

✓ **LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO Y SU INFLUENCIA EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**



T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN
P R E S E N T A :
EVELIN VANESSA SOLÍS BAUTISTA

**ASESORA:
LIC. AMPARO BARAJAS GONZÁLEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD U.P.N. 153 ECATEPEC
JEFATURA DE LA UNIDAD
COMISION DE TITULACION
OFICIO No. 153-CT/344/02**

DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACION.

Valle de Anáhuac, Ecatepec de Morelos, México, a 18 de octubre de 2002.

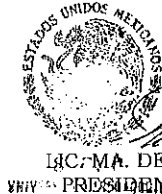
**PROFRA. EVELIN VANESSA SOLIS BAUTISTA
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

**"LA RELACION MAESTRO-ALUMNO Y SU INFLUENCIA EN
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE"**

Opción Tesina, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se le dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional el día 16 de noviembre del presente a las 09:00 Hrs. en el Auditorio de la Unidad.



ATENTAMENTE

M. de los Angeles San Emeterio Pérez
LIC. MA. DE LOS ANGELES SAN EMETERIO PEREZ
UNIV. PRESIDENTA DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD U.P.N. 153, ECATEPEC

Sara Jaramillo Politron
UNIDAD U.P.N. 153
San Hipólito, Ecatepec,
Ato. de Méx.

MTA. SARA JARAMILLO POLITRON
SECRETARIA DE LA COMISION

Amparo Barajas Gonzalez
LIC. AMPARÓ BARAJAS GONZALEZ
VOCAL DE LA COMISION

Juan Carlos Cortes Ruiz
MTRO. JUAN CARLOS CORTES RUIZ
VOCAL DE LA COMISION

AGRADECIMIENTO.

DOY GRACIAS A DIOS.

Por darme la vida, unos padres y hermanos amorosos

A MIS PADRES

A quienes sin escatimar esfuerzo alguno han sacrificado gran parte de su vida, me han formado y educado. A quienes nunca podré pagar todos sus desvelos ni con las riquezas más grandes del mundo.

A MIS HERMANOS

Por el apoyo incondicional y moral que siempre me han brindado, por guiarme y alentarme acertadamente ante los obstáculos que se me presentan.

A todos por el gran esfuerzo que por mí hicieron en la realización y culminación de mi carrera, la cual será mi mejor herencia.

A LOS SERES UNIVERSALMENTE MÁS QUERIDOS

AL PROFESOR JUAN CARLOS CORTES RUIZ

Por otorgarme las herramientas que me permitieron dar el primer paso en la constitución de este trabajo.

A LA PROFRA. AMPARO BARAJAS GONZALEZ.

Por su guía y dirección durante la conformación de este trabajo. Por su paciencia y colaboración durante el mismo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1 ESTRUCTURA Y SIGNIFICACIÓN	14
1.1 El Constructivismo	14
1.1.1 Qué es el constructivismo en su orientación didáctica.	16
1.1.2 Relación entre constructivismo y pedagogía operatoria.	20
1.1.3 Fundamentos Psicológicos del constructivismo.	24
1.1.4 Constructivismo y grupos operativos.	29
1.2 Conceptualización	32
1.2.1 Comunicación	32
1.2.2 Interacción	35
1.2.3 Procesos de enseñanza-aprendizaje	38
2. LOS ACTORES PRINCIPALES	46
2.1 El papel profesor-alumno	46
2.2 Autoridad	52
2.3 Preconcepciones	60
3. A MANERA DE CONCLUSIÓN:	
REFLEXIONES SOBRE MI PRÁCTICA DOCENTE	65
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	80
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	84

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de la necesidad de analizar algunos factores que, consideramos, influyen en la relación maestro-alumno y que repercuten directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son: el papel que juega cada uno de los integrantes de dicha relación, el autoritarismo y las preconcepciones.

Sus orígenes se encuentran cuando al cursar el segundo semestre de la licenciatura nos cuestionamos sobre las implicaciones que tiene la relación maestro-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, misma cuestión que se fue sistematizando y que se concretizó en el planteamiento del problema en el que manifestamos que a lo largo de la experiencia propia nos habíamos encontrado con problemas que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al inicio la indagación documental nos permitió contar con elementos e interpretaciones sobre la temática, encontramos trabajos que aludían a la problemática de nuestro interés, y que coincidían en plantear que la serie de procesos vividos dentro de la relación maestro-alumno, han sido por mucho tiempo motivo de estudio, vistos como una relación de sujetos, cada uno con una historia que influye en su presente.

En estos estudios nos pareció de singular importancia el tema referido al ambiente grupal, en el sentido de que cuando es inadecuado, puede provocar un clima de hostilidad e inconformidad, debido a la poca participación que tienen los alumnos al elaborar las normas de convivencia al interior del aula.

Este último punto se volvió importante cuando comprendimos que:

“La comunicación, cuando da lugar a interacciones afectivas, tiene un efecto benéfico y hacen progresar el conocimiento. Por otra parte provoca y mantiene una activación global de los procesos de búsqueda y tratamiento de la información. Por otra parte, aumenta la materia a tratar. Por último, mejora los controles del tratamiento, porque gracias a ella y en base al

autocontrol (difícil éste de instalarse durante el curso del desarrollo y frecuentemente bajo), se introduce el control externo del resultado, el mensaje, y a través de ello el control del proceso de tratamiento que lo hace producir"¹

La comunicación que había predominado con los alumnos en muchas ocasiones no había sido adecuada, ya sea por los roles adquiridos, o por las preconcepciones que en determinado momento el alumno se forma de su maestro, o viceversa, por lo que no se entablaba un ambiente de confianza que se nos había convertido en un problema personal en tanto que no se sabía hasta qué punto debería llegar éste, o cómo manejar las respuestas el alumno cuando se le coloca en un tipo de ambiente grupal que involucra factores distintos a los que se le habían presentado hasta ese momento.

Derivado de lo anteriores es que consideramos pertinente formalizar la indagación sobre este problema y convertirlo en objeto de estudio; ya que con su desarrollo buscamos acercarnos al estudio de las relaciones al interior del aula, y en particular al estudio de la relación maestro-alumno teniendo como guía los supuestos de que a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje se hace necesaria una interrelación del maestro con el alumno. Si dicha relación es adecuada, permitirá un óptimo desarrollo de la clase debido a que los integrantes se sentirán conformes con el trato entre las personas que les rodean.

En caso de que existan deficiencias en las relaciones antes referidas, se dará lugar a un clima de hostilidad e inconformidad reflejada en el ambiente grupal y con repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De ahí la importancia de que el maestro se percate y preocupe por estudiar este tipo de relaciones, que finalmente conforman su vida diaria al interior del aula y afectan directamente su trabajo.

¹ JONINE, Beaudichol, Christine Vendepas Holper con la colaboración de Noelle Ducroux. *Análisis de las interacciones y de sus efectos sobre la comunicación referencial y el dominio de nociones*. Pag. 18.

Una vez reconocido lo anterior, nos dimos a la tarea de sistematizar los objetivos, en los que planteamos los alcances que buscamos tuviera la indagación emprendida, mismos que quedaron expresados de la siguiente manera:

OBJETIVO GENERAL.

Analizar algunos de los factores en la relación maestro-alumno y sus repercusiones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS PARTICULARES.

Caracterizar conceptos propios del constructivismo que servirá como base estructural de este trabajo.

Analizar algunos factores como son: la relación profesor-alumno, la autoridad y las preconcepciones.

Una vez reconocido lo anterior, nos dimos a la tarea de sistematizar el siguiente momento, que consistió en desarrollar la metodología desde la que se construiría el objeto e estudio, optando por la investigación documental , entendida como aquella que:

“Como su nombre lo indica, la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, porque aporta información o rinde cuentas de una realidad o acontecimientos.

Las fuentes documentales pueden ser, entre otras: documentos escritos, como libros, periódicos, revistas, actas notariales, tratados, encuestas y conferencias escritas; documentos filmicos, como películas, diapositivas, filminas; documentos grabados, como discocintas y casetes.”²

² CAZARES, Hernández Laura, Christen María. Et.al. **Técnicas actuales de investigación documental** .Pag. 18

Decidimos partir de esta metodología ya que el análisis de las fuentes documentales nos permitió reflexionar de manera diferente sobre la práctica docente desarrollada y sobre las cuestiones problemáticas enfrentadas.

Es decir, esta información fue trabajada por medio de un análisis de contenidos que “puede definirse como la clasificación de las diferentes partes de un escrito conforme a categorías determinadas por el investigador para extraer de ellos la información predominante o las tendencias manifestadas en esos documentos”³

En el caso particular no trabajamos tanto las categorías, pero si los conceptos, mismos que fuimos utilizando en la confrontación entre teorías y práctica docente propia (figura 1).

Como consecuencia, el trabajo ha quedado organizado del siguiente modo.

En el primer capítulo se intenta un acercamiento al constructivismo, postura teórica elegida desde el proyecto como marco teórico. Se habla de la didáctica, las posibilidades que ofrece el verla más haya de un cúmulo de métodos y técnicas rígidas (pedagogía tradicional-dirección unívoca), para ubicarla en una posible construcción por parte de los integrantes de la relación (maestro-alumno) que finalmente resultará más enriquecedora, por estar constituida de ideas compartidas con la característica de ser adaptada ante las situaciones que nos presenta el entorno.

Por otra parte, se introduce a la pedagogía operatoria como aquella cuyos lineamientos apoyan y coinciden con las ideas constructivistas sobre el papel del profesor como sujeto analítico, reflexivo y activo, y a los grupos operativos vistos como la idea de grupos que prevalecerá a lo largo del trabajo.

Se argumenta el fundamento psicológico del constructivismo, advirtiendo los estudios que dicha ciencia (psicología) hace a él estudio del aparato cognitivo y las

³ PARDINAS, Felipe. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Pag. 25.

posibilidades de desarrollo individual. Los puntos o ideas que de estas disciplinas (pedagogía y psicología) han sido retomados se sintetizan en la figura 2.

La parte de caracterización de este trabajo, lo constituyen conceptos inherentes al mismo, tales como la comunicación y la interacción. Refiriéndose a estos como de indispensable manejo, por lo que se señalan las alternativas o modos de abarcar dichos elementos.

Encontramos también el concepto de proceso, visto como el más adecuado para hacer referencia a la enseñanza y el aprendizaje, esto por la amplitud y coincidencia del término en relación a los lineamientos establecidos por el constructivismo.

Se habla de la enseñanza recuperando diferentes acepciones o formas de concepción caracterizadas las unas por la rigidez normativa, la transmisión de contenidos o simplemente la no intervención y, de lado opuesto, la enseñanza como productora de cambios conceptuales.

En el mismo sentido, (abierto a las diferentes opciones) se encuentra referido el concepto de aprendizaje, analizado en tres momentos que muestran desde la incapacidad del tradicionalismo, el puente o brecha de la inconciencia (inconsistencia) para recaer finalmente en el concepto que por sus atributos, carácter flexible y enriquecedor, tendrá a bien utilizarse a lo largo del trabajo.

Este primer apartado, se construye en la conceptualización y caracterización de los objetivos particulares que habrán de consolidar una base firme en la materialización del objetivo general manejado más ampliamente durante el segundo y tercer capítulo.

El segundo capítulo (los actores principales), presenta primeramente dos formas o estilos del ser docente, el papel que juega el maestro y a través del cual otorga el alumno la posibilidad de actuación.

Dentro de la primera, se describe el papel del maestro como transmisor de conocimientos (impositor) y al alumno como destinatario de los mismos (sumiso e inactivo). Mientras que de lado contrario y favorecedor prevalecerá una figura de profesor-coordinador, guía, proveedor de las herramientas que el alumno requiere durante la construcción de los conocimientos, por lo que el alumno será en este caso el protagonista y responsable en la construcción de sus conocimientos (sujeto activo).

En este mismo capítulo se manejan el concepto de autoridad, el mal manejo de la misma (autoritarismo), las repercusiones negativas de este fenómeno y las posibilidades, ventajas y beneficios que puede traer consigo el que se manejen criterios de igualdad, respeto y tolerancia mutua entre el maestro y sus alumnos.

Encontramos también a las preconcepciones como una de las variables presentes dentro de la relación maestro-alumno, cuyas repercusiones negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje están en función de la respuesta suscitada por el maestro, que a su vez se encuentra predeterminada por el conocimiento, detección y manejo del fenómeno. Del mismo modo, aparecen las experiencias previas, la personalidad y los prejuicios, tanto del maestro como del alumno dentro del salón de clases.

Finalmente, y a manera de conclusión, se incluye un capítulo destinado al comentario de algunas situaciones prácticas que por su estructura y contenido recaen en las categorías y conceptos abarcados durante los capítulos anteriores. (Con el fin de guardar el anonimato de los personajes, no se incluyen nombres).

Se evidencia el hecho de que a partir del análisis expuesto es posible dar respuesta a las dificultades plasmadas en el planteamiento del problema y suscitadas a lo largo de mi labor docente, lo cual da como resultado la posibilidad de que a partir de esto se favorezca la cordialidad, igualdad y la tolerancia en la relación maestro-alumno y mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ultimo, cabe señalar que el trabajo se desarrolló bajo la modalidad de tesina (ensayo) que el reglamento de Titulación Profesional de la Licenciatura en Educación de la UPN, en su artículo 12 la define como:

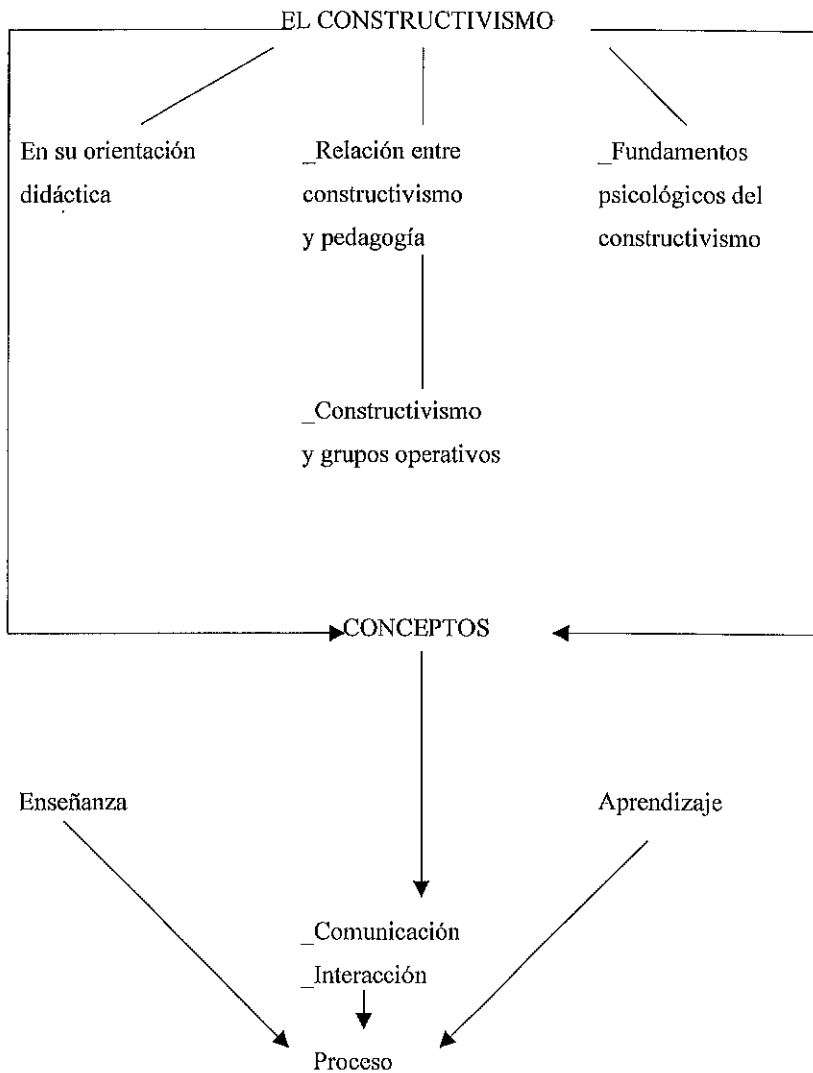
“La tesina es una elaboración analítica específica en torno a un problema educativo, cuyo objeto de estudio articula la reflexión y teorización que culmina en un trabajo de disertación escrita sobre el tema o problema elegido, el cual refleja el dominio que el estudiante posee sobre el mismo.

Ensayo es un documento que se caracteriza por presentar juicios personales sobre un tema educativo, cuya profundidad y extensión en el tratamiento son variables. En este trabajo se expresan concepciones y relaciones sobre un tema educativo y las interpretaciones que hace el autor. Debe estar fundamentado en información actual que permita apoyar y confrontar diversas perspectivas para obtener una síntesis propia.”⁴

⁴ SECRETARIA ACADEMICA DE LA UPN. Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Pag. 5

ESQUEMA ESTRUCTURAL DEL PRIMER CAPITULO

(Figura 1)



CUADRO ESTRUCTURAL DEL SEGUNDO CAPITULO.

(Figura 2)

DISCIPLINA	CORRIENTE	TEÓRICOS	CONCEPTOS
PEDAGOGÍA	<u>EL CONSTRUCTIVISMO</u> Corriente didáctica que postula ver al alumno como principal responsable durante el proceso de construcción de sus conocimientos, al maestro como guía y coordinador en el proceso enseñanza-aprendizaje y al conocimiento, sujeto a la transformación y el enriquecimiento	<u>Coll Salvador</u> <u>Porlan Rafael</u> <u>Gimeno Sacristan</u>	<u>Orientación didáctica del constructivismo</u> <u>Interacción</u> <u>Comunicación</u> <u>Proceso</u> <u>Enseñanza</u> <u>Aprendizaje</u>
	<u>PEDAGOGÍA OPERATORIA</u> Enfoque crítico referido a la producción de conocimientos a través de las relaciones inter-individuales establecidas dentro de un grupo que, caracterizado de esta forma, se refiere a los grupos operatorios	<u>Pichón Riviere</u> <u>Moreno Monserrat</u>	<u>Grupos operativos</u> <u>Trabajo en equipo</u> <u>Objetivos a fines</u> <u>Cooperación</u> <u>Organización</u>
PSICOLOGÍA	<u>PSICOGENÉTICA</u> (pedagogía activa). Descripción de las características psicológicas Del comportamiento a la par del desarrollo Genético y el aparato cognitivo. Vinculado Esto a la par del aprendizaje activo.	<u>Piaget Jean</u>	<u>Desarrollo intelectual</u> <u>Estadios</u> <u>Experiencias físicas</u> <u>Interacción</u> <u>Alumno activo</u> <u>Maestro organizador</u>
	<u>COGNOSITIVISTA</u> Análisis de los procesos estructuras cognitivas Y la incorporación de nuevos conocimientos Caracterizados como significativos	<u>Ausbel</u> <u>J. S. Bruner</u> <u>Bleger José</u>	<u>Procesos cognitivos</u> <u>Estructuras cognitivas</u> <u>Aprendizaje significativo</u> <u>La intencionalidad y sustancialidad</u> <u>Experiencia directa</u> <u>Experiencia mediatizada</u> <u>Ambiente y estimulación</u> <u>Co-trabajar</u> <u>Co-pensar</u> <u>Esquema referencial</u>

I. ESTRUCTURA Y SIGNIFICACIÓN.

1.1 EL CONSTRUCTIVISMO.

“La construcción constructivista (sic) del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus enfoques, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencia su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en general y el aprendizaje en particular”.⁵

La anterior definición evidencia que definir aprendizaje desde el punto de vista constructivista, requiere forzosamente la aclaración del término significativo, subyacente en el concepto.

“El término significativo (meaningful) se utiliza en oposición al aprendizaje de contenidos sin sentido, tal como la memorización de pares asociados, de palabras o sílabas sin sentido, etc. Dicho término se refiere tanto a un contenido como estructura lógica propia, como a aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo”.⁶

Lo interesante aquí, sería el poder ajustar la ayuda educativa y en particular la acción del maestro a la actividad constructiva del alumno, lo cual nos remite a la interacción profesor-alumno, puesto que a través de ésta es posible lograr que cambie en el aula la idea de que las cosas que se aprenden en la escuela sirven “para pasar de curso y continuar en la escuela, sin que le vean otra utilidad. El conocimiento no llega a ser

⁵ COLL Salvador César. *Aprendizaje Escolar Y Construcción Del Conocimiento*. Pág. 179.

⁶ JOAO B. Araujo y Clifton. *La Teoría de Ausubel*. Pág. 19

nunca para ellos un instrumento para comprender y transformar la realidad”⁷ que es la idea constructivista.

La interacción profesor- alumno en términos constructivistas pretende eliminar el supuesto de que el profesor sólo transmite conocimientos y el alumno los recibe como si fuera un contenedor.

“En realidad, podríamos afirmar que esta ayuda, la orientación que ofrece y la autonomía que permite, es la que hace posible la construcción de significados por parte del alumno. Dicha ayuda se sitúa en la zona de desarrollo próximo del alumno entre el nivel de desarrollo potencial, zona en la que la acción educativa puede alcanzar su máxima independencia”.⁸

Esta razón de la construcción del conocimiento, pone de manifiesto ya la incidencia de factores afectivos y motivacionales que son creados durante la interacción de sujetos; en este caso el maestro en su relación con el alumno, tendría que crear los lazos afectivos-motivacionales necesarios para llegar a una zona en la que la construcción del conocimiento sea óptima.

Este es uno de los indicadores que ofrece la concepción constructivista al profesor para un tipo de enseñanza ajustada a las necesidades del alumno.

Lo anterior refleja que la corriente pedagógica del constructivismo tiene a bien englobar en su definición de aprendizaje, no sólo lo cognitivo, sino también lo afectivo y aquellos aspectos sociales e individuales que pueden incidir dentro de esta categoría, por ser estos elementos considerados como necesarios en la construcción de aprendizajes significativos.

El que el educando sepa que su desarrollo individual y cognitivo son aceptados y valorados por su maestro le brindará la oportunidad de valorarse, y podrá atribuir sentido a la tarea de aprendizaje, esto es requisito indispensable para que se de la construcción del conocimiento.

⁷ DELVAL Juan. *Los Fines de La Educación*. , Pág. 45

⁸ COLL C. *El Constructivismo en el Aula*. Pág. 66

La adopción de un aprendizaje profundo, relacionado con la motivación intrínseca, exige tomar algunas decisiones susceptibles no sólo de favorecer el dominio de procedimientos, la asunción de actitudes y la comprensión de determinados conceptos, sino de generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo en el sentido más amplio.

1.1.1 Qué es el constructivismo en su orientación didáctica.

Considerando a la didáctica como “parte de la pedagogía que trata de los procedimientos y técnicas de la enseñanza”,⁹ cabría pensar al profesor como el personaje que tiene en sus manos ese cúmulo de procedimientos y técnicas que harán que el alumno logre la obtención de los conocimientos.

Esta idea de profesores como poseedores de cualidades y conocimientos específicos e idóneos se ubica en una imagen tradicional de enseñanza en la que la finalidad es formular técnicas susceptibles a ser aprendidas por el profesor esto es “los rasgos estables del profesor (su forma de ser) son las variables determinantes de los procesos didácticos”.¹⁰

Vista de esta forma, la enseñanza se reduce a “una actividad tecnológica y el conocimiento didáctico generado en los estudios correlacionales proceso-producto es susceptible de reelaboración en forma de técnicas, métodos y objetivos”¹¹, con lo que los problemas de la educación estarían resueltos al encontrar las leyes generales que rigen una buena enseñanza; puesto que según esta postura, una enseñanza adecuada (que ha seguido las normas, métodos y técnicas que han sido determinadas como eficaces) garantiza el aprendizaje en niños estándar, es decir dentro de un parámetro de normalidad socialmente establecido.

⁹ Diccionario Enciclopédico Larousse. Pág. 26.

¹⁰ PORLAN Rafael. Constructivismo y Escuela. Pág. 81

¹¹ IBIDEM

Por otra parte, esta teoría es fuertemente criticada cuando decimos que “la enseñanza no puede ser concebida en su totalidad como la suma de un determinado número de conductas aisladas de enseñanza efectiva a menudo denominadas destrezas. La conducta de enseñanza se ha de comprender en relación con las intenciones del profesor y con la complejidad situacional”.¹²

Al considerarse en estas últimas palabras la situación, se pone de relieve el carácter autónomo y personal del actuar del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha particularidad en el accionar diario, se debe en gran parte a los “esquemas de conocimiento” que el profesor conforma a lo largo de su experiencia no sólo profesional, sino que también incluye su visión de sociedad y experiencias como alumno, además de su expectativa del alumno y el maestro “adecuado”, entre muchos otros factores.

“Los esquemas de conocimiento suelen representarse en el lenguaje y en la mente del profesor, a través de la imaginación, metáforas, principios prácticos, reglas y hábitos”.¹³

Durante la labor docente, estos esquemas de conocimiento se entrelazan y combinan con algunos parámetros establecidos para un mayor control y reglamentación. Tal es el caso de la planificación, mecanismo que funciona como mediador entre el pensamiento y la acción para evitar una total improvisación.

Sin embargo dicha improvisación o espontaneidad de parte del profesor no se puede eliminar por completo, puesto que dentro de la realidad vivida en la cotidianidad del aula, se suscitan eventualidades que requieren de la intervención inmediata y por tanto que no ha sido planeada. El profesor debe aplicar durante su accionar en el aula un continuo sentido común que lo lleve a la reflexión de sus acciones, aun cuando estas tengan que ser inmediatas.

¹² IDEM

¹³ IBIDEM. Pág. 87

“Aprender a funcionar con la didáctica que se establece entre la planificación del profesor y la complejidad del aula es un rasgo imprescindible para desarrollar un tipo de profesionalidad coherente con el modelo ecológico del sistema aula”.¹⁴

Hasta el momento, se ha visto a la didáctica desde la perspectiva del profesor como enseñante más, ¿qué sucede con el aprehendiente? (alumno).

En tanto que a los profesores anteriormente se les consideraba como únicos responsables el conocimiento que pudiera adquirir el alumno, a este se le veía como un sujeto pasivo (simple contenedor de conocimientos).

Sin embargo, la corriente pedagógica del constructivismo intenta ampliar el conocimiento didáctico clásico centrado en el profesor para ubicarse en un punto en el que el alumno supone un papel importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto es portador también (en un sentido didáctico) de técnicas, métodos y mecanismos de los que hace uso al apropiarse del conocimiento.

Dentro de esta postura, se ve al profesor como ya ha sido descrito anteriormente (sujeto reflexivo e innovador) y al alumno como un sujeto activo forjador de esquemas conceptuales propios.

Así pues, los postulados principales de este enfoque son: (didáctico).

“1.- Los niños tienen opiniones y puntos de vista acerca de una variedad de temas científicos desde una edad temprana y antes del aprendizaje formal de la ciencia.

2.- Estos puntos de vista son a menudo diferentes de las visiones de los científicos. Frecuentemente son mal conocidos por los profesores, aun cuando para los niños sean prácticos y útiles.

¹⁴ IBIDEM. Pág. 88

3.- Las concepciones de los niños pueden permanecer sin influencia y sin ser influidas por la enseñanza de las ciencias algunas veces, incluso, por derroteros imprevistos”.¹⁵

Estos postulados evidencian el hecho de que a pesar de que los alumnos son poseedores de mecanismos didácticos útiles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, dicha utilidad no es explotada en un 100% puesto que el profesor no las conoce. Esto seguirá sucediendo en tanto que el profesor no se percate del papel tan importante que juega el alumno y luego entonces intenté consolidar un tipo de relación maestro-alumno que lo lleve a conocer a fondo no sólo los métodos didácticos, que sin saber ha desarrollado su alumno arrastrado por la necesidad e interés de aprender, sino también un sin fin de aspectos que envuelven la trayectoria del alumno y que finalmente conforman su personalidad, esquemas conceptuales y convicciones.

Con todo esto, el profesor estará en posición de corroborarlo cuando dos mentes que construyen se unen para enriquecer la relación maestro-alumno y el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus diferentes experiencias, conocimientos y modos de actuar.

Al hablar de didáctica, no debemos olvidar el ambiente grupal, puesto que es dentro de éste en donde se crean y manifiestan los mecanismos, métodos y técnicas que tanto el maestro como el alumno utilizan para salir “triunfantes” en sus respectivos papeles.

Mientras que el profesor hará uso de todas sus herramientas para intentar que el alumno aprenda, este último intentará en el mejor de los casos utilizar dichos recursos que le brinda el profesor para construir su conocimiento.

Remarco en el mejor de los casos puesto que supuestamente esto tendría que conformar el ambiente grupal de convivencia y ayuda mutua entre el maestro que enseña y el alumno que a su vez también muestra a su maestro las técnicas que ha desarrollado

¹⁵ IBIDEM. Pág. 90

para asimilar dicha enseñanza. Sin embargo, generalmente el clímax grupal no es tan cordial y transparente.

Como resultado del mal manejo de factores influyentes en la relación maestro-alumno (falta de comunicación) se generan ambigüedades que se representan en tanto que para el alumno la finalidad durante su estancia en el aula no es aprender sino más bien complacer a su maestro. Es así como todos sus esfuerzos estarán encaminados a lograr una didáctica (conjunto de técnicas y métodos) para este fin.

“Según Edwards y Mercer (1987), el conocimiento educativo, o escolar en nuestra tecnología, se compone de un conocimiento virtual, de carácter instrumental y rutinario (al que hemos llamado conocimiento académico), y un conocimiento de principios, reflexivo, que no está predeterminado a seguir cursos específicos de acción (al que hemos llamado conocimiento experiencial)”.¹⁶

Es este conocimiento experiencial el que los profesores debemos guiar y, al mismo tiempo dejar un espacio de libertad en el que el alumno, que finalmente está en posibilidad de inducir ciertos mecanismos, lo pueda hacer en pro de su aprendizaje y no malgastando dichas posibilidades en complacer al profesor.

Esta hará que se constituya un verdadero conocimiento escolar compartido.

1.1.2 Relación entre constructivismo y pedagogía operatoria.

La pedagogía operatoria se constituye en “una forma nueva de enfocar el aprendizaje cuya naturaleza primordial no consiste en retener conocimientos sino en producirlos, producción que no se detiene en el saber académico, sino que se extiende a lo que sabe uno mismo y sobre las relaciones que con los demás podemos llegar a entender”.¹⁷

¹⁶ IBIDEM

¹⁷ MORENO Montserrat. *La Pedagogía Operatoria*. Pág. 7.

Partiendo de esta concepción de pedagogía operatoria, se evidencia la relación que guarda con el concepto constructivista de aprendizaje, puesto que muestra un rechazo a la retención en memoria de conocimientos que no han sido analizados para determinar su utilidad dentro de la vida diaria (no son significativos para el alumno).

Por otra parte, habla de la producción de conocimientos, que el alumno tendrá que elaborar, cuestión que enfocada al constructivismo recaería en el concepto de construcción del que la pedagogía operatoria también hace uso al referir el papel del profesor como quien proporciona elementos para dicha construcción.

El aprendizaje (refieren los postulados de la pedagogía operatoria) debe presentarse como útil para el alumno. En tanto que el constructivismo menciona que para que un aprendizaje sea significativo (término subyacente en su concepto de aprendizaje) es necesario que exista una relación con la vida cotidiana del alumno, es decir que lo pueda utilizar durante ésta.

Los objetivos fundamentales de la pedagogía operatoria son:

“-Hacer que todos los aprendizajes se basen en las necesidades y en los intereses del niño.

-Tomar en consideración en cualquier aprendizaje la génesis de la adquisición de conocimientos.

-Ha de ser el propio niño quien elabore la construcción de cada proceso de aprendizaje, en el que se incluyen tanto los aciertos como los errores, ya que estos también son pasos necesarios en toda construcción intelectual.

-Convertir las relaciones sociales y afectivas en tema básico de aprendizaje.

-Evitar la separación entre el mundo escolar y el extraescolar.

Todos estos objetivos nos hacen ver que el niño ha de ser protagonista de su propia educación”.¹⁸

¹⁸ IBIDEM. Pág. 314

Frente a estas ideas, los postulados del constructivismo coinciden en tanto que se considera al alumno como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que es este quien, conjuntamente con el apoyo del profesor y la influencia que representa la sociedad y cultura en lo que se encuentra inmerso, construye su propio conocimiento.

Las relaciones sociales y afectivas son también retomadas por el constructivismo y reflejadas en su concepto de autoestima en donde se comenta que ésta se forma a través de las relaciones afectivas. Cuando el alumno es valorado por las personas que le rodean (en caso particular su profesor) puede entonces valorarse así mismo formulando un auto concepto como persona importante en su grupo y capaz de lograr aprendizajes

El camino para llegar a la adquisición de un conocimiento, dice la pedagogía operatoria, no es directo sino que es necesario pasar por una serie de niveles intermedios.

Entre las aportaciones Piagetianas al constructivismo encontramos que “la educación debe centrarse en el niño. Es decir debe adaptarse al actual estado de su desarrollo”¹⁹ lo cual involucra los niveles de concreción de los contenidos.

Tanto la pedagogía operatoria como el constructivismo, están de acuerdo en afirmar que el niño, no llega a la escuela como una hoja en blanco sino que se apoya y construya “en base a las experiencias y conocimiento que el alumno ya posee”.²⁰

El constructivismo tiene un interés primordial por estudiar los contenidos previos del alumno; este interés no es por el conocimiento en sí, sino por el qué tanto y de qué forma un nuevo conocimiento podría llegar a reconstruir a las anteriores estructuras. “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno sabe. Averíguese esto y enséñesele en consecuencia”²¹

¹⁹ GIMENO Sacristán José, Pérez Gómez. *Comprender Y Transformar La Enseñanza*. Pág. 64

²⁰ MORENO Montserrat. *Op. Cit* Pág. 322.

²¹ COLL César. *El Constructivismo En El Aula*. Pág. 54

En cuanto al papel que desempeña el profesor, para la pedagogía operatoria “se centrará en recoger toda la información que recibe del niño y el crear situaciones (de observación, de contradicción, de generalización, etc.) que le ayuden a ordenar los conocimientos que posee y avanzar en el largo proceso de construcción del pensamiento”.²²

Considero que esta creación de situaciones tiene que ver con la creación de zonas de desarrollo próximo manejadas por Vigotsky y retomadas por el constructivismo.

Dentro de este contexto, se especifica cómo el profesor a través de la motivación, la relación que se establece entre el conocimiento y la practicidad y los conocimientos previos del alumno, entre otros factores, se hace posible configurar este espacio (zona de desarrollo próximo) en el que el alumno es capaz de construir su propio conocimiento, (como también lo menciona la pedagogía operatoria).

El que el maestro se constituya en creador de zonas de desarrollo próximo lo lleva también a caracterizarse como un sujeto reflexivo y crítico ante los diferentes problemas o situaciones en general que surjan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que pueda constituirse como guía y orientador de los alumnos y alumnas.

Para el constructivismo, el profesor “queda definido claramente como un profesional reflexivo que toma decisiones, las pone en práctica, las evalúa y las ajusta de manera progresiva en función de sus conocimientos y su experiencia profesional”.²³

Finalmente, tanto el constructivismo, como la pedagogía operatoria representan una alternativa dirigida a la transformación de la práctica docente a fin de que los resultados arrojados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sean más óptimos.

Ambas corrientes se relacionan, apoyan y enriquecen mutuamente.

* 211927

²² MORENO Montserrat. Op. Cit.

²³ IBIDEM. Pág. 87

1.1.3 Fundamentos psicológicos del constructivismo

La psicología es una ciencia que tiene mucho que aportar a la pedagogía y por tanto al estudio, tratamiento y mejoramiento de la práctica pedagógica. “El psicólogo puede contribuir a resolver muchos problemas pedagógicos trayendo a colación sus conocimientos acerca de capacidades, procesos y aspiraciones de aprendizaje”.²⁴

A todo esto la psicología educativa refiere la importancia de que dichos principios, teorías y postulados que la psicología aporta a el hecho educativo no pueden de ningún modo ser tomados como lineales, sin más tarea, ya para el profesor que la de su aplicación, y al decir esto, esta apoyando lo citado en la corriente del constructivismo, puesto que ésta niega también el que el profesor sea un simple aplicador sin sentido común o capacidad de acción y transformación en base a las experiencias adquiridas y a el estudio de cada nueva realidad que se le presente.

La aplicación de la psicología en la educación, tendría que ser dirigida y adaptada a cada situación particular tomando en cuenta el salón de clase, la aptitud, disposición y motivación del alumno y la relación de comunicación y afectividad que existe entre éste y su profesor.

Así como los principios psicológicos no pueden ser aplicados haciendo caso omiso a las características particulares de cada grupo y al sentido común del profesor, es obvio que tampoco es posible optimizar la tarea educativa si se toma en cuenta solo uno.

Es necesario adquirir las bases teóricas que ofrece el fundamento psicológico a la educación.

El constructivismo, al ser una corriente didáctica y por tanto abarcar el estudio de los sujetos implícitos en el hecho educativo, tiene por fuerza fundamentos psicológicos.

²⁴ AUSUBEL, D.P. *Psicología Educativa. Un Punto De Vista Cognitivo.* Pág. 20

Esta corriente considera al alumno como sujeto capaz de construir sus propios conocimientos en tanto que el fundamento psicológico de dicha construcción está dado en el entramado estudio de las estructuras cognitivas (manejadas por Ausubel)

Las estructuras cognitivas están compuestas por conocimientos teóricos o experienciales que hemos adquirido a lo largo de nuestra vida. A esta estructura se adhieren o intentan adherir los nuevos conocimientos convirtiéndola así en una gran estructura cada vez más compleja.

Estas estructuras cognitivas son únicas y particulares para cada sujeto por lo que durante el proceso de construcción de los nuevos contenidos, los nuevos conocimientos no se hacen parte de la estructura cognitiva de igual forma.

Los factores de facilitación que conciernen al proceso educativo (como es el caso de la utilización de materiales que sean potencialmente significativos) obtener la relación substancial, proveer de estímulos para la percepción significativo, deben tomar en cuenta la situación de especificidad mencionada con anterioridad y que está dada a partir de los conocimientos previos, la disposición para el aprendizaje, las posibilidades de aprendizaje y las relaciones sociales establecidas con anterioridad.

A pesar de todo esto, es importante ayudar al alumno dentro de la particularidad a establecer relaciones adecuadas entre los nuevos conocimientos y los que ya posee a fin de lograr una integración significativa a la estructura cognitiva.

De no ser así, se podría caer en el error de la adquisición memorística e irracional de los conocimientos o en el mejor de los casos a retomar conocimientos con un significado muy parcializado que tiende a olvidarse fácilmente.

“La dotación cognitiva humana, a diferencia de una computadora, no puede manejar muy eficientemente la información relacionada con ella de manera arbitraria y al pic de la letra, sólo las tareas de aprendizaje relativamente

cortas pueden ser internalizadas de este modo, y únicamente pueden retenerse por períodos breves a menos que sean sobre aprendidas en gran parte”.²⁵

De ahí la importancia del aprendizaje significativo “como medio de procesamiento de información y mecanismos de almacenamiento de la misma que puede atribuirse en gran parte a sus dos características distintivas: la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva”²⁶

La intencionalidad permite al alumno organizar y utilizar la información que ya posee para incorporar los nuevos, mientras que el que éste le sea sustantiva le permitirá discernir entre la o las ideas claves y las palabras que sólo la acompañan, pudiendo apropiarse solo de esta primera para posteriormente expresarla como una multitud de palabras y formas diferentes.

El tipo o cantidad de conocimientos que el alumno es capaz de incorporar a su esquema mental va a depender también de la etapa de desarrollo en la que éste se encuentre.

Los rasgos distintivos de la posición interaccionista-constructivista de Piaget en la psicología del desarrollo están dados desde una perspectiva que considera al niño como sujeto en constante acción coordinada que requiere procesos de razonamiento.

Estos procesos de razonamiento y acción que el niño ejecuta a fin de llegar a la construcción de su conocimiento, están ejecutados en base a las etapas de desarrollo en la que se encuentre, etapa que determina no sólo las capacidades físicas, sino también el nivel de desarrollo cognitivo que las dan por hechas.

²⁵ IBIDEM. Pág. 60

²⁶ AUSUBEL. Op. Cit. Pág. 78

“La contribución de Piaget a la teoría en su observación cuidadosa del inicio de la inteligencia infantil”,²⁷ presenta procesos psicológicos que el niño manifiesta a través de las actitudes observables o acciones reflejas.

Estas acciones se vuelven cada vez más complejas, representada esta complejidad primeramente en la ejecución de movimientos y el lenguaje hasta llegar al punto de realizar actividades que requieren de habilidades cognitivas complejas y que representan un desarrollo psicológico determinado.

“A pesar de que los estudios de aprendizaje no cierran en realidad la brecha entre la psicología cognoscitiva y la práctica escolar, constituyen un eslabón en la cadena que puede eventualmente unir las dos”.²⁸ Lo que no se puede negar, es la importancia de la fundamentación psicológica en la determinación de la conducta y capacidad cognoscitiva, factores que dan vida a la actividad constructiva del sujeto.

“Piaget se muestra muy claro en este punto y lo sitúa como centro de su concepto de la adaptación en general y de la inteligencia en particular: los objetivos y acontecimientos no se registran y reproducen pasivamente; por el contrario, al ser vivientes actúa sobre ellos y los percibe a través de esta acción”.²⁹

La actuación del ser humano sobre su realidad le brinda la posibilidad del aprendizaje experiencial.

La experiencia puede ser presentada en forma directa o mediatizada. La primera generalmente no es planeada y sin embargo ocurre regularmente por ser parte de la vida cotidiana durante la cual nos percatamos de la importancia y trascendencia de un hecho una vez que ha ocurrido. Se afrontan dificultades, se resuelven problemas o simplemente se obtiene un conocimiento por medio de la observación.

²⁷ ED Labinowicz. **Introducción A Piaget Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza.** Pág. 158

²⁸ IBIDEM. Pág. 61

²⁹ JEROME S. Bruner y David X. Olson. **Aprendizaje por Experiencia Directa Y Aprendizaje Por Experiencia Mediatizada.** Pág. 24

Estas experiencias dan como resultado el que sin percatarse del hecho, se esté en constante contacto con nuevos conocimientos que finalmente darán como resultado la posibilidad de afrontar nuevas experiencias problemáticas o de cualquier otro tipo cada vez con mayor eficiencia y certidumbre.

“Los estudios psicológicos han demostrado en numerosas ocasiones que el aprendizaje es posible en ausencia de todas las condiciones necesarias para la experiencia contingente-acción emprendida voluntariamente o conocimientos directo de los resultados”.³⁰

La experiencia mediatizada toma un matiz diferente en tanto que puede ser provocada haciendo una adaptación que permita al individuo experimentar situaciones que están dadas para obtener conocimientos determinados, ya esperados por el mediatizador, que en el caso de la educación escolarizada es el profesor.

“Bandura (1969) ha resumido toda una gama de datos que demuestran de manera convincente, que el comportamiento puede ser modificado y que otros conocimientos nuevos pueden ser adquiridos por un sujeto cuando está sometido a ciertos estímulos incluso en condiciones de laboratorio bastantes artificiales”.³¹

“Ambas posturas de adquisición experiencial del conocimiento demuestran lograr su objetivo más la distinción entre ambas reside en las habilidades desarrolladas durante dicha adquisición.

Mientras que en la una se desarrollan habilidades no planeadas e impredecibles, en el segundo caso estas habilidades ya son esperadas por haber sido provocadas. Estas

³⁰ IBIDEM. Pág. 25

³¹ IDEM Pág. 25

actividades experienciales, serán interiorizadas para convertirse en lo que Piaget llama operaciones mentales.

Finalmente podemos decir que la experiencia, ya sea directamente o mediatizada, facilita la construcción del conocimiento y que dentro de este proceso el profesor aparece en el modelo mediatizador creando el ambiente y estimulación propia, pero sin olvidar el cúmulo de experiencias directas que el alumno adquiere día con día en su cotidianidad, puesto que estas pueden servir de trampolín o base durante la acomodación de los nuevos conocimientos.

1.1.4 Constructivismo y grupos operativos

“El grupo operativo, según lo ha definido el iniciador del método, Enrique, J. Pichón-Rivière, “es un conjunto de personas con un objetivo común”, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo solo se logra mientras se opera; gran parte del trabajo del grupo operativo consiste, sucintamente expresado, en el adiestramiento para operar como equipo”.³²

Esto se debe, a que el manejo de grupos operativos durante la práctica sólo se da en ocasiones aisladas como si fuera una técnica más aplicada a la clase.

Generalmente, la práctica educativa es deshumanizada y por tanto también deshumanizante, quién integra un grupo no se ha dado cuenta de que dicho grupo tiene como finalidad algo más que compilar con un cierto número de alumnos dentro de un salón.

Un grupo, como lo propone la pedagogía operatoria, es un conjunto de sujetos, que como el término lo dice posee una subjetividad reflejada en su personalidad a través de sus acciones.

³² JOSÉ Bleger. *Temas de Psicología*. Pág. 57

El uno puede ser muy agradable, sociable y por tanto popular y aceptado por los demás. En tanto el otro es agresivo e impaciente, así que se le rechaza, y no faltará quien por su timidez padece desapercibido, son los fantasmas del salón.

Para dejar fuera el tipo de aprendizaje (tradicionalista), que desde principios de este capítulo hemos cuestionado y que se ha justificado a través de el constructivismo, como ineficiente e incompleta, se hace necesario un cambio en la concepción que se tiene de grupo como personas pasivas que se reúnen en una aula a recuperar generalmente en memoria lo que el maestro les otorga.

Un grupo es la posibilidad de compartir sentimientos, creencias, valores, formas de pensar y conocimientos entre otros intercambios que por supuesto se hacen dentro del salón. Cada vez que el maestro, que también es parte del grupo sólo que con un papel de acción diferente, se dedica a obstaculizar dichos lazos de intercambio restringe esta posibilidad.

La concepción que se tiene de grupo debe de cambiar a partir del maestro, que se dé cuenta de que un grupo de tipo operativo es todo caso el requerido al aplicar un tipo de enseñanza (constructivista) centrado en la propuesta de que el alumno sea quien construye sus propios conocimientos. Esto con la ayuda de quienes le rodean, sus compañeros y por supuesto con la guía de su profesor.

Otro de los inconvenientes de la pedagogía tradicional se ubica en la postura autoritaria que generalmente el profesor adopta como parte de un grupo en el que al alumno se le considera con un status menor al del enseñante.

La integración de un tipo de grupo operatorio a la dinámica escolar ofrece la posibilidad de cambiar la visión de un profesor como el anteriormente descrito para ubicarlo en un punto en el que funcionaría como "el director de una enseñanza

organizada operativamente” en la que maestro-alumno” deben trabajar o mejor dicho co-trabajar o co-pensar”.³³

La enseñanza en grupo operativo no se basa en dar respuesta a los problemas de los alumnos, sino más bien requiere crear espacios de problematización del contenido, de tal forma que el alumno se vea en la necesidad de buscar soluciones haciendo uso de las herramientas que posee, y de no ser suficientes busque ayuda de personas que le rodean (compañeros y profesores) quienes a través de la interacción e intercambio de opiniones le ayudarán a buscar soluciones a sus problemas a la vez que son creados otros.

La construcción de conocimientos de la que se habla en este proceso, no se da sobre la nada sino que posee como estructura base el esquema referencial que es el “conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa”³⁴ y por medio de los cuales interpreta, analiza y asimila toda situación dada o entorno que le rodea.

La pedagogía operatoria tiene entre sus finalidades el poder llegar a conocer dichos esquemas referenciales con el propósito de ampliarlos, modificarlos o enriquecerlos según sea el caso.

La forma idónea para conocer estos esquemas estructurales es el otorgar libertad de expresión y acción al alumno puesto que los esquemas referenciales se verán reflejados en la espontaneidad del alumno al convivir con las personas que le rodean.

El funcionamiento de un grupo operativo, se aprende y pule en la práctica. Sin embargo hay que tomar en cuenta puntos guías como son: ubicar la postura del profesor en el plano ya anteriormente descrito, con lo que se pretende facilitar la comunicación y entendimiento de quienes se expresan; fomentar el respeto a las opiniones de todos los miembros del grupo al igual que el silencio requerido, puesto que grupo operatorio no es

³³ IBIDEM. Pág. 61

sinónimo de grupo que nunca deja de hablar. Más bien hay que saber encaminar cada momento ya sea este da silencio o comunicación.

Cosa muy importante es el no perder de vista los objetivos particulares del aprendizaje del grupo y en una generalidad tener siempre a la vista el objetivo de un grupo operatorio que es el de romper los estereotipos de lo ya conocido. No temer a la exploración de lo inesperado aún cuando esto tenga un cierto rechazo.

El maestro tiene que insistir a sus alumnos en el hecho de que lo establecido no es absoluto y único sino que es susceptible de análisis, reflexión, crítica y por tanto también de transformación o enriquecimiento.

El coordinador no debe olvidar por ningún motivo que uno de los propósitos fundamentales de un grupo operatoria es que los miembros de éste intercambien sus opiniones y conocimientos de un tema, por lo que el maestro evitará acaparar la palabra y el tiempo mostrándose como protagonista, en cambio insistirá en incitar las intervenciones y romper la timidez y el miedo de los miembros del grupo que lo posean.

1.2 CONCEPTUALIZACIÓN.

1.2.1 Comunicación

“La comunicación podrá definirse como el proceso de difusión e intercambio de significativos informes, exigencias y contenidos culturales entre individuos y grupos en la consumación de sus relaciones”.³⁵

“La comunicación como el acto de relación de dos o más sujetos, mediante el cual se evoca un significado”.³⁶

³⁴ **Diccionario de las ciencias de la educación.** Vol. II. Pág. 765.

³⁵ **FELMANN, Erich.** **Comunicación de las Ideas.** Pág.16

³⁶ **PAOL, J Antoni.** **Comunicación e Información, Perspectivas Teóricas.** Pag. 35

Por comunicación entiendo no sólo la transmisión de mensajes, sino todos los procesos a través de los cuales las personas se relacionan y se influyen entre sí. El grupo escolar se convierte en una red de comunicaciones, de interacciones y relaciones simbólicas que afectan y marcan la vida cotidiana en las aulas.

La relación educativa implica una constante interacción entre los actores del proceso, esto supone también intercambio de mensajes, actitudes y conductas que marcan influencias de unos hacia otros.

En otras palabras, podemos decir que la relación educativa se establece gracias a una constante comunicación. Incluso se puede afirmar que es imposible no comunicar. Aún el silencio más absoluto durante un examen, el alumno que lee con detenimiento las preguntas de la prueba, no puede dejar de sentir que el maestro lo vigila, ni tampoco puede abstraerse de la tensión que percibe en él y sus compañeros (comunicación paralingüística).

La razón de que una buena relación maestro-alumno no pueda existir sin una comunicación adecuada se vuelve obvia cuando decimos que

“la comunicación, cuando da lugar a interacciones afectivas, tiene un efecto benéfico y hace progresar el conocimiento. Por otra parte provoca y mantiene una activación global de los procesos de búsqueda y tratamiento de la información. Por otra parte, aumenta la materia a tratar. Por último, mejora los controles del tratamiento porque gracias a ella en base al autocontrol (difícil este de instalarse durante el curso del desarrollo y frecuentemente bajo), se introduce el control externo del resultado del mensaje y a través de ello el control del proceso de tratamiento que lo hace producir”.³⁷

Cabe señalar que esto solo se logrará cuando la comunicación este siendo efectiva, es decir que tanto el emisor como el receptor posean elementos que les permitan comprender el mensaje.

³⁷ JONINE Beaudichon, Christine Vendenplas-Holper con la colaboración de Noelle Ducroux.” *Análisis de las Interacciones y sus Efectos sobre la Comunicación Referencial y el Dominio de Nocione.*” En: *Antología Básica U.P.N. Grupos en la escuela.* Pág. 95

El sentido de la comunicación ya inmersa en el contexto del aula y para los fines que conciernen a la perspectiva constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es unidireccional.

La emisión y recepción de un mensaje son obvios elementos de la comunicación, sin embargo y sin duda de que posean importancia por tener que hacer acto de presencia para su factibilidad los elementos como son la claridad, especificidad y entendimiento de códigos entre los participantes.

Lo que interesa es no dejar de lado todas aquellos factores emocionales, sociales y culturales que todo mensaje lleva inmerso en tanto que quienes comunican son sujetos.

“Mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas construyen un cuerpo de comunicación común que se convierte en la base contextual par la comunicación posterior. Los mensajes abiertos, las cosas que realmente se dicen, son sólo un pequeña parte del conjunto de la comunicación”.³⁸

La función del profesor será crear en el aula espacios de comunicación e los que tanto el maestro como el alumno puedan compartir sus conocimientos.

Para esto es necesario que el maestro tome una actitud que no solamente coordine sino que al mismo tiempo enriquezca la comunicación.

Lo anterior supone el riesgo de bloquear el proceso si el maestro desvía su accionar tratando de imponer sus ideas o haciendo notorios los errores del alumno de forma degradante o incomoda para éste.

“Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere un compromiso de participación por parte de los alumnos/as y del profesor/a en un espacio abierto de

³⁸ EDWARDS, D. y Mercer, en: Porlán Rafael. **CONSTRUCTIVISMO Y ESCUELA**. Pág. 97

comunicación”,³⁹ es por esto que se considera a la comunicación en el aula como uno de los factores de la relación maestro alumno que influyen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicha repercusión puede ser a favor o en contra de los resultados académicos. Situación por la cual el constructivismo propone tomar en cuenta los puntos señalados a fin de optimizar los resultados académicos.

1.2.2 Interacción

La interacción, como término inherente al proceso grupal, facilita la posibilidad de ir más allá del estudio de la relación maestro-alumno como proceso lineal y unilateral, por definirse ésta como la “influencia recíproca o mutua entre dos características, personas, sistemas, etc.”⁴⁰

Ahora bien, este término no quedará restringido a las relaciones establecidas entre un maestro y su alumno/nos sino que también se tomará en cuenta las relaciones entre iguales (alumno-alumno).

La importancia del estudio del término dentro de este trabajo concierne a los objetivos del mismo. A saber, la forma más eficiente que tiene el maestro para interactuar con su alumno a fin de provocar una reacción recíproca del mismo tipo (favorable) de éste para con su maestro.

Al respecto, se contemplan 3 modelos sustantivos de explicación, cada uno de los cuales contempla las interacciones al interior del grupo de diversas formas.

³⁹ GIMENO Sacristán José y Ángel I. Pérez Gómez Op. Cit. Pág. 76

⁴⁰ Enciclopedia De Psicopedagogía. Pag. 856,

Primeramente encontramos al modelo proceso-producto fundamentado en la corriente denominada análisis de interacción, que “establece correlaciones entre los patrones o pautas de comportamiento del profesor/a, que puede estimarse como estilos definidos de enseñanza (variable independiente denominada aquí proceso), y el rendimiento académico de los alumnos/as (variable dependiente denominada aquí producto)”.⁴¹

En este modelo, se nos habla de un proceso lineal, que obedece a una concepción que tiende a valorar únicamente lo observable en este caso de la interacción, dejando fuera el proceso real calificado como “polisémico, cambiante, y situacional, condicionado por el contexto”.⁴²

Desde esta perspectiva la relación maestro-alumno dejaría de contener el concepto de interacción, puesto que dicho concepto aclara una influencia mutua entre los actores.

Por otra parte, este modelo al hablar de un proceso y un producto lo hace en forma única. Esto es, no toma en cuenta la particularidad de cada grupo y mucho menos de cada alumno.

Esta postura es una reducción de las interacciones en grupo a simples test cuya pretensión no puede ser más que la recogida de datos estadísticos.

Se olvida totalmente el hecho de que “Las interacciones e intercambios en el clima del aula se encuentran mediatizados por el contenido de enseñanza que se trabaja, por la relevancia del mismo y por la lógica de investigación y tratamiento que requiera”.⁴³

⁴¹ GIMENO Sacristán José y Ángel I. Pérez Gómez. Op. Cit Pág. 83

⁴² IDEM

⁴³ IBIDEM Pág. 84

En este modelo se ve al alumno como sujeto pasivo incapaz de aportar algo al proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que lo podemos ubicar dentro de la corriente conductista.

En una concepción un tanto más acercada a lo que manifiesta el constructivismo como un tipo de interacción favorecedora durante el proceso de construcción del conocimiento encontramos al modelo mediacional, el cual incorpora la idea de los profesores como “verdaderos responsables del clima de intercambio que éste crea en el aula y de las estrategias de enseñanza que utiliza en tales intercambios”.⁴⁴

En este caso se le da al maestro un tratamiento más humano, pensando en él como un sujeto individual sensible, reflexivo, crítico, creativo y responsable creador de cierto tipo de clima grupal, de acuerdo a los intercambios que faciliten o restrinjan durante la interacción con sus alumnos.

Al alumno se le atribuye un papel dinámico en la elaboración subjetiva del conocimiento. Es este quien da sentido de utilidad y atribuye el valor a la eficiencia a las herramientas utilizadas por el profesor. Esto lo hace de forma personal como individuo único e irrepetible.

A pesar del importante avance que muestra este modelo en relación con el anterior, aun deja fuera de análisis y desprovisto de importancia factores que sin lugar a duda se encuentran inmersos durante las interacciones, y que por tanto conforman el ambiente grupal. A saber: factores sociales y componentes éticos; la valoración del grupo, como institución social con una dinámica colectiva peculiar y las variables contextuales que constituyen el escenario de el proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, tenemos el modelo ecológico de análisis del aula el cual toma en cuenta los puntos referidos, pero considerando tanto al profesor como al alumno como procesadores activos de información.

⁴⁴ IBIDEM. Pág. 86

Este modelo, a diferencia del mediacional, si toma en cuenta el que el maestro y el alumno se encuentren inmersos en un grupo. “La vida del aula se considera como un sistema social abierto, de comunicación y de intercambio”.⁴⁵

Se considera la indudable repercusión que tiene el contexto sociocultural del aula con todos los factores implícitos, como es el caso de las interacciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta es la manera más completa en el estudio de las interacciones al interior del aula, al considerar los factores mencionados y definir tanto al ambiente grupal como a las interacciones (relación maestro-alumno) ocurridos dentro de esta como elementos de influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por sus características, la forma en la que describe los roles tanto del maestro como del alumno, la implicación de los factores socio-culturales y afectivos y el estudio de la interacción confluidas por todos estos, este modelo ecológico se puede ubicar como parte del constructivismo, por lo que su estudio enriquece el tratamiento de la relación maestro-alumno y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.3 Procesos de enseñanza-aprendizaje.

Proceso, en un acercamiento conceptual, se define como la “Evolución de un fenómeno a través de varias etapas conducente a un determinado resultado”.⁴⁶ Desde este punto, podemos entender que al estudiar la enseñanza y el aprendizaje se tengan que ver como procesos, puesto que no sólo el constructivismo en su orientación pedagógica nos habla de qué y para qué se de la construcción de conocimientos, se elaboran no uno sino toda una serie de procesos cognitivos, psicológicos y sociales y

⁴⁵ IBIDEM Pág. 89

⁴⁶ DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Vol. II. Pag.1149

biológicos. Sino que además esta corriente se encuentra apoyada por aportaciones que hacen mención de este hecho.

En un punto interaccionista constructivista encontramos a Piaget, quien no solamente nos habla de lo cognitivo como proceso, sino que lo relaciona con lo biológico en tanto que describe el desarrollo físico del individuo (la edad biológica) a la par del desarrollo mental, representado en posibilidades de aprendizaje, habilidades y destrezas.

Un proceso “implica considerar la realidad desde una perspectiva dinámica”.⁴⁷ Esto por estar en una constante transformación, enriquecimiento y readaptación.

Así es como el constructivismo propone ver a la enseñanza como un proceso, por ser el término que coincide con sus fines al pretender que exista una constante transformación del pensamiento, actividades y comportamiento del sujeto, esto a través de la construcción y reconstrucción propia que el alumno hace con la guía de su profesor.

“El término proceso se utiliza en un amplísimo campo y abarca toda evolución de la realidad biológica, psíquica, social y educativa”⁴⁸ y es toda esta amplitud la requerida al hablar de la construcción del conocimiento.

La enseñanza se tiene que efectuar tomando en cuenta no sólo lo ya mencionado de las capacidades biológicas en relación con el desarrollo psicológico del niño, sino que también se percatará de la influencia del medio social por ser tanto el maestro como el alumno antes producto de este medio.

No se podría hablar de la relación maestro-alumno y su influencia en la enseñanza y el aprendizaje sin mencionar al proceso como uno de los términos claves,

⁴⁷ IDEM

⁴⁸ Diccionario De Las Ciencias De La Educación. Vol. II. Pág. 1149

ya que este, como ya se mencionó posee la amplitud sin la cual no se podría estudiar a los actores de este proceso como sujetos que se comunican e interaccionan no solo entre sí, sino también con los demás sujetos involucrados (relación maestro-maestro, maestro-alumno, alumno-alumno). Además de la posibilidad de podernos estudiar dentro de un grupo social determinado (ambiente grupal) con todo lo que este representa, como es el que dentro de este puedan existir elementos o factores favorables o desfavorables.

“Los programas centrados en el proceso persiguen de forma prioritaria, el desarrollo en el alumno de la actitud y modos de operar propios del científico. No importa tanto el contenido de lo que se aprende como el aprender ha aprender”.⁴⁹ Y es precisamente este el giro o adaptación que el constructivismo propone que se dé la aplicación de los programas escolares.

Esto implica ya la descripción de los roles tanto del maestro como del alumno vistos como sujetos involucrados en el proceso.

En un proceso, los actores involucrados no desempeñan el mismo papel; lo que supone una actividad lineal o que pretende ver resultados inmediatos en el que el alumno es visto como objeto contenedor de conocimientos pasivo, y al maestro como quien transmite arbitrariamente los contenidos esperando una respuesta homogénea de sus alumno sin tomar en cuenta la influencia de factores socio-afectivos y culturales inmersos en la particularidad de cada sujeto.

En un proceso, “El alumno actúa, acompañado por el profesor, como un pequeño descubridor, trabajando individualmente o en equipo. Este aprendizaje por descubrimiento aumenta la motivación intrínseca, favorece la fijación y el recuerdo de la información; desarrolla la capacidad operativa de la mente y facilita la aplicación de lo

⁴⁹ IBIDEM Pág. 1150

aprendido a nuevas situaciones”.⁵⁰ Mientras que un aprendizaje visto como estímulo-respuesta solo persigue robotizar al individuo, mecanizando el acto de aprender.

Por las razones expuestas, dentro de este trabajo se considera favorable el manejo de la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuos que permitan la evolución permanente y autónoma del alumno a fin de que con la guía de su profesor logre convertirse en el constructor de su propio conocimiento.

Enseñanza significa, “en sentido usual, mostrar alguna cosa a alguien, transmitirle algún conocimiento”.⁵¹ La enseñanza además designa tanto el acto de transmitir como el modo de acción expresiva de la actividad magistral del maestro.

Por otra parte, la enseñanza, al igual que el aprendizaje, puede ser vista desde distintas posturas.

La enseñanza como transmisión cultural. “Desde esta perspectiva, la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimientos disciplinarios que constituyen nuestra cultura”.⁵²

Esta postura puede ser ubicada dentro de la pedagogía tradicionalista para centrarse en lo memorístico, superficial o fragmentario al pretender encasillar al conocimiento a un cúmulo de conceptos y saberes teóricos separados de la practicidad con la que convive cotidianamente el alumno.

La enseñanza como entrenamiento de habilidades. “Se vuelve la mirada hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior; solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación”.⁵³

⁵⁰ **Diccionario De Las Ciencias De La Educación.** Vol. II. Pág. 1150

⁵¹ LARROYO Francisco. Op. Cit Pág. 600

⁵² GIMENO Sacristán José y Pérez Gómez Ángel. Op.cit . Pág.79

⁵³ IDEM

En esta, se ve a las habilidades en un plano recto en el que la meta es obtener resultados que puedan ser plasmados y cuantificables en un papel. Nuevamente se deja fuera

la practicidad de dichas habilidades y por tanto también el que puedan ser concebidas o enriquecidas durante la vida diaria y caracterizadas de acuerdo al contexto en el que se desarrollen.

Desgraciadamente, es dentro de estas dos concepciones de enseñanza en donde se encuentra ubicado actualmente el actuar de muchos maestros. Una postura un tanto positivista obsesionada con la eficiencia.

La enseñanza como fomento del desarrollo natural. “En esta perspectiva se defiende la pedagogía de la no intervención (sumnerhill) al considerar que es la intervención adulta, la influencia de la cultura, la que distorsiona y envilece el desarrollo natural y espontáneo del individuo”.⁵⁴

Considero que la intervención del adulto no tiene porque ser perjudicial en si misma, más bien el problema radicaría en una mala intervención por medio de la cual la cultura pudiera ser manejada de forma incorrecta.

La enseñanza como producción de cambios conceptuales. “La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as provocando el contraste en sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proporciones de las disciplinas científicas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad”⁵⁵

⁵⁴ IBIDEM Pág. 80

⁵⁵ IDEM

Esto supone una intervención adecuada del profesor, que a su vez requiere de que sea conocedor de su alumno para poder comprender las vías que puede seguir el proceso y así mismo adaptar los estímulos en función de las ayudas necesarias.

Enfocado este concepto hacia un punto de vista constructivista, la enseñanza dejaría de ser mera transmisión para colocarse en un punto en el que esta labor o acción consistiría en orientar y guiar hacia la construcción del conocimiento. “La enseñanza se entiende como un conjunto de ayudas al alumno y la alumna en el proceso personal de construcción del conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo”.⁵⁶

Para que el profesor pueda partir de esto, le es necesario conocer a su alumno situación que sólo se logrará a través de un tipo de relación maestro-alumno óptima que a su vez favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado en cuanto a el aprendizaje en términos generales el aprendizaje es definido como un proceso “provocado por un experimentador psicológico, o por un maestro de acuerdo a ciertos aspectos didácticos, por una situación externa”.⁵⁷

Dentro del salón de clases, y como requerimiento para el análisis del término, el aprendizaje escolar puede ser definido de diversas formas, de acuerdo a la concepción teórica o empírica de cada grupo de profesores. En el aspecto teórico podemos señalar las siguientes concepciones: (psicológico y didáctico).

“1. El aprendizaje escolar consiste en conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el profesorado. La enseñanza le facilita al alumno el refuerzo que precisa para que logre dar estas respuestas.

⁵⁶ COLL C. Op. Cit. Pág. 73

⁵⁷ JOAN Piaget. “Development And Dearning” en: Antología Básica U.P.N. El niño, desarrollo y proceso de construcción de los conocimientos. Pág. 33

2. El aprendizaje escolar consiste en adquirir los conocimientos relevantes de una cultura. En este caso, la enseñanza le procura al alumno la información que necesita.

3. El aprendizaje escolar consiste en construir conocimientos. Los alumnos y las alumnas son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestarle al alumno la ayuda necesaria para que vaya construyéndola”.⁵⁸

El primer caso, nos remite a una idea conductista del aprendizaje, en donde el alumno ocupa un lugar pasivo, y se dedica a adquirir respuestas adecuadas. El aprendizaje no se ve como un proceso, sino como un fin en sí mismo.

El profesor estaría para dar un reforzamiento positivo o negativo, según corresponda a la respuesta.

En la segunda definición, el cambio de papel del maestro con respecto a la primera es notorio, en tanto que no sólo se preocupa por otorgar reforzamiento, sino que también hace énfasis en facilitar la retención en memoria de los conocimientos, pues está consciente de la existencia de mecanismos. Esta postura, constituye una fase intermedia entre el conductismo y el constructivismo en la que considero se encuentra gran parte del magisterio.

La tercera definición podemos situarla dentro del constructivismo, puesto que nos habla del aprendizaje como una representación personal, lo más importante para el profesor es otorgar al alumno las herramientas necesarias que le permitan actuar sobre el contenido, analizarlo, criticarlo, modificarlo y finalmente hacerlo propio.

Se ve al aprendizaje como un proceso, “el camino por el que el alumno elabora personalmente los conocimientos. Al aprender cambia no sólo la cantidad de

⁵⁸ COLL C. Op. Cit. Pág. 66

información que el alumno tiene de un tema, sino la competencia de éste, la calidad del conocimiento que posee y las posibilidades personales de seguir aprendiendo”.⁵⁹

El “aprendizaje, abarca la vida entera; también lo constituyen destrezas, actitudes, sentimientos, creencias, maneras de obrar en suma, la conducta integral del hombre, su manera de conocer, sentir y actuar en la existencia. En una acepción moderna, puede decirse que el aprendizaje reside en una acepción moderna, puede decirse que el aprendizaje reside en una serie de actos enderezados adquirir los medios idóneos para resolver dudas y dificultades ante situaciones del entorno (físico y social)”.⁶⁰

Esta es la forma de aprendizaje que considero facilita la construcción del conocimiento y que requiere de cierta postura por parte del maestro como del alumno. Situación por la cual se vuelve imprescindible el manejo del término a lo largo de este trabajo que a de analizar algunos factores de la relación maestro-alumno que de una u otra forma influyen durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁵⁹ IDEM.

⁶⁰ Op. Cit. Pag. 34.

2 LOS ACTORES PRINCIPALES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

2.1 EL PAPEL PROFESOR-ALUMNO

La tarea o papel que juegan cada uno de los integrantes de la relación maestro-alumno resulta ser una variable que indudablemente causará incidencias durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomando en cuenta que desde la antigüedad,

“la relación maestro-aprendiz (y mancebo seleccionado) era siempre y de cualquier modo una relación educativa relevante y comprensiva de los procedimientos de aprendizaje formal e informal, de socialización de los comportamientos requeridos por la clase social y el grupo laboral específico, así como de constitución de actitudes típicas en las relaciones cotidianas”.⁶¹

La concepción que se tiene del profesor en este momento está dada o predeterminada por la sociedad dentro de la cual existen normas como son el status y el rol.

“Por status entendemos el lugar (o puesto) que ocupa una persona en un sistema social”.⁶²

“Por el rol o papel entendemos las funciones o patrones de conducta relativamente estables, que esperamos desarrollen sujetos de acuerdo al status en el que se encuentran ubicados dentro de un sistema social”.⁶³

Ante esto se da por comprendido que el status del maestro lo ubica en un nivel superior con respecto al alumno. Esto también por determinantes sociales como son: el que por lo general tiene más edad y experiencia, un nivel escolar superior, la institución escolar le delega funciones como el vigilar la conducta, evaluar, calificar, etc.

⁶¹ SANTONI, Rugfu Antonio. *Nostalgia Del Maestro Artesano*. Pág. 108

⁶² WATZKAWUCK, Paul. *Teorías de la comunicación*. Pág. 18

⁶³ IDEM

La actividad escolar queda reducida "a pretender lo que otros saben, y sin necesidad de pensar sobre ello, y además que el trabajo escolar es algo tedioso que tenemos que hacer frecuentemente en contra de nuestra voluntad, sometidos a horarios y disciplinas".⁶⁴ Situación en la cual, el alumno es el subordinado que tiene que sobrevivir al proceso educativo.

Por lo anterior, el alumno tiende a adoptar el papel cómodo de receptor, olvidándose de la gran capacidad intelectual que posee como sujeto pensante y autónomo.

Con esta concepción de roles y status lo que se logrará es llegar a una relación de autoritarismo por parte del maestro, quien lo sabe todo y en consecuencia el que ejerce el poder es el maestro, en esta postura tradicional impondrá tareas, exámenes, el control de disciplina, las sanciones, etc.

Todo esto como estrategia para demostrar dicha autoridad y no para ayudar al niño en la construcción de su aprendizaje.

"El profesor puede pensar que sus intenciones son "buenas" y serlo a un nivel consciente, puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción de la individualidad del alumno, su rescate como sujeto, pero definido el vínculo pedagógico como vínculo de sometimiento resultaría extraño que dichos objetivos pudieran llegar a concretarse".⁶⁵

La perspectiva del maestro debe de cambiar en tanto que como sujeto activo inmerso en el desarrollo social se permita contribuir a este por medio de su actuar pedagógico.

⁶⁴ DELVAL Juan. **Los Fines De La Educación.** Pág. 31

⁶⁵ BOHOSLAVSKI, Rodolfo. **Psicología Del Vínculo Profesor-Alumno Como Agente Socializante.** Pág. 13

Que el papel del profesor deje de estar en el plano del tirano que comete a su seguidor, para colocarse en un punto en el que su principal interés sea el desarrollo del alumno, que le permita adecuarse a las necesidades culturales actuales.

Para lograr lo anterior, “necesita, es cierto, conocimientos de ciencias y humanidades, de tecnología, pero tiene que ser también un organizador, un creador de situaciones, un animador de grupos sociales que viven dentro del aula. Esto es un tipo de habilidad de naturaleza distinta que el puro conocimiento teórico”.⁶⁶

Una gran parte de estas habilidades que adquiere el maestro, son conformadas por una experiencia que es constantemente enriquecida durante su actuar diario.

No sólomente el profesor está en contacto con estas experiencias indispensables en el desarrollo de todo individuo, sino que también el alumno.

Ahora bien, lo interesante aquí sería poder definir, delinear y encaminar el papel del profesor a fin de lograr que dichas experiencias le permitan mejorar su práctica docente.

Esto requiere definir el papel del maestro en función de lo que necesita el alumno, lo cual expresa la necesidad de un cambio en la vida cotidiana dentro del aula.

La actividad docente se ha basado por mucho en los criterios de productividad y eficiencia, en cuyo contexto el maestro controla la actividad del alumno indiscriminadamente, en ocasiones sin darse cuenta de que pudiera obstaculizar la curiosidad innata que lleva al alumno a explorar no solo el salón de clases sino el mundo en general y a través de la cual esta obtiene conocimientos tanto más significativos que con comportamientos tradicionalistas conductistas basados en la cantidad y memorización.

⁶⁶ Op. Cit. Pág. 84

“La experiencia siempre es necesaria para el desarrollo intelectual... el sujeto debe ser activo, debe transformar las cosas y encontrar la estructura de sus propias acciones en los objetos”.⁶⁷

Generalmente una clase se inicia con la monotonía del pase de lista, acto seguido de alguna frase que indica silencio. El alumno responde a esto quizá acatando la orden, quizá desobedeciendo, mas lo que es seguro es que tenga ya en mente que se llevará a cabo un tipo de seguimiento de clase familiar y conocido para él pero no por esto agradable.

Las actividades efectuadas se basarán en un apunte que (en caso afortunado) previa explicación recaerá en la realización de un cuestionario o resolución de las páginas del libro correspondientes al tema tratado o en el mejor de los casos un mapa conceptual u alguna otra opción.

Esta secuencia se repite por lo general en cada una de las materias correspondientes en el día, dando como resultado alumnos fastidiados, algunos de ellos que a pesar de esto lograron captar contenidos que finalmente no garantizan ser duraderos por carecer de significación. Esto ocurre en alumnos que tienen un grado de tolerancia más amplio o a lo largo de su vida escolar han aprendido el rol que indiscriminadamente concede el profesor comportándose y dirigiendo la clase de esa forma.

Otros muchos desafortunados, inadaptados o inconformes, simplemente pagan dicha rebeldía al sistema de clase, con el sacrificio de su tan merecido y requerido recreo, que el profesor en su papel tradicional considera como pérdida de tiempo a su labor de acumular conocimientos.

⁶⁷ Op. Cit. Pág. 209

Finalmente, los alumnos salen de clase felices, algunos dejando atrás la amarga y hasta dolorosa experiencia, muchos otros cubriéndola con la idea de liberación que representa el haber concluido un día escolar.

Sin embargo, no tendría porque ser así puesto que al hacer de la práctica docente una monotonía rigidizada, el maestro, tal vez sin percatarse de ello estaría propiciando un ambiente grupal en el que solo persista una relación maestro-alumno de transmisor a receptores.

Al adoptar el maestro un papel rígido (conductista y tradicional) que indudablemente no puede más que dejar fuera una multitud de elementos y factores que, como lo menciona el constructivismo son necesarios para conformar sujetos capaces de construir su propio conocimiento, estará también imponiendo el tipo de papel que el alumno tendría que adoptar para poder sobrevivir al proceso educativo.

El alumno tendrá que colocarse al nivel de un receptor pasivo cuyo conocimiento quedará restringido a lo que el maestro le pueda proveer.

En esta posición (rol o papel) el profesor estaría desaprovechando aquellas habilidades, experiencias físicas, posibilidades de interacción social y en equipo que Piaget menciona como herramientas de las que el alumno puede hacer uso, siempre y cuando el profesor este en disposición de adoptar un papel en el que su principal objetivo sea formar "alumnos que sean activos, que aprendan pronto a encontrar por sí mismos, en parte por actividad espontánea y en parte por los objetos que preparemos para ellos".⁶⁸

Por qué decir silencio que la clase dará inicio, cuando lo que se requiere es plasmar en el alumno un gusto al aprender. Luego entonces sería mejor decir un aplauso y caras sonrientes pues la clase comenzará. Esto no daría mayor dificultad de acatar

⁶⁸ IBIDEM Pág. 209

pues por lo regular son estas las condiciones en las que antes de incidir el profesor, se inicia un día escolar.

Con esto no quiero evadir la importancia que la disciplina tiene, sino más bien darle otra orientación. El alumno debe de estar consciente de que al interior del grupo existe un reglamento que ubica tanto al maestro como al alumno en cierto rol de disciplina y gracias al cual las relaciones al interior del aula resultan más enriquecedoras y provechosas a los proceso que ahí se viven.

Luego de esta presentación de clase, seguramente el alumno estará más dispuesto al aprendizaje que tendrá que ser para él como una gran aventura al encuentro y transformación de su conocimiento.

Para lograr dichos objetivo, el maestro tiene un papel fundamental en el manejo de la clase que a pesar de seguir una planeación previa, es obvio que requiere de variables que permitan el aprovechamiento de la espontaneidad de los alumnos, elemento que siempre estará presente.

Esto es, si en determinado momento la fluidez de la clase se ve interrumpida por alguna duda que provoque controversia entre el grupo, entonces el maestro tiene que ser capaz de adoptar un rol en el que propicie una polémica organizada y controlada que no se quede en la mera problematización del contenido, sino que dicha controversia sea generadora del conocimiento.

Así pues, si el propósito de la sección consistía en el aprendizaje y asimilación de la solidaridad, el respeto y la honestidad como valores universales, esto por medio de una explicación, la resolución de un cuestionario, resumen o cualquier otro método tradicionalmente usado; ahora, con el giro efectuado y propiamente manejado por el maestro, la probabilidad de que este aprendizaje sea comprendido y asimilado de forma significativa será mucho mayor.

Al debatir sobre el tema el alumno, no solo estará construyendo conocimientos sobre valores sino que además los estará practicando, aspecto que corresponde al profesor aclarar.

El dar un giro de este tipo a la estructura ya planeada de la clase no significa desechar el cuestionario, resumen o cualquier instrumento tradicionalmente usado sino más bien la propuesta recaería en darle una orientación diferente y enriquecedora.

Esta y muchas otras actividades pueden ser implementadas, en tanto que el maestro adopte un rol flexible en el que quepa la posibilidad de modificar la planeación diaria en caso de presentarse la oportunidad de abarcar los contenidos asociándolos con la vida al interior del aula. Siempre y cuando se cumplan los objetivos educativos.

Al ubicarse el maestro en este papel, estará incitando al alumno a tomar una postura de constructor; al permitirle expresar sus opiniones y puntos de vista, estará reflexionando, analizando y en ocasiones hasta criticando elementos que señala el constructivismo, tienen que estar presentes en la actitud del educando en tanto se pretenda favorecer los procesos.

“Por esto es que los métodos activos dan un servicio tanto a la educación ética como a la educación de la mente. Ambas tratan de conducir al niño a la elaboración por sí mismo de las herramientas que lo transformaran desde su interior, esto es, en un sentido real; no solo en la superficie”.⁶⁹

2.2 AUTORIDAD.

Comenzaremos hablando de un mal manejo de la autoridad en el aula, en una relación de dominio y sometimiento “donde el maestro tiene un deseo ambivalente de que aprenda el alumno, es decir, desea que aprenda lo suficiente para que pueda repetir

⁶⁹ ED. Labinowicz. Op. Cit. Pág. 219

lo que le ha enseñado, pero inconscientemente desea saber más que él, porque si el alumno lo supera en el conocimiento perderá autoridad y poder”.⁷⁰

Desde este punto de vista, la autoridad del maestro dependería del supuesto saber que posee. El criterio de verdad ligado al autoritarismo puesto que al profesor se le confiere la certidumbre de que lo que dice es verdad absoluta.

Dicho poder es otorgado al maestro por medio de una estructura de relaciones, en ese caso la relación maestro-alumno puesto que el maestro no existiría como tal, de no ser por un sujeto que se sitúe como alumno.

“La autoridad del maestro dependería de ese presupuesto saber de que es portador. Pero uno y otro no van a surgir por sí mismos sino que sólo existirán en tanto exista un sujeto que los reconozca y que esencialmente será el alumno. Los lugares del maestro y alumno son pues indisociables, uno define al otro y nadie podrá ser maestro si no existe otro que se coloque en posición de ser su alumno y lo invista con su enseñanza. La relación maestro-alumno se establece en un campo caracterizado por la necesidad de un mutuo reconocimiento”.⁷¹

Cuando dicho reconocimiento no se efectúa y uno de los integrantes, por lo general el maestro, ejerce dominio sobre el otro se crea un tipo de relación maestro-alumno que perjudica el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que el alumno se ve sometido limitando el desarrollo pleno de sus habilidades creativas y capacidad reflexiva.

El maestro no puede saber los gustos, anhelos, inquietudes, intereses y en general lo que sus alumnos piensan o quieren, con ese modelo autoritario ha sido casi imposible conquistar su confianza para lograr una buena comunicación.

⁷⁰ GERBER, Daniel. “El Papel del maestro un Enfoque Psicoanalítico”. en: Glazman Raquel La Docencia entre el Autoritarismo y la Igualdad . Pág. 85

⁷¹ IBIDEM. Pág. 89

Este elemento mencionado “confianza” entre el maestro y su alumno, es precisamente un relación de mutua correspondencia.

Luego entonces el maestro no puede pretender que su alumno le tenga confianza cuando él mismo no ha sabido depositarla en su alumno.

La mayor parte del tiempo el maestro desconfía de su alumno desde las situaciones más simples como es el hecho de permitir el permiso para salir al baño, los argumentos que en determinado momento el alumno señala para justificar el no haber hecho tarea y hasta cuando el alumno se queja de otro que, dice el maestro (dudando), según él lo está molestando.

El maestro como autoridad dentro del aula, responde a estos acontecimientos primeramente poniendo en duda la veracidad de la necesidad que el alumno le expresa al pedir un permiso, y así mismo lo hace con los argumentos presentados y las quejas dadas.

Con este simple hecho pone en claro quien posee la verdad dentro del aula. “Saber quién es el maestro es saber quién posee la verdad revelada, quién tiene el significado preciso de las palabras”.⁷²

El profesor adopta un papel autoritario desde el cual decide sobre el alumno. A dicha actitud responde el alumno poniendo en práctica un mecanismo que poco a poco ira perfeccionando a lo largo de su vida escolar, éste consistirá en la invención de todo tipo de pretextos o excusas que mezclados con verdaderos propósitos, le llevarán a sobre llevar al maestro y sobrevivir el proceso educativo.

Pronto este tipo de actitudes ira más alla de las situaciones mencionadas, hasta el punto en el que el principal propósito del alumno pudiera ser el complacer a su profesor, otorgándole lo que este reclama (el poder en clase).

⁷² IBIDEM Pág. 45

El profesor así descrito, en la práctica hace uso de dicho poder no para la conducción y orientación de su alumno, sino más bien para someterlo a su voluntad, desperdiciando el potencial del que es poseedor el estudiante.

Así pues, si en alguna de las clases un alumno intrépido, que a pesar de estar viviendo este sometimiento intenta expresar su opinión sobre el tema o “peor aún” (para este tipo de profesor) se atreve a criticar los planteamientos hechos por su maestro, este último reaccionará con una molestia, antes de pensar positiva y coherentemente que la crítica requiere de un conocimiento del tema, por lo que se le debería reconocer al alumno la observación, pues aún cuando ésta sea errónea servirá para que por su propia iniciativa llegue al conocimiento propio. Mucho más aún si es correcta su aclaración.

El maestro no confía en el potencial académico de sus alumnos, pues antes bien, en una situación como la anterior, considera herido su ego en el cual se encuentra ensimismado.

Al no valorar este potencial representado en el análisis, crítica, reflexión y capacidad de opinión no podrá estimular su crecimiento.

Este modelo de profesor autoritario en clase, impone reglamentos, las actividades, tiempos, pero sobre todo el criterio de verdad de los conocimientos, limitando al alumno en la posibilidad de enriquecimiento a las posibilidades que le pueda otorgar este primero. Posibilidades que al ser comparadas con la capacidad de construcción que el alumno tendría si el maestro se colocara en otro tipo de papel, son consideradas como carentes no solo de significado para el alumno, sino también de peso contextual.

211927

“Es aquí donde puede ubicarse el origen de muchos de los problemas que se presentan en la relación maestro-alumno: el maestro exige del alumno, aún sin darse cuenta, que le confirme su saber y su poder y este último se sentirá

obligado a funcionar como un espejo que debe reflejar aquélla imagen sin ser a su vez reconocido más allá de esta característica. Se establece así una dialéctica similar a aquélla que Hegel describió en la relación entre el amo y el esclavo, dominada por una "lucha de puro prestigio" signada por el odio, la violencia y la agresión mutua"⁷³

Estos sentimientos recaen en la estabilidad emocional del alumno, indudablemente la actitud del maestro habrá propiciado un tipo de rechazo a la escuela que puede ser explícitamente manifestado o no.

El alumno no soporta a su maestro, pues de éste sólo recibe órdenes, imposiciones y regaños entre otras muchas agresiones psicológicas a su persona, incluso pudiendo llegar a el ámbito de lo físico. Pues aún cuando supuestamente la ley sanciona todo tipo de maltrato físico y psicológico, es indudable e imposible de ocultar la presencia de este aún en el actual sistema educativo.

Y es que la mayoría de los padres no se ofenden o inmutan al saber que sus hijos diariamente escuchan palabras agresivas (burro, flojo, tonto, torpe) acompañadas de frases como: eres un bueno para nada, eres el problema del salón, sin ti todo marcharía de maravilla, etc.

Tal vez esta falta de interés por parte de los padres sea causa de que ignoran los acontecimientos, pues el niño teme expresarlo; o lo que se desconoce son los efectos que pueden propiciar dichas actitudes del maestro.

En cuanto al maltrato físico, tal vez por ser más evidente es también más sancionado a pesar de lo cual sigue existiendo en gran magnitud.

"Los casos más tristes, tanto entre los esclavos negros como entre los estudiantes esclavos, son los de quienes han interiorizado tan completamente los valores de sus amos que todo su enojo se vuelca hacia adentro... Esos son los chicos para los cuales cada examen es una tortura, que tartamudean y

⁷³ IBIDEM. Pág. 46

tiemblan de pies a cabeza cuando hablan con un profesor, que sufren una crisis emocional cada vez que se les llama en clase”.⁷⁴

Otra forma de manejar la autoridad dentro del aula es el modelo formal o racional cuya principal característica es la rigidez en las normas establecidas.

Los lineamientos pueden ser de tiempo, conducta, material requerido, compostura y uniforme.

En este modelo de autoridad las fallas pueden ameritar desde un castigo hasta el que repercute en su calificación, puesto que el alumno ya previamente fue advertido de la sanción dependían de la falta en que incurría.

El profesor asume una postura de responsabilidad pues si bien exige, también debe cumplir con los lineamientos establecidos. Es razonable y establece las reglas previamente.

En cuanto al desarrollo de la clase, “este recibe instrucciones claras y detalladas. De cualquier forma con frecuencia tienen que ser capaces y seguir las señales no verbales de la maestra. Por ejemplo ponerse al frente sin decir nada, es una manera de señalar que dejen de hablar y pongan atención”.⁷⁵

Poner en práctica este tipo de autoridad y no equilibrarla de forma adecuada responde a que “importan más las características del orden, la organización, la presentación del material, el contenido escolar es secundario”,⁷⁶ con lo que se obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje del que se habla.

⁷⁴ FARBER, Jerry El Estudiante Es Un Negro en: Glazman Raquel. *La Docencia Entre el Autoritarismo y la Igualdad*. Pág. 65

⁷⁵ PARADICE Loring Ruth Socialización para el trabajo: *la interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. México. 1979. Pág. 59

⁷⁶ IBIDEM. Pág. 71

Sin embargo, esta forma de autoridad podría constituirse en un gran paso entre la autoridad manejada de forma tradicional (autoritarismo) y el lado opuesto, un tipo de autoridad más equilibrada y equitativa, justa y democrática con la que obviamente el alumno estará más conforme, comodo y dispuesto a iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a los fines pedagógicos que señala la corriente pedagógica del constructivismo como óptima.

En un nivel mucho más cercano a lo que el constructivismo y la pedagogía operatoria señalan como el manejo óptimo de la autoridad dentro del aula encontramos a la inconsistencia y el trato personal.

La inconsistencia es un sistema de orden y contraorden que se hace posible mediante el trato personal. “Se ve una inconsistencia evidente en las instrucciones que da la maestra. Les dice una cosa e inmediatamente les dice lo opuesto. Si tiene que estar siempre atentos, listos para un cambio de acuerdos con la señal de la maestra”.⁷⁷

En el plano de la autoridad dentro del aula, la inconsistencia es mostrada en tanto que el maestro puede actuar en un momento como parte del grupo para armonizar la clase creando confianza y en otro como un modelo ajeno para controlar.

Para que esta forma de manejo de autoridad dentro del aula pueda llevarse a cabo, es necesario que el profesor esté dispuesto a modificar la concepción que tiene de sus alumnos y así mismo su actitud para con ellos.

Que los ubique como sujetos pensantes, críticos, reflexivos y activos capaces de construir su propio conocimiento. Esto determina que el maestro modifique su método de enseñanza para que sea más flexible a los intereses y necesidades del alumno.

Lo anterior se vera reflejado en una buena relación maestro-alumno en la que la disciplina y guía del maestro no deben de parecer como el capricho de un dictador sino

⁷⁷ PARADICE Loring Ruth. Op. Cit. Pág. 32

como algo necesario, la disciplina y el castigo se justifican argumentando que son parte de la educación y servirán para la formación del escolar. Hacerles comprender que parte del aprendizaje es el orden y el trabajo.

Es necesario establecer un conjunto de reglas que verdaderamente se respeten, por lo que tendrían que comenzar por otorgar el respeto a quienes las acatarán, en este caso no sólo los alumnos sino también el maestro como miembro del grupo.

Por lo que se considera adecuado que al formar el reglamento se involucre al alumno, y se indique el por qué es importante acatar dichas normas para un mejor manejo de la clase. De esta forma el alumno estará más conforme.

Si el profesor exige respeto, obviamente tendría que darlo y puesto que a nadie le gusta que se le llame burro o torpe al sufrir una equivocación, entonces es importante que el maestro module su vocabulario para evitar agresiones.

Esta es la forma más apropiada de lograr que el alumno asuma un compromiso y comportamiento adecuado (asumiéndolo primero el profesor).

Por otra parte, es necesario respetar y permitir la expresión de opiniones o críticas pues esto le permite al alumno construir su propio conocimiento.

Al tomar conciencia de lo planteado, el maestro estará acortando día a día la distancia entre él y su alumno.

“El conocimiento como meta puede presentarse al alumno como un objeto... el profesor no es el poseedor de este objeto sino un facilitador del acercamiento del alumno al mismo”.⁷⁸

2.3 PRECONCEPCIONES.

Por lo regular el proceso por el cual el maestro transmite la imagen al alumno, se basa primeramente en una observación preliminar en la cual se pone en juego el concepto que el maestro tenga de lo que es un buen alumno.

Si por ejemplo el maestro considera que todos los alumnos que se visten de forma conservadora son inteligentes y que por el contrario quienes visten y actúan a la moda no lo son pues su experiencia previa le ha indicado este hecho repetidas ocasiones, entonces será muy difícil que cambie de parecer.

A partir de esta concepción que se forme de el estudiante, el maestro espera que su desempeño escolar sea o no satisfactorio.

Por lo tanto en la vida cotidiana del aula un maestro que tenga como antecedente la situación antes descrita, tenderá a formar una realidad que tenga características comunes con lo anteriormente vivido pues “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”.⁷⁹

Con todas esas características, el maestro forma las expectativas, éstas servirán a manera de pre-juicios para evaluar el desempeño del alumno incluso, se utilizará como un decodificador de las actividades, conductas y producciones del discípulo.

⁷⁸ BOHOSLAUSKY, Rodolfo. “Psicología del Vínculo Profesor como Agente Socializante” en: Revista de las ciencias de la educación. Pág. 79

⁷⁹ PETER Berger y Tomás Luckman. “ Los Fundamentos Del Conocimiento En La Vida Cotidiana”. En: Antología Básica U.P.N. Análisis de la Práctica Docente propia. Pág. 65

Es decir, todo su comportamiento, sus participaciones, trabajos, exámenes, etc. que lleve a cabo serán decodificados por el maestro en función de su ajuste a lo que espera de él. Por ejemplo, si un alumno del cual el profesor espera un pobre desempeño académico, participa en clase, el docente menos preciará su participación aun que haya sido acertada o incluso brillante.

Este es el momento en el que se manifiesta el modo social de ser maestro determinados por una carga ideológica y cultural que finalmente recae en el trato con las personas que le rodean y en este caso específico en sus alumnos.

Resultaría conveniente preguntarse el que tanto repercute ese modo de ver a los alumnos. Existirán malos alumnos, o es el maestro quien impone dicho calificativo.

Al respecto Koplán comenta que “la expectativa que un sujeto tiene del otro influye en el tipo y calidad de la relación que mantiene con el. A través de esta mediación, nuestra expectativa determina (no en forma mecánica) en cierta medida las prácticas de los otros”.⁸⁰

En este sentido el profesor se convierte en cómplice objetivo de la postura del alumno sea esta buena o mala puesto que el actuar del maestro resulta en ocasiones inconsciente imposible de dirigir hacia el bienestar del alumno

Por lo anterior, “El maestro debe tomar conciencia del ser humano que está sentado en su pupitre: comunicarle que él puede, que uno espera lo mejor de él. Ojalá nuestros chicos y grandes comprendieran que “no se conoce buen alumno o malo”.⁸¹

⁸⁰ KOPLAN, Carina. “**Buenos Y Malos Alumnos: Descripciones Que Predicen**”. en: Antología Básica U.P.N. Problemas de Aprendizaje en la Región. Pág. 110

⁸¹ IBIDEM Pág. 111.

Desde el momento en el que el profesor ingresa al salón de clase, pone ya de manifiesto la carga ideológica y sociocultural que conforman su personalidad a la par de los conocimientos adquiridos con anterioridad (conocimientos previos).

La forma de saludar, sea esta amable, atenta, formal, autoritaria, cordial, divertida o una mezcla de la una con la otra, reflejará su inclinación por lo que considere correcto o no que esta determinada por los rasgos anteriormente mencionados.

Aún cuando tal vez esta forma le sea mecánica, provocará indudablemente una reacción de quien observa por primera vez al que será su profesor. Estas reacciones por parte de los alumnos estarán a su vez pre-determinadas por sus conocimientos experienciales adquiridos a lo largo de su vida académica.

En el caso de que el alumno reciba un saludo con ciertos tintes de autoridad y formalismo es posible que los asocie con alguna figura de profesor a quien halla conocido con anterioridad. De la misma forma si el saludo parece agradable, cordial y divertido seguramente el alumno encuentra entre sus múltiples experiencias si no en el plano escolar en el caso de ingresar por primera vez a este ambiente, si en el social la capacidad de clasificar este tipo de actitud.

En el primero de los casos, habrá alumnos que se formen expectativas desalentadoras pensando que su profesor será rígido e inflexible, por lo tanto autoritario y desagradable. Otros tal vez piensen que es un modelo de profesor responsable y poseedor de conocimientos por lo tanto favorable para su conformación integral.

En el segundo caso, habrá alumnos que encasillen a este profesor en el típico modelo (barco) que se dejará manipular y será totalmente condescendiente. También habrá aquellos que piensen que dicha flexibilidad les permitirá un mejor acercamiento que servirá como puente y soporte para llegar a la construcción de los conocimientos.

Por ser estas conclusiones resultado de una observación preliminar basada tal vez únicamente en factores como la indumentaria o en el mejor de los casos combinando esto con el tipo de discurso inicial, pudiera ser errónea, pues se eludieron completa o parcialmente elementos como la posibilidad de que la figura de rigidez o flexibilidad fuera producto de un estado anímico pasajero en el profesor que finalmente es también un sujeto.

Sin embargo, la importancia de esta reflexión o impresión previa (preconcepciones) realizadas por el alumno radica en el hecho de que “la representación y las expectativas que tienen en relación al profesor y a sus propios compañeros, forman parte, sin duda, del conglomerado de factores que acaban determinando con que ánimo se sitúan los alumnos frente a la tarea de aprender un nuevo contenido y que sentido se atribuyen en un principio”.⁸²

Si el alumno considera que el profesor es un modelo autoritario demasiado represivo, puede reflejar en su comportamiento una ofensiva que estará determinada obviamente de acuerdo a la personalidad que el alumno ha conformado y enriquecido por las experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad.

Esto, puede verse reflejado en conductas de rechazo, indiferencia o agresividad que obviamente causará conflictos en la relación maestro-alumno y repercutirá desfavorablemente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el caso de que el profesor intente vertir un nuevo conocimiento en el alumno este lo puede rechazar por creerlo una imposición. Así mismo, rechazará también su apoyo y guía durante la construcción del conocimiento.

En el caso contrario de que la preconcepción haya implantado en el alumno una idea favorable de su profesor, la disposición para el aprendizaje le permitirá abrir los

⁸² COLL César. *El Constructivismo En El Aula*. Pág. 49

vínculos necesarios para que se establezca un enlace entre el alumno, el conocimiento y el maestro.

Claro está que estas expectativas sufrirán transformaciones en tanto exista un contacto cotidiano durante el cual pueda ser favorecida o dañada la imagen del maestro. Por lo anterior, es importante que el maestro se percate de las posibilidades presentes durante su accionar pedagógico.

3 A MANERA DE CONCLUSIÓN: REFLEXIONES SOBRE MI PRÁCTICA DOCENTE.

A lo largo de mi labor docente he tenido que afrontar una serie de situaciones que en determinado momento se me presentan como problemas que obstaculizan el desarrollo óptimo de la clase y que por supuesto recaen en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Casos particulares que se pueden ubicar como problemas dentro de la relación maestro-alumno, son precisamente los que me llevan a iniciar el recorrido y análisis por esta serie de conocimientos que me permiten hacer indagaciones sobre mi práctica personal.

Esto con el fin de mejorar mis respuestas y posturas, ante casos a los que estamos expuestos en el entorno educativo.

Este análisis de los factores que se encuentran presentes en la relación maestro-alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, me permite percatarme de los errores que en determinado momento, ya sea por la ausencia de conocimientos o la falsa interpretación de los mismos, estamos en peligro de incurrir.

Dichos problemas pudieran estar presentes en situaciones que parecieran tan comunes pero que finalmente conforman nuestra vida cotidiana y la de nuestros alumnos al interior del aula.

Y es precisamente este último punto que en ocasiones eludimos (la presencia individual de nuestros alumnos) el que debiéramos tener más presente.

Se precisaran experiencias construidas durante el trabajo docente en un 3°. Grado de primaria, con un número de 37 alumnos.

Cabe mencionar que estas vivencias anteceden a los estudios realizados a lo largo de este trabajo, sin embargo la posterioridad de este análisis me permite referirme a los sucesos con mayor propiedad y un mejor manejo de los términos que en determinado momento no pudieran haberse definido, estudiado, criticado y mejorado.

Según los comentarios de sus maestros anteriores recibía a un grupo “difícil” pues la mayor parte de alumnos fueron caracterizados como rebeldes.

Esta concepción fue cambiando a medida que los fui conociendo y en la actualidad con elementos sustentados en el estudio puedo argumentar de manera más amplia el proceder tanto de los alumnos como el propio

Las experiencias que a continuación se describen fueron formadas durante mi estancia en una institución gubernamental (Escuela Primaria Moctezuma), la cual se encuentra ubicada dentro de una de las colonias del Municipio de Chalco.

Tomando como base los datos del libro de inscripción puede decirse que de los 800 a 900 padres de familia, son humildes de escasa escolaridad y de muy bajo nivel económico.

Se puede caracterizar a la población de la escuela, como una de las más comunes de las zonas marginadas de la periferia del Distrito Federal, en las que proliferan los grandes problemas sociales como la fármaco dependencia, el alcoholismo, la prostitución, la delincuencia juvenil entre las más comunes, además de arrastrar otro tipo de problemática al interior de los hogares como la desintegración familiar, proliferación de madres solteras, niños maltratados, alto grado de fanatismo religioso y pobreza.

Uno de los problemas sucitados al interior de las aulas es la patía y desinterés que los alumnos muestran ante la clase. En lo personal, cuando me enfrenté a este

problema primeramente se lo atribuí a la falta de estímulo, por lo que para tratar de dar solución decidí aumentar este referente de múltiples formas.

Al iniciar la clase decía a los alumnos:

Es necesario que atiendan a la clase pues después de la explicación haremos un ejercicio y los primeros tres niños que lo entreguen se ganaran un premio (chocolates o dulces).

El resultado era una notoria mejoría, sin embargo al cabo de dos o tres días esto ya no funcionaba.

En algún momento pensé en modificar el estímulo y así lo hice; ahora la recompensa serían puntos, ahora ovaciones, consideraciones, la posibilidad de ocupar algún cargo en el salón, etc. La reacción de los alumnos fue hasta cierto punto favorable más no la esperada en su totalidad.

Posterior al trabajo realizado me doy cuenta de que esto se debía a que estas acciones incurran en el error de vislumbrar a la enseñanza y a el aprendizaje como sucesos lineales de estímulo-respuesta (conductista). Cuando en realidad, y como se sustentó teóricamente en el cuerpo del trabajo (aportados 1.2. principalmente) se trata de un proceso, término que va dirigido a una concepción específica (constructivista) tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Más adelante, decidí platicar con mis alumnos, dejándolos expresar su opinión sobre la estructura de la clase.

Es aquí en donde considero di un paso importante cruzando la brecha entre la pedagogía tradicional y el constructivismo, al determinar esta última, la relevancia del vínculo profesor-alumno.

El accionar del alumno, su forma de pensar, sus sentimientos, creencias y conocimientos son tan válidos como los del profesor, por lo que es evidente que la falla fundamental fue tratar el problema desde una visión unívoca, que finalmente sería incompleta e ineficiente al igual que las técnicas y resultados arrojados por éstas.

Tomando en cuenta lo anterior decidimos en conjunto, que lo mejor sería:

- Modificar la estructura de la clase.

Ellos prometieron ser más responsables durante el proceso de construcción de sus conocimientos y yo respondería siendo más flexible al dirigirlos y otorgarles las herramientas para dicha construcción.

- Los temas se abrirían al debate y serían enriquecidos mediante lluvia de ideas.
- Los mecanismos de evaluación y ejercitación de los conocimientos serían más variados (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, cuadros comparativos, etc.).
- Se implantarían juegos y concursos para reafirmación.

En general la clase estaría más abierta y dispuesta a integrar los intereses y necesidades del grupo en conjunto.

Estas últimas palabras (grupo en conjunto) se convertirían posteriormente y bajo una reflexión en los cimientos hacia la posible implementación de grupos operativos (definidos en el cuerpo del trabajo) como alternativa para mejorar el rendimiento grupal.

Claro está que no todos los problemas presentados al interior del aula tienen una misma solución, mas de lo que si estoy segura es de que poniendo en práctica los

conocimientos tanto teóricos como experienciales, analizándolos y haciendo una crítica constructiva sobre éstos es posible encontrar la solución.

Otro de los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el manejo de la autoridad, seguido a este dilema dentro del aula las reacciones y posturas son variadas.

En lo personal, mi principal objetivo ha sido el lograr un equilibrio que conforte la estancia del alumno y que facilite mi accionar pedagógico.

Por lo demás, estoy consciente de tratar con individuos con una historia escolar que les influye y caracteriza en la formación de su personalidad.

Para esto, y teniendo en cuenta las implicaciones que un mal manejo de autoridad en clase puede tener como consecuencia. Tal y como lo cito en el apartado 2.2 de este trabajo. “Los casos más tristes, tanto entre los esclavos negros como entre los estudiantes esclavos, son los de quienes han interiorizado tan completamente los valores de sus amos que todo su enojo se vulca hacia dentro... Estos son los chicos para los cuales cada examen es una tortura, que tartamudea y tiembla de pies a cabeza cuando hablan con un profesor que sufren una crisis emocional cada vez que se les llama en clase”.⁸³ Decidí abordar el aspecto desde un primer momento.

Al ingresar al salón de clases y considerarme como parte integral del grupo, decidí proponer a mis alumnos el establecimiento de un reglamento.

Ellos esperaban que se les presentara un formato ya establecido, al cual ellos no tendrían más que aprobar o desaprobado como es el caso de las propuestas de trabajo, evaluación y algunos otros elementos que se manejan como saber “democrático”, entendido como aquél que para su puesta en práctica requiere del visto bueno de los miembros del grupo.

⁸³ GLAZMAN Raquel. *La Docencia Entre El Autoritarismo Y La Igualdad*. Pág. 65

Los alumnos generalmente no participan durante la elaboración de estos decretos. En esta ocasión todos, y principalmente los alumnos, tendrían que opinar sobre los lineamientos.

Las participaciones no se dieron inmediatamente. Hubo que esperar a que un intrépido propiciara la primera obligación.

Curiosamente, la lista de obligaciones fue la primera que se llenó.

Comentaban entre ellos:

_Es necesario guardar silencio durante la clase.

*Yo interrumpía preguntando el ¿por qué? De dicha necesidad. No faltaba quién comentara

_No podremos comprender si estamos hablando; además de que distraeremos la atención de los demás compañeros.

Otros comentaron:

_Entonces tampoco debemos jugar, ni pararnos de nuestros lugares de no ser necesario, esto por las mismas razones.

De esta forma ellos iban comprendiendo el por qué de las cosas, lo cual les permitiría acatar el reglamento de mejor manera, al sentirse reflejados en él.

Así se continuó, hasta llegar a complementar la lista de obligaciones.

De manera menos fluida se formularon los derechos, pues aunque se supone les debería de agradar esta parte, resulta que se les han infundido tanto sus deberes escolares

tal vez hasta de forma intimidante, que ahora dichos temores se ven reflejados al considerarse sujetos con derechos.

La primera participación sugirió:

_Tenemos derecho al recreo.

Otro agregó:

Siempre y cuando terminemos el trabajo.

Otras tantas participaciones fueron referidas a los permisos que se le otorgarían para salir al sanitario.

Habría preguntado uno de los alumnos refiriéndose a mí.

_¿Cuántas veces podemos salir al baño?

Respondí diciendo, que en el momento se requería establecer entre todos un número, tomando en cuenta las necesidades reales y considerando cierta flexibilidad en casos particulares.

_Una vez al día es suficiente, mencionó uno de los alumnos.

Intervine para pedirle que explicara a sus compañeros los argumentos de dicha decisión.

Explico el alumno:

_Si pasamos al baño antes de salir de nuestra casa es probable que tengamos la necesidad de salir nuevamente antes del recreo, pues es el tiempo más largo (dos horas y

media). Cuando salimos al recreo tenemos que ir al baño y después del recreo ya es menos tiempo (una hora y media) y podemos esperarnos a llegar a casa.

¿Qué pasa si alguien está enfermo? (pregunto otro alumno)

Respondí diciendo que eso entraría en los casos particulares.

Después de esta charla formulamos una de las cláusulas de un reglamento que tendría como finalidad el inducir al alumnado a transitar por ese largo y laborioso camino hacia la construcción de su libertad. Por lo que mi participación dentro del mismo fue dirigido a guiar, coordinar y en ocasiones a facilitar las herramientas que les permitirían lograr su objetivo. Como se cita y especifica en el punto 2.2 del cuerpo de este trabajo, el profesor no es el poseedor del conocimiento, sino el facilitador.

Vista de esta forma, la relación maestro-alumno se libraría de la sombra del autoritarismo reflejado en el aprovechamiento académico.

Al terminar el reglamento y reflexionando sobre la participación y posturas de mis alumnos, me da la impresión que a pesar de que se les dio la oportunidad de expresar libremente sus opiniones esto no se logró por completo pues en ocasiones los alumnos responden lo que consideran que el profesor espera de ellos.

Se les ha infundido tanto la idea de complacer al maestro, que aun se les dificulta hacer uso de su derecho de expresión autónoma. Sin embargo estas prácticas al interior del aula les facilitará su asimilación como sujeto libre, autónomo y autosuficiente, no sólo en la construcción de ideas, sino también de su propio conocimientos.

Otro factor que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las expectativas generadas tanto de parte del maestro como de los alumnos

Al iniciar un nuevo ciclo no faltan los comentarios entre los maestros. Algunos van dirigidos al grupo en general, que si se trata de un grupo indisciplinado, apático, atrasado en conocimientos o simplemente problemático.

En los casos particulares se revelan las etiquetas, luego entonces Pedro ya no es tal sino el grosero, Juanito el que nunca entiende y Lupita la traviesa, por mencionar algunos.

Con base en estos comentarios mi futuro grupo quedaba clasificado en los problemáticos, con tintes de indisciplina y rebeldía.

Estas preconcepciones propiciarían un cierto tipo de actitud defensiva de mi parte desde el momento de la presentación, en la que recuerdo haber mencionado que la disciplina era indispensable y que se evitaría en la manera de lo posible los problemas.

Los alumnos formularon su reglamento y eligieron el método de evaluación que les pareció más adecuado.

La primera dificultad presentada incurría precisamente en la violación a una de las cláusulas del reglamento.

No se permitía jugar en el salón y ellos no solamente lo habían hecho sino que además en el transcurso agredieron a algunas compañeras y rompieron un vidrio.

El alumno aceptaba su culpa y hacía énfasis en la participación de los compañeros diciendo:

_Acepto haber sido quien lanzó la pelota que rompió el vidrio, más antes de darme un castigo _dijo dirigiéndose a mi, debe de tomar en cuenta que mis compañeros lo propiciaron. *_Agregó dirigiéndose a sus compañeros de equipo.

Estos respondieron agresivos y enojados:

_Pero por qué, si tu fuiste quien lanzó la pelota...

Se armó una discusión en la que todos hablaban y nada se entendía.

Interrumpí poniendo orden y retomando la pregunta inicial. Les comenté que había escuchado un por qué Reclamado al supuesto culpable y sugería iniciar pidiendo que contestara en tanto que los demás respetarían su turno de participación (no interrumpiríamos).

Respondió el alumno:

_No me parece justo ser el único responsable, pues que les parece -dirigiéndose a sus compañeros de equipo- Si cualquier otro hubiera estado en mi lugar, yo sólo recibí el pase y lo dirigí, más el compañero no estaba y se estrelló en el vidrio.

Los demás compañeros asintieron y decidieron pagar en partes iguales el vidrio y el castigo (impuesto por el director), que consistía en levantar los papeles después del recreo por una semana. También pidieron disculpas a las compañeras a quienes les habían pegado con la pelota.

Analizar las acciones de los alumnos, me hizo darme cuenta de que no se trataba de un grupo problemático, sino de alumnos deseosos de expresar su opinión y hacer valer su punto de vista que finalmente era muy válido y coherente.

Ahora estaba en posición de desechar las preconcepciones que me habían inducido a tratar al grupo de cierta forma injusta, puesto que no me había dado la oportunidad de tratarlos antes de adoptar una postura defensiva hacia ellos.

Afortunadamente lo descubrí en poco tiempo, pues de no haber sido así este tipo de actitud pudiera haber tenido una respuesta poco aceptable de parte de los alumnos puesto que si a los alumnos se les trata con recelo así mismo responderán.

“Al respecto, y citado en un apartado anterior (2.3) en donde se habla de la importancia de las preconcepciones como el fenómeno en el que se asimila a él otro dentro de una tipología a través de la cual se le interpretan y dan valor a sus acciones. Koplán comenta que “la expectativa que un sujeto tiene de otro influye en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él”.⁸⁴

Lo anterior, se ve reflejado en un caso particular en el que un alumno había sufrido la etiquetación de sus maestros durante todo el transcurso de su vida escolar. Lo tachaban de inquieto, a decir de sus profesores anteriores era demasiado latoso e interrumpía la clase constantemente.

El alumno expresaba:

_Sí, soy latoso, y lo seguiré siendo pues no puedo evitarlo y así es como me conocen todos.

El alumno estaba acostumbrado y predispuesto a recibir castigos y regaños diariamente por lo que su forma de actuar dentro del salón iba dirigido a ello.

Se había formado una idea de profesor impositor. Si se le preguntaba ¿cómo han sido tus maestros?, respondía:

_Como todos, regañones e injustos.

Lo de regañones se inducía, pero la pregunta fue ¿por qué crees que son injustos?. Contestó

_Pues porque me tratan mal siempre y no me dan la oportunidad de ayudar en el salón o de ser líder de actividades.

⁸⁴ KOPLAN, Carina. “Buenos Y Malos Alumnos: Descripciones Que Predicen.”

_Le pregunté que cómo reaccionaría si en el ciclo escolar que se le presentaba se le otorgaban las posibilidades que hasta el momento se le habían negado. Comentó:

_Si el maestro cambia yo trataré de cambiar también.

_Le comenté que iniciaríamos un nuevo ciclo escolar, por lo que ambos haríamos todo lo posible por dejar atrás el concepto que teníamos, es decir él se olvidaría de la idea de un maestro injusto y regañón y se daría la oportunidad de conocerme. Yo por mi parte, me olvidaría de los comentarios hechos por maestros y alumno y estaría dispuesta a reconocer sus logros y habilidades como buen estudiante y líder de grupo en varias actividades.

Al principio sus compañeros lo rechazaban, pues estaban también influidos por las ideas preconcebidas; sin embargo el que yo como maestra le brindara la oportunidad de reflejar algo distinto dio como resultado que sus compañeros y él mismo lo hicieran también.

El alumno inquieto y busca problemas se convirtió en aquél compañero dinámico y participativo.

Hasta ahora, he enunciado casos en los que la preconcepción va dirigida al alumno o a el maestro, haciendo notar la importancia que este último juega en el manejo de dicho factor.

La actitud o postura que el maestro tome en base a sus conocimientos, tanto formales como experienciales, determinará en gran medida el que este fenómeno al interior del aula desaparezca o sea propagado

Es el caso de un alumno que mostraba en su actitud cierta antipatía hacia mi persona, cuestionaba severamente mi actuar hasta en situaciones que pudieran ser tan amenas, como un juego grupal.

En cierta ocasión propuse:

Juguemos un maratón de conocimientos en el que todos ustedes representarán a la sabiduría, por lo que si contestan las preguntas que se plantearan, entonces avanzaran. De no ser así darán la oportunidad a que la ignorancia, que seré yo, robe los puntos al contestar las preguntas.

A la mayor parte del grupo le entusiasmo la idea, más no falta quien siempre replicaba y con voz agresiva dijo:

_Eso no es justo, usted sabe más y nos ganará, haber por qué no compite con alguien que le pueda ganar.

Sus compañeros empezaron a explicarle las ventajas de ser quienes tendrían la oportunidad de contestar primero y de poderlo hacer entre todos.

Como no comprendía y su enojo se iba mostrando cada vez más, decidí interrumpir.

Haber (con voz tranquila) por qué tu crees que esta actividad se trata de una competencia, si yo dije que jugaríamos. El contestó:

_Pues porque ganaremos nosotros o usted.

No es así en realidad todos ganaremos pues estaremos repasando los conocimientos que servirán como guía para su examen.

Con este comentario, se terminó e iniciamos el juego durante el cual el alumno se mostró siempre inconforme.

En algunos momentos tuve la debilidad de dar respuesta a sus agresiones de la misma forma, mas afortunadamente logré contenerme pues de no haber sido así esta actitud de mi parte hubiera funcionado como sistema de reafirmación a la concepción que mi alumno tenía de mi persona como alguien intolerante e injusta. Y no sólo eso, sino que además estaría dando pie a el nacimiento de una nueva preconcepción, esta vez de mi parte al pensar en mi alumno como alguien insolente e irrespetuoso.

Lo mejor sería tener una conversación con él aparte, afortunadamente él se sentía con la necesidad de expresar lo que sentía y entonces me comentó:

_Soy amigo de un grupo de niños que fueron sus alumnos, ellos me comentaron que usted fue muy injusta con ellos al ponerles un castigo que no les correspondía...

Al escuchar esto, comprendí el motivo de su actitud hacia mi persona.

Le comenté lo suscitado con sus amigos y le pedí que juzgara por sí mismo lo justo o injusto del caso. También le sugerí que reflexionara sobre mi actuar para con él y sus actuales compañeros.

Respondía diciendo que: En realidad nunca había sido injusta ni con él ni con sus compañeros, y que después de explicarle había comprendido que tampoco lo había sido con sus amigos.

Después de esa charla, las cosas empezaron a marchar de mejor manera y me arrepentí de haber esperado tanto tiempo antes de hablar con él.

Esto comprueba una vez más lo fundamentado en el apartado 2.3 en donde se refiere la importancia de las expectativas que tiene el alumno en relación al profesor, las cuales, acaban determinando el ánimo y sentido con el que él alumno enfrenta la tarea de aprender.

Aún cuando los intercambios comunicativos y la interacción son constantes dentro del salón de clases, es necesario darles una dirección de acuerdo a los objetivos educativos presentados

El llevar una buena relación maestro-alumno estará siempre implícita dentro de los propósitos educativos más importantes, ya que ésto determina un óptimo desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para esto, y como lo fundamenta la pedagogía operatoria (apartado 1.1.2 de este trabajo) en su relación con el constructivismo, se requiere caracterizar al profesor como el creador de situaciones que le permitan a el alumno describir y esquematizar sus propios conocimientos.

Mientras logremos preservar un ambiente grupal, libre de tensiones y conflictos entre los integrantes (maestro-alumno) estaremos dando un paso importante en el proceso de construcción de los conocimientos.

Si lo que pedimos y por lo que luchamos es por la formación de sujetos críticos, reflexivos y activos, capaces de construir su propio conocimiento en base a sus experiencias y esfuerzo personal, comencemos por analizar nuestra práctica pedagógica con el fin de determinar nuestra postura dentro de estas características.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

AUSBEL, D.P. **Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo.**

Editorial Trillas, México. 1980.

BLEGER, José **Temas de psicología.** Editorial Paidos Buenos Aires 1979.

BOHOSLAUSKY, Rodolfo. “ **Psicología del vínculo profesor como agente socializante en problemas de psicología educacional**”. en Revista de las ciencias de la educación, Axis 1^a. ed. Rosario, Argentina. 1975

BOHOSLAUSKY, Rodolfo: “**Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante**”. en: Glazman Raquel. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. Editorial SEP Caballito, México. 1986.

BRUNER, S. Jerome y Olson. **Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada.** Editorial Paidos, Buenos Aires. 1979.

CAZARES, Hernández Laura, Christen María. Et.al. **Técnicas actuales de investigación documental.** Editorial Trillas, México. 2000.

COLL, Salvador Cesar. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.** Paidos Educador, México 2000.

COLL, Cesar. **El constructivismo en el aula.** Editorial Graó ,Barcelona, 2000.

DELVAL, Juan. **Los fines de la educación.** Ed. Siglo XXI, España. 1999.

Diccionario de las ciencias de la educación. Vol. II Editorial Santillana, México, 1983.

Enciclopedia de psicopedagogía. Editorial Océano, Barcelona (España). S. A.

Enciclopedia general de educación. Tomo 1 Editorial Océano, Barcelona (España),
Primera edición.

FARBER, Jerry **“El Estudiante Es Un Negro”.** en: Glazman Raquel. La docencia
entre el autoritarismo y la igualdad. Editorial SEP Caballito, México. 1986.

FELDMANN, Erich. **Comunicación de las ideas.** Editorial Kapelusz, Argentina.
1977.

GERBER, Daniel **“El papel del maestro un enfoque psicoanalítico”.**

en: R. Glozmmán. La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad, SEP-EI
caballito,
México, 1986.

GERBER, Daniel: **“El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico”.** en: Glazman
Raquel La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. Editorial. SEP
Caballito, México. 1986.

GIMENO, Sacristán, José **Comprender y transformar la enseñanza.** Ediciones
Morata, S. L. Madrid. 1999.

JOAO, B. Araujo y Clifton, B. Chadwick.- **“La teoría de Ausbel”.** en: Tecnología
educacional. Teoría de instrucción. España. Paidós Educador. 1988.

JONINE, Becudicho, Christine Vendenplas-Holper con la colaboración de Noelle
Ducroux. **Análisis de las interacciones y sus efectos sobre la comunicación
referencial y el domino de nociones.** Editorial del hombre ANTHROPOS.
España 1988.

KOPLAN, Carina. **“Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen”.** en
Antología Básica U:P:N: Problemas de aprendizaje en la región SEP 1994.

LABINOWICZ, **Introducción a Piaget pensamiento, aprendizaje, enseñanza.**
Editorial. Fondo Educativo Internacional, México. 1982.

LORROYO, Francisco. **Diccionario de pedagogía.** Editorial Porrúa. Porrúa.

MORENO, Montserrat. **La pedagogía operatoria.** Editorial Lara, Barcelona. 1989.

PAOL, J. Antonio. **Comunicación e información, perspectivas teóricas.** Editorial Trillas, México 1985.

PARADICE, Loring. Ruth **Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria.** Tesis para obtener el grado de Maestría en ciencias en la especialidad de educación, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México, Abril 1979.

PETER, Berger y Thomas Euckmon. **“Los Fundamentos Del Conocimiento En La Vida Cotidiana”,** en: la construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu. Editores, 1979.

PIAGET, Joan **“Development And Learning”.** en: Antología Básica. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento U.P.N. 1994.

PORLAN, Rafael. **Constructivismo y escuela.** Díada Editora S.L. Sevilla 1998.

SARTONI, Rugie Antonio. **Nostalgia del maestro artesano.** CESU Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa, México. 1996.

SECRETARIA ACADEMICA. **Reglamento General Para la Titulación de la Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional.**

WATZLAWICK, Paul. **Teoría de la comunicación.** Tiempo contemporáneo Buenos Aires. 1990.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- ÁLVAREZ, Villar Alfonso. **“La vida en el aula”**. en Antología básica Grupos en la escuela SEP-UPN. 1994
- BLUM, Berta. **La contra transferencia medica a nivel institucional**. Trabajo recepcional de AMPAG, México 1985.
- CASTORINA, José Antonio. **“Debates constructivistas”**. en: Los problemas conceptuales del constructivismo y su relación con la educación, Editorial. 1986.
- DIVEREUX, G. **De la ansiedad al método de las ciencias del comportamiento**. Editorial. Siglo XXI, México. 1987.
- DOLORES, Busquets **“Un aprendizaje operatorio: Intereses y libertades”**. en Antología Básica Grupos en la escuela SEP-UPN. 199
- FONTAN, Jubero, Pedro. **La escuela y sus alternativas de poder**. CEAC, Barcelona. 1978
- GLENN, Myers Blar, R. Stewart Jones, Ray H. Simpson. **Psicología educacional**. Editorial Fondo de Cultura Económica: México 1976.
- JACKSON, P. **La monotonía cotidiana**. en la vida en las aulas. Madrid, Morava 1975.
- JOROLIMEK ,John, D. Foster Clifford. **Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria**. Editorial Kapellusz, Argentina-Buenos Aires 1979

PICHON, Rivier, **El proceso grupal**. Editorial. Nueve vision, Buenos Aires. 1981.

ROKWELL, Elisie. **“El contenido formativo de la experiencia escolar”**. en: De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. Cuadernos de investigación educativa No. 3 México, DIE-IPN. 1982.

SOLANGE, Alberto. **“Protagonismo de lo rutinario cotidiano”**. en: Antología Básica U.P.N. Análisis de la práctica docente propia . Licenciatura en educación plan 1994. SEP México.