

Pensar a la enseñanza desde ella misma

Aarom Oramas¹
aoramas@una.edu.ve

Universidad Nacional Abierta
Venezuela

Recibido: Agosto, 2019
Aceptado: Noviembre, 2019

RESUMEN

El siguiente artículo tiene como propósito analizar las perspectivas de enseñanza, desde la visión de los pedagogos que han reflexionado sobre ella. Para tal fin, se realizó una investigación documental, de carácter monográfico. La caracterización de las perspectivas de la enseñanza se hizo desde los argumentos de los siguientes autores: Freire (1970, 1994), Stenhouse (1987), Fernández y Orribo (1995), Kemmis (1996), Trillo (1996), Porlán, Rivero y Martín (1997), Fenstermacher y Soltis (1998), Pérez Gómez (2002), García (2000) y Quintero (2010, 2009). Se concluyó que: (a) existen argumentos sobre la enseñanza, que nacen del quehacer de pedagogos y pocas veces son tomados en cuenta en la formación docente; (b) los docentes deben procurar establecer diálogos de igualdad entre la enseñanza y otras disciplinas educativas; (c) las instituciones universitarias que forman docentes deben analizar la pertinencia pedagógica y social del modelo de enseñanza que practican y (d) los educadores deben revisar sus concepciones sobre la enseñanza que realizan.

Palabras clave: enseñanza, perspectivas de enseñanza, formación docente, evaluación de los aprendizajes.

¹ Licenciado en Educación, mención Filosofía de la Universidad Católica Andrés Bello. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación de la Universidad Santa María. Magíster en Educación, mención Evaluación Educacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Profesor Ordinario en la Universidad Nacional Abierta, donde se desempeña como Evaluador y Diseñador Instruccional. Es el responsable de la Línea de Investigación "Teorías de la enseñanza: Bases para la Formación Docente, la Vida Escolar, la Producción Curricular y la Investigación Educativa", con ponencias en distintos congresos pedagógicos y publicaciones en revistas arbitradas sobre esta temática.

Think teaching from itself

Aarom Oramas
aoramas@una.edu.ve

Universidad Nacional Abierta
Venezuela

Received: August, 2019
Accepted: November, 2019

ABSTRACT

The aim of the following article is to analyze the perspectives of teaching, from the view of educators who have thought about it. To this end, a documentary monographic research was conducted. The characterization of these perspectives was done from the arguments of the following authors: Freire (1970, 1994), Stenhouse (1987), Fernández and Orribo (1995), Kemmis (1996), Trillo (1996), Porlán, Rivero and Martin (1997), Fenstermacher and Soltis (1998), Pérez Gómez (2002), García (2000) and Quintero (2010, 2009). It was concluded that: (a) there are arguments about teaching, which arise from the work of educators and they are seldom taken into consideration in teacher training, (b) teachers should try to establish equal dialogues between teaching and other disciplines of education, (c) the universities that train teachers must analyze the pedagogical and social relevance of the learning model that supports their academic vision and (d) teachers should review their conceptions of the teaching they do.

Keywords: teaching, perspectives of teaching, teaching education, learning evaluation

Pense ensinar por si mesma

Aarom Oramas
aoramas@una.edu.ve

RESUMO

O artigo a seguir tem como objetivo analisar as perspectivas de ensino, na perspectiva dos pedagogos que refletiram sobre ele. Para esse fim, foi realizada uma investigação documental, de natureza monográfica. A caracterização das perspectivas de ensino foi feita a partir dos argumentos dos seguintes autores: Freire (1970, 1994), Stenhouse (1987), Fernández e Orribo (1995), Kemmis (1996), Trillo (1996), Porlán, Rivero e Martín (1997), Fenstermacher e Soltis (1998), Pérez Gómez (2002), García (2000) e Quintero (2010, 2009). Concluiu-se que: (a) existem argumentos sobre o ensino, que surgem do trabalho de pedagogos e raramente são levados em consideração na formação de professores; (b) os professores devem procurar estabelecer diálogos de igualdade entre o ensino e outras disciplinas educacionais; (c) as instituições universitárias que treinam professores devem analisar a relevância pedagógica e social do modelo de ensino que praticam e (d) os educadores devem revisar suas concepções sobre o ensino que praticam.

Palavras-chave: ensino, perspectivas de ensino, formação de professores, avaliação da aprendizagem.

A modo de introducción

Comenzar a pensar a la enseñanza desde ella misma, desde los procesos que se dan en la escuela, como espacio social, genera una serie de cuestionamientos sobre el Ser del educador y su quehacer educativo. El mayor de todos esos cuestionamientos es: ¿se puede pensar en la enseñanza desde otra perspectiva o de manera distinta a la que tradicionalmente se le ha pensado desde la formación profesional docente, que parte de la cosmovisión de otras disciplinas o eruditos de la materia?

Este es el gran reto que se presenta a quienes se han aventurado transitar por este camino, porque ha implicado deslastrarse de concepciones bien enraizadas desde otras disciplinas. Este deslastrarse intelectual comienza con la firme convicción que la enseñanza es una disciplina capaz de generar todo un cuerpo teórico, válido y coherente desde su propio quehacer, para establecer un diálogo entre iguales con las otras disciplinas del ámbito educativo.

Es por esto que, este artículo tiene como propósito analizar las distintas perspectivas de enseñanza, desde la visión de pedagogos que han reflexionado sobre ellas.

De acuerdo a la naturaleza y características de esta investigación, el camino metodológico recorrido se enmarcó en una investigación documental, de carácter monográfico, siguiendo los planteamientos de Balestrini (2003). Los datos que se reunieron procedieron de fuentes documentales confiables, referidas a otras investigaciones y documentos que abordan la temática de la enseñanza, cuyos autores, en su mayoría, son pedagogos o educadores.

Se organizaron los datos en cinco categorías, que caracterizan a la enseñanza, porque son elementos que le son propios, a saber: a) visión de la enseñanza, b) concepción del contenido, c) caracterización del docente, d) visión del papel del estudiante y e) descripción de ejecución de la evaluación de los aprendizajes.

En consecuencia, los datos presentados de estas fuentes, permitieron formar una visión global del objeto de estudio, acumular antecedentes, posibilidad de realizar inferencias y comprender el significado de la enseñanza y la formación docente.

Perspectivas de la enseñanza

Esta investigación se enmarca desde el estudio de las concepciones de la enseñanza, en sintonía con los planteamientos de Quintero (2009), quien resalta la importancia de deslindar a la enseñanza de las teorías tradicionales, que se han utilizado en mundo educativo para explicar los procesos propios de la enseñanza y la educación, como lo son: teorías del aprendizaje, teorías sociológicas y teorías filosóficas.

Es importante destacar que la enseñanza, según Quintero (2010), requiere generar un diálogo en condiciones de igualdad con otras disciplinas, puesto que casi siempre se la interpreta como un campo práctico restringido al aula y diferente de la educación interpretada como un espacio social.

Un aporte en este aspecto, son los planteamientos de Hernández (2001) quien considera a la enseñanza como una disciplina, con elementos constitutivos

que le son propios: actores, contenidos escolares, procesos pedagógicos, medios instruccionales, aspectos conceptuales, entre otros; por esta razón, se entenderá en este estudio a la enseñanza como un proceso intencional para compartir conocimientos, dentro de un contexto de comunicación entre el enseñante y el enseñado, en un determinado momento. Es decir, la enseñanza es un hecho contextualizado, organizada alrededor de un contenido, que estudiantes y docentes abordan desde sus experiencias, creencias y formación.

En este orden de ideas, existe una propuesta de clasificación de las perspectivas de enseñanza, que Quintero (2010) fundamenta en el documento de trabajo de una línea de investigación de la Universidad Nacional Abierta, llamada “Las teorías de la enseñanza como base de la formación docente, la vida escolar, la producción curricular y la investigación educativa”. La autora afirma que existen cuatro diversas perspectivas o concepciones: tradicional, técnica, humanista y crítica, las cuales se asumieron en esta investigación. A continuación, se explicarán cada una de ellas.

1. Perspectiva Tradicional

Esta perspectiva de enseñanza se basa en una práctica sin investigación alguna, cuya preocupación es la transmisión de la cultura con la finalidad de mantener las tradiciones y costumbres de la sociedad. Pérez Gómez (2002) define la enseñanza, desde esta concepción, como: “proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad” (p. 400). El autor señala que el fundamento de la enseñanza como

transmisión cultural es la conservación del conocimiento que la humanidad ha producido, por eso hay que compartirlo a las nuevas generaciones.

Por esta razón, los contenidos se conciben desde una visión enciclopédica, siguiendo los planteamientos de García (2000), presentándose como temas fragmentados que los estudiantes deben memorizar y repetir en los momentos puntuales de evaluación. La enseñanza se centra en el docente y no en el estudiante, como lo señalan Porlán, Rivero y Martín (1997).

El docente que realiza su práctica pedagógica desde esta concepción, es un profesional que posee un buen dominio de los conocimientos disciplinares que imparte, para luego exponerlos, en una secuencia lógica a los estudiantes. Pérez Gómez (2002) lo concibe como un especialista en diferentes disciplinas, cuyo contenido debe transmitir. Esto trae como consecuencia, que en esta concepción no se persigue la reflexión ni razonamiento, según Quintero (2009), porque la enseñanza se centra en la exposición, muy apegada al contenido disciplinar, por parte del docente. En este sentido se comprende que, el recurso más importante para el docente durante el proceso de enseñanza sea el libro de texto, porque contiene en síntesis el contenido que el estudiante debe dominar, prescrito por el nivel evolutivo del mismo.

Por lo tanto, la formación del profesional de la docencia debe estar centrada en el dominio de la disciplina que va a impartir, en concordancia con lo planteado por Quintero (2009), para lograr cubrir los contenidos que han sido prescritos para el nivel evolutivo del estudiante que debe atender; así como también las estrategias

para lograr la atención en el aula y la calificación de los mismos a través de las actividades de evaluación.

En la concepción tradicional de la enseñanza, el estudiante es un sujeto pasivo que recibe toda la información del docente. Su rol consiste en memorizar y reproducir la información suministrada, en los momentos puntuales que el docente le exija hacerlo. Fernández y Orribo (1995) caracterizan a los estudiantes, bajo esta concepción de enseñanza, como atentos a la clase y a la explicación del profesor, buenos en la toma de apuntes, con facilidad para utilizar el libro de texto. En virtud de ello, García (2000) resalta que en esta concepción no se toma en cuenta los intereses de los estudiantes, porque lo que se persigue es transmitirles la cultura de la sociedad. El fin social está por encima de los fines individuales de los ciudadanos, lo que Freire (1970) señaló como educación bancaria.

La evaluación del rendimiento estudiantil está centrada en el dominio de los contenidos expuestos por el docente durante el proceso de enseñanza, traducida en una calificación que sirve para certificar el proceso realizado. Por tal razón, tiene un gran peso la evaluación sumativa, atendiendo sólo a los productos, lo que según Fernández y Orribo (1995), se realiza por medio de pruebas objetivas o de desarrollo, que buscan la reproducción total o parcial de lo trabajado y expuesto en las clases. Por ende, las actividades evaluativas son canalizadas para que se realicen de forma individual. Según lo expuesto por Quintero (2009), se evalúa únicamente al estudiante, ni el trabajo docente ni la institución son susceptibles de evaluación, haciendo hincapié en la visión de evaluación como instrumento de poder del docente sobre el estudiante.

2. Perspectiva Técnica

Según Pérez Gómez (2002), la perspectiva técnica de la enseñanza persigue evitar la improvisación y el empirismo ciego de la práctica tradicional. Su norte se centra en “proporcionar a la actividad de la enseñanza el status y rigor de la ciencia aplicada” (p.96). Por esta razón, la enseñanza vista desde esta concepción se encuentra influenciada por la psicología educativa, siguiendo los planteamientos de Quintero (2009), específicamente por la corriente conductista del aprendizaje, cuyos principales exponentes son: Thorndike, Skinner, James, Bloom, entre otros. Fenstermacher y Soltis (1998) refieren que esta concepción plantea una conexión directa entre lo que el docente enseña y lo que el estudiante aprende.

Entre los pedagogos que han caracterizado esta manera de concebir a la enseñanza, se encuentran Bobbitt, Tyler, Taba y Mager. Esta concepción se circunscribe a objetivos operativos para el desarrollo de habilidades, que se expresan a través de conductas observables, como lo señala Stenhouse (1987), citando a Tyler, “ocasionar cambios significativos en los patrones de comportamiento de los estudiantes” (p.89). Esto trae como consecuencia, la necesidad de unificación de criterios, para que todos los esfuerzos institucionales y docentes converjan en objetivos claros y comunes, ya que en la educación existen diversas asignaturas y docentes. Así lo expresa Taba, citada por Stenhouse, “se necesita cierta unidad, cierto enfoque común para que tales esfuerzos converjan sobre ciertas metas comunes y firmes” (p.91).

En función de lo plasmado anteriormente, los contenidos son presentados de forma lógica, de acuerdo a los niveles de complejidad que se fije aprender de los

mismos, enseñados a través de una taxonomía de objetivos educativos; así lo expone Bloom, referido por Stenhouse (1987), “lo que clasificamos es el comportamiento que se pretende manifiesten los estudiantes, los modos en que los individuos actúan, piensan o sienten como resultado de participar en alguna unidad de instrucción” (p.94).

El docente es presentado como un técnico, o ejecutivo como lo describen Fenstermacher y Soltis (1998), encargado de producir ciertos aprendizajes en los estudiantes, con las mejores habilidades y técnicas posibles, mostrándoles lo que hay que aprender y el modo de aprenderlo, corrigiendo rápidamente los errores presentes en las tareas de los estudiantes y reforzando el aprendizaje a través de gestos y comentarios. El docente que realiza su práctica bajo esta concepción se sitúa fuera del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde donde manipula el contenido que le ha sido dado en los programas de las asignaturas elaborados por externos a la escuela y las actividades que debe realizar el estudiante. Por esta razón, hace un buen uso de las técnicas del manejo del tiempo, la adecuación del contenido para ser enseñado, la utilización de técnicas e instrumentos válidos y confiables de evaluación. Según Trillo (1996), el docente técnico se preocupa exclusivamente por la instrucción, es el dueño y señor del aula: es quien sabe más, desarrolla la clase y quien la evalúa.

A partir de la caracterización anterior del docente, la formación profesional para que se adapte a la enseñanza bajo la concepción técnica, siguiendo los planteamientos de Pérez Gómez (2002), debería regirse por tres grandes componentes: (1) un componente sobre la ciencia básica en la que se fundamenta

la práctica de la enseñanza: psicología educativa, por ejemplo; (2) un componente sobre los procedimientos que se deben realizar en la acción de enseñar: planificación y evaluación; y (3) un componente sobre las competencias y actitudes que debe poseer el docente para su actuación en un aula de clase: habilidades de comunicación, para el control del aula, captar la atención de los estudiantes, entre otros.

Ahora bien, dentro de esta perspectiva de enseñanza, el estudiante se convierte, según los planteamientos de Porlán, Rivero y Martín (1997), en un reproductor pasivo de conocimientos y destrezas. Son mentes en blanco que necesitan estructurarse y para ello, deben demostrar a través de conductas observables que aprenden. No existe la diferenciación o personalización de la enseñanza, todos los estudiantes son iguales y se les exige de la misma manera. El papel del estudiante consiste en la realización sistemática de las actividades programadas para el logro de resultados positivos en las actividades de evaluación.

La evaluación del rendimiento estudiantil, vista desde la concepción técnica de la enseñanza, se fundamenta en el dominio de los objetivos plasmados en los programas de las asignaturas que cursa el estudiante. Stenhouse (1987) lo señala de la siguiente manera:

El aprendizaje de dominio depende de la definición clara de objetivos... en temas de clase, la comunicación de dichos objetivos a los alumnos y que éstos superen el sistema de aprendizaje sólo cuando alcanzan el dominio de un determinado estadio o nivel (p.103).

Por esta razón, y siguiendo los planteamientos de Stenhouse (1987), la evaluación es vista como medición, ya que la enseñanza al centrarse en el dominio de objetivos observables, debe propiciar el diseño de instrumentos de evaluación válidos y confiables, referidos a criterios, que indican el rendimiento de los estudiantes en relación a un estándar. En consecuencia, la evaluación está concebida como una técnica de valoración del logro de los objetivos observables, de forma objetiva. Según Porlán, Rivero y Martín (1997), en esta concepción se intenta hacer una medición de todo el proceso de enseñanza: inicial y final; sin embargo, el mayor peso se encuentra en los productos finales de aprendizaje de los estudiantes. Los instrumentos de evaluación fiables son las pruebas objetivas, que responden al diseño de tablas de especificaciones. Los resultados de las mismas son absolutos y certificados por el docente.

3. Concepción Humanista

Sobre la base de los argumentos de Fenstermacher y Soltis (1998), esta perspectiva de enseñanza, que ellos nombran como enfoque del terapeuta, tiene como meta convertir al estudiante en un ser humano auténtico, que sea capaz de “elegir, elaborar y evaluar lo que aprende” (p.59). Todo el proceso de enseñanza se centra en el estudiante y en su rol activo, para que éste decida qué estudiar, cómo hacerlo y los tiempos para realizarlo. Así lo señala Pérez Gómez (2002): “la enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento, pero éste, ya sea físico o mental, se rige por sus propias reglas” (p.

80). En consecuencia a lo planteado hasta aquí, en esta concepción de la enseñanza se obvia el carácter intencional de la enseñanza.

Por su parte, Quintero (2009) señala que en dicha concepción se puede evidenciar dos enfoques: el enfoque de Summerhill, cuyo representante es Alexander Sutherland Neill y el enfoque del terapeuta basado en el paradigma humanista de la psicología educativa, siendo Carl Rogers y Abraham Maslow sus mayores representantes.

El enfoque humanista de Summerhill hace hincapié en el crecimiento libre del estudiante para que éste logre la felicidad, defendiendo la postura de la no intervención del docente durante todo el proceso pedagógico. Son los intereses del estudiante los que marcan las pautas para la estructuración de todo el proceso de enseñanza. En cambio, el enfoque Rogeriano o del terapeuta se centra en las diferencias individuales del estudiante para pensar el proceso de enseñanza. Es decir, la planificación de la enseñanza busca conciliar los intereses personales de los estudiantes con los contenidos y objetivos prescritos en los programas.

En esta perspectiva de enseñanza, los contenidos están supeditados a los intereses de los estudiantes. Porlán, Rivero y Martín (1997) expresan que los contenidos son estructurados desde la motivación de los estudiantes para lograr la adaptación en la realidad donde se desenvuelven. Lo importante no es lo que se enseña, sino lo que el estudiante es capaz de aprender. Esto implica que el estudiante es quien marca la pauta en el proceso de enseñanza; es él quien decide qué estudiar, cuándo hacerlo y las formas para acceder al mismo. Por tal razón, el estudiante se encuentra en el centro de la enseñanza, asumiendo un rol

completamente activo. Así lo señala Quintero (2009), argumentando que el estudiante “es el centro de atención porque se cree en su espontaneidad, en su capacidad autogestionaria, se incentiva su autonomía, su libertad, su capacidad de aprender y su realización personal” (p. 101).

El rol del docente en esta concepción de enseñanza se limita a guiar a los estudiantes para que éstos elijan los conocimientos que necesitan y desean alcanzar, concediendo importancia a las diferencias individuales. Según Fenstermacher y Soltis (1998), el docente que adopta el enfoque del terapeuta tiene como meta que sus estudiantes alcancen la autorrealización y la autenticidad; “se esfuerza por promover la formación de estudiantes con personalidades saludables, capaces de planificar, elegir y actuar de modos que contribuyan a su crecimiento educativo y a su desarrollo personal” (p. 68-69). Es por eso que, el docente no se preocupa por impartir conocimientos a sus estudiantes, sino que es un ser humano que ayuda a otros a acceder al conocimiento que estos necesitan y a desarrollar sus propias habilidades para que alcancen su realización.

En consecuencia con lo descrito anteriormente, la formación profesional del docente estará signada por el desarrollo de la afectividad y el crecimiento personal que debe alcanzar éste para acompañar a los estudiantes en su autorrealización, ya que la enseñanza se entiende como interacción entre seres humanos. La formación docente se dirigirá a lograr la adquisición de las habilidades para ser buenos consejeros, guías y orientadores de otros, respetando el desarrollo individual de los estudiantes que están bajo su cargo.

La evaluación del rendimiento estudiantil se realizará en compañía de los estudiantes, que están capacitados para reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Porlán, Rivero y Martín (1997), en esta concepción de la enseñanza la evaluación no se centra en los contenidos expresados en un programa, sino en aquellos contenidos relativos a procedimientos y actitudes adquiridos por el estudiante. Por tal razón, se favorece la autoevaluación del estudiante, porque sólo él puede dar cuenta de su proceso de aprendizaje; el docente hará uso de las técnicas de la observación directa y el análisis del trabajo de los estudiantes para certificar dicho proceso.

4. Perspectiva Crítica

Esta perspectiva de enseñanza tiene como meta hacer del estudiante un hombre libre, desde la escuela, mediante un clima de igualdad, basado en una comunicación abierta, que según Quintero (2009), busca “mejorar la autoestima y dignidad de la persona” (p. 109). Esta concepción tiene una gran influencia de la sociología y la filosofía, ya que las principales ideas de algunos de sus representantes más destacados como Makarenko, Milani, Freire, Carr y Kemmis así lo evidencian.

La enseñanza se piensa como una actividad crítica para liberar a otros, siguiendo los planteamientos de Freire (1994), buscando la transformación social, política y económica del entorno donde se realiza y de las personas que hacen vida en ella. Por su parte, Kemmis (1996) señala que la educación es “una forma de acción social, colectiva conectada profundamente con los ideales emancipadores

de la racionalidad, la justicia y la libertad” (p. 31). El sitio privilegiado para llegar a tal fin es la escuela, que según Trillo (1996), citando a Carr y Kemmis, es concebida como “una comunidad participativa y democrática, dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación” (p. 6).

El contenido escolar, en esta concepción de enseñanza, se caracteriza por ser una integración, así lo señalan Porlán, Rivero y Martín (1997), entre el conocimiento cotidiano que poseen los estudiantes, la problemática social que rodea a la comunidad escolar y el conocimiento planteado en los programas institucionales del sistema educativo. El contenido escolar en todo momento, según Fenstermacher y Soltis (1998), debe ir dirigido a liberar a la conciencia del estudiante de aquello que no lo deja emanciparse de la situación social que lo oprime; “debe presentarse de modo tal que el alumno pueda captar la estructura radical de las diversas formas de conocimiento, y de este modo el estudiante se capacita para estructurar su propia experiencia” (p.94).

El docente crítico es una persona comprometida con los más “pobres y excluidos”, según Quintero (2009), dispuesto a aprender de sus estudiantes, respetando los conocimientos que poseen, su cultura y tradiciones. Pérez Gómez (2002) señala que esta actuación reflexiva del profesor facilita el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. Su meta es lograr analizar, en compañía de ellos, en un clima de igualdad y respeto, las causas de las situaciones problemáticas que los aquejan para luego, emprender las acciones necesarias, como equipo, en pro de transformarlas radicalmente. En este sentido, se comprende que el docente crítico enseña con su ejemplo, según lo

expresado por Fenstermacher y Soltis (1998), porque “cree que el alumno sólo puede desarrollar y liberar su espíritu si adquiere saberes y comprensiones esenciales, combinados con los rasgos morales e intelectuales del carácter que más se ajusten a esos conocimientos” (p. 91). El docente establece lo que debe aprenderse a la luz de los saberes que poseen los estudiantes y el cómo debe hacerse.

La formación docente bajo esta perspectiva de enseñanza, siguiendo los planteamientos de Pérez Gómez (2002), estará orientada a facilitar la adquisición de un bagaje cultural influenciado por aspectos políticos y sociales, centrados en la especialidad de su formación; el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica que realiza (currículum, vida del aula, organización escolar, evaluación), buscando la transformación de la escuela y del contexto social donde ésta se enmarca.

El estudiante es considerado una persona que posee un bagaje cultural que debe ser valorado y respetado por el docente, con capacidad de valorar su propia realidad, con el fin de descubrir las causas de las situaciones políticas, económicas y sociales que condicionan su contexto y la voluntad necesaria para transformarlas. Según Porlán, Rivero y Martín (1997), el estudiante tendrá un papel activo en el proceso de enseñanza, porque construirá su propio conocimiento, desde su propio contexto, generando un cambio social de su comunidad.

La evaluación educativa se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta de la evolución de las concepciones de los estudiantes, la actuación del docente y de la transformación social que genera el proceso de

enseñanza. Stenhouse (1987) habla de evaluación para comprender, porque equivale a investigar los significados que poseen los contenidos escolares para los docentes y estudiantes, en vez de calcular su valor. En consecuencia, la evaluación del rendimiento atiende de manera sistemática a los procesos que vivencian estudiantes y profesores en las aulas, para eso se hace uso de todos los tipos y formas de evaluación. Lo importante es certificar los procesos de cambios que se dan en el aula, relativos a la toma de conciencia de aquello que condiciona la vida para lograr transformarlo.

Reflexiones sobre lo encontrado en el estudio

Toda esta caracterización sobre las diferentes perspectivas de la enseñanza revela un sin número de argumentos, que nacen del quehacer educativo de pedagogos, y que sustentan toda la actuación del docente durante el ejercicio de su labor; argumentos que pocas veces son tomados en cuenta en la formación de los profesionales de la docencia, o simplemente son nombrados someramente, dándole mayor peso a los aportes epistemológicos de otras disciplinas que tradicionalmente han marcado pauta en el quehacer educativo, como lo son la psicología, la sociología y la filosofía.

La pedagogía, como disciplina, posee elementos constitutivos que le son propios: actores, contenidos escolares, procesos pedagógicos, medios instruccionales, aspectos conceptuales, entre otros; por tal razón, Florez Ochoa (1994) señala la importancia que la pedagogía construya su identidad teórica para establecer diálogos entre iguales con las demás disciplinas que abordan el hecho

educativo. Esto se debe a que tanto la psicología, la sociología y la filosofía de la educación, al poseer una rigurosidad en los usos de los términos de sus teorías, establecer relaciones de causa y efecto en sus axiomas, han usurpado el sitio de la pedagogía como la encargada de teorizar sobre la educación.

Lo descrito anteriormente, da cuenta de que los educadores deben apoderarse de la pedagogía, siguiendo planteamientos de Calzadilla (2004), ya que la misma posee un objeto de estudio que le es propio (la educación), unos métodos para abordar dicho objeto y un sistema de principios y modelos explicativos. Es decir, los docentes deben poseer una sólida formación pedagógica, que les permita entrar en diálogo con las otras ciencias educativas y discernir cuándo una teoría puede considerarse pedagógica o no.

Sin lugar a dudas, la primera implicación que emerge de este estudio es el seguir reflexionando el quehacer educativo del docente desde la enseñanza, para continuar estableciendo diálogos de igualdad con la psicología, la sociología y la evaluación, que por tradición, han explicado el hecho educativo. Este aspecto es de suma importancia, porque implicará reformular la formación inicial del docente, haciendo consciente a las nuevas generaciones docentes de la gran riqueza académica de nuestros predecesores, que sin duda, hará la práctica educativa de ellos más clara y cónsona con su profesión.

Siguiendo en el mismo orden de ideas, para las instituciones universitarias que forman docentes es un reto analizar la pertinencia pedagógica y social del modelo de enseñanza que sustenta la visión académica que practican. El mundo educativo, ya con el informe Delors (1996), comenzó a visualizar que la tarea de

educar supone promover la comprensión de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el reforzamiento de actitudes. Esta postura concede importancia a los procesos que desarrolla el estudiante durante su formación y no el producto final de la misma. Esta concepción de la educación está enraizada bajo varias perspectivas de la enseñanza: enfoque de la pedagogía que toma elementos del humanismo (preocupación por la persona que aprende y el que enseña), combinados con los aportes de la perspectiva crítica (currículum para la vida, investigación-acción) y los de la psicología social (importancia de lo cultural, social en la educación).

Por esta razón, los educadores deberían centrar su atención en la revisión de sus propias concepciones sobre la enseñanza que realizan, que por estar integradas a su accionar diario, no se llegan a vislumbrar fácilmente. Como lo señalan Prieto y Contreras (2008), “este ejercicio requiere que los profesores desplieguen sus capacidades metacognitivas y desarrollen un proceso reflexivo de autoevaluación sostenido en el tiempo” (p. 248).

Cabe destacar que los docentes mantienen supuestos comunes y una memoria compartida de cómo se ha actuado y se debe actuar en torno a la enseñanza, las cuales se han perfilado por el recorrido que cada uno ha realizado a través de su propia experiencia personal y de la formación profesional, constituyendo así la propia biografía escolar. Esta realidad genera como consecuencia, según Leal (2005), que los educadores tienden a identificarse con modelos y prácticas pedagógicas tradicionales por efecto de sus experiencias como estudiantes de educación, pues el aprendizaje previo a la etapa profesional es

fuentes de experiencia, haciendo que su quehacer educativo como profesionales se haga resistente a cambio alguno.

Leal (2005) señala que el estudiante desarrolla creencias durante su formación profesional como docente que después traslada a las aulas de clases donde realiza su práctica, en concordancia con los planteamientos de Marrero (2010), ya que las creencias influyen en la forma de cómo aprenden los docentes y en los procesos de cambio que puedan liderar. Lo planteado anteriormente, se debe a que los estudiantes de la profesión docente provienen directamente de la escuela, existiendo una continuidad en la experiencia de formación: profesor, estudiantes, pizarra, pupitres, evaluación, que no difiere con lo que ocurre en las instituciones universitarias.

Surgen aquí una serie de interrogantes: ¿se puede pensar y practicar la enseñanza de forma distinta a como la hemos concebido?, ¿a quién beneficia más la forma de enseñar que practicamos?, ¿realmente se piensa en el estudiante a la hora de enseñar o en la comodidad del docente?, ¿por qué los docentes que laboran en las instituciones educativas pactan con la forma de enseñar que tiene la institución y no en lo que ellos creen deber ser la enseñanza?

Estas interrogantes por ahora no pueden ser respondidas, porque se necesita la voluntad institucional de todos los que hacen vida en las instituciones educativas, sobre todas aquellas que forman docentes: directivos, docentes, personal administrativo, de servicios y los estudiantes. Tarea no fácil, pero no imposible.

Por último, este estudio es una tonada de la vida que ha girado en torno a ella. Estas líneas quieren ser una invitación a valorar la profesión docente. Sin más, están invitados a seguir escuchando la tonada de la enseñanza y a formar, también, parte de tan armoniosa e ingeniosa orquesta.

Referencias

- Balestrini, M (2003). Estudios documentales, teóricos, análisis del discurso y las historias de vida. Una propuesta metodológica para la elaboración de sus proyectos. Segunda edición. BI Consultores Asociados. Servicio Editorial. Venezuela.
- Calzadilla, R. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. Revista de Pedagogía, XXV (72), 123-148.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. México: UNESCO.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fernández, J. y Orribo, T. (1995, Septiembre). Los modelos didácticos en la enseñanza de la Física. . Ponencia presentada en el IX Congreso de la Didáctica de la Física, Madrid – España. Recuperado de <http://www.grupoblascabrera.org/didactica/pdf/Modelos%20didacticos%20fisica.pdf>

- Florez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Colombia: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- García, F. (2000). *Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/17136>
- Hernández, J. (2001). *Didáctica de la Educación Física. Reflexiones en torno a su objeto de estudio*. *Revista Digital*, 42. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd42/didacef.htm>
- Kemmis, S. (1996). *La teoría de la práctica educativa. Prólogo*. En: Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Leal, F. (2005). *Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 34/5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- Marrero, J. (2010). *El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?* En Gimeno, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2002). *Enseñanza para la comprensión. Capítulo IV*. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez G., A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (10^a ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- Pérez Gómez, A. (2002). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. Capítulo XI. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez G., A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (10ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos, *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-157. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar, *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, 2, 245-262.
- Quintero, I. (2010). Línea de investigación: Las teorías de la enseñanza como base de la formación docente, la vida escolar, la producción curricular y la investigación educativa. En Grupo de Investigación de Educación-UNA, *Líneas de Investigación del Área de Educación de la Universidad Nacional Abierta* (pp. 35-70). Caracas: Ediciones del Vicerrectorado. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/l37360.pdf>
- Quintero, I. (2009), *Planificación Educativa*. Trabajo no publicado. Universidad Nacional Abierta, Caracas.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* (2da. ed.). Madrid: Morata.
- Trillo, F. (1996). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía* 228, 34-42.