

Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2007

Fecha de aprobación: 12 de octubre de 2007

*Leobano H. Mejía Serafín **

*Maricela del Carmen Osorio García ***

*José Antonio Navarro Zavaleta****

RESUMEN

La práctica docente posee como elementos: un sujeto, un objetivo como materia de enseñanza, actividad y un significado. En este trabajo se establece la relación que existe entre la práctica docente y la calidad de la enseñanza en el marco del Curriculum de la Reforma del Bachillerato 2003 de la UAEM. Un elemento importante son las opiniones de alumnos, maestros y directivos que exponen la situación que prevalece en el Nivel Medio Superior.

PALABRAS CLAVE: práctica docente, calidad, enseñanza, proceso educativo, formación docente.

ABSTRACT

The educational practice posses as elements: the subject, an aim like matter of education activity and meaning. In this work there is established the relation that exists between the educational practice and the quality

* Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación Superior. Profesor de tiempo completo en el plantel “Ignacio Ramírez” de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

** Maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo. Profesora de tiempo completo del plantel “Ignacio Ramírez” de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

*** Candidato a Maestro en Planeación y Evaluación de la Educación Superior. Técnico académico de tiempo completo en el Plantel “Ignacio Ramírez” de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

of the education in the frame of the Curriculum of the Reform of the Baccalaureate 2003 of the UAEM. Important elements are the opinions of students, teachers and executives who expose the situation that prevale in the Average Top Level.

KEY WORDS: educational practice, quality, education, educational process, educational formation.

INTRODUCCIÓN

Aun cuando existe mucha literatura en torno a esta temática, es un hecho que la función y la práctica docentes no han sido lo suficientemente comprendidas, por ello, es necesario rescatar las experiencias y los pensamientos de los sujetos del proceso educativo, ya que éste no es lineal ni obedece a un solo esquema o modelo.

De hecho, la noción de la *práctica docente* es muy amplia y en ocasiones se torna ambigua ya que en ésta intervienen procesos subjetivos, psicosociales, culturales e históricos y en ocasiones se pierde de vista su significado esencial, el que se concibe como un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos a partir del entendimiento de las dimensiones de la realidad en un tiempo y en un espacio determinados.

Se concibe a la práctica docente como praxis pedagógica, una praxis en la que, como señala Sánchez Vázquez en su libro *Filosofía de la praxis* (1980: 24):

...el sujeto toma conciencia de la relación entre el hacer y el pensar. Se trata de un conjunto complejo de actividades en donde la relación entre el conocimiento, la conciencia y la actividad se sintetizan en un hacer pensado, crítico y creativo. En consecuencia, la praxis va mucho más allá del despliegue de una actividad racional y estructuralmente organizada, pues en ella los sujetos ponen en juego sus conocimientos, saberes, experiencias, creencias, valoraciones y posiciones respecto a las acciones que realizan en las aulas. Praxis que se reinventa, se construye histórica, socialmente, que es apropiada de manera diversa y dinámica, una praxis en donde los sentidos que le otorgan quienes asisten al encuentro pedagógico están ligados a fines específicos.

De hecho, se reconoce, como dice Sánchez Vázquez (1980: 25): “que en algunos momentos y en determinadas situaciones, la práctica tiende a burocratizarse y logra hacerlo cuando la forma se sobrepone al contenido, al hacer burocrática la actividad, las formas y procedimientos del exterior terminan imponiéndose al interior, generando con ello un desequilibrio entre el adentro y el afuera”.

Por otro lado, sobre este asunto, se rescatan algunas de las reflexiones que César Carrizales Retamoza (1992) plantea en su obra: *La experiencia docente*, refiriéndose a la experiencia, la práctica y la participación docente, que:

Últimamente se ha puesto de moda la idea de que para mejorar la formación de los profesores se requiere recuperar la práctica docente; si tal “recuperación” no va acom-

pañada de una concepción desmitificadora, lo que sucederá es que la práctica docente será conceptualizada en armonía con su contexto alienado. Por tanto, no se trata de poner a la práctica docente en el centro de la formación de profesores, sino fundamentalmente de reconceptualizarla sobre bases antagónicas a las que hegemonizan el actual modelo del “buen docente” (De Allende, 1990).

Tal reconceptualización requiere ser realizada por el mismo docente, es él quien debe transitar su crisis, lo que significa dejar de creer en lo que se ha creído, dejar de pensar como se ha pensado y dejar de hacer como se ha hecho: pensar como he pensado y dejar de hacer como he hecho; pues de no ser así, la reconceptualización le llega del exterior, la interpretación desde su marco interpretativo alienado. No es posible que la transformación la realicen si la propuesta les llega desde fuera, ilusión política o idealismo pedagógico, pero sí lo es que localicen la residencia del poder alienante en su práctica docente y ensayen caminos hacia su transformación (Engels, *s/f*).

Al respecto, Follari (1985) dice que: “para cambiar no basta con que el docente piense su práctica, pues la élite acepta esto, siempre cuando la piense desde su condición alienada; se puede pensar inseguro, o progresando; pero siempre con referencia al modelo. De lo que se trata es que el docente piense su práctica desde una perspectiva desalienante: en la cual el primer paso consiste en dudar del modelo alienante, condición indispensable para iniciar el camino hacia la transformación”.

Por su parte la élite vive su alienación sin posibilidad de transformarse, pues de hacerlo dejaría de serlo; en cambio, el docente al desalienarse se reeduca. La élite si se transforma desaparece, el docente, por su parte si lo hace se reconstruye, por ello, el cambio en el docente es una necesidad en la historia” (Fuentes, 1986).

OTRAS CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

En palabras de García Salord y Labdesmann (citado por Furlán, 1987), en *Apuntes sobre la práctica y la investigación alrededor de una experiencia de trabajo pedagógico*, al referirse a este asunto, dicen:

...qué es la práctica docente. La categoría docente no se reduce al hacer sino que implica el saber, o para ser más adecuado, la práctica docente es la unidad del pensar y el hacer, es la síntesis entre experiencias y acción. Además, si la práctica docente no la limitamos al hacer y la pensamos como actividad intelectual, tenemos que el docente realiza su práctica intelectualmente. Al definir la práctica docente como práctica intelectual, el problema de su transformación se presenta como propio, pues no es posible que otros intelectuales que carezcan de esa práctica elaboren la teoría para transformar la práctica que no poseen (García, 1993).

Carrizales dice, respecto a la dependencia de la práctica, que: “La práctica docente está inmersa en diversas relaciones de poder, ya sean sociales, políticas e ideológicas. Las cuales se expresan en institucio-

nes y lugares concretos como el Estado, la comunidad, el sindicato, la escuela y el aula” y dice también que la alternativa de transformación se encuentra en las relaciones de poder” (Carrizales, 1986: 54).

En relación con la dependencia de la práctica docente y su efecto de transformación, puede mencionarse que la primera, por ser conservadora, es incapaz de transformar; la segunda y la tercera, como comprensión crítica de la realidad es básicamente transformadora. Para lograrla, hay que analizarla y ejercerla desde una perspectiva de totalidad y abandonar la fragmentación que resulta reduccionista y, por lo mismo, poco recomendable en la búsqueda del conocimiento, pero sobre todo de la calidad. En la misma acción, el sujeto transformador, que es el maestro, participa en la práctica docente. En la opinión de Ibarra, desarrolla las siguientes acciones:

Por su parte, el maestro en el aula se convierte en un agente con características singulares, pues legitima en lo general, relaciones propias de su particular sociedad; al mismo tiempo que, con su actuar y manera de pensar, reproduce modelos de maestros existentes en su entorno. Claro está que las contradicciones propias del maestro también se expresan. El maestro reproduce una buena parte del todo social como contenidos temáticos; –ciertas formas de relaciones con el saber, con la autoridad, con la política, etcétera– pero también reproduce de manera más específica a diversos modelos de maestros; esta reproducción de los actuares privilegiados de los modelos la hace de manera contradictoria, ya que las propias contradicciones sociales que el maestro vive impiden la reproducción de tipos de maes-

tros puros (Ibarra, citado en Becerril, 1999: 31-32 y 42).

La práctica docente en tanto conceptos, es una síntesis en la cual se expresan los conocimientos adquiridos acerca de la actividad de un proceso objetivo, de la relación entre procesos o de una conexión interna de procesos universales (la actividad de enseñar, la actividad de enseñar y aprender, la concepción universal que se tiene de la enseñanza y de quien enseña. En su determinación primaria, los conceptos (práctica docente) se constituyen racionalmente por medio de la reconstrucción de los datos conocidos en la percepción; nos colocamos en un primer nivel operativo (Carrizales, 1992: 110).

Con base en estas aportaciones, el hecho de la práctica docente queda como principio de una relación de conocimiento que, en la medida que produce abstracciones, incorpora fenómenos y variables asociadas a él; tal es el caso de la formación de profesores (o docentes), el currículum, la organización escolar, la conciencia social, la resignificación, la alienación y otras relaciones que puedan quedar excluidas.

En este enfoque, la práctica docente es la acción que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y coherentes condiciones sociales, históricas e institucionales y adquiere una significación trascendente tanto para la sociedad como para el propio maestro.

En esas condiciones los maestros se mueven en torno a la búsqueda de identidad individual, de conciencia social, de tener sentimientos de aceptación social, gratifi-

cación y productividad; de oponerse y resistirse a la alineación. Son luchas que rechazan la generalización de la que es objeto el maestro; que rechazan los juicios de valor que impone la inquisición científica o administrativa que determina quién es buen maestro, mal maestro, regular maestro. En síntesis, el objetivo principal de esas luchas no es tanto atacar al Estado, a la institución de poder, a la élite, a la clase social, a la administración; más bien estas luchas son el resultado de las relaciones de poder (Bece-rril, 1999: 95-96).

Al respecto, Carrizales refiere que para la transformación de la práctica docente:

...el cambio quedaría planteado en la pedagogía orientada hacia la transformación de aquellas estructuras valorativas, afectivas y lógicas que hegemonizan la experiencia alienada y orientan al pseudocomportamiento. El cambio para transformar no se reduce a lo cognoscitivo ni al comportamiento, sino que se localiza al poder en la misma experiencia de ser, orienta la transformación hacia los valores y hacia la lógica del pensar, no se engaña ante la sustitución de un saber por otro, ni ante un hacer por otro, pues reconoce que el poder es mimético. En esta perspectiva la práctica docente para cambiarse requiere pensar lo impensable, eliminar su certeza y seguridad y, básicamente, transformar la estructura interpretativa de la experiencia.

VACÍOS LEGALES

Por otro lado, la Ley sobre Práctica Docente todavía no se expide, los saberes y actúales docentes pueden escapar a esa determinación normativa y configurar relacio-

nes que analicen la ley, elaboren las condiciones en que se genera el proceso enseñanza-aprendizaje y devengan prácticas de maestros y alumnos más productivas y gratificantes; con un trabajo creador con el que se pueda superar la enajenación y cualquier forma de “sujetación” (Carrizales, 1992: 103).

De hecho, la práctica docente está influida y determinada por distintos factores, entre ellos, el contexto social, los programas de estudio y los horarios de trabajo, las condiciones del ambiente escolar y la cultura universitaria en general; pero también la práctica docente tiene una correspondencia, una relación con la trayectoria personal de los maestros, es decir, sus experiencias como docentes y su formación personal tanto en su disciplina científica como en aspectos pedagógico didácticos.

En ese contexto, la práctica docente debe realizarse en un ambiente de trabajo óptimo, con las aulas limpias, pintadas, pintarrones en excelentes condiciones, butacas cómodas, instrumentos didácticos apropiados (texto científicos que inviten a la reflexión e investigación), tanto para el alumno como para el docente. La práctica docente, en estas condiciones, está orientada al logro de un aprendizaje significativo de calidad.

En el caso del diseño de la práctica docente, esta acción emerge hoy como una actividad fundamental dentro de las competencias del profesor. El eje de controversia en este momento es el profesional de la docencia. Su figura aparece hoy como factor prioritario

de la tan deseada mejora educativa. Él es el responsable del acontecer educativo diario. Su actuación es la clave que determina el flujo de los acontecimientos en el aula; y las estrategias que emplea para la forma de abordar la práctica dependen por lo tanto de la calidad y naturaleza de los procesos de aprendizaje para la formación de las nuevas generaciones.

Estas consideraciones nos llevan a un replanteamiento de los profesores universitarios que dan clase, a un cambio de perspectiva del profesional de la docencia. Este cambio trasciende el trabajo sobre la materia en que se especializa a un repertorio más amplio de competencias profesionales, entre ellas: el diseño de la práctica docente.

Argumentar la práctica docente para dar cuenta de los planteamientos que se hacen sobre la misma, y conocer su impacto como resultado de su aplicación en los programas de asignatura es el objetivo de este trabajo, pero antes de iniciar este proceso es importante considerar la naturaleza de la práctica docente y las acciones que realiza el docente con el fin de entender cómo, en qué sentido y en qué medida puede prevenirse, diseñarse o programarse.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO Y LO QUE OPINAN LOS ESTUDIANTES

Considerando que el tema central es la práctica docente, primero se caracteriza y, en segundo lugar, se procede a tratar de comprenderla a partir de la manera en que los

estudiantes la describen y para ello se procedió a la recaudación de las opiniones de los estudiantes respecto a esa práctica, así como de los demás sujetos inmersos en la educación media superior a quienes puede afectar el desarrollo de la misma. Para este propósito se aplicaron 322 cuestionarios a estudiantes de los diferentes grados y turnos, para ello se tomó como base un instrumento diseñado para conocer el nivel de información que los alumnos tienen sobre el plan de estudios, el constructivismo, la práctica docente que realizan los profesores, el uso de recursos didácticos acordes con la metodología, los criterios de evaluación y otros aspectos que nos mostrarán la congruencia existente entre el discurso que se maneja en el Currículum del Bachillerato Universitario y lo que realmente se está desarrollando, registrado a través de sus opiniones.

En este sentido, se encontró que los alumnos tienen algunas nociones sobre lo que se intenta hacer o lo que se dice que se hace por los profesores, de acuerdo con los informes oficiales; sin embargo, consideramos que hace falta disponer de espacios más adecuados para realizarla, tener grupos menos numerosos, disponer de materiales y recursos didácticos suficientes y adecuados a cada una de las prácticas docentes a realizar y sobre todo, que los profesores, en opinión de los alumnos –y es la opinión más generalizada– es que mejoren su preparación didáctica y disciplinaria y que respeten a los alumnos, en vez de solamente imponerse a ellos como muestra de una autoridad que exhiben como autoritarismo.

La práctica docente que, en el modelo curricular del Bachillerato Universitario de la UAEM, desarrollan los profesores, implica el conocimiento de la práctica docente misma, la que desarrollan y prevalece entre los profesores del nivel medio superior. Este es un conocimiento útil, a partir del cual se tendrá un punto de partida para la toma de decisiones sobre la implantación del programa de formación, capacitación y actualización de los profesores; el cual, además, permitirá conocer el beneficio e impacto de los cursos que hasta ahora se han desarrollado dentro de la aplicación del plan de estudios.

Para algunos autores existen características que influyen en el desarrollo de la práctica docente, tales como:

1ª La empatía docente, a la que consideran importante tomar en cuenta para lograr la socialización. En este sentido, la práctica docente se conforma por acciones que se manifiestan en el ejercicio de la profesión, específicamente, en la socialización de los sujetos que actúan en el contexto escolar, mediante la cual el maestro se constituye y se recrea cotidianamente como tal y de manera intuitiva, participando dando respuesta a la naturaleza y necesidades de sus alumnos y acorde con las condiciones de su entorno crea nuevas estrategias didácticas, técnicas y métodos, aprobando unos y desechando otros para desarrollar su trabajo.

2ª La planeación e implantación, por parte del profesor, de los cambios educativos que se requieren llevar a cabo en el proceso

de enseñanza-aprendizaje en relación con la actividad del profesor y del alumno, enfoque de los contenidos, estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje, uso de recursos, etcétera, para lograr que los alumnos adquieran la formación que necesitan y puedan desempeñarse como personas “comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en todos los aspectos.

Finalmente, en el análisis de la práctica docente se consideran las características del personal académico y se estudia también la diferencia de sus aportaciones y participación.

Para nuestro caso, recuperamos la concepción que destaca la característica que se refiere a la planeación e implantación de los cambios educativos que requiere llevar a cabo para realizar su práctica docente, pues como vimos existe heterogeneidad, ya que considera elementos como: formación académica, conocimiento pedagógico, interés por la docencia, sentido del cumplimiento de su responsabilidad en la clase, la academia y la institución. Por lo anterior, éste es un estudio que aporta información valiosa para conocer esta realidad así como para determinar acciones futuras.

NATURALEZA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Plantearse el análisis de la práctica docente tiene sentido ahora a efecto de entender el tipo de diseño que permite a quienes operan en ella.

Sacristán (1992), en su libro *Profesionalización docente y cambio educativo*, considera que la práctica docente se caracteriza por tener los siguientes atributos:

a) *Actividad predefinida*, en la que el profesor no trabaja en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan las prácticas: condiciones de la escolarización, la regulación del currículum realizada fuera de las aulas y la flexibilidad para desarrollar el puesto de trabajo de los docentes.

El diseño, desde el punto de vista de los profesores, debe estar enmarcado en tales condicionamientos. Los condicionamientos y los controles no evitan la responsabilidad individual de cada docente. Los profesores tienen que tomar importantes decisiones didácticas sobre cómo rellenar el tiempo escolar con actividades para convertir cualquier determinación previa sobre el currículum en experiencia de aprendizaje de los alumnos.

b) *Proceso indeterminado*, en el cual la educación, la enseñanza y el currículum son procesos de naturaleza social que no se pueden prever del todo antes de ser realizados. De aquí que cualquier diseño deba ser abierto y flexible. Este carácter indeterminado obliga a clarificar las ideas y pretensiones de las que se parte para tratar de mantener la coherencia desde que se plantea una meta hasta las prácticas que se realizan.

c) *Compleja y que no admite muchas simplificaciones*, ya que de acuerdo con Sacristán (1988), Pérez Gómez (1988) y otros autores, se considera a la práctica docente

como una realidad que se define por las siguientes situaciones:

- *La multidimensionalidad*, ya que en una clase hay sujetos muy diferentes, cada uno con su propia vida, sus diversas capacidades, su forma de estar y de integrarse a la dinámica del aprendizaje, etc. Están también las influencias del ambiente social y de la propia institución. Están los programas oficiales y el propio profesor. El docente también ha de abordar tareas tan distintas como impartir información y explicarla, atender el trabajo de cada uno de los alumnos, juzgar su actividad y proporcionarles “*feedback*” atender al grupo como tal y sintonizar emocionalmente con los distintos estados de las personas o sucesos de la clase, distribuir y operar con materiales y recursos. Cada decisión que se tome ha de ser congruente con este estado general de cosas.
- *La simultaneidad*, dado que la cuestión no es sólo que ocurren muchas cosas, sino que ocurren a la vez. El profesor ha de estar pendiente de los alumnos que trabajan y de los que no lo hacen, de los procesos y los resultados, de los contenidos y de las formas de relación.
- *La impredecibilidad*, pues son muchos los factores que intervienen en una situación, en la conducta de un alumno o en la de todo el grupo. Los profesores aprenden a predecir cómo van a ir las cosas y a responder a los imprevistos. Responden guiados por intuiciones, imágenes generales de cómo comportarse, no

tanto por leyes precisas. Proyectan su idiosincrasia, la subjetividad conformada por su biografía personal, la formación y la cultura de procedencia.

Una práctica docente, así entendida, requiere que su diseño sea una propuesta tentativa, singular para un contexto, para unos alumnos, apoyado en principios interpretables y abiertos. El diseño de la práctica no es algo abstracto, sino que tiene unos actores determinados y se desenvuelve en unas circunstancias muy concretas. La incertidumbre como forma de pensar no significa improvisación, sino que incorpora la condición artística como elemento que une las ideas, los principios generales y los contenidos educativos con la realidad práctica.

LA INTERVENCIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

La pregunta clave es la siguiente: ¿Cuáles son las acciones que debe tener un profesor ante una práctica con tales características?

El docente, según Schön (1983), puede aproximarse a los problemas que plantea la intervención educativa de dos formas distintas:

- Una primera forma es la racionalidad técnica, que considera al profesor como un técnico-especialista que aplica con rigor las reglas derivadas del conocimiento científico. La competencia profesional consistiría en este caso en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática a la

solución de los problemas instrumentales de la práctica.

- La segunda forma es la racionalidad práctica: esta forma de competencia concibe al profesor como un práctico autónomo, un artista que reflexiona, toma decisiones y crea su propia intervención. No es ésta precisamente la actitud más común del docente que nosotros conocemos. Todos sabemos por experiencia que una práctica docente se compone de situaciones complejas, inestables, inciertas y conflictivas. El dilema, por tanto, es el siguiente: ¿Es la naturaleza de la realidad la que determina los procedimientos, métodos y técnicas más apropiados para comprender la complejidad e intervenir sobre ella, o son los criterios del conocimiento científico los que deben prevalecer?

LA RACIONALIDAD TÉCNICA Y SUS LÍMITES

Se entiende a la técnica, como:

...el haz de saberes científicos inmediatamente aplicables para controlar, transformar o crear objetos y procesos naturales o humanos, el modelo de racionalidad técnica sería una actividad instrumental, un análisis de los medios apropiados para determinados fines y la solución de problemas, que consistiría en la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que derivan las técnicas para el diagnóstico y resolución de los problemas en la práctica (Pérez Gómez, 1988: 130).

Desde esta perspectiva, la práctica docente se subordina a niveles de conocimiento abstracto y se olvida del carácter específico de toda actuación profesional que pretenda resolver los problemas humanos que debe atender. El modelo de racionalidad técnica no puede afrontar los fenómenos educativos, puesto que necesita una permanente reacomodación ante la singularidad de las situaciones educativas en las que incide.

Gagné (1986) considera que:

Las empresas prácticas como la enseñanza tienen dos componentes característicos: uno es el científico y otro, muy importante, es el artístico. El modelo de racionalidad técnica no puede dar respuesta a ambos. Al hacer énfasis en la solución de problemas olvida la identificación de los mismos, con la desventaja de que configuran formas de acción cuya elaboración y control quedan fuera de los sujetos del proceso educativo, convirtiéndose éstos en simples receptores y usuarios.

Si el modelo de racionalidad técnica es incompleto, puesto que ignora las competencias prácticas requeridas en situaciones divergentes, tanto peor para dicho modelo. Busquemos, en cambio, una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales de hecho llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores (Schön, 1983).

LA RACIONALIDAD PRÁCTICA: UN PROCESO DE REFLEXIÓN

Este modelo de actividad supone que en el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan al profesional como dados, sino que deben ser contruidos desde los materiales de la situación problemática. El profesional debe proceder a la identificación del problema, que implica participar en un proceso reflexivo mediante el cual interactivamente nombramos las cosas sobre las que nos vamos a detener y enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover (Schön, 1983). Esta competencia es la que muestran algunos prácticos en situaciones que resultan singulares, inciertas y conflictivas, es la dimensión artística.

En los últimos años han aparecido alternativas para representar el papel que debe jugar el profesor como profesional ante las situaciones complejas de la práctica. Entre ellas cabe mencionar: *El profesor como investigador en el aula* (Stenhouse, 1987), *La enseñanza como una profesión de diseño* (Yinger, 1986), *La enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones* (Paterson, 1992), *El profesor como práctico reflexivo* (Schön, 1983).

En todas estas alternativas se reconoce la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida en el aula.

Yinger (1986) considera que el éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. La habilidad requerida es la in-

tegración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica.

Esta habilidad o conocimiento práctico es analizado en profundidad por Schön y lo define como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta.

El concepto de reflexión implica: “la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia”, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. En la reflexión, el profesional rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, “se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto, que como un experto cuyo comportamiento está modelado” (Stenhouse, 1987: 145).

El modelo de intervención según la racionalidad práctica implica tres procesos: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

CAMPOS DISCIPLINARIOS QUE ENFOCAN LA PRÁCTICA DOCENTE

El educador forma parte de un todo, cuyos extremos se ubican en el grupo escolar y en la sociedad, por lo cual tendrá que considerarse como un miembro, que se debe tanto a una organización social como a un ser individual con sus derechos inalienables, como persona con rasgos que lo definen.

En cuanto miembro de una sociedad debe acatar los lineamientos que, en términos generales, determinan la práctica curricular pero, en cuanto a sujeto libre e independiente, debe disponer de su libre albedrío allí donde realiza su actividad académica.

Desde estas posiciones se puede indicar que, en el momento actual, varios campos disciplinares enfocan la práctica del docente, tales como el: a) sociológico; b) psicológico; c) y el pedagógico-didáctico.

Campo sociológico

En relación con el primer campo, el enfoque sociológico se interesa por los cambios aparecidos, durante los últimos años, en las expectativas sociales que se proyectan sobre los profesores y en las variaciones introducidas en su función y en su práctica. Frecuentemente, estas investigaciones enfocan su estudio sobre los problemas actuales de la profesión docente relacionándolos con las consecuencias que de ello se derivan para los individuos que la ejercen: profesores afectados por la violencia en las aulas, agotamiento físico, agresión social.

Campo psicológico

En cuanto al campo psicológico, interesa conocer desde las motivaciones por las cuales el docente elige la carrera, hasta las situaciones estresantes que determinan su práctica en determinadas etapas evolutivas.

En este sentido, investigar el conjunto de rasgos patológicos que, sin referirse a un síndrome concreto, hacen referencia a estados anímicos que lo conducen a un aumento de la ansiedad y/o la depresión. Así, la gama en que se manifiestan estos estados disfuncionales pueden ir desde situaciones muy puntuales hasta las que afectan de manera profunda su desempeño. Por ejemplo, la afonía del docente, los ausentismos, entre otros.

Campo pedagógico-didáctico

En relación con el campo pedagógico-didáctico, es necesario considerar de qué manera los centros de formación para la docencia (escuelas normales, facultades, universidades pedagógicas nacionales) deberían aprender lo que se hace en otros marcos profesionales de preparación para la práctica docente. Es decir, en ellas se ha de considerar—desde el diseño curricular—un enfoque donde se intersecten diferentes campos teóricos y su aplicación a lo específico de la carrera: lo institucional, lo programático y el acto pedagógico-didáctico.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En la UAEM, la práctica docente, a lo largo de su historia como institución educativa que atiende este nivel, se ha desarrollado en forma heterogénea, adecuándose más a los procesos tradicionales vigentes en su momento, buscando lograr aprendizajes indi-

viduales y colectivos, mediante la formación y autoformación de los alumnos en el campo cognoscitivo y tratando de alcanzar en el proceso integral, la formación ética que modele una actitud en los alumnos y que los capacite para continuar estudios superiores en las distintas ramas del saber de acuerdo con su propia elección.

El desarrollo de esta práctica docente, si bien ha cumplido su misión formadora, no ha sido la más adecuada, ya que la relación que se da entre los actores maestro-alumno acusa abundantes rezagos teóricos y metodológicos respecto a las funciones de aprender y enseñar, por lo cual la apreciación de esta interacción humana en el aula logran su objetivo gracias a que predominan en ella, la intencionalidad y el compromiso de ambos, para la cual, las proporciones de las mismas son desiguales y generan que la práctica docente sea distinta y heterogénea en los aspectos de su desarrollo.

Una característica esencial de la práctica se da en las acciones de ambos sujetos durante este proceso que tiene como intención el abordaje de contenidos programáticos, la formación de hábitos y la adquisición de actitudes, que más bien buscan transmitirse, para que sean aprendidas de manera autoritaria, como es común, en la práctica docente tradicional en la que el profesor expone y el alumno, en actitud pasiva, recibe lo que es importante de acuerdo con el plan de estudios y el programa aprobado para este ejercicio educativo en el nivel medio superior. Esta práctica no permite el intercambio de experiencias, el desarrollo del

sentido crítico y el desarrollo de actitudes positivas y ejemplares en las que los alumnos puedan emular las que consideren adecuadas y corregir las que carezcan de atractivo y validez para integrarlas a su propia formación.

La acción educativa e institucional en este sentido, está condicionada por factores vinculados al contexto socioeconómico y los del ámbito institucional en que se desarrolla la labor educativa, tales como la organización del plantel, los apoyos de la academia, la integración, interrelación y comunicación que se establecen entre la misma, las instalaciones y equipamiento de que disponga, las formas de participación en el trabajo colegiado y la toma de decisiones en cuanto al proceso educativo. Estos factores influyen para determinar el nivel de eficiencia del profesor en cuanto a su forma de pensar, entender y realizar la docencia, la pertinencia, congruencia y suficiencia de su preparación disciplinaria y pedagógica y su interés por la participación en los programas de formación y actualización docente; asimismo, es importante considerar la responsabilidad y compromiso que asuma respecto a la participación que demuestre en la formación integral del estudiante.

La problemática más frecuente que se manifiesta por parte de los profesores como justificante de su labor, no totalmente satisfactoria, se da en varias direcciones que afectan y obstaculizan este proceso, tales como:

- Opinar que el papel de las autoridades educativas muestran mayor involu-

cramiento en las tareas políticas y administrativas que en la atención de las necesidades académicas destinadas a elevar la calidad del trabajo académico, por lo cual se descuida el impulso a las actividades encaminadas a la actualización, desarrollo y formación docente, en general a la profesionalización de los profesores.

- Otra percepción frecuente de alumnos y docentes es la de considerar que en algunos planteles el ambiente laboral se orienta a guardar las apariencias sin resolver situaciones de fondo. Estas circunstancias derivan en falta de motivación de los docentes (UAEM, 2002).

CONCLUSIONES

El desarrollo de la práctica docente con la que se han impartido los planes de estudios que conforman la evolución histórica del Bachillerato en la UAEM ha tenido como características principales la heterogeneidad de la misma, en las que según los registros existentes, predomina la orientada por el positivismo y el conductismo, basada en la formación disciplinaria y en la que la formación didáctica pedagógica se ha desarrollado sobre la marcha, por lo cual, los objetivos propuestos en cada uno de estos planes no se han logrado a plenitud, obstaculizados por la diversidad de intereses no satisfechos de los docentes.

En el discurso expositivo de la Reforma del Bachillerato 2003, de la UAEM, se presenta al docente como un profesional que se encuentra al nivel académico de otros, es de-

cir, realiza un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, en las que existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y cuenta con un cuerpo de conocimientos propio. La sociología de las profesiones¹ establece otros elementos característicos de un quehacer, como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejercer la profesión.² Ciertamente estos últimos puntos no existen en el caso de la llamada práctica docente formal por carecer de una teoría pedagógica del nivel, la que se sustituye en el nivel con adecuaciones de la existente para otros niveles de estudio.

Se identifica la tendencia que ritualiza o burocratiza la práctica docente, que surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En este sentido la práctica docente se somete al control administrativo, en la que el maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada, por lo cual se observa que no existe un ejercicio liberal de la práctica docente; por el contrario, el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño y debe cumplir con tiempo y horario, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario.

La opinión que manifiestan los estudiantes respecto a la reforma del bachillerato, la metodología que emplean y su participación y la de los docentes en el desarrollo del tra-

bajo dentro del aula es desfavorable. Expresan no tener información sobre lo que se está haciendo y respecto de los profesores, consideran que deben prepararse en lo didáctico y en lo disciplinario con mayor urgencia para que puedan conducir adecuadamente el trabajo; asimismo reclaman ser respetados y tratados con afecto ya que en muchos casos, la actitud imperativa y despótica de los profesores generan desinterés y apatía por las asignaturas que atienden y en muchos casos se convierten en motivo para el bajo aprovechamiento y aprendizaje.

En los grupos de discusión realizados con directivos y docentes sobre el conocimiento y aplicación del Currículo del Bachillerato Universitario 2003, se comprobó que se tiene un conocimiento mínimo sobre el mismo y que, lo que saben como información, dista mucho de los fundamentos teóricos y metodológicos que se requieren para desarrollar con calidad su trabajo académico. Consideran que esta situación se debe a que los cursos recibidos fueron eminentemente informativos e insuficientes, que no asistieron la mayor parte de los profesores y que los que han tomado, no abordan la metodología constructivista, sino que sólo informan sobre los programas de asignatura y proponen con algunas sugerencias de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación a desarrollar sin tener el sustento de la práctica docente adecuada al nivel y al número de alumnos a atender. Por esta razón, continúan desarrollando su práctica docente tradicional y cumpliendo con su responsabilidad académica, sin incorporarse a plenitud, ni a la reforma del bachillerato, ni

a las nuevas metodologías que se proponen como paradigmas de la enseñanza contemporánea.

La práctica docente reclama ser reconocida en el conjunto de profesiones, pues para el docente del nivel medio superior es importante ser considerado como profesor universitario. Esta tarea es urgente, por cuanto se puede identificar que los elementos de reconocimiento social que acompañaron a esta tarea y a los sujetos que la realizan han dado paso a nuevas configuraciones. Entre ellas se encuentra una visión artesanal de la docencia, ya superada, frente a otras imágenes que se desprenden del mundo industrial como la de un obrero en línea de producción (en cuanto se espera que pueda cumplir con determinadas tareas que se desprenden de la conducción del sistema educativo). Esta perspectiva es contraria a la defensa a nivel discursivo, tanto de funcionarios vinculados con el sistema educativo como de los mismos gremios docentes, que asignan la característica de profesión a la actividad docente. Se advierte, en general, el desmoronamiento de dos imágenes sobre la práctica docente (la religiosa y la mítica) y se encuentra en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado; la del trabajador asalariado y el obrero, por el otro.

En la actualidad resulta aceptable referirse a la práctica docente como a una profesión, ya que cada vez, en nuestro país el número de docentes que entra a esta categoría es creciente, no sólo en el bachillerato universitario sino que también se da en otras mo-

dalidades paralelas equivalentes por la alta demanda de este nivel de estudios, mientras otros elementos invitan a formular dudas sobre el grado en el que esta actividad reúne una serie de características que permiten considerarla como una profesión en el sentido estricto del término.

Para entender las actitudes de los sujetos que realizan la práctica docente, tales como inconformidades por pugnas, desacuerdos expresados como resistencias ante las reformas curriculares, es necesario comprender cómo se gestan las reformas en las universidades en que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y descienden a los docentes.

Para lograr la viabilidad del proyecto curricular, se hace necesario modificar los sistemas de enseñanza, contar con diversos materiales de apoyo a la labor escolar, modificar la cosmovisión que tiene el docente sobre su práctica, profesionalizar la concepción que tiene de sí mismo, así como las condiciones objetivas donde desempeña su labor, lo que significa modificar también sus percepciones económicas. Por lo cual, es importante establecer mecanismos que permitan a los docentes participar en la conformación de las reformas, su tarea no puede quedar reducida a apiarse de ellas.

En el Curriculum del Bachillerato de la UAEM 2003, se considera al docente como mediador en el aprendizaje. En este nuevo concepto del quehacer educativo en el nivel medio superior, el profesor juega un papel importante como responsable de orientar el proceso constructivo del estudiante y gene-

rar estrategias que hagan significativo y funcional el conocimiento; el principio es educar en y para la vida. Por esta razón, debe mostrar ante sus alumnos las mismas cualidades, habilidades, valores y actitudes que pretende inculcar, además de una visión profunda e integral de su disciplina, un conocimiento amplio de los estudiantes como sujetos que aprenden (en términos biológicos, psicológicos y sociales), habilidad para establecer una comunicación y las competencias didácticas necesarias para desarrollar creativamente el trabajo áulico. Cuando el profesor se compromete con su tarea de docente, se convierte en el vínculo que une al alumno con el aprendizaje, en el facilitador, promotor y mediador entre los saberes del alumno y los contenidos curriculares. Para ser congruente con esta visión, debe reconocer la capacidad potencial de aprendizaje de sus alumnos a quienes brinda ayuda ajustada a sus competencias cognitivas, consciente de su papel socializador.

La situación educativa por la que actualmente atraviesa el nivel medio superior en el país, ante su creciente demanda y la diversificación de modalidades surgidas, paralelamente a la universitaria, como lo es el Bachillerato de la UAEM, exigen que tanto en el presente como en el futuro las condiciones de formación docente se consoliden y logren la *creación de una teoría pedagógica del nivel* que sea la adecuada, para ésta, a través de la instauración de programas de formación docente institucionales que se cumplan y tanto las nuevas generaciones de profesionales que desarrollan la tarea de enseñar puedan aplicar esquemas competitivos de práctica docente.

Las perspectivas para este logro están en las mismas instituciones, en su deseo de supervivencia en el mundo de competencia y en su aspiración por sobresalir, y para ello, la mejor inversión que se puede hacer es formar los cuadros docentes de alto nivel y reconocimiento. Esto sólo puede lograrse con programas de formación acordes con las necesidades del currículum, tales como las herramientas pedagógicas que mejoren la práctica docente y que, por este medio, permitan alcanzar el logro de la calidad académica.

Estas perspectivas podrán lograrse con la participación de los docentes, capaces de transformarse y lograr una práctica comprensiva, innovadora y creativa que facilite el aprendizaje significativo en los alumnos, en donde lo importante, no sea la recepción y la acumulación de información, sino la reflexión y la construcción del conocimiento a partir del estudio de

su propia realidad. Esta es la perspectiva que se requiere alcanzar si se desea el logro de la calidad académica y la concreción de los objetivos curriculares.

NOTAS

- ¹ Existen múltiples aproximaciones para describir la función docente: perspectivas históricas, psicopedagógicas que definen características de su desempeño, psicosociales; sin embargo, no se ha formulado un análisis riguroso desde la sociología de las profesiones.
- ² Según datos de la unesco, en 1994 el 20 por ciento de los docentes que trabajaba en la escuela primaria carecía de título y de estudios específicos para ello. Este número era cercano al medio millón de trabajadores (Cfr. Díaz e Inclán, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

- Becerril Calderón, Sergio René (1999), *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*, México, Plaza y Valdés-Instituto Tecnológico de Querétaro.
- Carrizales Retamoza, César (1986), *La experiencia docente*, México, Editorial Línea.
- De Allende, Carlos María (1990), *Evaluación educativa. Calidad de la educación*, México, ANUIES.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001), “La formación de profesores para la educación primaria en Iberoamérica”, en Rodríguez Fuenzalida, Eugenio, et al. (coords.), *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*, col. Cuadernos de Educación Comparada, vol. 5, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Engels, Federico (s.f), *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Moscú, Editorial Progreso.
- Follari, Roberto (1985), “Educación y racionalidad”, en *Foro Universitario*, núm. 54, año 5, s/l.

- Fuentes Molinar, Omar (1986), *Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media*, Cuadernos de Crítica, núm. 2, México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Furlan, Alfredo (1987), *Concepciones y problemas de la formación de profesores. Algunos puntos críticos*, México, ENEP-Iztacala, UNAM.
- Gagné, R. M. (1986), “La instrucción basada en las investigaciones sobre el aprendizaje”, en *DINAC: Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana*, México, Universidad Iberoamericana.
- García Salord y Labdesmann (1993), *Académicos. Estado de conocimiento. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, Cuaderno núm. 3, México (2° Congreso de Investigación Educativa).
- Paterson (s.f.), *La enseñanza como un proceso de planificación y toma de decisiones*, s.d.
- Pérez Gómez, A. (1990), “Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot”, en Elliot, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Sacristán G., (1992), “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Alliaud, A. y Duschtzky, L. (comp.), *Maestros, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1980), *Filosofía de la praxis*, México, Enlace-Grijalbo.
- Schon (1983), *El profesor como práctico reflexivo*, s.d.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2002), *Diagnóstico del Bachillerato Universitario*, Toluca, UAEM.
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) (2004), “Currículo del Bachillerato Universitario 2003”, en *Gaceta Universitaria. Publicación Extraordinaria*, época XI, año xx, Toluca, México, UAEM.
- Yinger (1986), *La enseñanza como una profesión de diseño*, s.d.