístico y conductual de los alumnos, el uso correcto del lenguaje, levantar la mano para poder participar, una modulación determinada de la voz, la obligación de responder a las preguntas que emite, etcétera.

El maestro fija los límites y posibilidades de los intercambios comunicativos, la cantidad y calidad de las participaciones de los alumnos, enmarca el uso del lenguaje y, a través de todo esto, crea la pauta de las relaciones e interacciones que establece.

En la escuela secundaria a la cual se ha hecho mención, el tipo de educación tradicionalista es muy cerrado, especialmente con algunos profesores que obstruyen la comunicación, obligando a los alumnos a someterse a una disciplina rígida bajo la amenaza de reprobarnos. Con dicha forma de trabajar al interior del aula, se impide que la forma usual de la enseñanza desemboque en comunicación con la sociedad y su ideología.

Es por demás evidente que los medios de comunicación están poniendo en tela de juicio el proceso de escolarización. Ya que es esencial en la educación, precisamente el problema más serio del sistema escolar tradicional es la falta de información, hoy en día ya no se puede seguir pensando en una escuela encerrada entre cuatro paredes y completamente desvinculada del proceso de interacción entre los sujetos inmersos en la institución. En esta institución de Chaparaco no existe diálogo entre los profesores, ya que pertenecen casi en un cincuenta por ciento a dos corrientes sindicales opuestas, la que ha validado el magisterio michoacano, democrática, perteneciente a la CNTE y la que comandaba Elba Esther Gordillo Morales, ambas pertenecientes al SNTE.

Sin embargo, en la secundaria se ha dado esa dicotomía, en que ni siquiera coordinan trabajo académico, debido a que se consideran enemigos entre sí. Pero, al principio cuando se fundó la escuela en 1978, hubo mucho entusiasmo en el trabajo, comunicación entre el personal docente y coordinación acertada por el director fundador. Después de esos años dorados, cambian las circunstancias, el clima se modificó y la atmósfera se hizo pesada. Desde entonces no es posible el diálogo al interior de la escuela.

Lo anterior tiende en la institución a una educación apegada bajo ciertas circunstancias al capricho personal de algunos profesores que insisten en que los estudiantes se amolden a su forma de trabajar, con la amenaza de reprobarnos de no hacerlo de dicha manera.

En esta situación, la palabra es el fundamento de la comunicación y ésta a la vez llevada al campo de la práctica docente, realiza el fenómeno educativo del aprendizaje, ya que en lo social, su influencia es decisiva y determinante en la formación de los individuos y su integración a la vida cotidiana.

Desde luego que la comunicación lleva a la comprensión, al entendimiento, al diálogo, utilizando la flexibilidad del lenguaje. Sin embargo, en la escuela secundaria federal hay desinterés de una parte de los docentes para el diálogo, la comprensión, así como la posibilidad de capacitarse para que exista un cambio en la enseñanza. Así, se nutre de la lingüística, la matemática, la informática, la antropología, la psicología social y la sociología, es lo que le da un lugar preponderante que le permite llegar a la educación y al mismo salón de clases.

Los efectos entran en contacto con los estudiantes desde los medios masivos de información, los cuales debían adecuarse a la situación educativa.

La propia teoría tradicional trastoca los salones de clase, ya que los alumnos se convierten en auditorio y los docentes en oradores, elemento central, no existe el diálogo, en esta realidad educativa.

Claro está que entre la comunicación y la educación, media la ideología, (la religión, la escuela, el aparato jurídico, el político, el social, lo cultural), en cada una de las instituciones hay formas particulares de comunicación y discurso.

Sin embargo, los medios masivos de información, también están poniendo en tela de juicio el proceso de escolarización, no existe la escuela de cuatro paredes, desvinculada de lo que sucede en el entorno y del avance de las nuevas tecnologías.

En la escuela secundaria se comprobó que en los grupos en donde había más alumnos desinteresados en estudiar; éstos poco a poco iban dañando a los dicentes que sí querían estudiar. Así era como se descomponían los grupos.

La agrupación es un factor en la creación del clima de la clase que merece especial atención, particularmente porque en los últimos tiempos los problemas de reunión han producido efervescencia considerable debido a una insistencia creciente sobre la clasificación por capacidad y sobre ella, tanto de los alumnos superdotados como de los retrasados. El propósito es lograr grupos más homogéneos, es condición necesaria para la enseñanza y el aprendizaje eficaces.

En la secundaria 2 eran grupos heterogéneos. En la escuela mencionada, nunca se formaban grupos homogéneos, al contrario, eran las secretarías o empleadas administrativas las que “los formaban” según los iban inscribiendo y además no había examen de admisión, ni tampoco se controlaban las edades, “las puertas estaban totalmente abiertas” para ingresar todo mundo como alumnos de la escuela.

En segundo término, la principal afirmación en la que se basa la agrupación por capacidad parece ser que el aprendizaje académico se hace más fácil cuando cada uno de los individuos del grupo tiene casi las mismas habilidades para captar el contenido.

En tercer término, los métodos de agrupación suponen que la homogeneidad de la capacidad mejora todos los tipos de aprendizaje. En la secundaria no existían grupos homogéneos, el aprendizaje era más difícil por la heterogeneidad, sobre todo en edades y condición social.

Sin embargo, al interior del aula, el docente debe trabajar con cada uno de sus alumnos, de tal forma que va dándose un clima en el cual se van formando los estilos educativos en el aula, de acuerdo con la forma en que el profesor va desarrollando el currículum.

Es verdad que la estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativas, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes.

Los docentes deben tomar en cuenta las características reales – positivas y negativas – de cada uno de los grupos, pues lógicamente no hay ninguno igual a otro, todos son diferentes y más aún de uno a otro turno – del matutino al vespertino.

En la Secundaria 2 de Chaparaco, en donde no existía comunicación entre todos los docentes, para nada, ni siquiera para el trabajo, debido a la tremenda pugna que había entre todo el personal – incluyendo en forma especial al docente -, por cuestión de política sindical, entre los democráticos y los institucionales, al grado de que ni se saludaban.

Esta conducta interna se reflejaba necesariamente en el estilo educativo en el aula y afectaba seriamente a los alumnos, pues estaban enterados de la mencionada división. Era común que los docentes institucionales les pusieran “motes” o “apodos” a los democráticos, diciéndoselos a los alumnos, delante de los cuales se burlaban o mofaban de dichos profesores. Con eso, los dicentes tomaban partido y obedecían a dicho grupo de maestros, que además eran de estilo “duro” y extremadamente exigentes con sus alumnos, a los cuales los tenían amedrentados.

Los docentes “duros”, agotaban psicológicamente a sus alumnos, dejándolos “cansados” a la hora de entrar a clases con los democráticos, que generalmente eran más “blandos” en el trabajo y menos agresivos.

El resultado de todo esto era el siguiente: los alumnos les cumplían en todos los trabajos a los profesores institucionales, y rendían mucho menos en las labores cotidianas ante los democráticos.

Así, los institucionales, les cargaban muchísimo trabajo a los alumnos – teniéndolos sometidos al terror -, sin considerar para nada, el que los estudiantes de esa escuela, también tenían que trabajar con los democráticos, como sucedió el día que hubo reunión sindical convocada por ellos mismos.

A las 9:30 horas se inicia la asamblea general con poca asistencia del personal. Llegan unos alumnos y alumnas a clases, llamadas por el profesor Zamora, que es el único que da clase en su salón, contraponiéndose neciamente a lo

previamente acordado por la mayoría del personal, de hacer el paro de labores. Se comenta que Zamora va siempre contra la corriente y causa serios problemas, que parece como si él fuera el director de la escuela, o el secretario general del sindicato en ese plantel, pero no es ninguna de las dos cosas. Entonces ¿por qué manda o hace lo que le da la gana?. A sus alumnos los tiene amedrentados y así es como hace que lo obedezcan; se le conoce en la escuela como “el docente del terror”.²

Según la propia apreciación de los institucionales, ellos eran “los mejores maestros” de esa secundaria, porque con ellos si trabajaban bien los alumnos y por lo tanto, reprobaban menos que con los democráticos, que tenían problemas de reprobación.

Ante esta dramática situación había quienes consideraban a los docentes institucionales, como “los pilares de la escuela”, por su eficaz estilo educativo en el interior del aula.

Si bien todos conocían de manera general los planes y programas de estudio, donde aparecía el currículum formal, las actitudes lo rebasaban, buscando más bien cada profesor imponer uno oculto, atrayendo las diferencias político-sindicales, lo que convertía a lo real en lo que la subjetividad que los docentes pensaban. Como es el caso del docente que imponía disciplina rígida y los estudiantes aprendían por temor. Por ello se indicaba que “rendían” más. Se les cargaba demasiado trabajo, incluyendo tareas, sin considerar que también debían realizar otras actividades propias de su profesión.

Dicho currículum permeaba la práctica docente de los profesores en la institución, la cual se trasladaba también a la evaluación, con los maestros “duros” y los denominados democráticos, que tampoco habían logrado una visión amplia del quehacer cotidiano.

² Diario de campo del día 22 de mayo de 1998

En cuanto a la evaluación, no solo el proceso determinaba el resultado, implicaba también el comprender si lo obtenido iba en función de lo planificado, ya que la evaluación era continua, aunque a veces los docentes la elaboraban de prisa, porque los directivos exigían resultados al término de cada período. Era así como a la mayoría de alumnos los motivaba más el resultado que el aprendizaje, ya que les interesaba más el pase, aunque fuera con 6.

MOMENTO 3 PRÁCTICA DOCENTE Y CURRÍCULUM

Es evidente que la práctica docente se da en la escuela, como escenario de las relaciones, interacciones y evaluación cotidiana. Es una práctica social y colectiva.

El pensamiento es la base del conocimiento y la acción. Los conceptos, creencias, principios, reglas, teorías, juicios, conforman la gama de maneras de pensamiento que se entrecruzan y mezclan en el ejercicio de la práctica docente. Las actividades de los docentes son indispensables cuando se trata de valorar la labor cotidiana del profesor, por ello, en el presente se analiza la misma, junto al currículum, la evaluación y los efectos en el aula.

3.1.- La práctica docente

La práctica docente se da en la escuela, según González Órnelas (1997, p. 8), siendo el escenario de las relaciones, las interrelaciones y la evaluación cotidiana.

Dice González Ornelas (1997, p. 18), en el “Quehacer de los Docentes” que:

La práctica docente es un proceso que se realiza de acuerdo a ciertas metas o procesos. Es profesional porque se realiza en la institución escolar, como ámbito laboral específicamente delimitado, además es una actividad profesional, educativa y social, con interrelaciones entre el sujeto y la sociedad, y la transformación objetiva de ambos, pues no sólo se modifica el alumno, sino también el docente. La docencia por ser dinámica es creativa, siendo por eso innovadora.

En esa innovación, también va la creación, como lo señala Sanchez Vázquez (1975), al decir que entre una y otra, el hombre incorpora prácticas ya establecidas que se alternan – lo viejo y lo nuevo se mezclan -; se alternan con la imitación, la innovación con la reiteración, así el hombre va constituyendo su carácter creativo; por eso se necesita la revisión de la práctica docente.

Existen distintos estilos y formas del trabajo docente, pues hay diversidad de realidades educativas y de escuelas, así como de perfiles de profesores. Una idea dominante, dice González Ornelas (1994, p. 25), “en la formación de profesores, a los cuales se les ha dado una preparación teórica, con la especialidad que desea adquirir o bien en cuanto a habilidades y destrezas, para enfrentar el proceso de enseñanza”. Aunque se presenta la necesidad cambiante en la praxis, en donde el docente tiene que estudiar esa práctica en el momento mismo del trabajo frente a los grupos. Así mismo debe ser construida; ver los procesos del maestro como problema significa desarrollarse como crítica (se entiende el rompimiento de la condición dada a un objeto, a través de destacar lo procesal de lo estructurado, mediante el énfasis de su potencialidad), pues cumple una función importante en la capacidad de apertura.

Los modos de relación del profesor con su práctica docente, pueden asumir una complejidad mayor que la que se puede construir con relación a la teoría orientadora.

Como la práctica docente la realiza justamente el profesor, no es ajena a él, no es sólo poner en ejecución las teorías, es adecuarlas – así lo entiendo yo – a las necesidades del grupo ante el cual se está trabajando.

Los profesores se desenvuelven en diferentes contextos de realidad en cuanto a la práctica docente. Todo docente se puede observar tanto en espacios como en tiempos micro (aula), como en espacios y tiempo macro (política educativa), pudiendo cada uno de estos tipos de observación, permitir una reconstrucción diferente de cada profesor, complementándose con otras reconstrucciones posibles. La reflexión de los procesos del maestro, implica incorporar el problema de la viabilidad. El tiempo sirve de referencia como mediación entre el conocimiento estructurado en teorías y las alternativas adecuadas al quehacer de una opción definida como posible.

Desde esta perspectiva, Elsie Rockwell (2001) opina lo siguiente en relación con los contenidos curriculares y su transformación a través de la práctica docente:

La práctica docente se puede analizar en función de este proceso de transformación de currículum formal en “currículo real”. Este cambio depende del conocimiento que tenga el maestro de los temas curriculares y de la traducción que necesariamente hace de su contenido, apoyado en formas didácticas convencionales o bien espontáneas, desarrolladas sobre la marcha. En que generalmente “no se enseña que hay diferentes formas de expresar un conocimiento, aunque los niños llegan a comprender esto en cierta medida por su experiencia cotidiana con representaciones diversas” (Rockwel, 2001, p. 33). En este proceso suelen suceder diferentes cosas con el conocimiento presentado en el quehacer docente, se da la selección, delimitación o simplificación de los temas, o bien la ampliación o reformulación de las concepciones o de la información.

Por otra parte, tenemos a los alumnos, quienes son sujetos situados histórico social y culturalmente, tienen gustos, intereses y necesidades específicas. Así, con los docentes como receptores de contenidos educativos se produce un último proceso de alteración-transformación, principalmente por dos razones: la interacción entre estudiantes y la producción de nuevos significados con base en su universo cultural y social.

La interacción entre alumnos, según Rockwell (2001), interviene en lo siguiente:

El poder que tiene todo maestro de ordenar cierto tipo de interacción verbal en el ámbito público de la clase se enfrenta necesariamente a las interacciones entre los alumnos, que se dan aún en las clases más disciplinadas (intervenciones, miradas, ayudas, notas, resistencias, complicidades), que constituyen las condiciones de recepción de maestros en la negociación cotidiana de las reglas del juego. En cuanto a “Las discontinuidades en la interacción muestran así momentos en que

maestros y alumnos difieren en su interpretación del texto” (Rockwell, 2001, p. 220), o de otras nociones.

A partir de lo anterior, pensamos que -a pesar de las determinaciones sociales intervinientes en los procesos educativos- el papel decisivo de lo que sucede en el salón de clases es definido, en esencia, por la interacción pedagógica y por las relaciones de comunicación establecidas entre maestro y alumnos. Por tanto, hay un espacio de libertad (limitada hasta cierto punto) para generar procesos educativos diferentes, para utilizar la creatividad y la imaginación en el salón de clases y para llevar a la práctica un proyecto educativo concreto.

A través de lo expuesto podemos darnos cuenta del carácter complejo de los procesos educativos. Esta complejidad se debe a que la educación no tiene un carácter lineal ni actúa como un reflejo mecánico de las determinaciones sociales que se establecen a nivel macro. La linealidad se rompe en las diversas fases del proceso al generarse diferentes transformaciones, fruto de la negociación entre intereses distintos de los sujetos sociales involucrados.

Las prácticas docentes son el momento en que los docentes se insertan en una realidad para influir en su direccionalidad. Se reconoce que la experiencia educativa como realidad está sometida a una regularidad, a un movimiento estructural, pero que en ella converge, se conjuga la capacidad de los docentes para construir sus propias prácticas.

En el marco propio de las prácticas docentes es donde tiene lugar una transformación cualitativa de experiencia docente.

El pensamiento es la base de conocimiento y de la acción sin la acción, la práctica no se daría y sin el pensamiento, resultaría inútil e infecunda.

Conceptos, creencias, principios, reglas, imágenes, teorías, juicios, etc., conforman la gama de formas de pensamiento que se entrecruzan y mezclan en el ejercicio de la práctica docente.

Por lo tanto, corresponde a los docentes, ayudar a los alumnos a transformar sus realidades como sujetos que son, superándose en todos los aspectos de sus vidas, tanto como niños y como adolescentes que son. Así, de esa manera la extensión del aprendizaje debe trascender más allá del aula y la escuela.

La mayor prioridad de la escuela está en desarrollar en los alumnos las facultades intelectuales - como antaño -. Es verdad que con los objetivos múltiples, aparecen limitaciones por falta de recursos, pues las instituciones no tienen medios financieros - salvo lo de la cooperativa - y en ciertos casos tampoco personal capacitado para cubrir todos los objetivos. También es cierto que la institución no puede hacer todo, pues existen otras agencias sociales y aún con mayor capacidad de alcance, penetración y recursos económicos.

Claro está que el aprendizaje más vital es aquel que comprende algún tipo de experimentación, pues para aprender a pensar se necesitan ciertos procesos de averiguación, análisis y conclusión, en vez de utilizar los resultados de la investigación de otros. Para aprender hay que experimentar en todas sus formas, hasta un refrán popular mexicano dice: "se sufre, pero se aprende".

Hay confusión con respecto al aprendizaje directo e indirecto. Ahora existe, gracias a los estudios antropológicos y socio-psicológicos, una distinción más profunda entre lo que se aprende por instrucción directa y lo que se aprende por el contexto que rodea el aprendizaje. Los impulsos secundarios - valores y sentimientos - están afectados por las condiciones y el clima bajo los cuales el aprendizaje se desarrolla.

Es verdad esa afirmación, pues se dan casos en que los grupos que toman clase de matemáticas con X docente, que es demasiado rígido en la disciplina, se encuentran afectados en sus sentimientos, aprendiendo más por temor que por convencimiento.

Desde luego que la estructura social y el clima de un grupo de instrucción afectan el aprendizaje de diversas maneras al incidir sobre la participación y la comunicación, ya que los sistemas de las relaciones interpersonales son líneas de comunicación, aunque también de control. Como indica Apple: “El control es ejercido en los principios constitutivos, en los códigos y especialmente en las prácticas y en la conciencia de sentido común que subyacen en nuestras vidas, así como por una división y manipulación manifiestas” (Apple, 1986, p.15).

La enseñanza no es una mera interacción entre profesores y alumnos, cuyas particularidades puedan relacionarse con los aprendizajes de los estudiantes para deducir un modelo eficaz de actuación, como si esa relación estuviese vacía de contenidos que pueden representar opciones muy diversas, posibilidades de aprendizaje muy desiguales, considerando que maneja instrumentos muy diferentes y que se realiza en situaciones muy diversas.

Existen profesores tradicionalistas – son la gran mayoría -, innovadores – son pocos -, demasiado teóricos, y otros muy prácticos. Creo que en cierta forma, según sea el tipo de trabajo del docente, así es el estilo educativo en el aula.

3.2.- El currículum

Dice Gimeno Sacristán (1988, p. 45), que si “el currículum es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes...el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso”

Siendo el currículo terreno de juego de la dialéctica teoría – práctica, vamos a verla también operar en los mecanismos que estructuran la acción, a través de las tareas académicas. Por ello, a través de su formato pedagógico y en la medida en que una determinada elaboración del mismo sugiera o facilita actividades a los profesores y a los alumnos, es un elemento mediador entre la teoría y la acción, puente entre principios y realidades, pues son las tareas las que modelan la práctica.

El proceso de expresión de las ideas y propuestas curriculares a través de la concreción en las prácticas o actividades escolares es el campo más directamente implicado en la tarea profesional de los docentes. (Gimeno Sacristán, 1988, p. 96).

Las políticas educativas nacionales tienen relación con el campo de fuerzas que se presentan en el ámbito social, ya que su definición está determinada por la acción de un complejo campo de relaciones de poder –económicas, políticas y culturales- entre diversas clases, sectores y grupos que existen al interior de la sociedad y que definen a la educación de acuerdo con sus propios intereses y necesidades particulares (Gimeno Sacristán, 1988, p. 45).

Además de que el entendimiento de las políticas educativas requiere de la comprensión de los elementos mencionados, es importante considerar que estas políticas educativas están insertas en un marco más amplio: un proyecto de nación con características particulares, que provee los elementos fundamentales del papel asignado a la educación en el proceso definido para implantar y consolidar dicho propósito, así como el tipo de formación que requiere darse a los educandos para integrarlos activamente a lo que propone dicha actividad. Todos estos elementos actúan como matriz para la elaboración del currículum escolar y de los planes de estudio particulares, contenidos en cada uno de los ciclos escolares.

El resultado de las políticas públicas se refleja en la organización académica y administrativa de las instituciones escolares y se objetiva en los diversos niveles que

contienen aunque de manera no necesariamente armónica y congruente. Entre estos niveles se encuentra el proceso de selección de alumnos y del personal docente y administrativo, la estructura curricular y los planes de estudio de cada área disciplinaria, los objetivos generales y específicos, los conocimientos y habilidades básicas que se contemplan, los contenidos concretos de las materias, las formas evaluativas, etcétera.

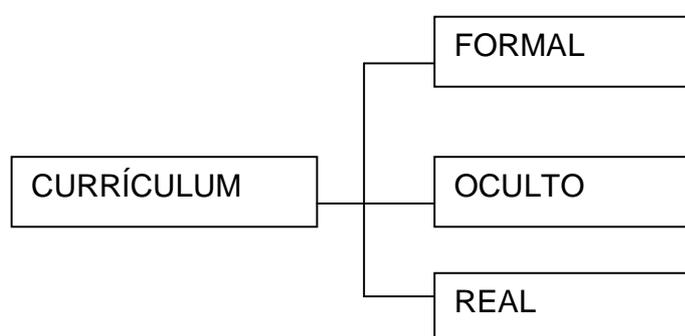
Todos estos elementos conllevan, de manera implícita, una visión del mundo, de sociedad, de hombre –que se relacionan con los paradigmas fundamentales- así como las características consideradas ideales para la formación del educando, como ser individual y social.

La mayoría de los sistemas educativos nacionales contienen un currículum homogéneo, e incluso planes de estudio similares para lograr la difusión de los conocimientos y la adquisición de habilidades y destrezas consideradas mínimamente necesarias en los diversos ciclos escolares. Esto implica dejar de lado las diferencias culturales y sociales donde están insertos los educandos, así como suponer que todos los estudiantes tienen la capacidad de aprender de manera similar e interesarse por los mismos contenidos y materiales educativos, y responder favorable y homogéneamente a las metodologías de aprendizaje y a los métodos evaluativos propuestos a nivel nacional (Gimeno Sacristán, 1988, p. 49).

Todos los elementos contenidos en el currículum y en los planes de estudio se introducen al interior del salón de clases, determinando buena parte de lo que sucede en ese espacio. Pero por las propias contradicciones del sistema escolar se abren oportunidades al disenso, a los saberes múltiples, frente a la restricción del conocimiento institucionalmente establecido. De esta forma, los elementos propuestos desde la institucionalidad, sufren un proceso de transformación, fruto de las varias mediaciones a las que están sujetos, debido a la acción de los participantes del proceso educativo, principalmente de los maestros y alumnos.

Por las razones anteriores, el estudio del currículum no puede centrarse únicamente en su expresión formal, sino que deberán agregarse dos elementos fundamentales el currículum oculto y el currículum real o vívido. Cada una de estas formas curriculares tiene características particulares y son abordadas desde diversas metodologías.

Así, para analizar el currículum en forma integral se deberían de tomar en cuenta sus tres dimensiones:



El currículum oculto, que se presenta en forma paralela al currículum formal pero no es explícito, tiene como función principal inculcar en los alumnos los valores dominantes, la subordinación a la autoridad, entrenarlos para la obediencia y para lograr una adaptación fácil al sistema. El currículum oculto se orienta a conservar y reproducir los valores, normas y principios sociales y culturales predominantes en la sociedad. Se refiere al “papel que juegan los valores, actitudes y hábitos en la interacción maestro-alumno, así mismo, de las expectativas del maestro y su influencia en el ambiente escolar” (López Mar, 1978, p. 9).

El currículum real tiene relación con aquello que ocurre tanto con el currículum formal como con el oculto al entrar en contacto con la realidad educativa concreta. Esto quiere decir que sufren una serie de transformaciones al vivirse en la cotidianidad del aula.

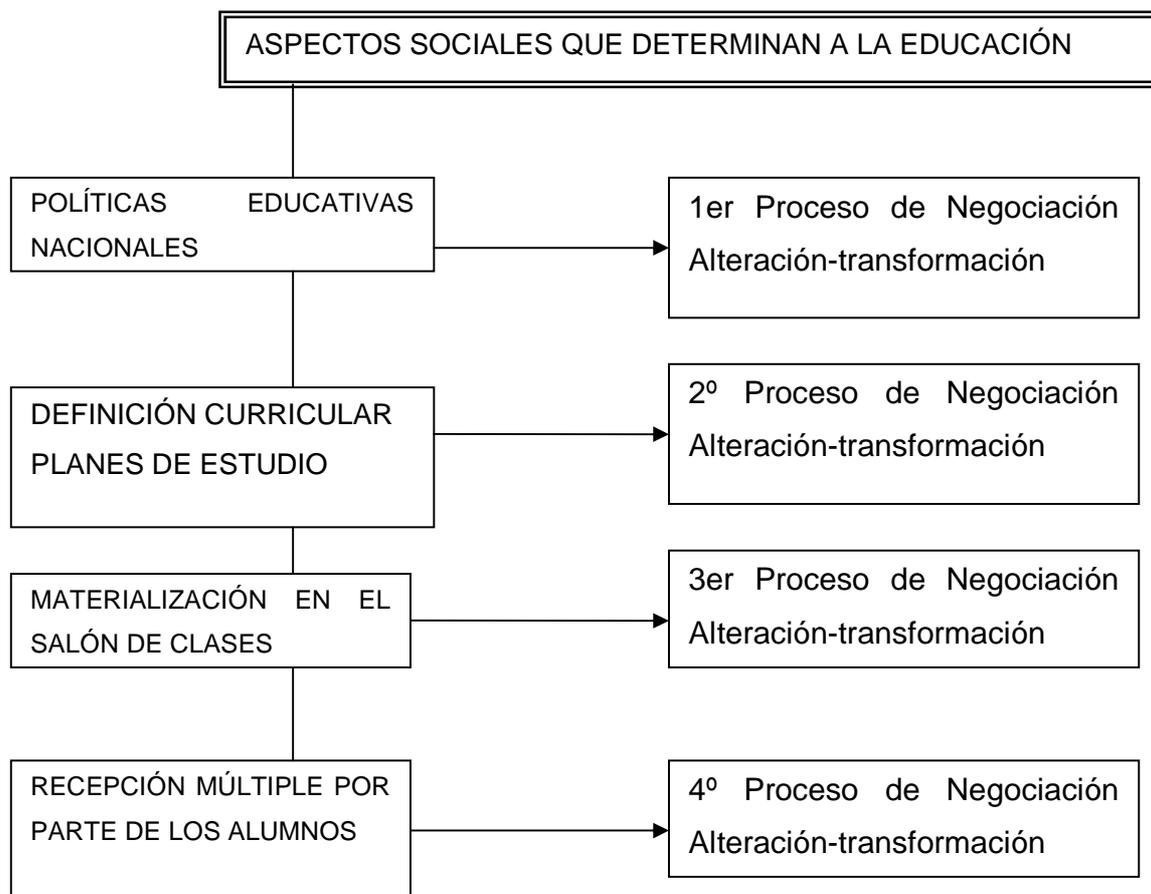
El salón de clases es un espacio cerrado donde se llevan a cabo una multiplicidad de prácticas y de procesos de interacción social donde se ponen en juego las condiciones concretas de maestros y alumnos: su formación profesional y su trayectoria académica, sus historias sociales, culturales y personales, sus recursos materiales e intelectuales, su identidad, sus expectativas y utopías como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa.

De esta forma, las determinaciones de la sociedad se materializan –sufriendo un primer proceso de alteración/transformación- en las políticas educativas, posteriormente, tenemos un segundo proceso en la delimitación del currículum, de los planes y programas de estudio, de las metodologías de aprendizaje y de los contenidos educativos. Por último, al penetrar en el salón de clases estos elementos sufren un tercer proceso al ser puestos en escena y entrar en relación con los sujetos sociales y con la realidad educativa concreta (López Mar, 1978, p. 12).

Esto se debe a que la educación no es un proceso en abstracto, sino que entra en contacto con una realidad concreta, con un contexto determinado y con sujetos sociales que le proporcionan una nueva definición y le brindan características particulares.

De esta forma, en el salón de clases se presenta cierta determinación, a partir del establecimiento de las políticas educativas, del currículum y de los planes y programas de estudio, pero, al mismo tiempo, logra definirse un espacio de autonomía que depende de los procesos de interacción educativa y comunicativa de los destinatarios, de los maestros y de los alumnos.

Un esquema de lo anterior es el siguiente:



Cuadro de los aspectos sociales que determinan a la educación según López Mar (1978).

Debido a que existe esa desvinculación e incongruencia de los contenidos curriculares con la realidad, los docentes tenemos la experiencia de ver cómo cotidianamente muchos estudiantes no se interesan por estudiar tal o cual materia, porque no la ven práctica, sino demasiado teórica, es decir, que nada tiene que ver con su personal realidad, para qué le sirve – por ejemplo – la historia universal a un alumno pobre, que por su condición socioeconómica no va a poder estudiar más allá de la secundaria y va a tener que trabajar en “lo que se pueda”. Por ese motivo ellos –los estudiantes de escasos recursos – no se interesan por determinadas materias, y aún hay quienes no sienten atracción por ninguna, por eso las reprueban todas, como lo indican Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2005, p. 10);

Así como las preconcepciones o teorías implícitas del alumno son el punto de partida de su proceso de aprendizaje, también lo son para el profesor las teorías

implícitas que tiene sobre la enseñanza, en la forma de una serie de representaciones o pensamiento didáctico espontáneo o de sentido común (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2005).

3.3.- La evaluación

Según Gutierrez Sáenz (1978, p. 67), la evaluación consiste en “La comparación entre un objeto y un patrón o parámetro externo a nosotros mismos”. Así, por ejemplo, en la evaluación educativa se trata de comparar los resultados obtenidos por el estudiante en su aprendizaje con respecto a los objetivos del curso en cuestión.

Es posible que un profesor frente a un alumno determinado emita dos juicios de valor diferentes: 1) “es el alumno amable y servicial, me simpatiza por su trato personal”; 2) “los trabajos y exámenes que presentó no cumplen con los objetivos del programa”. El primer juicio es una valorización, es subjetivo, y puede ser la base de una sana amistad; el segundo juicio es objetivo y podría ser ratificado por cualquier otra persona entendida que lea esos trabajos y la compare con los objetivos terminales.

Por evaluación educativa entendemos un “proceso sistemático para determinar hasta que punto el aprendizaje de los alumnos alcanza los objetivos de la educación determinados previamente” (Gutierrez Sáenz, 1978).

En esta definición podemos distinguir tres elementos:

- ✓ El proceso sistemático
- ✓ Los productos de aprendizaje que son alcanzados por los alumnos
- ✓ Los objetivos de la educación que sirven como base de referencia para apreciar el avance del aprendizaje.

Por tanto, se trata de un procedimiento que detecta el aprendizaje del estudiante y lo compara con los objetivos prefijados. No basta, pues, tener conciencia de los que se ha aprendido, es necesario, además, realizar la comparación con unas metas previamente determinadas. Esta comparación es propiamente la evaluación.

Son múltiples las funciones que puede llegar a realizar un buen sistema evaluatorio, se destacan dos de las más importantes: 1) la evaluación que debería tomarse en cuenta en el momento en que se proyecta un sistema evaluatorio, para verificar la realización de los objetivos de un curso y; 2) la necesidad de retroalimentar a los participantes en ese curso.

Según Gutierrez Sáenz (1978, p. 67), la explicación de los principios implícitamente aceptados en la evaluación educativa son los siguientes:

Principios ontológicos.- Explican nuestras ideas acerca de la esencia del valor y educación.

Principios epistemológicos.- Explican nuestras ideas acerca del modo en cómo conocemos los valores.

Principios éticos.- Se clarifican los fundamentos morales.

Principios psicológicos.- Que aclaran la relación entre el funcionamiento propiamente humano y el tema de la educación evaluativa.

La evaluación es el término más amplio, incluye no sólo el proceso que determina cuáles son los resultados educativos reales, comparándolos con los esperados, sino que implica además el juzgar si los cambios efectuados son deseables. Los juicios se basan directamente en los objetivos educativos, pero no podrán emitirse hasta que no se lleve a cabo la valoración.

La evaluación implica emitir un juicio respecto a ciertos criterios. “valoración” será el término que designe el proceso de investigar el nivel de un determinado grupo, normalmente con las conductas esperadas, es un término general que incluye el más restringido de medición, el cual implica un cierto tipo de escala en la que los individuos se ordenan de acuerdo con lo que saben o pueden hacer.

Ya que como dice Santos Guerra (2010, 9 de noviembre), “la evaluación en la escuela se ha exclusivizado en los alumnos. Sólo ellos son evaluados”

En cuanto a las calificaciones, hay que recordar que las escalas educativas son del tipo conocido como “ordinal”, siendo el orden de posición en la escala, el mismo que el de magnitud numérica, pero los intervalos de la escala no son iguales.

El fin de la fase de evaluación es proporcionar datos sobre el carácter, el sentido y la medida de los cambios de la conducta provocados por los esfuerzos educativos, y utilizar esta evidencia como guía para modificar cualquier fase del proceso del currículum. En el sentido de que:

Los resultados han de ser tenidos en cuenta dentro del proceso evaluador. Pero no solamente los resultados. Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento/esfuerzo..., son también elementos que deben evaluarse (Santos Guerra, 1993, p. 25).

Si el programa de evaluación está encaminado a mejorar el curso, como si lo está a tomar decisiones sobre los individuos, o a regular la administración, en cualquier caso ha de ser continuo y ha de constituir una parte integral de la enseñanza en clase. Esa es la continuidad.

Es posible que los objetivos del currículo presenten un cierto tipo de jerarquía, en cuanto que pueden disponerse por orden de importancia. Esta debe estar presente en los diversos aspectos de la evaluación.

Si se consideran más importantes los conceptos que los hechos, habrá que poner mayor énfasis en la evaluación, si se da más jerarquía a la medición de los resultados cognoscitivos es porque se piensa que son más importantes y no porque sea más fácil u ofrezca más confianza. Eso es la coherencia.

Según Santos Guerra (1993), debe ser comprensiva, pues existe un paralelismo necesario entre objetivos explícitos y su evaluación, pues ésta es necesaria para la conducta inicial, así como para los resultados finales, puesto que sin ella es imposible saber si se ha operado algún cambio en la conducta. Todos los propósitos escolares han de ser valorados de alguna manera.

La medición es más objetiva, válida y digna de confianza en el sector cognoscitivo que en el sector afectivo y más a nivel bajo que alto. Esto significa que hasta que no se desarrollen test que midan de manera satisfactoria los aprendizajes más complejos en el dominio afectivo y psicomotor, como el sector cognoscente, habrá que seguir dependiendo de la valoración subjetiva de los especialistas competentes, así como de los instrumentos objetivos. Ya que "la pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en la educación" (Santos Guerra, 1993, p. 21).

Históricamente los que aprendían y los que ejercían la enseñanza han constituido dos clases separadas: los alumnos y los profesores. Al aumentar los medios educativos se ha producido un incremento en el número de personas relacionadas con la evaluación, especialmente con la valoración y la medición. Existen inspectores que pueden valorar a los profesores y a los alumnos y también directores que pueden hacer lo mismo. Estas personas se encuentran en el polo docente – dice Santos Guerra (1993, p. 21) – del proceso educativo, pero no existe

en ninguna parte un lugar para el otro polo: el alumnado. Dice el autor que en la vida cotidiana, los niños de las escuelas están constantemente midiendo, evaluando y valorando los cambios de conducta que observan en sí mismos y en los demás.

Puesto que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje, es preciso – dice el autor – contar con el alumno, en la medida en que sea posible y él sea capaz de hacerlo, a la hora de evaluar su propio aprendizaje. La única manera de saber si ha cambiado la conducta es comparando las valoraciones del nivel, tanto antes como después de la experiencia de aprendizaje.

La medición y otros tipos de valoración juegan un papel importante en la motivación del aprendizaje y en el propio aprendizaje.

En relación con los exámenes, dice Santos Guerra (1993), que el peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino -y sobre todo- la apariencia de rigor, así, dentro de los de casi todos los programas o cursos – y esto es en lo que se basan la mayoría de los exámenes – es que en ellos no se formulan los objetivos, sino que simplemente se detalla el contenido.

Es preciso considerar la evaluación como una fase formal en el proceso del currículum. La última completa el ciclo, puesto que requiere un nuevo estudio de las metas y objetivos a la luz de la información que suministra.

En la práctica, aunque sí es continúa la evaluación, muchas veces la hacen de prisa los docentes. En ocasiones influyen aspectos subjetivos diversos, más que objetivos. Por último, los carrerean los directivos para que les entreguen las evaluaciones finales los docentes.

Si es verdad que “de alguna forma la enseñanza se realiza en un clima de evaluación” Gimeno Sacristán (1988, p. 368), pues a la mayor parte de los alumnos los motiva más la calificación en sí misma, que el aprendizaje; la ven palpablemente

por medio de la escala numérica, mientras que al conocimiento lo perciben muy levemente, según el interés que tengan por la materia.

Es verdad el que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, por medio de las evaluaciones, pues éstas nos sirven a los docentes como un medio de mantener la disciplina al interior del aula (Santos Guerra, 1993).

Los profesores sí somos dependientes de la SEP y de la SEE por medio de las autoridades educativas, empezando por los directivos de las escuelas, llegando a tener injerencia directa en las evaluaciones de los grupos. La misma Secretaría de Educación no admite que en secundarias se repruebe a más del 10% de los alumnos de cada grupo; además con el Acuerdo 200 que está en vigor, el ciclo escolar se divide en cinco períodos – de dos meses cada uno -, teniendo la escala numérica de cinco a diez, pero quien acumule 30 puntos en cada materia y a lo largo de esos periodos, aprueba al final con un seis. Hace algunos años estaba funcionando el Acuerdo 110, por el cual si un alumno reprobaba tres periodos – 15 puntos -, aunque aprobara los otros dos con diez cada uno – 20 puntos -, no tenía derecho a aprobar definitivamente la materia, quedando reprobado. Las altas autoridades de educación derogaron ese acuerdo porque estaban quedando reprobados muchísimos estudiantes; por eso ahora está el 200 que es facilísimo para los malos estudiantes. Así hay cantidad, pero no calidad – en los aprobados -.

No son – por lo menos totalmente – los procedimientos de evaluación los responsables del mencionado fracaso; existen muchos factores que intervienen en ese resultado negativo; un ejemplo es el factor familiar, otro es la problemática económica y social.

Es verdad lo que dice Sacristán (1995, p. 375), respecto a la evaluación, que actúa, “pues, como una presión modeladora de la práctica curricular, ligados a otros agentes, como la práctica curricular, el tipo de tareas en las que se expresa el currículum y el profesorado exigiendo contenidos o planificando actividades” en que

las evaluaciones, no se elaboran de acuerdo con un modelo teórico altamente estructurado sino que tiene mucho que ver con las apremiantes exigencias institucionales y con las demandas que la situación ambiental de clase le reclama en un momento determinado, y en todo caso considerando un reducido espectro de informaciones (Santos Guerra, 1993, p. 37). Se considera que de todo el quehacer docente cotidiano, en donde menos se aplica la teoría educativa es en la evaluación, reinando la praxis.

En dicha praxis entra la subjetividad del docente, el cual considera diversas acciones para poder evaluar al estudiante, entre las cuales se encuentran las tareas escolares, las cuales al considerarlas dominantes al interior del aula, “suponen un concepto de rendimiento ideal cuya apreciación puede quedar también implícita en la somera comprobación de la conclusión de la actividad en sí misma” (Santos Guerra, 1993 p. 38), pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuantas de ellas, constituye un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades.

Existen tareas o actividades muy distintas, de diverso grado de complejidad y duración, con implicación de elementos sencillos o más complejos, por el peculiar formato de la misma, modela el ambiente y el proceso de aprendizaje, condicionando así, los resultados que los alumnos pueden extraer de un determinado contenido y situación.

Como lo indica un profesor encuestado (ver apéndice B), las tareas “Son trabajos escolares para reforzar el aprendizaje que deben hacerse en casa.”³

Él mismo continúa comentando acerca de las tareas, cuando las tenía que realizar y que estudiaba el nivel básico; “Para mí eran momentos agradables a la

³ Profesor A, encuesta llevada a cabo en la secundaria federal número 2 de Chaparaco, el día 20 de mayo de 1998.

hora de hacerlas. En ocasiones las hacíamos nada más mi hermano y yo; otras veces las hacíamos junto con compañeros en mi casa...son muy importantes, pues al reforzar el aprendizaje, lo reafirman”.

Combinando las tareas se modifican los microambientes de aprendizaje y las experiencias posibles dentro de los mismos. Ese es el sentido de analizar la estructura de la práctica a que da lugar un currículum de acuerdo con las condiciones en las que se desarrolla, fundamentando la posición en la realidad no puede entenderse al margen de las condiciones en las que ocurre su desarrollo, porque es necesario analizarlo plasmado en actividades prácticas.

El poder mediatizador que tiene una tarea o secuencia de varias de ellas sobre la calidad de los procesos cognitivos que podrán experimentar los alumnos es evidente y por ello, la validez cultural del currículum depende de las actividades con las que se trabaja.

Se considera que ciertamente es importante la función de las tareas en la actividad escolar, pero para que logren sus objetivos, deberían trabajar conjuntamente todos los docentes también en este punto, en cada una de las escuelas, especialmente en las secundarias, pues cada profesor deja una determinada cantidad o extensión de trabajo, sin saber cuánto dejaron los demás, habiendo casos –como en la secundaria – en que a ciertos compañeros lo único que les importaba es que a ellos les hicieran las tareas sus alumnos, aunque no cumplieran con las demás. Además sucedía también en esa institución, que en cada grupo sólo uno o dos alumnos hacían las actividades que se les dejaban en su casa, los cuales cada día al llegar al salón de clase, se las prestaban a sus compañeros para que las copiaran a la hora de otras materias, por ejemplo: hacían los ejercicios de matemáticas a la hora de historia, y las de español a la hora de clase de civismo, y así sucesivamente. Era este un problema que no se había podido resolver ahí, a pesar de que ya lo conocían los directivos.

3.4.-Tipos de evaluación

Según Diaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2005), cualquier tipo de evaluación debe cumplir con funciones como las que se citan a continuación:

Función diagnóstico.- Debe caracterizar el planteamiento, ejecución y administración del proyecto educativo.

Función instructiva.- Puede tratarse de una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional.

Función autoformadora.- Se cumple cuando la evaluación ofrece lineamientos, para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico y personales para mejorar sus resultados.

Según Stufflebeam y Shinkfield (1995), la evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En sus estudios acerca de diferentes modelos de evaluación, los agrupa en diferentes categorías: la pseudoevaluación, la cuasievaluación, la evaluación verdadera y la evaluación holística.

La pseudoevaluación.- Valuaciones políticamente orientadas en las que se intenta conducir a determinadas conclusiones mediante una evaluación.

Distinguen dos tipos:

- ✓ Las investigaciones encubiertas, donde la intención del cliente es obtener, mantener o incrementar una esfera de influencia, poder o dinero.
- ✓ Los estudios basados en las relaciones públicas, cuya intención es ayudar al cliente a crear una imagen positiva del objeto evaluado.

La cuasievaluación.- Valuación en la que se trata de responder a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo. Existen diferentes tipos de cuasievaluaciones tales como: la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa, los estudios de responsabilidad, los basados en objetivos y en la experimentación.

Destacan los últimos dos tipos:

- ✓ Los estudios basados en objetivos
- ✓ Los estudios basados en la experimentación

La evaluación verdadera.- Cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Se distinguen varios tipos, los más relevantes se exponen a continuación:

- ✓ Los estudios para la toma de decisiones.
- ✓ Los estudios centrados en el cliente.
- ✓ Los estudios políticos.
- ✓ Los estudios basados en el consumidor.

El método holístico de la evaluación.- Estas propuestas son consideradas por Stufflebeam y Shinkfield (1995), como verdaderas evaluaciones, a pesar de que reconocen la ausencia de credibilidad externa. En este apartado se han incluido los modelos que conciben, en sus principios teóricos, a la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio. Se citan los más relevantes:

- ✓ La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.
- ✓ Evaluación del contexto.
- ✓ Evaluación de entrada (input).
- ✓ Evaluación del proceso.
- ✓ Evaluación del producto.

- ✓ La evaluación iluminativa.
- ✓ La evaluación constructivista.
- ✓ Autoevaluación.
- ✓ La evaluación fundamentada en competencias.

Román Perez y Díez López (1992), señalan que los paradigmas fundamentales en psicología y educación, vigentes en el siglo XX, son tres:

1. Paradigma conductual.
2. Paradigma cognitivo.
3. Paradigma ecológico-contextual.

Cada uno de estos paradigmas han sido utilizados para orientar los aspectos psicopedagógicos de modelos educativos en lo que respecta a cómo se concibe la enseñanza, el aprendizaje, y la manera de evaluar.

De acuerdo a lo observado en la investigación no se detectaron evaluaciones diagnósticas, ya que se pudo observar que no todo el grupo conocía del tema, lo cual influyó la distracción de algunos, el observador pudo identificar de las actividades realizadas en el grupo el uso de evaluación del producto, ya que solo se calificaba al final y no en el proceso, también se pudiera considerar una evaluación fundada en competencias debido al giro que el docente le dió.

MOMENTO 4 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Para las personas que profesionalmente se han dedicado a la actividad educativa, representan un especial atractivo los estudios que se han hecho para la mejora de la práctica y aun los que diariamente se construyen. Sin embargo, es necesario trabajar de manera especial dos procesos, el de la enseñanza y el del aprendizaje, dadas las posibilidades que aparecen en los grupos en los que interactúan docentes y alumnos.

4.1.- La enseñanza

Según Hernández Rojas (2004), el estilo de enseñanza del profesor va de acuerdo con su propia personalidad, porque su modo de ser es único y distinto de los demás seres humanos; evidentemente que los diferentes estilos de impartir las clases – según cada docente – se relacionan con el aprovechamiento escolar de los alumnos; cada profesor conduce su clase a su manera, creando su propio ambiente en el aula durante el proceso enseñanza – aprendizaje, habiendo docentes demasiado rígidos que mantienen a los educandos tensos, casi inamovible, pero también los hay quienes tienen poco control del grupo y les permiten mucha libertad que en ocasiones llega al desorden.

Para el conductismo, la enseñanza es:

El proceso de instrucción consiste básicamente en el acuerdo adecuado de las contingencias del reforzamiento con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje. Otra característica propia de este enfoque es el supuesto de que la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información (con un excesivo y pormenorizado arreglo instruccional), en el alumno para que la adquiera (Hernández Rojas, 2004 p. 92).

El alumno es receptor del conocimiento, existe una relación unilateral en relación al objeto y al sujeto, sin embargo el profesor debe desarrollar las contingencias de reforzamiento y control de estímulos para enseñar (Hernández Rojas, 2004 p.94).

Por eso los maestros deben tener interés en saber cómo se forman los conocimientos del niño y del adolescente, que tradicionalmente ha pertenecido al ámbito de la filosofía, dominando dos posiciones, la empírica y la racionalista. Además hay más posiciones o corrientes que tratan del aprendizaje, como las teorías psicológicas derivadas de estas dos, en las que los asociacionistas⁴ y conductistas, afirman que el ambiente tiene mucho que ver con el aprendizaje, los partidarios de la comprensión dicen que depende del papel organizador, y del esfuerzo personal, del propio sujeto.

Según Hernández Rojas (2004 p. 106), en otro sentido, en el cual ya se percibe otra forma de ver la posibilidad de estar con el estudiante es el paradigma humanista, desde el cual la educación ha de estar centrada en el alumno para que “decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser”

Sin embargo, para el constructivismo; según Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas (2005, p. 6) “La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia”.

El concepto de enseñanza está estrechamente relacionado con el concepto de aprendizaje y el concepto de aprender determina el concepto propio de enseñar. Según Titone (1981), enseñar y aprender son dos términos esencialmente

⁴ Las teorías asociacionistas consideran que un fenómeno puede ser explicado a partir de la asociación entre elementos más básicos que el propio fenómeno, asociación que el sujeto ha vivido con anterioridad. Se supone que existen fuerzas que conectan dichos elementos y que deben ser descubiertas por la investigación psicológica para comprender bien los procesos psicológicos o el comportamiento.

correlativos sostenidos y alimentados por una relación dinámica, la *relación didáctica*. << Es un hecho evidente que el concepto de una filosofía pedagógica elabore del proceso de aprendizaje y desarrollo de la personalidad, determina el correspondiente concepto de acto didáctico>> (1981 p. 15).

También para Fenstermacher (1986) existe una relación muy estrecha entre enseñanza (E) y aprendizaje (A). El término de enseñanza depende de un concepto de (A) y debido a que con frecuencia se produce después de la (E) se puede caer en la confusión de pensar que una cosa es causa de la otra. Para este autor el conocimiento no es un efecto que sigue del saber cómo causa, el (A) implica la adquisición de algo, la (E) implica dar algo; de modo que no se sigue de una (E) buena un aprendizaje óptimo, puede que a veces ni se de tal aprendizaje.

“El profesor es importante para las actividades propias de ser un estudiante (el hecho de aprender entendido como tarea), no para la adquisición comprobada del contenido por parte del alumno (el hecho de aprender entendido como rendimiento)” (Guerrero y Maris Torre, 2011, 21 de Mayo).

Wittrock (1989:155), define enseñanza como: “un acto entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra– comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades de una a otra”.

4.2.- Estilos de enseñanza

Para Alonso (2006), el concepto de estilo de enseñanza o estilo educativo se enfoca no sólo en el aprendizaje, sino también en la manera cómo el individuo se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativas. Por lo tanto, tiene un carácter social.

Aristóteles recomendaba a los oradores hacer un estudio de la audiencia. Desde entonces hasta la fecha, la mayoría de los docentes, ya sea de manera implícita o explícita, utilizan la observación para conocer al alumno. Este conocimiento lo usan luego para planear las estrategias de enseñanza que aplicarán.

Según B. B. Fisher y L. Fisher (1979, en Alonso, et al., 1997, p. 59) citado en el Centro virtual de Aprendizaje (2012), definen al estilo de enseñanza como un "modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza". Por su parte, Grasha lo considera como un patrón particular de necesidades, creencias y conductas que el maestro muestra en el salón de clase.

Según Butler (1984, en Guild y Garger, 1998, p. 94) citado en el Centro virtual de Aprendizaje (2012), lo describe como "un conjunto de actitudes y acciones que abren un mundo formal e informal para el estudiante... La poderosa fuerza de la actitud del maestro da forma a la experiencia de enseñanza-aprendizaje... La forma como los maestros se presentan como seres humanos ante los alumnos y al mismo tiempo reciben a los alumnos como seres humanos, tiene una influencia en las vidas de los alumnos y en las actividades de aprendizaje en el salón de clases".

Dado que el estilo de enseñanza del maestro va muy de la mano del perfil de aprendizaje de sus alumnos, en diferentes ocasiones se han evaluado los "ajustes" que deben hacerse a la práctica docente. Algunos resultados son muy prometedores. Alonso, et al. (op. cit.), citan algunos de los siguientes casos.

Según Kagan (1988) citado en el Centro virtual de Aprendizaje (2012) encontró en sus investigaciones que niños impulsivos situados en clases con profesores reflexivos aumentaban notablemente su nivel de reflexión.

Según Hunt (1979) citado en el Centro virtual de Aprendizaje (2012) demostró que los profesores que actúan en los niveles más abstractos pueden ayudar a aumentar los niveles de complejidad conceptual de los alumnos.

Según Alonso Garcia y Gallego Gil (2006), las características de los estilos de aprendizaje son:

Activo.- Animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

Reflexivo.- Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

Teórico.- Metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

Pragmático.- Experimentador, práctico, directo, eficaz y realista.

Lo antes citado en cuanto a la postura de enseñanza, en la cual es importante tomar en cuenta el contexto en que se encuentra el estudiante, ya que no está exento de interacciones cotidianas con coetáneos. Pero en cuanto al aprendizaje se refiere, se tiene:

4.3.- El aprendizaje

Para Hernández Rojas (2004 p. 95), los conductistas explican el aprendizaje como un cambio estable en la conducta. Por ello, es que los maestros deben tener interés en saber cómo se forman los conocimientos del niño y del adolescente, edad en que se encuentra el estudiante de la secundaria en estudio.

El proceso de aprendizaje en el aula se desarrolla normalmente mediante la exposición o explicación del tema, anotaciones en el pizarrón, trabajo de actividades individuales o por equipos y evaluaciones de las mismas, incluyendo las tareas.

Se entiende por aprendizaje el acto o proceso por el cual una persona, aprende algo que le interesa.

Además, en estas corrientes se afirma que el ambiente tiene mucho que ver con el aprendizaje, los partidarios de la comprensión dicen que el aprendizaje depende del papel organizador, y del esfuerzo personal, del propio sujeto.

Para el humanismo, visto desde Rogers (2002), el objetivo más deseable para el individuo, la meta que persigue a sabiendas o inconscientemente, es llegar a ser él mismo.

Para el paradigma psicogenético, “se acepta que la actividad auto estructurante y constructiva del alumno tiene un lugar protagónico y central en las actividades ocurridas en el salón de clase; esas actividades de aprendizaje estarán principalmente determinadas por las operaciones y los mecanismos endógenos del alumno y, pedagógicamente, por sus actividades auto iniciadas (preferentemente en forma individual)” (Hernández Rojas, 2004).

Para Vygotsky (1988 p.132), el paradigma sociocultural relaciona el desarrollo y el aprendizaje al tomar como algo esencial la zona de desarrollo próximo en el sentido de que “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 la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero”

Los modos de relación del profesor con su práctica docente, pueden asumir una complejidad mayor que la que se puede construir con relación a la teoría orientadora.

Como la práctica docente la realiza justamente el profesor, no es ajena a él, no es sólo poner en práctica o en ejecución las teorías, es adecuarlas –así lo entiendo yo- a las necesidades del grupo ante el cual se está trabajando.

Los profesores se desenvuelven en diferentes contextos de realidad en cuanto a la práctica docente. Todo docente se puede observar tanto en espacios como en tiempos micro (aula), como en espacios y tiempo macro (política educativa), pudiendo cada uno de estos tipos de observación, permitir una reconstrucción diferente de cada profesor, complementándose con otras reconstrucciones posibles.

La reflexión de la práctica docente de los profesores, implica incorporar el problema de la viabilidad. El tiempo sirve de referencia como mediación entre el conocimiento estructurado en teorías y las alternativas de prácticas docentes adecuadas al quehacer de una opción definida como posible (Vygotsky, 1988).

Las prácticas docentes son el momento en que los profesores se insertan en una realidad para influir en su direccionalidad. Se reconoce que la experiencia educativa como realidad está sometida a una regularidad, a un movimiento estructural, pero que en ella converge, se conjuga su capacidad para construir su propia praxis. Es en ese marco donde tiene lugar una transformación cualitativa de experiencia profesional.

Es verdad que el proceso educativo se realiza de múltiples maneras, en la familia, en la calle, en la escuela; a través de todos los contactos con el mundo que nos rodea, nos vamos impregnando de la influencia social, para adquirir características que consideramos humanas, y otras más específicas que son propias de una nación, ciudad, clase social, de un pequeño grupo o de una familia, dice el autor, y los llaman costumbres, tradiciones, formas de ser familiares.

Se percibe entre las ciencias de la educación y las prácticas docentes cotidianas, una contradicción que se expresa en la fragmentación de las ciencias y la necesidad de un sentido inmediato de las prácticas, lo que parece ser el síntoma de una crisis profunda respecto a lo que ha sido el modo clásico de pensar el discurso nacional.

4.4.- Efectos al interior del aula

Es así como los profesores de la secundaria de Chaparaco tienen sus propias visiones acerca de cómo aprenden los alumnos y en ello imprimen sus opciones de conducción del mismo.

Hay quienes son meramente conductistas y eso les ayuda a ser representativos en la institución:

Se comenta que el profesor “X” va siempre contra la corriente y causa serios problemas, que parece como si él fuera el director de la escuela, o el Secretario General del Sindicato en ese plantel, pero no es ninguna de las dos cosas. Entonces ¿por qué manda o hace lo que le da la gana?⁵

Así mismo quienes permiten que exista discusión y análisis, a pesar de los tropiezos cotidianos que se dan al interior de la institución:

En esta primera hora de clase, se trabaja con 2º C que es uno de los grupos más flojos de la escuela y de los de mayor índice de reprobación. Les acaba de indicar que ahora si se pongan a estudiar con entusiasmo e interés – ya descansaron jueves, viernes, sábado y domingo -, pues ya estamos en el último periodo del año escolar.⁶

Esto permite realizar un análisis de lo que sucede en la secundaria, en la cual se conjunta tanto la comunicación, como la praxis del docente, del personal que labora en la institución, así como el currículum que se debe llevar a cabo según lineamientos de la Secretaría de Educación en el Estado.

Llegan momentos en que el profesor es crítico, ya que como afirma Giroux (2004, p. 67) que las bases para una pedagogía crítica podrían en parte ser localizadas en las categorías de la crítica social y cultural de teóricos como Adorno, Horkheimer y Marcuse. Se pudiera considerar aquí también la cotidianeidad que se vive en los centros escolares, en los cuales no solamente se lleva a efecto el

⁵ Diario de campo del día 22 de mayo de 1998.

⁶ Diario de campo del 25 de mayo de 1998.

aprendizaje o la enseñanza, sino todo el entramado de relaciones, interacciones y demás entre estudiantes, profesores, personal no docente y padres de familia.

Esto permite también encontrar en esas interacciones el currículum oculto, en que existen debates, los cuales han sido importante no sólo porque señalan aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad, sino también porque han expresado la necesidad de generar un nuevo conjunto de categorías en las cuales se analice la función y los mecanismos de la escolarización. Ha habido –dice mismo Giroux (2004, p. 85)- debates importantes acerca del currículum oculto, para ayudar a comprender la naturaleza de la escuela, pero ya alcanzaron sus límites teóricos, por lo cual ahora debe hacerse ese discurso más crítico de acuerdo a la teoría crítica y social desarrollada por la Escuela de Frankfurt.

Los padres proyectan a menudo sus frustraciones sobre los chicos y provocan que de ser elementos positivos para el aprendizaje, se conviertan en obstáculos, esto es muy cierto. La formación de los tutores es una necesidad en un mundo que cambia rápidamente (acaso sabrán esto los papás de la escuela), tal vez no, porque en la secundaria mencionada, se dice que son los que obstaculizan.

MOMENTO 5 LOS SUJETOS

Los sujetos que conformaban la comunidad escolar y que diariamente se veían involucrados en situaciones complejas, eran estudiantes, profesores, no docentes, padres de familia y directivos.

Los sujetos educativos son pilares de lo que sucede en cualquier centro escolar, sin embargo es indispensable conocer y comprender quienes son, cuales sus expectativas, formas de relacionarse entre ellos, pero diferenciarlos desde un contexto en el cual se encuentran.

5.1.- El contexto

En la escuela el investigador se utilizaba para el trabajo de enseñanza, una metodología, que es la deductiva – inductiva, en las clases de Historia universal e Historia de México, con grupos de los tres grados de secundaria y en los dos turnos, matutino y vespertino; teniendo en total 12 grupos – diez en la mañana y dos en la tarde -, en 1999.

Se aplicaba el criterio en función de los problemas que iban presentando los grupos que se atendían a lo largo del ciclo escolar 1998-1999.

Desde luego que la enseñanza de los alumnos es la principal actividad en la escuela, además de que se hacían también otras actividades: asesor de un grupo – cada año escolar-, por lo tanto, aparte de atender a los estudiantes, se recibía y trataba con los padres de familia.

Cada ciclo escolar se tenía la Comisión de Difusión Cultural y también la de Superación Académica del personal de la escuela; así como formar parte activa del Consejo Técnico, se era en algunas veces el Secretario de Actas; se pertenecía al

grupo de evaluación interna de la Carrera Magisterial y era el Presidente de la Academia de Ciencias Sociales que abarca Historia, Civismo y Geografía.

Cada año se organizaba el concurso de oratoria y de símbolos patrios, se preparaba y trabajaban con los alumnos participantes, representando a la escuela en la zona escolar.

5.2.- Los educadores

Los sujetos que conformaban la comunidad y que diariamente se veían involucrados en situaciones complejas de ese contexto, eran los estudiantes, los profesores, los directivos, los no docentes, los padres de familia, sin embargo era necesario tomar como base a quienes en el presente estudio se enfocaron las circunstancias, los cuales eran docentes y estudiantes, en aras de saber si pudo darse una opción para que en dicha escuela haya habido diálogo, confianza, comunicación, como una opción para que el estudiantado continuara con deseos de seguir formándose o para que lo que construye en la escuela le ayude en su vida diaria.

Delval (1983), dice que la escuela debe cambiar y debe adaptarse a las necesidades del niño apoyándose en la evolución psicológica, siguiendo las fases de su desarrollo y también en el nivel del conocimiento científico existente en el momento que debe orientar los contenidos de la enseñanza. Para lograr ese objetivo, también los profesores deben cambiar. Los contenidos que se transmiten en la escuela son secundarios, pues lo más importante es contribuir al desarrollo de los sujetos que se están “haciendo”. Por eso se dice que la secundaria es formativa, porque crea hábitos.

Es diferente enseñar a niños y a adultos; los mayores sólo tienen que aprender contenidos, mientras que los chicos han de formar al mismo tiempo su inteligencia, pues es condición previa de aprender.

El periodo formal, que es en cual debían estar los adolescentes de la secundaria, constituye la última etapa del desarrollo y se caracteriza por dos rasgos, aparentemente independientes, pero en verdad unidos por una profunda relación.

Para Piaget citado por Delval (1985, p. 65) Un rasgo es la inserción en el mundo de los adultos, con todos los problemas que esto implica. El otro rasgo es el periodo en que los individuos empiezan a ser capaces de manejar el pensamiento hipotético deductivo, característico de la ciencia.

Así, el chico ya es capaz de razonar sobre lo real, sobre lo que conoce o tiene presente, pero también puede hacerlo sobre lo posible, utilizando el lenguaje.

Estas capacidades nuevas van a permitir al adolescente, entender el pensamiento científico y razonar sobre problemas complejos.

Todo esto es muy importante para el aprendizaje escolar y la organización del trabajo en el aula. Los docentes de la Secundaria 2, parecía que ignoraban esto.

Se considera de suma importancia el conocimiento del periodo formal, para los profesores de secundaria, pues especialmente en segundo y tercer grados se tenían alumnos que son adolescentes.

El maestro debe proporcionar las oportunidades y los espacios para que sus alumnos se desarrollen en el aprendizaje, con nuevas investigaciones, por eso se necesitan tener aulas que estén adaptadas para trabajos de laboratorio y hasta para talleres.

Sin embargo fue necesario tomar en cuenta a los docentes que laboraban en la secundaria objeto del estudio y sus características específicas.

Formación académica de los profesores y experiencia profesional

Español:

Titulada – 15 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje. Zamora

Pasante – 15 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje. Zamora

Titulada – 15 años de servicio – Normal Superior Celaya, Gto.

Titulada – 5 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje. Zamora

Matemáticas:

Titulado – 20 años de servicio – Normal Superior José Ma. Morelos. Morelia

Pasante – 20 años de servicio – Normal Superior José Ma. Morelos. Morelia

Titulado – 15 años de servicio – Normal Superior José Ma. Morelos. Morelia

Pasante – 10 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje. Zamora

Inglés:

Certificado – 15 años de servicio – Curso Intensivo. I.C.M.N. Morelia

Pasante – 5 años de servicio – Normal Superior Morelia.

Certificado de Normal Primaria – 10 años de servicio – Centro Capacitación Morelia

Biología:

Titulado – 25 años de Servicio – Normal Superior Tepic, Nayarit.

Físico-Química:

Titulada – 25 años de servicio – Normal –Superior México, D.F.

Pasante – 25 años de servicio – Normal Superior Morelia.

Titulado – 15 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje, Zamora

Titulado – 25 años de servicio – Normal Superior José Ma. Morelos. Morelia.

Titulado – Médico Veterinario – 10 años de servicio – UMSNH. Morelia

Titulada – 10 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje, Zamora.

Historia:

Titulado – 20 años de servicio – Normal Superior de Puebla, Puebla. Pasante de Maestría, Campo Práctica Docente. Universidad Pedagógica de Zamora

Ciencias Sociales:

Pasante – 10 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje, Zamora

Titulado – 15 años de servicio – Normal Superior Pachuca, Hgo.

Geografía:

Titulada – 25 años de servicio – Normal Superior México, D.F.

Civismo:

Titulada – 25 años de servicio – Normal Superior México, D.F.

Orientación Vocacional:

Titulada – 10 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje, Zamora

Titulada – 2 años de servicio – UNIVA La Piedad

Pasante – 2 años de servicio – UMSNH Morelia

Educación Física:

Titulado – 20 años de servicio – Normal Superior de Puebla, Pue.

Pasante – 2 años de servicio – Normal Superior León Gto.

Quinto año – 2 años de servicio – Normal Superior Tepic Nayarit

Titulado – 2 años de servicio – Normal Superior Morelia.

Educación Artística:

Certificado de Educación Artística – 20 años de servicio – INBA México, D.F.

Curso de Danza – 25 años de servicio – INBA México D.F.

Certificado Conocimientos Musicales – 20 años de servicio – Conservatorio Las Rosas, Morelia

Talleres:

Técnico en Electricidad – 15 Años de servicio – Escuela Secundaria Técnica de Zamora

Asistente de Servicios Técnicos – 15 años de servicio – CBTIS Guadalajara

Certificado de Secundaria y Diploma de Mecanografía – 20 años de servicio – Zamora

Diploma de Corte y Confección – 15 años de servicio – Zamora

Certificado de Normal Primaria – 25 años de servicio – Normal Juana de Asbaje Zamora.

Titulada – 20 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje. Zamora

Titulada – 20 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje. Zamora

Constancia de Estudios – 5 años de servicio – CBTIS. Zamora

Ayudantía de Laboratorio:

Pasante de Ciencias Naturales – 10 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje. Zamora.

2º de Ciencias Naturales – 10 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje. Zamora

Trabajo Social:

Titulada en Orientación Vocacional – 20 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje. Zamora.

Titulada de Trabajo Social – 15 años de servicio – Zacatecas, Zac.

Prefecturas:

Pasante de Ciencias Sociales – 10 años de servicio – Normal Superior Tepic, Nay.

4º de Inglés – 15 años de servicio – Normal Superior Tepic, Nay.

Secretaria ejecutiva – 10 años de servicio – Instituto Comercial México, Zamora.

Pasante de español – 5 años de servicio – Normal Superior Juana de Asbaje, Zamora.

Pasante en Educación primaria – 10 años de servicio – Universidad Pedagógica Nacional. Zamora.

Observaciones:

Eran 50 personas las que tenían relación directa con el alumnado. De ellas, 20 eran tituladas a nivel de licenciatura y 12 eran pasantes de licenciatura, con lo que da un total de 32 con sus estudios superiores terminados.

De las 20 personas tituladas en licenciatura, una era además pasante en el grado de maestría y está elaborando su tesis para obtener dicho grado académico.

18 personas, o no habían terminado sus estudios, o solamente tenían certificados parciales, o bien únicamente poseían diplomas que acreditaban su preparación con la que trabajaban.

Condiciones socioeconómicas

Los docentes son de la clase media, vivían algunos en las casas del FOVISSSTE, en la primera unidad que se construyó en Zamora, otros rentaban casas y sólo una minoría tenía casa propia. La mayoría tenían automóviles que habían comprado usados, tanto nacionales como extranjeros. Eran casados y padres de familia. Casi todos eran originarios de esta ciudad y la región, pocos eran de lugares más lejanos; tres docentes habitaban en el poblado de Chaparaco, sin ser de ahí. Vivían decorosamente con un sueldo promedio de cerca de ocho mil pesos mensuales.

Vida cotidiana

Su vida diaria era el quehacer educativo en la escuela mencionada, en los dos turnos – la mayoría -, algunos también trabajaban en otras escuelas de Zamora – primarias, secundarias y preparatorias -; esta actividad la realizaban ordinariamente

de lunes a viernes. Los sábados y los domingos descansaban en compañía de sus familias y amigos. Algunos practicaban el deporte – preferentemente el fútbol- y otros preferían verlo por la televisión y consumir bebidas alcohólicas.

No pertenecían a ninguna sociedad o asociación cultural; políticamente, eran miembros – la mayoría – del Partido de la Revolución Democrática – PRD -, y la minoría pertenecía al Partido Revolucionario Institucional – como en los viejos tiempos en que todo el magisterio oficial nacional, era del PRI -. Tanto unos como otros estaban muy politizados y sus ideas eran bastante opuestas e irrenunciables.

Condiciones laborales

En general eran buenas, en cuanto que la escuela tenía aulas materialmente aceptables, modernamente construidas en varios módulos, con un mobiliario desigual en cuanto su calidad y presentación, pues en algunos salones de clase existían suficientes butacas en buen estado – en cuanto su uso – y en otros había escasez y estaban en mal estado; igual sucede con los pizarrones y las pequeñas mesas y sillas para los profesores.

No había material didáctico disponible para los profesores, excepto los tradicionales y modestos gises, junto con los borradores de pizarrón. Empezaron a existir servicios limitados de audiovisual en un determinado salón, en donde acudían algunos docentes con sus grupos, dándose el caso que había profesores que abusan – en cuanto su muy frecuente uso-, no dejando tiempo y lugar para que sus colegas también utilizaran dichos servicios, no obstante haber un reglamento y un calendario que no se respetan.

En cuanto al horario, éste era cómodo, pues se iniciaban las labores diarias a las 7:30 de la mañana, tomando en cuenta que la escuela está ubicada fuera de Zamora, y no a las 7 horas como marcaba el reglamento, terminando a las 13:10

horas el turno matutino aunque en la realidad había grupos que empiezan a salir desde las 12:55 horas, con el disimulo de los docentes que los atendían.

El turno vespertino se iniciaba a las 13:30 horas y terminaba su trabajo a las 19:15 horas. En ambos turnos había servicio de transporte a la entrada y la salida, tomando en consideración que la gran mayoría de la población escolar provenía de Zamora.

Condiciones sindicales existentes

Todo el personal de la escuela pertenecía al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación – SNTE -, por medio de la Sección XVIII en Michoacán, con sede en Morelia; pero se presentaba el caso de que dicho personal estaba fuertemente dividido en su interior, existiendo dos corrientes: la democrática y la institucional. Esto sucedió desde hacía unos años, en que al aparecer la entonces nueva corriente político – sindical – la democrática-, la secundaria que fue el objeto de la investigación, sufrió una poderosa sacudida en cuanto su ideología, perdiéndose la antigua unidad del personal, que había existido desde el año de 1978 en que fue fundado el plantel.

Desde entonces los democráticos eran mayoría y gobernaban sindicalmente en la escuela por medio del correspondiente comité, reconocido por las autoridades de la Sección XVIII que también eran de dicha corriente. Los institucionales se habían mantenido aglutinados en un pequeño grupo, bajo el mando amistoso de uno de ellos que ejercía poderes de líder a ultranza. De hecho toleraban al comité democrático, aunque no compartían sus ideas, aceptando a la autoridad sindical, únicamente cuando así les convenía a sus intereses laborales, exigiendo beneficios como trabajadores, aunque nunca cumplían con las obligaciones.

Esta situación causó múltiples problemas en la escuela, pues en ocasiones cuando hacia crisis la división, se llegaba a las agresiones verbales por ambas partes y hasta había conatos de agresiones físicas.

Ambas corrientes habían dividido a los alumnos y a los padres de familia, tratando de llevar adeptos a sus correspondientes ideologías, tomando a la educación como bandera.

La división del personal se proyectaba también en la actividad laboral de los docentes, notándose tanto en las juntas administrativas, como en las de análisis de los resultados de evaluación, cada fin de periodo bimensual y en las reuniones de las academias, hasta llegar a afectar visiblemente las relaciones sociales a nivel personal, dañando al compañerismo que en otros tiempos existió. En ocasiones el ambiente de trabajo se tornaba tenso. Los democráticos y los institucionales no convivían juntos, cada día a la hora del receso – en ambos turnos -, se mantenían separados; los primeros se acomodaban para platicar y tomar alimentos, a la entrada del patio central o plaza cívica, los segundos lo hacían al costado derecho de donde se ubica la tienda escolar conocida como “la cooperativa”, en la parte de atrás de la escuela.

Observaciones:

De 50 personas que tenían relación directa con el alumnado, solamente 17 están incorporadas a Carrera Magisterial.

A los cursos estatales en CEDEPROM, no asistían, no llegaba a la totalidad del cuerpo docente.

A los Talleres Generales de Actualización, asisten menos de 10 personas. Esto demostraba que a la mayoría de los docentes no les interesaba actualizarse profesionalmente.

Grados y grupos escolares atendidos

En el ciclo escolar 1999-2000, en el Turno Matutino había: 18 Grupos (6 primeros, 6 segundos y 6 terceros). En el Turno Vespertino había: 8 grupos (3 primeros, 2 segundos y 3 terceros). Total: 26 grupos.

Asignaturas impartidas

Español, Matemáticas, Inglés, Biología, Físico-Química, Historia (Universal y de México), Geografía, Civismo, Orientación Vocacional, Optativa, Educación Física, Educación Artística, Talleres: carpintería, estructuras metálicas, radiotécnica, dibujo técnico, corte y confección, mecanografía y taquigrafía.

Cambios de adscripción

Ordinariamente no llegaba a haber entre los docentes, la mayor parte de ellos tenían bastante tiempo de trabajar en la escuela. Únicamente había cambios cuando llegaba un nuevo director o subdirectores, el de la mañana o el de la tarde. De vez en cuando se ascendía algún docente al puesto de subdirector y por ese motivo deja la escuela.

Expectativas

La mayor parte del personal no deseaba superarse en cuanto al ascenso escalafonario, casi nadie tramitaba eso; de vez en cuando algún prefecto pasaba a ser docente, por haber hecho los correspondientes estudios, o algún intendente ocupa el puesto de secretaria. En cuando a los docentes, rara vez dejaba la escuela alguien, para ocupar el puesto de subdirector en otro lugar. Los ascensos los maneja el comité del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –CNTE -, dándole mucha importancia a la militancia sindical, por lo cual se otorgaba puntuación. Anteriormente los ascensos los otorgaba la Secretaría de Educación Pública.

Acciones en torno a planes y programas.

Se utilizaban los Planes y Programas de Estudio autorizados por la Secretaría de Educación Pública, manejando los docentes como los principales recursos didácticos, los libros de texto que eran proporcionados gratuitamente a los alumnos por la secretaría mencionada; también se utilizaban los tradicionales gises, cartulinas, rotafolios, crayones, videos, grabaciones, pincelines, etc. El proceso de evaluación era continuo y se ajustaba al acuerdo 200, aplicándolo durante todo el ciclo escolar que constaba de cinco periodos bimensuales.

Al final de cada periodo se entregaban resultados de evaluación, llamando a los padres de familia que eran atendidos por cada asesor de grupo. Además se les recibía cada vez que ellos asisten a la escuela para recabar información de sus hijos, o que eran llamados por dichos asesores, quienes rápidamente los atendían, aún en las juntas de entrega de evaluaciones cada dos meses; pocos eran los que sí les dedicaban el tiempo suficiente a los papás de los niños.

5.3.- Los alumnos

Asistían a la escuela tanto alumnos como alumnas, oscilando las edades entre los doce y los quince años de edad, siendo egresados la mayoría de escuelas primarias oficiales ubicadas en la región de Zamora; una minoría provenían de otras secundarias, siendo estos los que llegaban reprobados o expulsados, ya que la Escuela Secundaria “Lic. Alfonso García Robles”, recibía a toda esa clase de docentes llegados de otras instituciones.

En cuanto al cumplimiento de las tareas, preferentemente las cumplían con los profesores institucionales, por dos motivos: eran los más estrictos y exigentes y además eran los que impartían materias como Matemáticas, Física y Química, presionando mediante amenazas de reprobación a los estudiantes y diciéndoles que

las demás materias “no eran importantes” ni tenían utilidad en la vida; esas asignaturas que hacían que el alumnado despreciaran y descuidaran, eran precisamente las que impartían los docentes democráticos. La participación en clase era menor al cincuenta por ciento en términos generales, dependiendo de dos factores: el tipo de curso que se estaba estudiando y el profesor que estaba trabajando con el grupo al interior del aula.

Las expectativas escolares eran reducidas, debido a que la mayoría del alumnado no continuaba estudiando más allá de la secundaria, por su situación socio-económica, integrándose a la fuerza del trabajo en la región o emigrando a los Estados Unidos de América, siendo esto su mayor ilusión. La deserción escolar era de un veinticinco por ciento. La población escolar provenía en un noventa y ocho por ciento de las zonas de la periferia de la ciudad de Zamora y únicamente un dos por ciento era originaria de Chaparaco. Las familias de donde provenían los alumnos y alumnas son de la clase media – baja, dedicándose a muy diversas ocupaciones, siendo en general obreros y campesinos. En cuanto a la religión que profesaban esas familias, en su mayoría eran católicas, aunque en los años más recientes algunas se habían afiliado a diversas sectas protestantes procedentes de la Unión Americana. Las viviendas de dichas familias eran modestas, contando con los servicios más indispensables y pagando renta; algunas casas carecían de lo más necesario, reflejándose dicha situación en la forma de vida de las familias.

En el ciclo escolar 1999-2000, que fue cuando se realizó el trabajo, en el turno matutino eran 18 grupos, y en el vespertino 8. Su edad oscilaba entre los 12 y 15 años y provenían en su gran mayoría de Zamora, pocos eran de la comunidad de Chaparaco en que se encuentra enclavada la escuela. De escuelas públicas, incluyendo los expulsados y reprobados de otras instituciones puesto que la institución era de puertas abiertas en ese sentido.

En función de aplicación de fichas (véase apéndices B), se hizo una caracterización del porqué del fracaso del escolar, lo cual se presenta en el siguiente cuadro.

CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR				
PSICOLÓGICAS	PEDAGÓGICAS	SOCIOLÓGICAS	FISIOLÓGICAS	OTRAS
El temor al fracaso	Metodología inadecuada	Avances científicos	Visuales	Reafirmación social
El sentido del propio valor (autoestima)	Mal uso de recursos didácticos y materiales	Mercantilismo	Auditivas	Pereza
El niño mimado	Preparación pedagógica	Migración familiar	Alimentación	Trastocamiento y confusión de los roles individuales e institucionales.
Un maestro que molesta al niño	insuficiente	Promiscuidad	Fatiga	
Un cambio de escuela	Falta de planeación	Hacinamiento	Insomnio	
Otros niños que lo molestan a él (al niño)	Currícula inadecuada a las necesidades	Exceso de trabajo	Diversión	
El fracaso en una asignatura	Evaluación incongruente a los conocimientos dados	Madres trabajadoras		
El temor a ser "mariquita"	Apatía para la actualización del docente	Descuido familiar		
El niño inteligente pero aburrido	Falta de vinculación de nivel a nivel. Padres-maestro, Maestro-maestro-alumno.	Pandillerismo		
El niño mal valorado		Inadaptación		
El ambiente familiar		Ideosincracia		
Conflicto social		Desilusiones amorosas		
Origen del maestro		Clases sociales		
		Discriminación		
		Valores		
		Espacio en el hogar		
		Origen del maestro		

Como puede observarse, dentro de las psicológicas: se encontraron, el temor al fracaso, el sentido del propio valor, el niño mimado, aquél que cambian de escuela, su temor a ser cuestionado.

Se encontraban entre las pedagógicas la metodología utilizada por el profesor, la falta de planeación o la que se realizaba en función de otros grupos y no del que en ese momento se tenía enfrente.

Entre las sociológicas encontraron la promiscuidad, la migración, cuestiones que se daban en la comunidad y repercutían en el avance del estudiantado.

Las fisiológicas también contaban, ya que el alumno tenía necesidades de diversión, de alimentación, auditivas y visuales.

5.4.- Los padres de familia

Era frecuente encontrar familias desintegradas, en donde no existía el padre, bien porque estaba en Estados Unidos, o porque se encontraba separado de su mujer, abandonándolos. Algunos alumnos por no contar con sus padres, vivían con sus abuelos.

En cuanto a la alimentación y el vestuario, en términos generales era modesto, propio de su forma de vida. Tenían como pasatiempo favorito en cuanto deporte el fútbol y les agradaba ver la televisión, aún en pequeños aparatos. El medio ambiente en el que viven era difícil, en las colonias y barrios abundaba el alcoholismo y la drogadicción y había bandas juveniles en algunas, con lo que los adolescentes y jóvenes adquirían vicios y malas formas de vida, con el pandillerismo. Algunos alumnos que eran adolescentes y por el ambiente en donde viven, eran peleoneros, notándose más este fenómeno en el turno vespertino, por ser de más edad.

REFLEXIONES

Imperaba gran variedad de formas de enseñanza, según era el carácter, la preparación y hasta la ideología sindical de cada profesor. Es importante considerar que a una mayoría de alumnos se les imponía la forma de pensar del docente como verdad absoluta.

Aquí era donde el alumno se veía obligado por las circunstancias, a tratar de acomodarse a la forma diversa del trabajo docente y además a tomar partido, según el profesor que hubiera creado el mejor clima del aula y eso se proyectaba al interior.

El ambiente de la escuela en general y el del aula en particular, estaba difícil por causa de la división política reinante. Así, el alumno iba más bien por el pase de un grado a otro, más que por la apropiación de conocimientos, lo importante era obtener el certificado de educación media básica.

Para evaluar, cada profesor utilizaba criterios personales, según la forma de ser y de trabajar en el aula. Cada docente ordenaba las tareas a sus alumnos de acuerdo a su muy personal capricho, habiendo quienes exigían que hicieran solamente las tareas de ellos, aunque descuidaran las dejadas por los demás, que sindicalmente pensaban diferente; además amenazaban con reprobarnos si no las hacían – lo cumplían -, pues les dicen que sólo su materia era importante; las demás no lo eran.

Solo una minoría de docentes seguía actualizándose o acudía a las academias que se organizaban en la zona escolar.

Era también un indicador en la institución que los padres de familia igualmente tomaran partido por la ideología que predominaba en sus profesores, apoyando a unos y atacando a contrarios.

Por tanto como resultado de esta investigación, en la Escuela Secundaria Federal No. 2 de Chaparaco, pudo proponerse lo siguiente:

Realizar un gran esfuerzo por aceptar que no todos los seres humanos piensan igual, que las circunstancias en el estado de Michoacán habían trascendido fronteras y por lo mismo, había cambiado la forma de pensar de una mayoría de profesores, los cuales se encontraban al lado de quienes deseaban continuar con el statu quo, de otros que consideraban, no había por qué buscar a otros docentes.

Las pugnas sindicales se debían debatir entre iguales, sin necesidad de que los alumnos tomaran partido, con reflexiones cotidianas, pero sin llegar a incluso negarse el saludo.

Si los alumnos vivían en familias desintegradas e iban a escuelas desorganizadas, sus valores eran en ese sentido y los profesores tendrían que buscar soluciones a este conflicto.

Revisar cómo apoyar al estudiantado que no iba más allá de secundaria, para que tuviera forma de desempeñarse en su vida cotidiana, ya de por sí difícil. La escuela debía cambiar adaptándose a las necesidades del educando-adolescente, apoyándose en su evolución psicológica.

Si los contenidos que se transmitían en la escuela eran secundarios, lo más importante era contribuir al desarrollo del sujeto, ya que la educación secundaria es formativa.

Era necesario cambiar los métodos de enseñanza que utilizaban los profesores de dicha escuela, para evitar que siguieran empleando una forma tan personal cotidianamente.

Algunos profesores de esa escuela, tenían la tendencia a sustituir la acción de los alumnos por la conducta.

Había otra tendencia, la del dominio de esos docentes en la acción humana de los alumnos.

Es más valiosa la acción que procede del juicio por ser una forma auténtica del esfuerzo humano, que la “conducta” que genera o sigue sus reglas. Esto, los docentes no lo entendían.

El mantener una conducta rígida evitando la acción productiva de los alumnos, es propia del sistema tradicionalista de la educación; esa forma de trabajar al interior del aula ya debe estar superada.

Existían algunos directivos que equivocadamente apoyaban a esos docentes porque los consideran “las columnas de la escuela”.

En alguna ocasión la SEE (Secretaría de Educación del Estado) envió a la escuela material didáctico consistente en videos para ser utilizados en las diferentes asignaturas; al principio, algunos docentes trabajaron con dicho material que por cierto fue bien recibido y aceptado por los alumnos. Al poco tiempo los videos se perdieron, el recurso desapareció de la sala audiovisual, regresando a la enseñanza totalmente verbalista.

Aunque se tenía el periódico mural que cada semana se renovaba, sin embargo no se usaba la prensa propiamente dicha; es decir, los periódicos de circulación nacional y regional, para analizar la información e interesar a los alumnos en la problemática social.

Por medio de la prensa se relaciona a la escuela con la sociedad, y de esa forma con la cultura que proviene de los medios masivos de comunicación.

La escuela no debe permanecer aislada de la sociedad, pues es una parte importante de ella, por lo que debe existir una relación mutua. Para lograr dicho objetivo es necesario crear estrategias de comunicación entre ambas.

Tanto en las juntas de padres de familia como en los eventos cívicos, culturales, artísticos y deportivos, se requería atraerlos más para que se interesaran por la escuela de sus hijos, porque se puede considerar como su segundo hogar; y a la vez, los directivos y docentes se relacionaran más entre sí y con las familias de sus alumnos.

La comunicación entre toda la comunidad de esa escuela, daría buenos resultados en el aprovechamiento de los alumnos.

Los profesores tenían un papel muy importante que es determinante, con sus alumnos, con los que deben comunicarse continuamente. El no hacerlo es dejarlos solos, para que cada uno se las arregle como pueda en cada materia.

La presente tesis, es una postura crítica del entorno que rodeaba al trabajo docente cotidiano, con las posibilidades de transformarlo.

El sujeto expone su propia forma de pensar, de razonar ante la situación que existía en la Escuela Secundaria Federal 2 en Chaparaco, que fue precisamente el objeto de la investigación.

Zemelman (1997), lo denomina diagnóstico o estudio del presente, a lo que sería el marco contextual o contexto.

En el caso concreto de dicha escuela es lo real, lo que estuvo sucediendo, el problema eje fue la división del personal por motivos político-sindicales, por eso no había comunicación. Propiciaba ambiente no apto para el trabajo cotidiano, aunque el alumno como una mayoría del personal tuvo que adaptarse a su entorno, porque si

bien quienes concordaban con una postura sindical la defendían hasta lo último, también quienes militaban en la contraria lo hacían de igual forma.

Lo deseable era que se volviera al ambiente anterior en el trabajo educativo, sin divisiones, independiente de lo político-sindical, rememorando lo que se había realizado durante los primeros años de vida de la institución, sin menoscabo de que las transformaciones y las posibilidades de otras opciones existieran.

La transformación de la calidad de la vida cotidiana en su realidad, debió hacerse, para mejorar el quehacer de los docentes en el aula y restablecer la comunicación.

Había que llegar al diálogo sereno y respetuoso con todo el personal, para obtener acuerdos en beneficio de los educandos. Igualmente en el que se incluyera la tolerancia, porque de nada servía la última sin el respeto o viceversa.

Tendría que construirse la comunicación entre profesores y estudiantes, tanto en el salón de clase, como fuera de él.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1978). *La ideología y aparatos ideológicos del estado*. Colombia Bogota: Pefe.
- Apple, W. M. (1986). "Sobre el análisis de la hegemonía", en *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Ausubel, D., Novak, J., y Helen, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Charles Creel, M. (1988). "El salón de clase desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles Educativos*, núm. 39. CISE-UNAM.
- Delval J. (1985). *El mecanismo y las etapas de desarrollo*, Madrid, MEC.
- Delval, J. (1983). *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Madrid España: Paidós Ibérica.
- Díaz Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw - Hill.
- Ewards, D., y Mercer, N. (1980). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. (1986). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, M. O. (1990). *Educación, estado y sociedad en México*. México: Paidós.
- Giroux, Henry, (2004). *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*, Ed. Siglo XXI, México.
- Gonzalez Ornelas, V. (1997). *El quehacer de los docentes*. México: Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Gutiérrez Sáenz, R. (1978). La evaluación educativa. *Ciencia y sociedad Vol III, Num 2*, pp. 59-67.
- Gutiérrez, F. (1979). *El lenguaje total: una pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Humanitas. p. 13.
- Hernández Rojas, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Keidar, D. (2006). *La comunicación en el aula*. Caracas, Venezuela: Publicaciones Vicerrectorado Académico.
- Lameiras, J., y Galindo, J. C. (1994). *Medios y Mediaciones*. México: El Colegio de Michoacán – ITESO.
- López Mar, A. (1978). *El currículum oculto del maestro indígena bilingüe*. México: Mecnograma.
- Loughlin, C. E., y Suina, H. J. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Makárenko, A. S. (1985). *El poema pedagógico*. Madrid España: Akal.
- Rockwell, E. (2001). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós p.104.
- Román Perez, M., y Diez López, E. (1992). *Currículum y aprendizaje. un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid: EOS.
- Sacristán, G. J. (1995). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sanchez Vázquez, A. (1975). *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Madrid España: Paidós Ibérica.
- Titone, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Editorial Rialp.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1988). *Expresión y comunicación*. México: UPN/SEP.
- Valdovinos, C. J. (2009). *Et. al. La autobiografía razonada, motor de la formación docente*. Unidad, UPN 162, Morelia Michoacán: Hur Impresores.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Witrock, M. C. (1989). "La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos". Ed. Paidós Educador; España.
- Zemelman, H. (1997). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento, conocimiento y sujetos sociales*. México: Antrophos.

Referencias electrónicas

- Alonso García, C., y Gil Gallego, D. (1 de Enero de 2006). *Estilos de aprendizaje*. Recuperado el 16 de Diciembre de 2013, Disponible en: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, vol. 28, núm. 3, Universidad de Murcia, Murcia, España. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/167/16723774023.pdf>
- Cubero Venegas, C. M. (Julio de 2004). *La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación*. Recuperado el 26 de Octubre de 2014, de Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- Gálvez Fernández, A. M. (Enero de 2006). *Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión*. Recuperado el Noviembre de 2014, de Pensamiento Psicológico, vol. 2, núm. 6, enero-junio, 2006, pp.87 - 101, Pontificia Universidad Javeriana: Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80100608.pdf>
- Guerrero, A., y Maris Torre, S. (21 de Mayo de 2011). *Un concepto de enseñanza. Gary Fenstermacher*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2013, de Disponible en: <http://pizarrasypizarrones.blogspot.mx/2011/05/concepto-ensenanza-aprendizaje.html>
- Hernández Rojas, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA. Recuperado el 10 de Diciembre de 2013, Disponible en: http://comenio.files.wordpress.com/2007/11/paradigma_sociocultural.pdf
- Leyva Galicia, M. A. (2006). La CNTE: 27 años de lucha democrática. *Trabajadores*, Recuperado el 11 de marzo de 2015, disponible en https://en.wikipedia.org/wiki/Coordinadora_Nacional_de_Trabajadores_de_la_Educaci%C3%B3n
- Martínez, M. M. (12 de Diciembre de 2005). *El Método Etnográfico de Investigación*. Recuperado el 19 de Marzo de 2015. Disponible en: <http://investigacionpostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf>

- Medina Mayagoitia, N. I. (1 de Octubre de 2010). *La comunicación educativa y su aplicación en línea*. Recuperado el 4 de Junio de 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820827004>
- Paradigma Sociocultural. (25 de Enero de 2013). *Paradigma Sociocultural, un enfoque de la enseñanza*. Recuperado el 20 de Mayo de 2014. Disponible en: <http://parasociocultu.wordpress.com/2013/01/25/paradigma-sociocultural-un-enfoque-dentro-de-la-ensenanza/>
- Pascual, M. J. (2 de Enero de 2011). *El Efecto Escuela. Más allá del Aula*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2013, de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55118790003.pdf>
- Peña Carillo, M. (2005). *El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular*. Recuperado el 26 de Octubre de 2014, de Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130175.pdf>
- Rojas, D. J. (2009). *La etnografía educativa como método de intervención en la práctica docente*. Recuperado el 20 de Marzo de 2015. Disponible en: <http://biblioteca.univa.mx/hemeroteca/revistauniva/RUniva64.pdf>
- Santos Guerra, M. Á. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Revista Investigación en la escuela, No. 20, Universidad de Malaga, España, Recuperado el 20 de Marzo de 2015. Disponible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf
- Santos Guerra, M. Á. (2010). *El sentido democrático de la evaluación*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/el-sentido-democratico-de-la-evaluacion-182588.html>
- Sús, M. C. (2005). *Convivencia o disciplina, ¿Qué está pasando en la escuela?*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, No. 27, Vol. X, Recuperado el 1 de diciembre de 2014. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00023>
- Yáñez, G. R., Ahumada, A. H., y Rivas, A. E. (2012). *La técnica de viñeta y su aplicación en investigaciones en enfermería*. Recuperado el 19 de Febrero de 2015. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532012000300002&script=sci_arttext

Universidad TecVirtual del Sistema Tecnológico de Monterrey. (1 de Enero de 2012).
Centro virtual de aprendizaje. Recuperado el 15 de Octubre de 2013. Disponible
en: <http://www.centroscomunitariosdeaprendizaje.org.mx/>

ANEXOS

Apéndice A.

DIARIO DE CAMPO

Miércoles 20 de mayo de 1998. Hoy al comunicarles los prefectos –en el turno de la mañana- que mañana jueves, todo el personal de los dos turnos les vamos a celebrar el día del estudiante, los alumnos saltaron y gritaron de alegría, pero el entusiasmo decayó inmediatamente cuando supieron que el baile va a ser en la tarde a las cuatro, no están acostumbrados a regresar. Lo mismo sucede cuando hay alguna convivencia estudiantil por la mañana y se les invita a los alumnos de la tarde.

Jueves 21 de mayo de 1998. Son las cuatro de la tarde y la escuela está sin alumnos; no han llegado. 4:30 empiezan a llegar, pero son del turno vespertino, 5 de la tarde, el director me ordena empezar el programa –yo soy el conductor- con los pocos alumnos que están presentes. 6 de la tarde, llegan unos cuantos alumnos del turno matutino, 8 de la noche, se termina el festejo, el resultado es el hecho de que hubo muy poca asistencia en general, tanto de alumnos, como de personal. Ahí se les avisa que mañana no habrá clases por tener junta sindical y además haber paro de un día de trabajo.

Viernes 22 de mayo del mismo año. A las 9:30 horas se inicia la asamblea general con poca asistencia del personal. Llegan unos alumnos y alumnas a clases, llamadas por el profesor Zamora, que es el único que da clase en su salón, contraponiéndose neciamente a lo previamente acordado por la mayoría del personal, de hacer el paro de labores. Se comenta que Zamora va siempre contra la corriente y causa serios problemas, que parece como si él fuera el director de la escuela, o el Secretario general del sindicato en ese plantel, pero no es ninguna de las dos cosas. Entonces ¿por qué manda o hace lo que le da la gana?. A sus

alumnos los tiene amedrentados y así es como hace que lo obedezcan; se le conoce en la escuela como “el docente del terror”.

Mismo viernes 5 de la tarde. Asistencia a una marcha que termina como a las 6:30 en la plaza, con mitin de protesta.

Lunes 25 de mayo del mismo año. Se reanudan las clases. Los alumnos llegan de mala gana a la escuela, hubieran querido que no hubiera clases hoy.

En esta primera hora de clase, se trabaja con 2º C que es uno de los grupos más flojos de la escuela y de los de mayor índice de reprobación. Les acaba de indicar que ahora si se pongan a estudiar con entusiasmo e interés – ya descansaron jueves, viernes, sábado y domingo -, pues ya estamos en el último periodo del año escolar.

No ponen atención y juegan o platican y hay hasta quien como algo y otros tratan de dormir medio acostados en las butacas.

Con la jefa del grupo llaman a la subdirectora – ya convenidos en esa estrategia – y empieza dándoles consejos, pero como tampoco le hacen caso a ella, acaba regañándolos, al notar la indiferencia y la flojera. A pesar de todo, trató de animarlos a estudiar aunque sea en esta última parte del ciclo escolar actual.

Apéndice B

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIDAD UPN 162

FICHA DE TRABAJO NUM. 2, representativa acerca de

“LAS TAREAS ESCOLARES”

Dicho cuestionario se aplicó a algunos compañeros cercanos, con el fin de identificar la capacitación docente, a quienes se les explicó que no tenía nada que ver con las cuestiones sindicales, sino que era un trabajo académico, la muestra realmente fue limitada por la falta de comunicación.

De cuatro docentes seleccionados, solo dos lo contestaron completo, los otros dos docentes no quisieron contestar porque argumentaban su inconformidad por creer que era una evaluación de su desempeño.

CUESTIONARIO PARA DOCENTES.

Escribe de acuerdo a lo que se te pide:

¿Qué son las tareas escolares?

Son trabajos escolares para reforzar el aprendizaje, que deben hacerse en casa.

Escribe un texto breve sobre algo significativo que recuerdes de tus tareas escolares del ciclo básico:

Para mí eran momentos agradables a la hora de hacerlas. En ocasiones las hacíamos nada más mi hermano y yo; otras veces las hacíamos junto con compañeros en mi casa.

¿Qué importancia le asignas a las tareas escolares como complemento docente y de la función del aprendizaje del estudiante?. Argumenta tu respuesta:

Son muy importantes, pues al reforzar el aprendizaje, lo reafirman.

Enlista las tareas escolares que has trabajado o “dejado” a estudiantes de grupos a tu cargo:

Generalmente son actividades que no alcanzaron a contestar en el aula a la hora de clase.

¿Cómo trabajas (trabajabas) los productos de las tareas escolares en tus grupos?

Al hacer la revisión para evaluarlas, las repasamos con los grupos.

Menciona el valor didáctico y/o aprendizaje de:

Las planas:

Las copias de lecciones:

Los resúmenes: les sirve de reafirmación del conocimiento.

Las “cuentas” y la numeración progresiva:

Otra (la que gustes): Trabajos de investigación. Aprender a indagar en historia.

Selecciona la actitud de los padres de familia más usual en relación a las tareas escolares de sus hijos y cuál crees que deberían observar para apoyar de mejor manera el desarrollo integral de sus hijos: cuestionario y preguntarle sobre sus respuestas: hacerle la tarea: Mostrar indiferencia.