

N.5.113004

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 25 A**



La Práctica Educativa de los Docentes de Inglés en el  
Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa

**TESIS**



Que presenta

**JOSÉ LUIS SALAZAR LÓPEZ**

**Para obtener el grado de Maestro**

**Director de Tesis:**

**DR. FIDENCIO LÓPEZ BELTRÁN**

*Culiacán de Rosales, Sinaloa;. Febrero de 2001.*

Culiacán Rosales, Sinaloa, febrero 21 de 2001.

**C. JOSE LUIS SALAZAR LOPEZ**

En mi calidad de Directora de la Universidad Pedagógica Nacional y como resultado del análisis y dictaminación realizados a su trabajo intitulado **“Las prácticas docentes del Inglés I, en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa”**, opción tesis, para obtener el grado de Maestro en Educación en el campo de la Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar, a propuesta del asesor Dr. Fidencio López Beltrán, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por esta Institución.

Por lo anterior se le comunica que su trabajo ha sido dictaminado favorablemente y autorizado por el Comité de Posgrado de esta Unidad para presentar su examen de grado.

*Maria Librada Velazquez Paredes*  
**MARIA LIBRADA VELAZQUEZ PAREDES**  
**DIRECTORA DE LA UNIDAD**



MLVP/RC\*

## DEDICATORIAS

A mis padres: José y Antonia que viven dentro de mí.

A mis hijos: María Luisa, María de Jesús y José Luis, por su comprensión y cariño

A Dios por su inmensa bondad, al haberme permitido este reencuentro espiritual y físico con mi hija Myryam y María de Jesús mi primer esposa.

## AGRADECIMIENTOS

Un trabajo de investigación de esta naturaleza, implica no sólo horas de interminable esfuerzo personal, sino que le subyacen la participación de un número considerable de maestros lectores, cuyas reflexiones y recomendaciones son una ayuda invaluable en el enriquecimiento de la información aquí presentada; vaya pues mi gratitud y reconocimiento para ellos: Profesores Candelario Cálix López, Aniceto Cárdenas Galindo, Rafael Eduardo de Jesús Mota López, Rosario Edith Rodríguez Camarena y Elda Lucía González Cuevas.

Quiero también hacer patente mi agradecimiento a los compañeros de generación de la maestría: Profesores Moisés Andrés González Loyola, Fernando Ocaranza Gutiérrez, Rafael Zazueta Zazueta y muchos otros que por razones de espacio no menciono sus nombres. A todos ellos mi admiración y respeto por su dedicación en cuerpo y alma la docencia.

Al Dr. Fidencio López Beltrán porque hizo posible con sus sugerencias y orientaciones, sacar adelante esta tarea que al principio me parecía imposible.

A todo lector que de manera directa, casual o fortuita tropiece con este documento.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO 1

Planteamiento del Problema.

1.1 Antecedentes.....	7
1.1.1 Evolución de la enseñanza del idioma inglés en el bachillerato de la UAS.....	7
1.2 Justificación.....	10
1.2.1 La vida cotidiana como espejo para comprender los problemas de la práctica docente .....	10
1.2.2.- La importancia del idioma inglés como contenido de aprendizaje en el bachillerato universitario.....	11
1.2.3 La formación y actualización docente de los profesores de inglés.....	12
1.2.4 Otras investigaciones que hablan de nuestro problema y lo que esperamos alcanzar con esta investigación.....	16
1.3 Definición y delimitación del objeto de investigación.....	18
1.4 Objetivos del trabajo de investigación.....	19
1.5 Experiencia metodológica.....	20
1.5.1 La investigación cualitativa como enfoque para estudiar los problemas del aula.....	20
1.5.2 La selección de la muestra.....	23
1.5.3 Escenarios y sujetos en los que desarrollamos la investigación.....	24
1.5.4 Proceso de construcción de las categorías.....	25

## CAPITULO 2

Evidencias empíricas elaboradas a partir de las observaciones etnográficas.

2.1 El método expositivo tradicional en la enseñanza.....	28
2.2 La acción pedagógica.....	30
2.3 La enseñanza-aprendizaje como proceso interactivo de tres vértices.....	31
2.4 Pedagogía visible en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	33
2.5 Violencia simbólica de los maestros.....	33
2.6 La intervención pedagógica de los profesores.....	35
2.7 La planificación de la enseñanza.....	36
2.8 La interacción en las sesiones de clase.....	38
2.9 Los conocimientos escolares que imparten los maestros.....	39
2.10 La evaluación que implementan los maestros.....	41
2.11 Los formatos: el andamiaje que implementan los profesores.....	43
2.12 Reglas jerárquicas en el ambiente de enseñanza aprendizaje.....	46
2.13 La frecuencia del uso del pizarrón.....	48
2.14 Las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.....	49
2.15 Las “cositas” como una resistencia a la cultura inculcada.....	52
2.16 Ley de la doble formación del conocimiento.....	54
2.17 Asimilación y acomodación como proceso de formación y desarrollo de los alumnos .....	55
2.18 Aspectos transcurriculares.....	56
2.19 La actividad autoestructurante de los alumnos en el aprendizaje.....	57
2.20 Los conocimientos significativos, desde el enfoque de Ausubel.....	58
2.21 Las prenociones de los estudiantes.....	58
2.22 Voy a tomar lista.....	60
Conclusiones parciales.....	61

### CAPITULO 3

Análisis y debate teórico-empírico de los hallazgos realizados.

3.1 Referentes teóricos.....	65
3.1.1 El profesor.....	65
3.1.2 El método expositivo tradicional.....	68
3.1.3 La acción pedagógica.....	68
3.1.4 La intervención pedagógica.....	69
3.1.5 El enseñanza-aprendizaje como proceso interactivo de tres vértices.....	70
3.1.6 La pedagogía visible.....	71
3.1.7 Violencia simbólica .....	71
3.1.8 La planificación de la enseñanza.....	72
3.1.9 La interacción.....	73
3.1.10 Las reglas jerárquicas.....	74
3.1.11 Los conocimientos escolares.....	74
3.1.12 Los formatos: el andamiaje que implementan los profesores.....	75
3.1.13 Las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.....	76
3.1.14 Frecuencia del uso del pizarrón.....	76
3.1.15 Las “cositas” como una resistencia a la cultura inculcada.....	79
3.1.16 Asimilación y acomodación.....	81
3.1.17 Ley de la doble formación del conocimiento.....	81
3.1.18 Los aspectos transcurriculares.....	82
3.1.19 Los conocimientos significativos desde el enfoque de Ausubel.....	82
3.1.20 Las prenociones de los estudiantes.....	84
3.1.21 La actividad autoestructurante.....	85
3.1.22 El pase de lista.....	85
3.2 Un entrecruzamiento sobre referentes teóricos e información obtenida en entrevistas cualitativas.....	87

3.2.1 El método expositivo tradicional.....	87
3.2.2 La acción pedagógica.....	88
3.2.3 La intervención pedagógica del profesor.....	89
3.2.4 El enseñanza-aprendizaje como proceso interactivo de tres vértices.....	92
3.2.5 La pedagogía visible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	94
3.2.6 Violencia simbólica de los maestros.....	95
3.2.7 La planificación de la enseñanza de los maestros.....	97
3.2.8 La interacción.....	98
3.2.9 Los conocimientos escolares que imparten los maestros de la materia de inglés.....	100
3.2.10 La evaluación que implementan los maestros.....	101
3.2.11 Los formatos: el andamiaje que implementan los profesores.....	103
3.2.12 Las reglas jerárquicas en el ambiente de enseñanza y aprendizaje.....	104
3.2.13 Frecuencia del uso del pizarrón.....	106
3.2.14 Las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.....	107
3.2.15 Las “cositas” como una resistencia a la cultura inculcada.....	109
3.2.16 Asimilación y acomodación.....	111
3.2.17 Ley de la doble formación del conocimiento .....	113
3.2.18 Los aspectos transcurriculares en el aprendizaje.....	114
3.2.19 La actividad autoestructurante de los alumnos.....	115
3.2.20 Los conocimientos significativos desde el enfoque de Ausubel.....	116
3.2.21 Las prenociones de los estudiantes.....	117
3.2.22 El pase de lista.....	119
3.2.23 La intervención pedagógica.....	120
3.3 Reflexiones y entrecruzamiento de categorías vertebrales de este trabajo indagatorio con resultados empíricos de la investigación.....	123
3.3.1 El método expositivo tradicional de los maestros.....	123
3.3.2 La evaluación que implementan los maestros de las preparatorias.....	127
3.3.3 “Las cositas” como una resistencia a la cultura inculcada.....	129

Conclusiones parciales.....	132
-----------------------------	-----

#### **CAPITULO 4**

Nuevas interpretaciones a los problemas de intervención de la enseñanza del idioma inglés en el bachillerato universitario.....	134
---	-----

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>139</b>
--------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>143</b>
--------------------------	------------

<b>Apéndice no. 1.....</b>	<b>147</b>
----------------------------	------------

<b>Apéndice no. 2.....</b>	<b>165</b>
----------------------------	------------

<b>Anexos no. 1.....</b>	<b>188</b>
--------------------------	------------

<b>Anexos no. 2.....</b>	<b>190</b>
--------------------------	------------

## INTRODUCCIÓN

La elaboración de este trabajo de tesis nos llevó aproximadamente dos años, tiene como antecedente un primer borrador que se terminó de elaborar el verano del 2000, los problemas y experiencias vivenciadas fueron múltiples y numerosas.

Aunque ya habíamos vivenciado anteriormente una tesis de nivel licenciatura, en la carrera de Ingeniero Químico Industrial, en el Instituto Politécnico Nacional, estamos plenamente convencidos que este trabajo investigativo de nivel maestría, es de mayor envergadura y responsabilidad, por el despliegue de tareas que hubo que realizar para lograr su culminación, fue mucho más complejo de lo que esperábamos.

El propósito de este trabajo de investigación, consistió en “indagar las estrategias de intervención pedagógica que utilizan los profesores en la asignatura de inglés I, en las preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa”.

Para hacer posible esta tarea, seleccionamos dos escuelas de la Universidad Autónoma de Sinaloa de la zona centro en el Municipio de Culiacán, las cuales denominamos "A" y "B", por cuestiones de confidencialidad profesional, de ambas instituciones seleccionamos dos profesores de diferente sexo, los cuales imparten la materia de inglés I. Durante el tiempo en que estuvimos realizando nuestras prácticas de investigación, en el periodo comprendido del día 13 de marzo de 1998, al 18 de diciembre de 1999.

Con relación al capítulo 1, realizamos un listado de los puntos que lo constituyen, mismos que serán desarrollados al abordar dicho apartado: Antecedentes, evolución de la enseñanza del idioma inglés en el bachillerato de la UAS, justificación, la vida cotidiana como espejo para comprender los problemas de la práctica docente, la importancia del idioma inglés como contenido de aprendizaje en el bachillerato universitario, la formación y actualización docente de los profesores de inglés, otras investigaciones que hablan de nuestro problema y lo que esperamos alcanzar con esta investigación, definición y delimitación del objeto de investigación, objetivos del trabajo de investigación, experiencia metodológica, la investigación cualitativa como enfoque para estudiar los problemas del

aula, la selección de la muestra, escenarios y sujetos en los que desarrollamos la investigación, proceso de construcción de las categorías.

Los registros de observación etnográfica se ubican en el contexto de los métodos cualitativos de investigación de la enseñanza. Podemos entonces definirla como aquella investigación en la cual los significados inmediatos –Que con frecuencia son intuitivos- de las acciones para los integrantes del grupo observado son de fundamental interés. Es decir, lo que interesa al observador desde la etnografía, es conocer no las acciones concretas en sí mismas, sino los significados de los comportamientos a la luz de un contexto particular y local, que es irrepetible.

Con relación al capítulo 2, sobre las evidencias empíricas encontradas, queremos señalar que fue un apartado amplio y laborioso, que nos despertó un gran interés por el acercamiento que tuvimos tanto con los maestros como con los alumnos.

En una segunda etapa, nos dedicamos a leer y releer las transcripciones hechas, de manera simultánea revisábamos los materiales bibliográficos relacionados con categorías que era posible construir de los datos empíricos, producto del discurso expositivo de los maestros; elaborando cada una de las categorías, por ejemplo, resultó demasiado interesante elaborar la categoría "el método expositivo tradicional", como herramienta decisiva del docente para transmitir saberes.

Una vez concluida las categorías que suman un total de veintidós de cada una de ellas hicimos breves descripciones sustentadas en las teorías que las explican, tal como "la teoría del enfoque comunicativo", y de esta manera aplicarlas en el quehacer del docente, para facilitar en el niño la interiorización del conocimiento. Se hace mención de "las reglas jerárquicas" de Basil Bernstein, que tratan acerca de las actitudes, conductas, obligaciones y responsabilidades que deben asumir las personas involucradas en el ambiente escolar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo se abordan los "aspectos transcurriculares" de José Gimeno Sacristán entre otros.

En el capítulo 3, realizamos el análisis y debate teórico empírico de los hallazgos de este trabajo indagatorio.

En el capítulo 4, se revisaron algunos autores tales como Hubbard Jones, Thornton Wheeler quienes han realizado trabajos sobre la enseñanza del idioma inglés. Estos autores

coinciden en señalar que para que se logre un aprendizaje significativo es necesario que el alumno interactúe sobre los materiales escolares y además, se requiere que participe en diferentes actividades planteadas por el docente, para mantener a los estudiantes activos en las sesiones de clases.

Sobre el apartado que se refiere a nuevas interpretaciones a los problemas de intervención en la enseñanza del idioma inglés, recogemos las sugerencias de los autores mencionados sobre la necesidad de que el alumno interactúe con los materiales de estudio para que se presente de manera significativa, el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante.

En las conclusiones, dejamos asentado lo controvertido del fenómeno educativo, debido a la diversidad de elementos que intervienen, su complejidad se refleja en los espacios áulicos, por lo que nos permite realizar, hasta cierto punto una propuesta que permita modificar procedimientos con respecto al uso intensivo que se hace del método tradicional de enseñanza del inglés, y todo lo que de ello se deriva. De igual manera puntualizamos un aspecto que es central en este trabajo de tesis: la diferencia y/o semejanza en las prácticas docentes de los profesores de inglés en los Planes '84 y '94 del bachillerato de la UAS.

En el apartado correspondiente a la bibliografía se señalaron los autores y sus obras consultadas, revistas y periódicos; los cuales se analizaron con detenimiento para aclarar las cuestiones que guardan relación con los propósitos de esta investigación que tuvimos que revisar con mucho detenimiento para aclarar algunas cuestiones pertinentes, para la congruencia de ideas que nos eran de utilidad para hilvanar otros pensamientos más decisivos en la redacción de este escrito.

En el apéndice se muestra el protocolo de dos entrevistas realizadas en la preparatoria "B" de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Se presentan dos ejemplos de observación etnográfica llevadas a cabo en horas-clase de los profesores observados en las preparatorias "A" y "B" de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

En los anexos, tenemos un cuestionario semiestructurado de 25 preguntas; que nos sirvió como guía para llevar a cabo las entrevistas. Un siguiente anexo contiene datos

específicos del universo de estudiantes entrevistados, para la culminación de este trabajo de investigación.

Abordamos en este renglón, situaciones que tiene una relación más estrecha con el proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés, y lo significativo que resulta para los estudiantes de este nivel; la adquisición de estos conocimientos.

Con respecto a la problemática arriba mencionada, sobre la enseñanza de esta lengua. Queremos expresar que ha experimentado cambios que han estado orientados por las diferentes concepciones y cambios que de alguna manera han influido en los enfoques que se han adoptado en diferentes momentos con respecto a las ventajas académicas que este conocimiento representa para los alumnos que van a ingresar al estudio de licenciatura: en primer término, se les facilita el aprendizaje de los sistemas computacionales porque los instructivos están editados en inglés; en segundo término, porque regularmente es necesario extraer información de textos en inglés para complementar la información de algunas materias que se cursan en las licenciaturas de Medicina y Arquitectura, entre otras.

Finalmente, consideramos pertinente aclarar que para la elaboración de este trabajo indagatorio, hicimos uso de algunas abreviaturas que nos auxiliaron en la recolección de información de campo. A continuación aclaramos sus significados:

P= Profesor

E1= Estudiante (1)

E2= Estudiante (2)

E3= Estudiante (3)

Ex= Estudiante anónimo

En= Estudiante (n)

Ent= Entrevistador

Obs.= Observador

RO= Registro de observación

EC= Entrevista cualitativa

Los números 1,2,3, ....., 10 entre paréntesis, se refieren al orden en que se realizaron las observaciones y las entrevistas. La otra numeración se refiere a la fecha de realización del evento: día, mes y año respectivamente.

**CAPÍTULO 1**  
**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## 1.1 Antecedentes

El problema que aquí se plantea tiene que ver con las prácticas docentes que realizan los profesores del área de inglés del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa. De acuerdo a nuestro trabajo de investigación, hemos acudido a una serie de análisis de documentos y entrevistas con algunos de los actores de la época que estaban involucrados en el diseño de los planes y programas de estudio del idioma inglés de bachillerato. Para explicar los antecedentes, presentaremos un breve recuento histórico de la enseñanza del idioma inglés en las escuelas preparatorias.

### 1.1.1 Evolución de la enseñanza del idioma inglés en el bachillerato de la UAS<sup>1</sup>:

Para su comprensión, se han localizado cinco momentos de su desarrollo.

A.- Hasta antes de 1977, predomina el enfoque audiolingual, de orientación conductista, que pretendía que los alumnos se apropiaran mecánicamente de una lengua extranjera a partir de dominar la escritura, lectura, hablarlo y traducirlo correctamente.

B.- De 1977-1982: se pone énfasis en la enseñanza del inglés mediante la comprensión de la lectura. Sigue manteniendo en los planes y programas su orientación mecanicista y conductual.

C.- De 1982 a 1984, es el período en el que se comienza la elaboración de materiales editados por la propia institución, a través de la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP) que prestaban ayuda didáctica tanto al profesor como a los alumnos. En este período sobresalen enfoques de corte cualitativo fundados en el cognoscitivismo que superaban de manera muy significativa al enfoque conductista que predominaba en los dos anteriores momentos. En este mismo período fue cuando se consideró a la tradicional materia de inglés como una lengua extranjera, lo cual permitió que se enseñara otro idioma y no solamente inglés como había sucedido.

---

<sup>1</sup> Buena parte de estos datos los precisamos a partir de una entrevista sostenida con la Mtra. Elda Lucía González Cuevas, ex-coordinadora de la Academia de Inglés de la DGEP-UAS. Noviembre de 2000.

D.- **EL PLAN 84.** A partir de 1984 se implanta un nuevo currículum de la enseñanza del idioma inglés (dejándose de lado la concepción de la lengua extranjera que se mantuvo en el período anterior) basado en el desarrollo de la comprensión lectora como habilidad cognoscitiva, el cual sigue vigente en algunas escuelas. Este plan hace énfasis en los aspectos gramaticales, comprensión lectora y traducción. Y su orientación es cognoscitiva, lo cual marca en su desarrollo histórico, una búsqueda muy importante por mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el idioma inglés. De manera especial, nos referimos a las orientaciones emanadas del "Programa Nacional de Actualización Docente del Nivel Terciario", evento organizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1980.

Los cursos sobre "Comprensión Lectora del Plan Estudios de 1984"<sup>2</sup>, son productos de los debates y discusiones realizadas en los talleres de lenguas para propósitos específicos enmarcados dentro del programa nacional para el aprendizaje de este idioma.

Estos cursos implicaron algunas actividades que fueron cuestionadas desde el aula donde el maestro lleva a la práctica los programas. El hecho de que los estudiantes tengan dominio sobre las estructuras gramaticales y vocabulario, no garantizaba su comprensión y uso del idioma inglés sobre los textos. Consideramos que hasta la fecha, tiene cierta validez, aunque queremos destacar que si bien el dominio de las estructuras gramaticales no es un factor suficiente para lograr la comprensión de los textos, sí es un factor necesario para obtener una mejor claridad sobre lo revisado.

E.- **EL PLAN 94.** A partir del ciclo escolar 1994-1995 se puso en marcha un nuevo Currículum de manera piloto en ciertas escuelas preparatorias de la UAS; y para el ciclo escolar 1999-2000, prácticamente se operó en todas las escuelas de ese nivel, el que hoy conocemos como plan 94. Este plan, al igual que el 84, también tiene un enfoque fundado en las teorías del constructivismo; especialmente y de manera explícita, se apoya en la teoría psicogenética piagetiana y de la psicología socioculturalista de Vygotsky. Aquí aparece la gramática como algo importante, pero a diferencia del plan 84, se ve incluida en el enfoque comunicativo, lo que desde nuestro punto de vista el plan 94 representa, una alternativa que supera al plan anterior.

---

<sup>2</sup> González Villa Javier, te. al., Programas de Estudios de Bachillerato, Plan Piloto, Inglés I. U.A.S.-D.G.E.P., Culiacán, 1990, p-3.

Así mismo, en la reforma curricular de 1994, es donde se pone el acento en la participación más decidida del alumno en la construcción de su propio conocimiento, exigen que el docente domine los conocimientos sobre los aportes de las teorías psicogenéticas de Jean Piaget y la psicología evolutiva de L.S. Vygotsky y otros aspectos que tienen que ver con el constructivismo en el aula.

Cabe decir que desde el enfoque constructivista, los procesos educativos se convierten en prácticas guiadas y con asesoramiento para el aprendizaje de conceptos hasta la realización de trabajos de investigación, encaminados a generar la interiorización de conocimientos significativos en situaciones diversificadas; requiere de personal académico en constante proceso de formación profesional.

En este sentido, el currículum 1994 señala que “desde el constructivismo, la enseñanza se convierte en prácticas guiadas y asesoradas, pero no se puede prescribir de manera específica la estrategia didáctica, de manera apriorística y descontextualizada, de aquí que deben instrumentarse diferentes modelos didácticos acordes con los propósitos, los grupos y la naturaleza de los contenidos.”<sup>3</sup>

Sin duda alguna esta revisión del desarrollo histórico que ha venido teniendo la enseñanza del idioma inglés en el bachillerato de la UAS, permite observar que ha experimentado algunos cambios que han estado orientados por las diferentes concepciones, que de alguna manera, han influido en las prácticas docentes que realizan los profesores de inglés.

Por ello, estos dos últimos planes (el plan 84 y el plan 94) son fundamentales para nuestro trabajo de tesis, pues constituyen nuestro objeto de investigación, en tanto que estamos interesados en comprender e interpretar las características que en la práctica de los docentes se manifiestan en cada uno de ellos. De ahí que una pregunta que nos salta es: ¿Qué diferencias y/o semejanzas tienen las prácticas docentes de los profesores del idioma inglés en el plan 84 y cuáles asumen en el plan 94?

---

<sup>3</sup> Benítez Ontiveros, Lourdes, et. al., Práctica docente de las preparatorias que instrumentan el plan de estudios 1994. (reporte de investigación). Ed. UAS, Culiacán, 1998, p.25.

## 1.2 Justificación

Con el propósito de presentar de una manera más organizada este apartado, acudiremos en primer termino a los problemas de la vida cotidiana de la enseñanza del inglés, luego a su importancia como contenido de aprendizaje, enseguida realizaremos un breve recorrido de los procesos de formación y actualización de docentes, y cerraremos, acudiendo a dos investigaciones que están relacionadas directamente con nuestro problema de investigación y señalando de manera puntual, los resultados que esperamos alcanzar con este trabajo de investigación.

### 1.2.1 La vida cotidiana como espejo para comprender los problemas de la práctica docente.

En nuestra trayectoria que data de 20 años como docente de inglés en el bachillerato de la UAS, hemos observado que la vida cotidiana de las aulas refleja una serie de problemas que van desde la resistencia al cambio de la mayoría de sus profesores hasta el desinterés de los alumnos.

Las prácticas docentes, están constituidas por la tradicional exposición oral y por el uso del gis y el pizarrón, como su principal recurso didáctico. La exposición oral se caracteriza por ser un procedimiento anquilosado, memorístico, anacrónico que genera actitudes pasivas y menos comprometidas con los propios educandos. En estas formas de enseñanza, el profesor asume una actitud de ser el único portador del conocimiento, lo que implícitamente lleva a otorgar al alumno, el rol de receptor de un saber "acabado".

Los estudiantes manifiestan poco interés en el inglés como lengua extranjera, reflejando grandes deficiencias en su aprovechamiento, a pesar de que han cursado por lo menos tres años de esta asignatura en su educación secundaria. Asimismo, observamos que un reducido número de alumnos que destacan en esta asignatura, son quienes tienen antecedentes de haber estudiado inglés de manera complementaria y/o como segunda lengua en instituciones educativas especializadas en nuestro país o en los Estados Unidos y no en el curriculum oficial obligatorio de esos niveles.

Asimismo, en el trabajo del aula, por una parte el profesor se encarga de escribir en el pizarrón y a veces de cuestionar, y por la otra, los alumnos se dedican a copiar lo

escrito en el pizarrón y a repetir, como una rutina que hay que cumplir para sobrevivir en las aulas.

Además, las formas de comunicación que se establecen entre los profesores y los alumnos se caracterizan por reflejar relaciones autoritarias y de rebeldía, respectivamente; los mismos profesores y estudiantes, muestran intereses contradictorios: mientras que los profesores orientan al alumno a que comprenda textos científicos o literarios (escritos en inglés), los alumnos están preocupados por aprender los temas de canciones en inglés y/o por leer textos en revistas que informan, por ejemplo, sobre la vida de los artistas de moda.

Desde nuestra experiencia, también nos percatamos de la existencia de una falta de estímulos que motiven tanto al profesor a cambiar sus tradicionales formas de enseñar como al estudiante aprender un inglés más académico en el bachillerato universitario.

En pocas palabras, la vida cotidiana de las aulas nos muestra que los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés en el bachillerato no corresponden a los propósitos formales de los planes y programas, ni tampoco a las intenciones declaradas por los profesores y por las autoridades educativas.

Por todo ello, nos hemos interesado en los problemas que se enfrentan en la enseñanza del inglés y fundamentalmente a tratar de develar los distintos fenómenos que acontecen en la vida cotidiana y que no siempre son valorados para comprender de manera profunda los procesos educativos.

### **1.2.2.- La importancia del idioma inglés como contenido de aprendizaje en el bachillerato universitario.**

Después de haber realizado una búsqueda intensa, sobre la obligatoriedad del idioma inglés encontramos que no siempre ha tenido carácter obligatorio, puesto que el período comprendido de 1982 a 1984, el plan de estudios contemplaba la enseñanza de una Lengua Extranjera, lo que implicaba que podía ser un idioma distinto al inglés, tal cual sucedió en algunas escuelas de la Universidad. Sin embargo, su desarrollo histórico ha mostrado que su obligatoriedad se debe a la importancia que este idioma ha adquirido para el mundo.

Bien sabemos que en el caso de nuestro país, sobresale el establecimiento de relaciones de todo tipo con el vecino del norte (principalmente las relaciones

comerciales, pues se incrementaron notablemente con la globalización en el marco del TLC), de igual manera con otras naciones de la comunidad internacional; además, la importancia de incrementar los niveles de aprendizajes de un idioma, como es el inglés, viene a enriquecer nuestro acervo cultural y permite abrir nuevas ventanas al mundo para beneficio de los educandos y de la sociedad en general.

La función que el inglés ha desempeñado en la divulgación de la ciencia, la tecnología, el comercio, las telecomunicaciones, entre otras, es una razón más que determina el carácter obligatorio de esta lengua extranjera en el bachillerato. Las nuevas condiciones comerciales internacionales donde México está involucrado, refuerzan la necesidad de obtener conocimientos adecuados de ese idioma y fundamentalmente, a partir de que el inglés se ha convertido en una segunda lengua en casi todo el mundo. Insistimos, el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre nuestro país, los Estados Unidos de América y Canadá, se vuelve más apremiante que las personas dominen el idioma que oficialmente se habla en esos dos países socios, además de los países europeos, con los cuales en los últimos años se han venido fortaleciendo el intercambio en el ramo de los negocios, en la educación y la cultura, etcétera.

Derivado de lo anterior, y producto de nuestra experiencia en los 20 años acumulados como maestro de inglés de bachillerato en nuestra Alma Mater, hemos reconocido la trascendencia de realizar estudios e investigaciones sobre las implicaciones pedagógicas y educativas de la enseñanza del idioma inglés. Además, la vida cotidiana y la reflexión permanente de los diferentes problemas particulares que hemos afrontado, nos han permitido reconocer la importancia de realizar este tipo de trabajos de investigación de corte cualitativo, en particular nos hemos interesado en reconocer las características que presentan las prácticas docentes en la enseñanza del idioma inglés en las preparatorias de la UAS.

### **1.2.3 La formación y actualización docente de los profesores de inglés.**

Con respecto al proceso de formación docente de los profesores de inglés en el bachillerato de la UAS, cabe señalar que desde la década de los setenta se empezaron a implementar cursos para mejorar la calidad de la enseñanza, hecho que coincide con la masificación de la educación media superior y superior. Aquí en la Universidad Autónoma de Sinaloa, a partir de la década de los ochenta, diferentes dependencias como son el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y la Dirección

General de Escuelas Preparatorias (DGEP), continuaron de manera más sistemática la impartición de cursos para la actualización de docentes, fundamentalmente en la primera; mientras que en la segunda, se ha contribuido no solamente a los procesos de actualización, sino también ha involucrando al personal docente en las tareas de reestructuración de los planes y programas de estudio del nivel bachillerato.

Resulta conveniente aclarar que desde el periodo del rector Eduardo Franco (1977-1981), hasta la fecha, se han estado implementado diferentes actividades académicas para la superación profesional de la docencia, a través de conferencias magistrales, diplomados, cursos y seminarios.<sup>4</sup>

Luego de haber realizado un búsqueda exhaustiva (y recorrido parte de nuestra trayectoria como profesor de inglés) y por la trascendencia que han tenido algunas actividades académicas sobre la formación y actualización de los profesores de manera particular en esta asignatura, a continuación hacemos un recuento de diferentes cursos que han servido de apoyo a labor docente en el bachillerato de la UAS, los cuales en su mayoría, han sido coordinados entre la DGEP, y el Centro de Estudios de Idiomas de la UAS (CEIUAS):

1.- Con el propósito de abordar la importancia que tiene la gramática y el aprendizaje del vocabulario y la fonética en la comprensión del idioma inglés, se puso en marcha un curso denominado "Metodología de la Enseñanza del Inglés, impartido por Jorge Antonio Aguilar R. y César Alfredo Moreno Morales (en mayo de 1996).

2.- En el CEIUAS, para apoyar a los profesores en su formación y desarrollo de docentes, se impartió el curso denominado "Comprensión lectora de la lengua inglesa", impartido por la Profr. Silvia Ley de Vlaminck, cuyo propósito fue, el de proporcionar al profesor, conocimientos acerca de las estrategias de lectura, así como de una técnica

---

<sup>4</sup> Entre los cursos podemos mencionar: Didáctica Especializada I. Ciencias Sociales y Administrativas. Teoría de la Profesión Docente I. Teoría de la Profesión Docente II. Entre las conferencias magisteriales sobresalen: la formación docente: Un enfoque global de la calidad de la enseñanza en la universidad. J. Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia); Formación de docentes para la enseñanza superior. Rodrigo López Zavala. Director del C.I.S.E.-U.A.S. (1993-1997); Hiperactualizar: el delirio de la educación contemporánea. César Carrizales Retamoza (Profesor de la U.P.N. Ajusco, D.F.). Entre otras efectuadas en el Coloquio Nacional sobre Educación Superior, realizada en la ciudad de Culiacán, los días 28-30 de abril de 1994. Memorias del Coloquio Nacional. La formación docente en las instituciones de educación superior. C.I.S.E.-U.A.S., Culiacán. 1994. p.p. 9-56.

de la enseñanza que le permita guiar el proceso de aprendizaje de sus alumnos (se impartió los días 1- 18 de julio de 1996).

3.- Por la importancia del enfoque comunicativo en el plan 94, se operó el curso denominado "El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés: estructuras gramáticas del idioma inglés", impartido por la Profa. Margarita Maldina Briseño (en la primera quincena del mes de julio de 1996).

4.- Para apoyar lo anterior se puso en marcha un curso sobre la fonética del idioma inglés, impartido por el profesor Mario Baeza, en el CEIUAS (en la segunda quincena del mes de julio de 1996).

5.- En la DGEP se le dio gran importancia a los problemas de la enseñanza del inglés desde la comprensión lectora para lo cual se impartió un Diplomado/cursillo denominado "Comprensión lectora del idioma inglés", impartido por el maestro Javier González Villa (18 de julio de 1997).

6.- De igual manera, a propósito de los cambios curriculares se pusieron en marcha cursos sobre la Metodología de la enseñanza del inglés (segunda parte), entre los que destacan los impartidos por los profesores Mario Baeza y José Luis Félix Ibarra (del 24 de octubre al 8 de noviembre de 1997).

7.- Un curso más que pretendía fortalecer nuestras formas de intervención pedagógica en el inglés titulado "La Metodología de la enseñanza del inglés", fue impartido por Jorge Aguilar Rodríguez (del 26-30 de agosto de 1997).

8.- En ese mismo tenor, queremos también mencionar el curso de Metodología de la enseñanza del inglés, impartido por Rafael Ahumada (del 26-30 de agosto de 1997).

9.- De igual manera, dos años después encontramos que se ha mantenido mucho interés en los problemas de intervención pedagógica desde las implicaciones metodológico-didáctico, registrando un curso más sobre la metodología de la enseñanza del inglés, coordinado por el CEIUAS e impartido por el profesor Carlos Raúl López Reátiga (12 de febrero de 1999).

10.- Asimismo hubo distintos cursos sobre metodología de enseñanza del inglés, que confirman nuestra anterior aseveración y que fueron impartidos en todas las zonas geográficas de la UAS, como son los de Mazatlán, Guamúchil, Guasave y en Los Mochis, durante el período comprendido de 1996 a 1999.

Uno de nuestros entrevistados<sup>5</sup>, nos informó de otras serie de actividades que se vienen realizando, en las que destacan la existencia de un proyecto para titulación de nivel maestría sobre la enseñanza del idioma inglés, lo cual es relevante en tanto que se pretende, desde ese programa, contribuir a la actualización y formación académica de los docentes<sup>6</sup>.

En el periodo actual, la administración universitaria presidida por el rector Jorge Luis Guevara Reynaga, ha mostrado interés por mejorar el nivel académico de los profesores, dando prioridad al renglón sobre estímulos al desempeño académico y a la reglamentación sobre becas para estudio posgrado y de investigación y posgrado.

Un dato más que nos ha llamado la atención es que en el ciclo escolar de 1999-2000, la administración central, consciente de la necesidad de superación del personal docente, aprobó la Reglamentación de Estímulos al Desempeño Docente, de los trabajadores universitarios, así como la de becas para la realización de estudios de posgrado, y la de investigación y posgrado, cuyos objetivos son que la universidad disponga de instrumentos novedosos para impulsar el desarrollo y superación de los trabajadores docentes y de investigación. También, como lo expresó el actual rector en su Segundo Informe de Trabajo Administrativos: "en esta administración que hoy presido, hemos decidido aprobar los reglamentos de estímulo al desempeño académico, becas para estudio de posgrado y el de investigación y posgrado, tienen el propósito de dotar a la Universidad de nuevos instrumentos para impulsar la superación académica del personal docente y de investigación".<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> En el mes de febrero de 1998, entrevistamos por segunda ocasión al profesor Javier González Villa, titular y Coordinador Estatal, en ese momento, de la materia de inglés en la Dirección General de Escuelas Preparatorias de la UAS.

<sup>6</sup> Un comentario adicional que deseamos hacer es que durante la administración del rector M.C. Rubén Rocha Moya,(1993-1997), se realizaron eventos académicos muy importantes para acrecentar la cultura pedagógica de los profesores de la UAS, como es el caso del Coloquio Nacional Sobre la Educación, realizado en Culiacán Sin. (abril de 1994), donde participaron destacadas personalidades en el ámbito educativo como lo son: José Gimeno Sacristán y César Carrizales Retamoza, entre otros investigadores del ámbito educativo y obviamente, nos referimos a ello, puesto que asistieron profesores de inglés.

<sup>7</sup> Guevara Reynaga, Jorge Luis, Segundo informe 1998-1999. Universidad Autónoma de Sinaloa. p.26.

Entre otras muchas cosas que nos han motivado a introducirnos a este problema, es que hemos observado que los perfiles profesionales de los profesores del idioma inglés en el bachillerato son muy heterogéneos, lo que nos lleva suponer que su formación no es la más adecuada, ya que entre los docentes de inglés se encuentra una amplia gama de profesionistas, entre los que podemos mencionar son: licenciados en economía, en derecho, en administración de empresas, en contaduría pública, psicólogos, profesores normalistas, entre otros.

Sin embargo, la mayoría de esos profesores cuentan, además de su carrera profesional, con cursos sobre el inglés que se imparten el CEIUAS, que los han habilitado en el manejo de cuatro dominios: lectura, escritura, comprensión y expresión oral; habilidades y destrezas adquiridas que tampoco garantizan los perfiles más idóneos para impartir esta asignatura, desde los problemas que hemos observado en la vida cotidiana.

Y un dato que todavía nos despertó aun más nuestro interés sobre esta problemática, es que buena parte de los profesores no tienen deseos en realizar programas de posgrados, no así cursos, diplomados y seminarios, lo cual nos llevó a interrogarnos si estas aspiraciones determinan las prácticas docentes que realizan, o si los estudios de posgrado pudieran contribuir a superar lo que acontece en las aulas.

Todo ello, nos orientaba hasta cierto punto, a que nos preguntáramos si habían sido adecuados y suficientes los cursos sobre formación y actualización docentes, o si los problemas de la enseñanza de este idioma dependían de otros elementos que se determinaban en la práctica docente cotidiana. Las respuestas no eran sencillas como hubiéramos pensado al inicio de la investigación; sin embargo, hemos encontrado evidencias muy reveladoras de lo que acontece en las aulas, las cuales se presentarán en los capítulos subsiguientes.

#### **1.2.4 Otras investigaciones que hablan de nuestro problema y lo que esperamos alcanzar con esta investigación.**

Algunas indagaciones realizadas en dependencias universitarias como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, y la Dirección General de Escuelas Preparatorias, nos permitieron conocer dos trabajos sobre investigación de las práctica docente que tiene una estrecha relación con nuestro objeto de estudio.

Jaime Altamirano Hinogiante (1991), elaboró un trabajo sobre la enseñanza del idioma inglés en el bachillerato, habiendo encontrado, entre otros aspectos, un marcado desinterés del alumno, poco deseo de aprender inglés, falta de atención, indisciplina, entre otros aspectos no menos importantes que indiscutiblemente los hemos observado en nuestra vida cotidiana.

Uno de los elementos que el autor desataca y que de una u otra manera están relacionados con nuestro objeto de estudio, es que predomina el uso del método tradicional en la enseñanza del inglés.

Con respecto a la segunda institución, la Dirección General de Escuelas Preparatorias, encontramos una investigación relacionada con la práctica docente, llevada a cabo en "preparatorias que instrumentan el plan de estudios de 1994"<sup>8</sup>; observando a maestros que se desempeñan en diferentes materias, entre ellas el inglés.

Este trabajo de investigación fue elaborado por la profesora Lourdes Benítez Ontiveros et. al., para lo cual se seleccionaron a docentes que trabajan en dos preparatorias (una está ubicada en zona urbana y la otra en zona semiurbana) con la intención de que la muestra contemplara profesores que laboran en ambos contextos a lo largo y ancho del Estado de Sinaloa.

El resultado de la investigación, contrariamente a lo que se plantea acerca de la formación profesional que se exige de los profesores en este nuevo plan de estudios, revela que:

- Los profesores observados, manifestaron una deficiente formación, didáctico pedagógica y actualización de las materias que imparten, los maestros de ambas instituciones están conscientes de la necesidad de actualizarse en relación a los nuevos procedimientos de enseñanza estrechamente relacionados con el constructivismo.

En ambos casos, consideramos que los resultados son interesantes y sumamente valiosos para explicar y comprender algunos de los problemas de la práctica docente que se enfrentan en las aulas del bachillerato de la UAS; sin embargo, desde nuestro punto de vista, requerimos profundizar en las características que se presentan en la vida cotidiana de las prácticas docentes de la enseñanza del idioma inglés. Esto último es una

---

<sup>8</sup> Curriculum del Bachillerato UAS 1994, (proyecto de Reforma), Ed. UAS, D.G.E.P., Culiacán, 1997, p. 122.

de las razones por las que hemos emprendido nuestra aventura por conocer, descubrir y comprender hasta donde nos sea posible, algo que es importante para nuestro quehacer profesional: las semejanzas y/o diferencias de las prácticas docentes de los profesores que trabajan con planes de estudio 84 y 94 en el bachillerato universitario.

Y finalmente algo que deseamos señalar puntualmente y a manera de cierre de la justificación, es lo referido a **los resultados que esperamos alcanzar en esta investigación:**

- a) Que los interesados y especialmente los maestros del bachillerato universitario sean capaces de reflexionar sobre los problemas de la práctica docente en la enseñanza del idioma inglés así como también tengan la capacidad de reconocer la importancia de alcanzar una enseñanza de mayor calidad de esa asignatura en el bachillerato universitario;
- b) Los profesores de ese nivel se motiven a cambiar y a mejorar su práctica docente desde el aula; y,
- c) Los investigadores y especialistas en la materia de las dependencias universitarias involucradas, emprendan nuevas formas y propuestas de trabajo que les permita realmente poner en práctica innovaciones pedagógicas, partiendo de sus problemas cotidianos y su posibilidad de mejora desde los apoyos pedagógico-científicos de teorías, métodos, técnicas y nuevos instrumentos que hagan más significativo y eficiente los procesos de aprendizaje en las aulas del bachillerato.

### **1.3 Definición y delimitación del objeto de investigación.**

Respecta al planteamiento del problema, queremos subrayar que nuestro propósito fundamental está dirigido a observar las prácticas docentes de los profesores que se desempeñan en el bachillerato universitarios, motivados tanto por nuestra experiencia docente en la enseñanza del inglés como por el interés permanente que hemos mantenido en incursionar en la investigación educativa.

El objeto de investigación sobre el cual ha girado nuestro interés es comprender las características que tienen las prácticas docentes de los profesores que se desempeñan

en la asignatura del idioma inglés en el bachillerato de la UAS, particularmente el caso de dos escuelas preparatorias ubicadas en Culiacán, Sinaloa.

En síntesis, nos proponemos conocer la práctica docente en el bachillerato de los profesores de inglés en el bachillerato de la UAS.

Por ello nos hemos centrado en el estudio de las prácticas docentes cotidianas de Inglés I en tres profesores, a saber, el profesor Francisco y la profesora Antonia que labora en la preparatoria "A" con el plan 84; y el profesor Manuel que labora en la preparatoria "B" con el plan 94.

Los dos primeros imparten la asignatura de Inglés I en segundo grado y el último imparte la asignatura en primer grado, lo cual se explica de manera más amplia en los siguientes apartados.

#### **1.4 Objetivos del trabajo de investigación.**

Los objetivos parcialmente logrados en este trabajo, dada la complejidad de su naturaleza son los siguientes:

- Conocer las características de las prácticas docentes que utilizan los profesores que imparten la asignatura de inglés I, en relación a los planes 84 y 94 de las escuelas preparatorias de la UAS.
- Reconocer el papel que juegan las actitudes de los profesores ante los problemas cotidianos que enfrentan con sus alumnos en las clases del idioma inglés en el bachillerato universitario.
- Comprender las relaciones existentes de las políticas establecidas en planes y programas de estudio con la vida cotidiana de la enseñanza del idioma inglés, desde el punto de vista de los estudiantes.

Estamos plenamente convencidos de que los tres objetivos, sólo fueron explorados parcialmente, por la propia naturaleza tan compleja de los fenómenos microsociales, sin embargo, reconocemos que en el aspecto en el que más insistimos es el reconocimiento de las características de las prácticas docentes que realizan los maestros de la asignatura de inglés de los planes 84 y 94.

## 1.5 Experiencia Metodológica.

Tal cual hemos venido insistiendo anteriormente, esta investigación la realizamos desde una metodología de corte cualitativo, dirigida específicamente a conocer “la práctica docente de los profesores de inglés en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa”.

Los escenarios específicos en los que desarrollamos el trabajo de campo son dos escuelas urbanas de Culiacán Sinaloa, que hemos llamado escuela “A” (en la cual observamos dos profesores, que trabajan con el plan 84) y la otra escuela “B” (en donde el profesor observado operaba el plan 94).

### 1.5.1 La investigación cualitativa como enfoque para estudiar los problemas del aula.

El enfoque en el cual nos fundamentamos para realizar esta investigación es el de la investigación cualitativa en la enseñanza, apoyándonos en algunas técnicas como son: la entrevista a profundidad y la observación etnográfica. Los instrumentos con los cuales nos auxiliamos para realizar esta indagación fueron: la libreta de campo, la grabadora, videograbadora, entre otros.

Enseguida apuntaremos algunos elementos teóricos que nos han servido de apoyo para realizar la investigación.

De una u otra manera pusimos en práctica una metodología que desde la mirada de Clifford Geertz, consiste:

“en establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transmitir textos, establecer genealogías, trazar el mapa del área, llevar un diario, etcétera. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que define es cierto tipo de esfuerzo intelectual una especulación elaborada en término de, para emplear el concepto del Gilvert Ryle, descripción densa de la realidad.”<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Geertz Clifford. La descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura. E.d. Gediza. España, 1992. p 21.

Y de igual manera, Miguel Martínez (1994), nos dice que la etnografía se deriva de la antropología, estudia al hombre, física y moralmente, es decir, trata de comprender de manera profunda, la vida de los grupos sociales.

A través de los estudios etnográficos realizados desde dentro de los grupos observados que, muy bien puede ser en una aula escolar, un grupo de trabajadores de una fábrica o los internos de un hospital, los reclusos en una cárcel, etcétera, el etnógrafo por medio de la observación se da cuenta lo que sus miembros hacen cuáles son sus gustos y preferencias, sus conductas, cuales son sus reacciones ante determinados hechos, cómo interactúan con los demás integrantes del grupo.

A través de detectar estos elementos el investigador se propone descubrir la cultura de los miembros integrantes del colectivo, las normas, tradiciones, costumbres, valores, creencias, y la manera en que éstos cambian a través del tiempo, también como lo expresa este autor con su puño y letra, etnografía significa:

"Descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúan. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo."<sup>10</sup>

También pusimos en práctica la entrevista cualitativa con los alumnos de los grupos observados para averiguar algunas conductas asumidas por los maestros, planificación de las clases, procedimientos para evaluar, pase de lista, entre otros.

El sociólogo investigador Aarón V. Cicourel, señala que "la entrevista, es un proceso de interacción social y se dice que los datos obtenidos en la entrevista se derivan de una situación interpersonal, se nos recuerda una vez más que el proceso social fundamental es parte forzosa de toda entrevista"<sup>11</sup>.

El investigador mexicano Ángel Díaz Barriga apunta "que la entrevista cualitativa ofrece en la perspectiva de realizar investigación de corte psicosocial y educativo que

---

<sup>10</sup> Martínez, M. Miguel. Fundamentación teórica de la metodología etnográfica, Ed. Trillas, México, 1994, p.30

<sup>11</sup> Cicourel Aarón V. La entrevista en el método y la medida en sociología, Ed. Madrid, Nacional, 1982, p. 70.

permite acceder a significaciones que son portadas por los sujetos que se relacionan con una experiencia educativa en nuestro caso.<sup>12</sup>

Mientras que por el lado de la investigación educativa realizada en Inglaterra por Peter Woods, comenta sobre este procedimiento que la importancia de recuperar la interacción social de recolectar información y penetrar en los secretos del hecho social educativo, en tanto que:

"Parte de mi trabajo consiste en no dar a la gente la simple impresión de que cuentan con mi oído, mi espíritu y mis pensamientos, sino en crear en ellos el sentimiento de que desean explicarse, hablar de sí mismo, porque ven que la entrevista es en cierto sentido una oportunidad: oportunidad de expresar a alguien como ven ellos el mundo. Más adelante aclara que, la habilidad del entrevistador reside en crear una relación, una situación y una atmósfera adecuada".<sup>13</sup>

Por otra parte consideramos necesario aclarar, que en no pocas ocasiones recurrimos al uso de libreta de campo, para anotar algunas conversaciones de pasillo realizadas con alumnos y maestros.

De igual manera resulta pertinente explicar, que además de grabar tanto las intervenciones de los docentes, así como las charlas con los alumnos; también realizamos grabaciones en video-cassettes de cada uno de los profesores observados.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Díaz Barriga Angel, "La entrevista a profundidad" en: *empleadores de universitarios. Un análisis de sus opiniones*. Ed. CESU-UNAM, México, 1994. p. 112.

<sup>13</sup> Woods, Peter. *La escuela por dentro*. Ed. Paidós, España, 1987. p. 84-87.

<sup>14</sup> Pensamos que es oportuno aclarar que contamos en nuestro haber, además de 20 entrevistas cualitativas con los alumnos con quienes convivimos dentro de la cotidianidad del aula: 15 observaciones etnográficas con los maestros líneas arriba mencionados: todas mecanografiadas de manera personal. 10 cassettes de cintas magnéticas, tres grabaciones de video-cassettes de cada uno de los maestros observados; para llevar a cabo tal acción, fue necesario solicitar los servicios del personal que labora en el centro de investigación y servicios educativos (CISE) de la U.A.S.

### 1.5.2 La selección de la muestra

La muestra la conformaron dos escuelas, tres profesores y tres grupos de clases, integrado por un promedio de 50 alumnos cada grupo. Además, se seleccionaron diecisiete estudiantes que fueron entrevistados, desde la arbitrariedad racional que a continuación describimos. De cada uno de los docentes, escogimos a seis estudiantes: primeramente a dos alumnos que siempre asistían a sus clases de inglés y tiene entre "nueve" y "diez" de calificación; en segundo lugar elegimos a dos alumnos con un porcentaje de asistencia aproximadamente 85% y "ocho" de calificación; mientras los dos últimos, se escogieron con un porcentaje bajo de asistencias, ya que frecuentemente estaban ausentes del aula (por lo menos a la hora de clases de la materia de lengua extranjera) y como es de esperarse, su calificación es de "no promocionado".

Es pertinente aclarar, que proporcionamos esta información a los docentes con quienes formamos equipos para trabajar, y que los maestros a través de su control de asistencia, determinaban que alumnos cubrían las condiciones anteriores.

Para llevar a cabo las entrevistas, se elaboró un cuestionario guía de forma semiestructurada, que contiene 25 preguntas (véase anexo 1), en un primer intento estuvimos conversando con sujetos seleccionados al azar. Luego de haber revisado los resultados procedimos a elaborar algunas redefiniciones al cuestionario, a afinar preguntas; retomamos el objeto de estudio para precisarlo y ubicarlo de forma más centrada, que nos proponíamos alcanzar.

Después de haber hecho las modificaciones pertinentes, anteriormente mencionadas, procedimos a adecuarlo y aplicarlo de manera definitiva a los sujetos seleccionados.<sup>15</sup>

La realización de las entrevistas cualitativas, se desarrollaron en un ambiente natural, y siempre las estuvimos grabando con el consentimiento de los alumnos, con el auxilio de un aparato magnetofónico en los cubículos de las escuelas donde regularmente se reúnen los maestros de la academia de inglés. Solamente tres

---

<sup>15</sup> Resulta pertinente aclarar que desde un principio, cuando se proyectó esta investigación, estuvimos charlando con alumnos aplicándoles el cuestionario semiestructurado, algunas veces éstos no cumplían con los requisitos de la muestra seleccionada, pero con la buena intención de estar conviviendo con los estudiantes, que era lo más importante, ya que esta actitud nos permitía ir logrando nuestro proceso de inmersión, y con ello ir afinando y modificando las preguntas del cuestionario.

186219

entrevistas realizadas con alumnos de la preparatoria "B", se llevaron a cabo en el pasillo de esta institución.

Regularmente no tuvimos problemas con los profesores para la realización de las observaciones etnográficas, siempre vimos en ellos buena disposición y voluntad tanto de parte de los maestros, así como de los estudiantes.

Una de las cuestiones que nos llama la atención desde los procedimientos, es el que se refiere a las dificultades y al largo tiempo que se empleó en la transcripción y ordenamiento de la información empírica recabada. Por un lado, se rebasó lo que inicialmente nos habíamos propuesto, y que fue mucha y muy rica la información de trabajo de campo recabada, tanto de las entrevistas con los alumnos como por el lado de las observaciones etnográficas, realizadas en las aulas

### **1.5.3 Escenarios y sujetos en los que desarrollamos la investigación:**

Para llevar a cabo este trabajo se seleccionaron dos escuelas preparatorias, las que denominamos "A" y "B" de la UAS. Ambas escuelas están ubicadas en contextos urbanos en los que asisten alumnos que son hijos en su mayoría de profesionistas, y de ellos, una buena parte son hijos de profesores normalistas y universitarios; y el resto de estudiantes, pertenecen en general a la clase media baja: comerciantes, empleados medios y obreros en general.

De cada una de las escuelas se escogieron dos profesores con los que realizamos los registros sobre su desempeño docente. Los maestros de la preparatoria "A", son los profesores Francisco y Antonia, los de la preparatoria "B", son los maestros Manuel y Armida<sup>16</sup>. De cada uno de los tres docentes con los que finalmente trabajamos, tal cual dijimos antes, escogimos seis estudiantes, con los que charlamos abierta y

---

<sup>16</sup> De los cuatro maestros observados en las dos preparatorias descartamos el grupo de la Profesora Armida (preparatoria "B"), por que las condiciones materiales de la clase no nos permitían recabar información veraz, debido a los niveles de desorden e indisciplina que se registraba en uno de sus grupos que habíamos seleccionado para realizar nuestra práctica de observación y registro. Ese grupo, además de la rebeldía y falta de autoridad docente, estaba integrado aproximadamente por 70 alumnos; por ello desecharmos las grabaciones iniciales y sólo usamos lo recuperado de los otros tres profesores.

profundamente, auxiliándonos de la entrevista a profundidad<sup>17</sup>, en el sentido que lo plantea Ángel Díaz Barriga.

De los cuatro docentes tres tienen el nivel académico de licenciatura: la profesora Antonia es Licenciada en Psicología, el maestro Francisco es pasante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, la maestra Armida tiene el grado académico de Licenciado en Administración de Empresas y pasante de la Maestría en Administración de Empresas y el profesor Manuel con nivel académico de tercer grado de la carrera de Ingeniería Bioquímica, asimismo manifestó haber realizado estudios de inglés en el Centro de Estudios de Idiomas de la Universidad Autónoma de Sinaloa (en 1969). Posteriormente, en 1972, estuvo en "Fallbroock Community School" en los Estados Unidos por un periodo de 8 meses, lugar en el que también llevó a cabo estudios del idioma inglés.

#### **1.5.4 Proceso de construcción de las categorías**

Con respecto a las experiencias empíricas en el trabajo de campo, particularmente con relación al proceso de descripción y análisis de las evidencias empíricas recuperadas a partir de los registros etnográficos, elaboramos un listado de categorías que construimos a partir de analizar detenidamente los registros de observación y las entrevistas realizadas, logrando formular un total de 22 categorías; 14 de ellas, están estrechamente relacionadas con el accionar de los profesores, y las 8 restantes se han generado más desde las actividades de los alumnos.

Para describir las categorías, hicimos breves descripciones referentes a las propiedades que contienen, apoyándonos en muchos de los casos en ideas de connotados investigadores que se han ocupado de observar los problemas a los que se refieren. Como ejemplo, diríamos que recogimos "las reglas jerárquicas", de Basil Bernstein, que tratan acerca de las actitudes, involucradas en el ambiente escolar sobre

---

<sup>17</sup> Para A. Díaz Barriga. La entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada persona resignifica a partir de la manera como ha conformado su esquema referencial. Los significados que el sujeto asigna a una experiencia son personales, son íntimos, sólo pueden ser reconstruidos mediante su propia palabra y esa palabra condensa elementos de lo acontecido, con la reconstrucción personal de las vivencias que se generarán en tal situación. La experiencia de esa manera es algo íntimo, singular que va más allá del conjunto de acciones de lo que habitualmente se reconoce como real (Díaz Barriga, Ángel, 1994 112-113).

los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. También abordamos "los aspectos transcurriculares", de Gimeno Sacristán entre otros estudiosos del hecho educativo.

Consideramos que desde nuestro muy particular punto de vista, las categorías elaboradas resultan muy significativas para que sean retomadas por aquellos docentes dispuestos a innovar sus prácticas pedagógicas cotidianas. En lo relativo a los aspectos prácticos, en estos cuatro años que duró nuestra formación como maestrantes, creemos que resultaría muy pertinente socializar nuestras experiencias en donde laboramos, aprovechando las reuniones de carácter administrativo-académico convocadas por los directivos, y/o por aquellas citadas por el coordinador de la academia de inglés; también se podría aprovechar los medios de comunicación con la intención de difundir estas experiencias con el personal docente de las áreas afines a la asignatura de inglés.

Finalmente, nos hemos percatado a lo largo de este capítulo que el planteamiento del problema a sido complicado pero definitivo, en tanto que nos ha permitido organizar de una mejor manera el resto del trabajo de tesis, comparándolo con la primera versión.

## **CAPÍTULO 2**

### **EVIDENCIAS EMPÍRICAS ELABORADAS A PARTIR DE LAS OBERVACIONES ETNOGRÁFICAS**

En este apartado se habla acerca de las evidencias empíricas elaboradas a partir de las observaciones etnográficas, durante el accionar pedagógico del profesor.

Pensamos que las cuestiones tratadas en esta parte del trabajo son vertebrales, porque a partir de la elaboración de las categorías, se derivan los puntos restantes que vienen a completar este trabajo, como lo podemos constatar en los dos capítulos siguientes.

Asimismo elaboramos las categorías durante nuestro accionar; contando para ello con la ayuda de ciertos conocimientos teóricos sobre etnografía, adquiridos en la revisión de algunos materiales de prestigiados investigadores como lo son: Peter Woods, Clifford Geertz, Paul Willis, entre otros preocupados por interpretar y teorizar acerca de la amalgama de conductas asumidas por grupos de personas que actúan en colectivo.

## **2.1 El método expositivo tradicional en la enseñanza.**

Durante nuestra convivencia en las aulas con estudiantes y maestros observados, nos dimos cuenta que en el desempeño de su actividad docente se continúa echando mano de lo tradicional: el enciclopedismo, la exposición oral, realizar anotaciones en el pizarrón para que los alumnos lo copien y resuelvan; resultado de ello es la adquisición de un conocimiento mecánico y memorístico por parte del alumno. Además, podemos suponer que esas enseñanzas obstaculizan la creatividad del sujeto. Si bien es cierto que no podemos afirmar que dichas estrategias de enseñanza están superadas, sostenemos que también hay profesores que ponen en práctica algunas innovaciones sustanciales.

Desde el plano de la intervención pedagógica, reconocemos que de lo observado, urge introducir cambios en los sistemas de enseñanza, para lograr captar la atención del alumno como puede ser, que el profesor durante su exposición se auxilie de medios audiovisuales como sería un proyector para mostrarles alguna lámina ilustrativa o filmas que refuercen aspectos técnicos trabajados en clases, o el uso de una grabadora para tocarles una canción de moda en inglés y estimular al alumno para el aprendizaje de este idioma, otros docentes se auxilian del televisor para mostrar a través de la pantalla una actividad o información que refuerce el tópico revisado, etc.

También hay docentes que se auxilian de medios telemáticos como son la computadora, el internet y la comunicación satelital para hacer más eficiente su quehacer educativo.

Volviendo al problema del uso del método tradicional, podemos constatarlo en una de las observaciones realizadas al profesor Francisco.

P.- "Para empezar tiene que haber claridad en lo que expresa el autor y está claro que a lo mejor habrá conceptos que no entiendan, pero ustedes, de acuerdo al tema que leyeron, tienen que retomar palabras de su vocabulario para darle más claridad a su idea. Entonces, de los tres enunciados ¿cuál tiene mejor coherencia?, ¿Cuál tiene mejor claridad? ¿Cuál parece que es el mejor?, Aunque tiene error ¿no?"<sup>18</sup>

Actualmente el método expositivo tradicional es duramente criticado por los pedagogos modernos porque brinda muy pocas posibilidades para que los estudiantes participen durante las sesiones de clases, permaneciendo éstos con una actitud pasiva sin dar posibilidad para que los alumnos desarrollen su creatividad, para que se conviertan en sujetos críticos, capaces de transformar la realidad en la cual se desenvuelven.

Con respecto al uso y aplicación del método expositivo y tradicional. César Coll nos orienta "Los métodos de enseñanza esencialmente expositivos, conciben al profesor y al alumno como simples transmisores y receptores del conocimiento, respectivamente".<sup>19</sup>

Por otra parte, Henry Giroux hace una crítica al control que la clase dominante tiene sobre el personal docente cuando enfatiza: los maestros son rigurosamente controlados por quienes ostentan el poder político y económico; de tal manera, que tienen forzosamente que transmitir solo aquellos saberes que así convengan a la clase dominante (grupos hegemónicos).

---

<sup>18</sup> Ro(3) 20-04-98, p. 2

<sup>19</sup> Coll, S. Cesar, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Ed. Paidós, Barcelona, 1991, p. 33.

## 2.2 La acción pedagógica.

Por medio de esta categoría, la "acción pedagógica" el docente pone en juego todos sus conocimientos adquiridos a través de su formación profesional para incidir con su práctica en la adquisición del conocimiento de los alumnos.

P.- Bueno, ahí hay un ejercicio donde iban a escribir: es un enunciado, en pasado perfecto, vamos a ver:

If John studied very hard. He answered all the question correctly. En español diría al principio: Juan estudió muy duro, él contestó todas las preguntas correctamente.

Haciendo el segundo enunciado en pasado perfecto quedaría:

(El profesor anota en el pizarrón)

P.- John answered all the question because he had studied very hard.

(El ejercicio consiste entonces en que los estudiantes hagan de dos enunciados uno solo, usando la palabra "because" como conector; en base a la estructura gramatical del tiempo pasado perfecto).

P.- Those boys walked for a long time then they decided to rest.

(a continuación el profesor Francisco, traduce el enunciado)

P.- Estos muchachos caminaron por largo tiempo, entonces decidieron descansar.

(Luego pone otro ejemplo en inglés)

P.- They decided to rest because they had walked for a long time.

(De nuevo lo traduce al español)

P.- Ellos decidieron descansar porque habían caminado por largo tiempo.

(De nuevo interviene el profesor indicando las siguientes instrucciones)

P.- Vayan checando el ejercicio porque voy a pasar a corregir a ver si entendieron. "El maestro revisa cada uno de los ejercicios para cerciorarse si su acción pedagógica se objetiva en los conocimientos adquiridos por los alumnos".<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> RO (3) 20-04-98, p. 6-7

Por medio de la acción pedagógica, y partiendo del supuesto de que el docente acude a todos sus saberes a través de su formación profesional, integrados por conocimiento profundo y reflexivos acerca de la teoría psicogenética de Jean Piaget, las categorías y leyes de la Psicología Evolutiva de L.S. Vygotsky, como: La ley de la doble formación del conocimiento, la zona de desarrollo próximo, los aspectos transcurriculares en "investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores" de José Gimeno Sacristán, las reglas de la práctica pedagógica como transmisor cultural en "la estructura del discurso pedagógico", de Basil Bernstein y otros no menos prestigiados autores. Adecuar estos principios científicos a sus recursos didácticos y pedagógicos para incidir en el aprendizaje de los alumnos, para facilitarles que se apropien del saber, es un compromiso que el docente ha contraído con la sociedad, que lo legitima como tal.

### **2.3 La enseñanza-aprendizaje como proceso interactivo de tres vértices.**

Por medio de esta categoría se pretende explicar que:

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se objetivan en las aulas escolares, escenarios del quehacer académico, donde se localizan tres actores: el alumno; máximo protagonista del aprendizaje, establece una interacción dialéctica con los contenidos de aprendizaje curricular y que, al revisarlos interactúa sobre ellos, pero a su vez el texto influye sobre el lector.

También entre el docente y el estudiante, se establece este interactuar dialéctico, pues el niño al plantear sus inquietudes influye para que el profesor mejore las intervenciones de acción pedagógica. Finalmente, entre los contenidos escolares y el maestro, también se establece un interactuar dialéctico pues, el profesor influye sobre los textos al revisarlos, pero a su vez el texto influye sobre el lector.

Continúa el profesor Manuel, revisando el presente perfecto.

P.- "Otro ejemplo sería: You have eaten in that restaurant before ( enunciado que externa el docente y al mismo tiempo lo anota en el pizarrón). You, sujeto pronombre personal segunda persona del singular o puede ser también del plural.

P.- Entonces. You have eaten in that restaurant before. (El profesor Manuel interpreta la expresión anterior diciendo que: tú has comido en ese restaurant antes; a lo que un estudiante comenta).

E2.- ¿Puede ser en ese restaurante?

P.- Si, es correcto en ese restaurante.

P.- I have finished my homework. (Repite la pronunciación del enunciado con el interés de que los alumnos se familiaricen con la pronunciación de las palabras).

E1.- He terminado mi tarea.<sup>21</sup> (Este estudiante traduce la expresión a la par que el maestro; eso nos hace inferir que desde luego algunos alumnos asimilan bien los conocimientos mientras que otros han de tener dificultades para interiorizarlos).

En las aulas escolares donde se conforman los escenarios académicos (montados casi siempre por los profesores), se objetivan los procesos de enseñanza y aprendizaje; son en esencia procesos interactivos con tres vértices: el alumno que por medio de sus estructuras mentales es capaz de almacenar en la memoria a largo plazo, conocimientos nuevos y de mayor complejidad. El objeto de conocimiento, al cual se le quieren arrancar las propiedades fundamentales o en su defecto, los contenidos escolares; aquellos que resultan significativos para el desarrollo del niño, y finalmente el profesor que con su experiencia y la formación profesional adquirida en estos tiempos de "modernidad educativa" en efervescencia: es capaz de incidir en el aprendizaje del estudiante. Pero dejemos que sea César Coll quien nos aclare sobre el particular.

"Los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos con tres vértices; el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objeto de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje, y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos".<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> 120 (6) 09-12-98, p. 2

<sup>22</sup> Coll S. Cesar *op cit.*, p. 36

## 2.4 La pedagogía visible en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta categoría se refiere a aquellas prácticas de intervención pedagógica que el profesor trata de inculcar conocimientos apegados a los planes y programas de estudio; entregados a los docentes cada inicio de semestre por la burocracia escolar en cada una de las dependencias educativas.

[Al inicio de la clase el profesor Francisco, comenta acerca del tema que van a empezar a revisar ese día 6 de mayo de 1998].

P. "Ehh. Empezamos con un nuevo tema del programa que son precisamente los auxiliares modales.

E1. ¿Es lo que vamos a ver?

P. Sí... El folleto, ya tengo varios días pidiéndoselos: vale \$25.00 pesos, el que los tenga que bueno (...).<sup>23</sup>

La pedagogía visible se refiere a aquellas prácticas de intervención pedagógicas orientadas a inculcar valores, normas, significados, tradiciones, entre otras, contemplados dentro de los planes y programas de estudio de las escuelas públicas y privadas.

Es costumbre y obligación del maestro dar a conocer los programas de estudio de las materias que se van a impartir durante el inicio del semestre en las preparatorias de la U.A.S.; esto nos pone de manifiesto "que las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios de jerarquía, sucesión y ritmo en forma explícita".<sup>24</sup> Ya que tanto el docente como los alumnos están informados acerca de los contenidos de estudio que se van a revisar durante todo un semestre, que puede ser acerca de la asignatura de inglés I, por ejemplo.

## 2.5 Violencia simbólica de los maestros.

Por medio de esta categoría se especifica que: Todo capital cultural es transmitido a través de la acción pedagógica o violencia simbólica que no son otra cosa más que saberes

<sup>23</sup> RO (4) 06-05-98, p. 1

<sup>24</sup> Bernstein Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata, Madrid, 1993, p. 79

impuestos por una clase privilegiada dispuesta a defender un estado de cosas vigentes hasta el momento; la reproducción de su propia cultura y las relaciones económicas existentes, políticas y sociales, ya que esto garantiza su total dominio sobre los demás estratos sociales que conforman nuestra sociedad. Dicha violencia simbólica se objetiva en el momento de imposición de saberes que el docente empieza a transmitir en forma por demás arbitraria sobre la cultura que posee el alumno. Si corresponde o no los contenidos culturales a sus intereses y necesidades propias de su mundo.

Temática: Present perfect tense. [Anotando en el pizarrón]

La estructura de las oraciones en tiempo presente perfecto.

(El profesor al iniciar sus actividades rutinarias de la transmisión de saberes no da ninguna explicación acerca del tema a desarrollar; dentro de su cotidianidad en la escuela, su función es anotar en el pizarrón el tema que se va a revisar el día de hoy, o comunicarlo de manera verbal a los estudiantes y así, continua la clase sin que los alumnos reparen en esa imposición cultural, inculcada por el docente que anota en el pizarrón la siguiente expresión:

S + VA + PP + C : donde

S= es el sujeto de la oración

VA= es el verbo auxiliar

PP= es el pasado participio del verbo principal

C= es el complemento de la oración.

Para continuar su clase el profesor pregunta a una alumna su nombre en inglés.

P. What's your name?

E1. Rubí. (contesta sin ningún preámbulo y sin dar mayor información)

P. Rubi has (this is the form). (Traduce) es la forma que le corresponde a Rubí, porque es tercera persona del singular; "she", ella.

P. Esta es una estructura de una oración en presente perfecto.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> RO (6) 09-12-98, p.2

Toda transmisión cultural es una imposición de ideología de una clase dominante interesada en preservar el *status quo* vigente, y preservar el estado de cosas existentes; reproducir fuerza de trabajo dócil que satisfaga necesidades manuales apremiantes para sacar a la producción adelante, no crear profesionistas con una conciencia crítica y creativa, sino fuerza humana de trabajo obediente, sumisa y ordenada que solamente esté capacitada para resolver problemas técnicos de bajo nivel en la producción, sino ciudadanos con una actitud pasiva incapaz de tomar participación en modificaciones tecnológicas y administrativas de carácter científico.

Al respecto, opinan Bourdieu y Passeron: En toda formación determinada la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o miembros constitutivos de esta formación social en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales, es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma inmediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes.<sup>26</sup>

Lo que Bourdieu y Passeron quieren decir, es que en cualquier formación social la arbitrariedad cultura impuesta por una clase (la dominante) sobre otra (la dominada). Inculca: significados, valores, normas, etcétera, que defiendan sus intereses tanto materiales como simbólicos.

## **2.6 La intervención pedagógica de los profesores.**

La actuación de los maestros frente a los alumnos, en los escenarios académicos montados por ellos mismos, son significativos y decisivos para crear condiciones óptimas a los estudiantes ya que, al interactuar éstos con los contenidos de estudio, interactúan e intercambian ideas entre sí. Esto facilita a los individuos apropiarse de los significados, valores, costumbres, inculcados a través de la acción pedagógica.

[En esta sesión de clases continua el profesor Francisco revisando y comentando sobre los auxiliares modales]

---

<sup>26</sup> Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron. La reproducción. Ed. Laia, Barcelona. 1981. P. 49

P. "(...) como auxiliares defectivos añaden ideas de capacidad todos, no quiere decir que cada uno tenga una función específica ahí, o expresen algo ¿No? Dice, añaden capacidad, permiso, posibilidad, obligación esencial o preferencia a la actividad o estado expresado (...) para poder hacer una actividad "X" la que sea ¿Verdad?, dame un ejemplo, hey (se dirige a un estudiante específicamente).

P. un ejemplo

E3. ¿Yo?

P. Sí usted.

E3. Un ejemplo ¿cómo de que? (esta despistado)

E2. De capacidad física (otro estudiante aclara la situación)

P. De capacidad física (reafirma el profesor)

E3. Yo puedo brincar

P. Yo puedo brincar ¿cómo se dice en inglés?

I can jump (expresión anotada en el pizarrón por el docente)

P. Yo puedo brincar ¿Sí?. Entonces todo lo que usted puede desarrollar físicamente, obviamente va a estar expresado con el verbo "can" pero qué pasa, qué habrá también ocasiones en que ese verbo, si ustedes están expresando una capacidad mediante el aprendizaje va a significar saber".<sup>27</sup>

Con relación al desempeño del maestro en el aula escolar, queremos aclarar porque orienta facilita y guía al alumno para que éste se apropie de los saberes. Es entonces responsabilidad del profesor implementar actividades adecuadas que hagan posible que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y los contenidos programáticos.

## **2.7 La planificación de la enseñanza.**

Programar la enseñanza es una acción que el maestro no debe pasar desapercibida porque es crucial para que él pueda incidir en el aprendizaje del alumno, porque cuando los

---

<sup>27</sup> RO (2) 24-03-98, p. 2

profesores planean las diferentes actividades a realizar en el aula, en su intervención pedagógica, logran mejores resultados sobre sus alumnos.

Indudablemente el profesor es factor decisivo en la estructuración del sistema educativo. Interviene desde la planificación, organización y desarrollo del mismo. Gimeno Sacristán, realza la función crucial que juega el maestro en la transmisión de los saberes, significados, normas, reglas y tradiciones. Al expresar: Programar la enseñanza supone realizar tres operaciones básicas; "explicitar, ordenar y cuantificar científicamente las decisiones que se tomen".<sup>28</sup>

Entendiendo como docente, al sujeto que ha sido formado para desempeñar esta noble profesión, recibe estudios sistemáticos de diferentes instituciones educativas para desempeñarse como tal, en diferentes centros de enseñanza como la Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Pedagógica Nacional, Escuela Normal de Sinaloa y otras prestigiadas instituciones que funcionan al interior del país.

A continuación interviene el profesor Francisco:

P. "Decía, primero tuvo que cambiar el de los nombres. El maestro les pide a algunos estudiantes que pongan atención para poder continuar con la clase, porque la mayor parte de ellos se concentran en la realización de conversaciones personales.

P. Shiiit ¡Compañeros y compañeras! Aquí para empezar los nombres no se entienden".<sup>29</sup>

Con respecto a esta participación del profesor, observamos que lo que predomina en la clase es el desorden, la indisciplina, los comentarios de los estudiantes acerca de temas muy diversos y suponemos de nuevo que poco tienen que ver con la temática que el profesor aborda en ese momento; más bien nos parece que la falta de planificación de la clase genera el desorden y la indisciplina.

Asimismo resulta necesario aclarar que no se puede centrar la atención de los alumnos solamente con el discurso hablado, es imprescindible la planificación sobre el quehacer de los docentes, y apoyarla con novedosos instrumentos de trabajo que amplíen los horizontes en la apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes, como

---

<sup>28</sup> Gimeno Sacristán, José. Op. Cit., p. 8

<sup>29</sup> RO (3) 20- 04-98, p. 2

puede ser disponer de una videograbadora, el uso de una computadora y sus avances en los sistemas electrónicos. Para ser más precisos, debe usar la tecnología telemática aplicable a la educación como es el internet. Esto ayuda a tener acceso a todo tipo de información oportuna y eficiente que contribuya a clarificar los saberes mostrados o generados en las aulas.

Por otra parte, hemos observado que la disciplina como producto de un trabajo sistematizado por parte del profesor se vuelve necesaria en cualquier actividad; más significativa se convierte ésta cuando se trata de relaciones del docente y los alumnos; todos en proceso de formación educativa, porque la disciplina en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje es crucial, decisiva, fundamentalmente importante.

El maestro tiene que captar y concentrar la atención y acción de todos los estudiantes en una sola actividad y en un mismo momento, para lograr transmitir la cultura dominante, por tal razón, es común escuchar en los espacios físicos donde se constituyen los escenarios académicos y la acción pedagógica se objetiva las siguientes expresiones: pongan atención, callados por favor, no estén platicando compañeros(as), si no tienen humor de clases pueden salir a tomar aire fresco, porque habrá que tomar en cuenta la siguiente sugerencia "(...) No se castigue con azotes por causa de la enseñanza, porque lo único que se logrará es que aborrezcan la enseñanza".<sup>30</sup>

P. "Siempre que haya un sustantivo acuérdesese, afectado por varios adjetivos, se lee primero el adjetivo de mayor jerarquía(...)".<sup>31</sup>

## **2.8 La interacción en las sesiones de clase.**

La interacción, se puede definir como las relaciones que se establecen entre los actores del proceso educativo, algunas veces de manera hablada, otras veces de forma gesticulada que se da en un determinado momento o de manera repetida o con cierta

---

<sup>30</sup> Díaz Barriga, Ángel. Tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. UNAM, México, 1993, p. 60.

<sup>31</sup> RO (3) 20-04-98, p. 3.

frecuencia; en donde un interlocutor ejerce determinada influencia sobre las actividades de otro (s).

Entendiendo por interacción desde Viv Furlong, "significar situaciones donde los individuos llegan a una común definición de la situación, partiendo de un conocimiento similar de sentido y haciendo valoraciones comunes de la apropiada acción".<sup>32</sup>

Cesar Coll e Isabel Solé sostienen que: "La interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro".<sup>33</sup>

Este interactuar en los grupos, tanto se puede registrar entre los estudiantes así como también entre maestro-alumno. De esta manera, una de las funciones significativas del docente, es su actuación como mediador entre los contenidos de aprendizaje y la actividad que desarrolla el alumno para apropiarse de esos contenidos escolares.

## **2.9 Los conocimientos escolares que imparten los maestros.**

Existe una diferencia muy significativa entre lo que el profesor le inculca a los alumnos en las aulas escolares, y lo que éstos alcanzan a captar acerca del tema que se está revisando. Esto se debe a que el aprendizaje es un proceso constructivo interno y personal, por lo tanto, al sujeto le lleva cierto tiempo en asimilar los conocimientos; porque el aprendizaje no es instantáneo, sino que se requiere que el sujeto vaya experimentando una serie de fases en las que va modificando sus esquemas hasta asimilar dicha información.

Es a partir de la presentación concreta del conocimiento (y no del programa o del texto en abstracto), que los alumnos pueden elaborar, en el contexto escolar, nuevos conocimientos. No es posible inferir a partir de la transmisión que aprendieron los alumnos, ya que el aprendizaje implica procesos cognitivos propios, así como la elaboración e integración de otras experiencias e informaciones a que tienen acceso todos los niños. Sin

---

<sup>32</sup> Furlong, Viv. "Esferas de interacción en el aula: Hacia un estudio del conocimiento del alumno". En: Delamont y Stubbs. Las relaciones profesor-alumno. Ed. Oikos-Tau, Barcelona. 1978, p. 42.

<sup>33</sup> Coll, S. César e Isabel Solé. Desarrollo Psicológico y Educativo. Ed. Alianza-psicología. España, 1990, p. 84.

embargo, "la presentación particular del contenido que se da en la clase, si define el límite de lo que es posible aprender a partir de la experiencia escolar".<sup>34</sup>

Por experiencia, los profesores sabemos que el aprendizaje del alumno no es instantáneo; es decir, habrá que esperar cierto tiempo a que maduren las funciones mentales del estudiante para que se den determinados ajustes y reajustes de sus esquemas o estructuras mentales o por el contrario si queremos acelerar su arribo a la zona de desarrollo potencial, ejerciendo influencia desde la zona de desarrollo próximo; proporcionándole al niño determinadas ayudas por medio de una persona más experimentada para que le construya al niño un piso más elevado metafóricamente hablando, y a su vez éste por su cuenta construya otro nivel de conocimientos. En resumen, se pretende que el estudiante arribe en menos tiempo a la zona de desarrollo potencial a través del "andamiaje", una modificación que introdujo Jerome Brunner, a la categoría anteriormente mencionada de L. S. Vygotsky.

Observemos la siguiente versión de la profesora Antonia:

P. "Hoy vamos a ver el verbo "to have to", tener que (...) Así de acuerdo con que ya dije que aquí voy a necesitar de los auxiliares "do" o "does" ¿cómo voy a hacer para negar? Yo voy a escribir...

P. "You don't have to obey your parents".

E1. "You don't have to obey your parents". [El alumno repite la oración]

P. Ahí esta ¿verdad? Podemos usar de la forma que usábamos en el presente simple.

E1. ¿Y el haven't?

P. ¿El hasn't?

E1. "Hasn't"

P. No, yo lo puse porque son las formas del verbo que le corresponden, pero aquí no lo vamos a usar, porque vamos a usar el auxiliar ¿verdad? Si yo fuera a usar la negación directa hubiese quedado de la otra forma, es para que lo recordaran nada más, pero vamos a

---

<sup>34</sup> Rockwell, Elsie y Grecia, Gálvez. Formas de transmisión del conocimiento científico: Un análisis de la práctica docente (ANT). SEP-UPN, México, 1987. p. 183.

usarlo con ¿Si? El auxiliar "do" y "does" ¿Cómo voy a preguntar aquí? ¿Qué voy a pasar al principio?

E1. "Have"

E2. "How long you have?"

E3. "Have you"<sup>35</sup>

[En esta última parte de la intervención de la profesora Antonia, ella trata de explicar el uso de los auxiliares "do" y "does" para formar las oraciones negativas y las interrogativas, en tiempo presente simple y por las respuestas proporcionadas por los alumnos E1, E2, E3. Se refiere que estos alumnos (E1, E2, E3) aún no han logrado captar el mensaje central del tema desarrollado por la profesora Antonia en esta sesión de clases, como se puede observar en las respuestas proporcionadas anteriormente una ausencia total de los auxiliares do, does].

## **2.10 La evaluación que implementan los maestros.**

Los procedimientos que implementan los maestros para evaluar habilidades, destrezas y conocimientos adquiridas por los alumnos, no son muy diversificados, ya que se reducen regularmente a la aplicación del examen escrito. Y esto desde nuestro punto de vista, influye y limita tanto el desarrollo del alumno, como las aspiraciones de continuar estudiando, cuando saca una calificación baja, porque no hay más alternativas para elevar esos resultados que lo obstaculizan psicológicamente para continuar su formación y desarrollo.

Lo que aquí queremos manifestar, es que además de que el maestro incluya los resultados obtenidos en el examen, contemple otros aspectos que pueden incentivar y estimular el alumno a seguir realizando sus mejores esfuerzos para salir adelante en esta difícil tarea para su formación; es decir, puede considerar también los siguientes factores; realización de tareas extra clase, elaboración de actividades de interacción académica en el aula, la disposición para aprender los conocimientos transmitidos por el profesor, las

---

<sup>35</sup> RO (1) 05-03-98, p.1

asistencias de los alumnos, que muestren disponibilidad para realizar las diferentes tareas escolares.

Inferimos que una evaluación sumatoria de todos estos elementos, incluyendo el examen escrito, es más representativa y deja más satisfecho al alumno, de sus resultados obtenidos, entre otras razones, porque el sistema educativo los ha venido moldeando de esa manera.

(Para finalizar la clase a las 12:00 horas, el profesor Francisco les recuerda acerca de un examen de inglés que esta pendiente para realizarse en cuatro días).

P. " Para el examen del día 29 de abril de 1998, habrá que estudiar el participio pasado, de los verbos; para aquellos estudiantes que no los dominan todavía, además, la voz pasiva, el tiempo pasado perfecto, y la parte que se reviso en la clase de hoy, seria todo".<sup>36</sup>

Las formas tradicionales para la evaluación de las asignaturas que se imparten en el nivel del bachillerato de la UAS, contribuyen de manera considerable, a incrementar las disconformidades de los alumnos por la clásica aplicación del cuestionario para contestarse de manera individual, y con base a los resultados obtenidos, asignar la calificación a cada uno de los alumnos que integran el grupo, sin ir más allá de las condiciones en la que los estudiantes elaboraran sus respuestas, ni tomar en cuenta algunos elementos muy significativos, como puede ser:

- Participación de los estudiantes en la discusión y debate de los contenidos propuestos por el profesor.
- Ser críticos y creativos en sesiones de clases.
- Asistencia a clases, cumplimiento con las tareas.

Al respecto, creemos que es muy significativo considerar las recomendaciones de Antoni Zavala cuando expresa:

"El proceso evaluador entendido como el sistemático conocimiento de cómo los alumnos están aprendiendo a lo largo de una secuencia de

---

<sup>36</sup> RO (3) 20-04-98, p. 8

enseñanza-aprendizaje, la cual esta estrechamente relacionada con la metodología que el profesor emplea. De tal modo que unas exigencias evaluadoras determinadas, comportan también unas determinadas exigencias metodológicas; el conocimiento del cómo, se aprende concretando en la concepción constructiva del aprendizaje, comporta que todo proceso evaluador está compuesto por distintas fases; una evaluación inicial, otra reguladora o formativa, una evaluación final y una sumativa".<sup>37</sup>

Lo que Antoni Zavala quiere decir, en relación a las cuatro fases de evaluación, es lo siguiente: Con respecto a la evaluación inicial, el docente debe aplicar un examen diagnóstico que le permita darse cuenta cuáles son los conocimientos previos de alumno, para modificar la metodología de enseñanza acorde a las necesidades de los alumnos, y adaptar las actividades pedagógicas y ayudar según evolucionan éstas durante el proceso de la enseñanza.

Por lo que respecta a la evaluación final, queremos expresar que ésta le permite al profesor saber cuáles son los conocimientos adquiridos al finalizar una unidad o capítulo.

Y con respecto al fenómeno de la interacción latente en los grupos escolares, observamos que los docentes no han sabido aprovecharla de la mejor manera, como recurso pedagógico para incidir y mejorar el proceso producto del aprendizaje. Consideramos pertinente retomar la definición que Viv Furlong maneja al respecto: "Significar situaciones donde los individuos llegan a una común definición de la situación, partiendo de un conocimiento similar de sentido y haciendo valoraciones comunes de la apropiada acción".<sup>38</sup>

### **2.11 Los formatos: el andamiaje que implementan los profesores.**

"Los formatos, es un concepto que introdujo Bruner para ampliar el principio científico de Vygotsky, acerca de la zona de desarrollo próximo. A éstos, Bruner los

---

<sup>37</sup> Zavala, Antoni, El constructivismo en el aula. Ed. Grao, Barcelona. 1994, p. 159

<sup>38</sup> Furlong Viv. *Op. Cit.*, p. 42.

descompone en "andamios"; consisten en ayudas más efectivas para la realización de la tarea escolar, porque el instructor con mayor experiencia le construye un piso más arriba del nivel de aprendizaje, de esa manera el alumno por su cuenta, construye metafóricamente hablando un piso más, en su fase de desarrollo.

El pensador Jerome Bruner, quien se apoya en la teoría de Vygotsky, retoma uno de los principios científicos más sobresalientes de este autor: la zona de desarrollo próximo, para que el niño, de manera más acelerada alcance los conocimientos deseados, considerando que cuando el niño logra asimilar dichos saberes, es otro nivel llamado zona de desarrollo potencial.

Esta modificaciones Bruner las denominó "formatos", llegando incluso a fragmentarlos para auxiliar de manera más eficiente al niño en la tarea escolar, presentando las instrucciones en forma de "andamiajes", logrando con ello que el estudiante se apropie de los saberes, y continúe explorando otras áreas más complejas del saber. Veamos en que momento el profesor, de manera consciente, los aplica en el aula.

P. "(...) Donde ese sujeto hemos dicho, puede ser ¿Qué puede ser?... un nombre.

E3. Una mujer

P. Un nombre o un pronombre ¿Sí? Bien, enseguida del sujeto...

E3. Va el verbo.

P. Va el verbo auxiliar, en este caso hemos utilizado el V.A. Que va a representar al verbo auxiliar.

**Obs.-** (Es el momento en que el maestro interviene de manera consciente para construirle al alumno un piso más arriba de su nivel de aprendizaje, para que el niño, por su cuenta, construya el siguiente nivel del conocimiento.<sup>39</sup>

A continuación vemos cuál es la opinión de Gerardo Echeíta y Elena Martín acerca de la categoría de los "formatos": sobre el particular ellos comentan que: la interiorización como proceso de apropiación del conocimiento por parte del alumno, es decisiva la ayuda que una persona más experta puede proporcionar por medio del "andamiaje", aportación de

---

<sup>39</sup> RO (7) 14-12-98, p. 5

Jerome Bruner, esta innovación en la teoría psicológica sociocultural de L.S. Vygotsky, auxilia al niño para que arribe a una nueva zona de desarrollo potencial de manera más eficiente.

En este proceso de adquisición del conocimiento, a través de los "andamios" la persona más experta va por delante del sujeto, sustituyendo en un primer momento su inexperiencia y falta de desarrollo y así evitar que el niño cometa errores, de esta manera puede realizar las tareas que al principio es incapaz, pero que finalmente llegará a tener dominio sobre las diferentes actividades por realizar y lograr por sí mismo su autodesarrollo.

Queremos ya para finiquitar esta cuestión, aclarar que lo que pasa en este interaccionar, es que el instructor le construye un "andamio", como diría Bruner:

“Que viene siendo una fase superior del conocimiento a la del nivel del alumno, permitiendo así que el niño apoyado en este recurso construya la siguiente fase de su desarrollo personal, permite así que el propio estudiante, apoyándose en esta ayuda, construye el siguiente "piso" en su desarrollo”.<sup>40</sup>

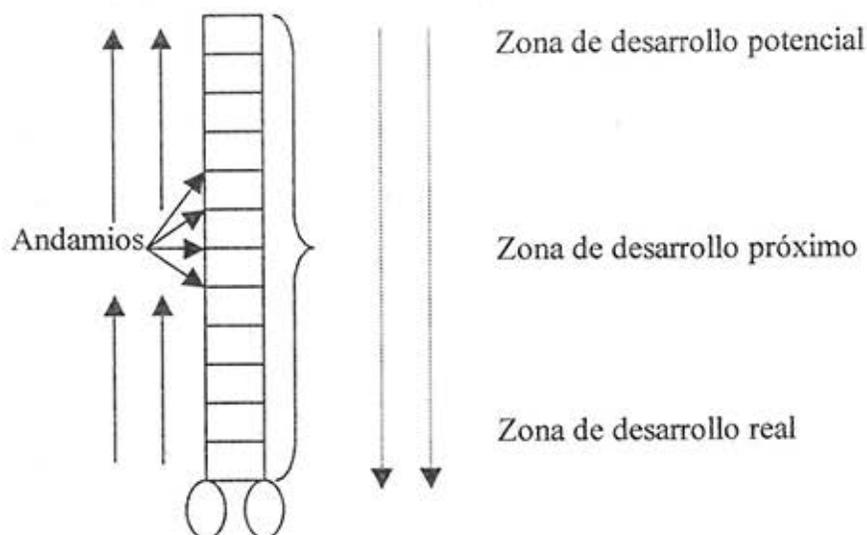
A continuación se ilustra de manera esquemática el arribo a la zona de desarrollo potencial, influyendo desde la zona de desarrollo próximo a través de los "andamios" que propone Jerome Bruner.

Uno de los principios de la psicología sociocultural de Vygotsky es acerca de la definición de zona de desarrollo próximo, como "la distancia que separa la zona de desarrollo potencial y la zona de desarrollo real".<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Echeita, Gerardo y Elena Martín. Interacción social y aprendizaje en Marchesi, Coll y Palacios. Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Ed. Alianza psicología. España. 1990, p.52-53.

<sup>41</sup> Vygotsky, Lev S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Ed. Grijalbo, Barcelona, 1989, p. 133.



Los "andamios" propuesta sobre las modificaciones de Bruner, son ayudas que el niño recibe de los adultos o de los alumnos más sobresalientes para que en menor tiempo el adquirente arribe a la zona de desarrollo potencial. Ésta representa el momento en que el estudiante logra interiorizar los conocimientos inculcados por el instructor.

El arribo a la zona de desarrollo potencial representa el momento de lucidez del alumno.

## 2.12 Reglas jerárquicas en el ambiente de enseñanza-aprendizaje.

Tanto el profesor como el alumno, deben de aprender los roles que les corresponde desempeñar en el tipo de relaciones que se establecen en el aula: el maestro debe de aprender a ser el "transmisor" y el alumno el "adquiriente".

**Obs.** Reflexionando la siguiente intervención sobre el desempeño de la profesora Antonia en el aula escolar, podemos ver los roles que desempeña, tanto el docente como el alumno. Uno transmite saberes, el otro construye sus propios conocimientos.

P. "(...) La respuesta larga ya la sabemos ¿verdad?

E1. Yes I do I have to obey your parents

P. Aquí ojo ¿verdad?

P. Sí, porque si estoy contestando yo, tiene que decir: si yo tengo que obedecer a mis padres ¿verdad? ¿se entiende eso?

E1. Sí

E2. Sí

E3. Sí<sup>42</sup>

Esta regla se refiere al hecho de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto el "transmisor" como el "adquiriente" tienen que aprender a desempeñar bien sus funciones. Para aprender el proceso de ser transmisor, es necesaria la adquisición de las siguientes reglas:

- Poseer conocimientos profundos y reflexivos sobre el quehacer en el aula
- Reglas de respeto, tanto en el trato con los demás, como para hacerse respetar dentro y fuera del aula.
- Reglas de carácter, para ser amable en la convivencia cotidiana, dentro y fuera del recinto escolar.
- Reglas modales, se refiere al hecho de que hay que tratar de desempeñarse dentro del aula de la mejor manera posible, para causar buena impresión, para estimular al alumno en el rol que le toca desempeñar, el de "adquiriente".

Las reglas anteriores se convierten entonces en requisitos indispensables en toda relación pedagógica. También cómo lo expresa Bernstein:

"El adquiriente y el transmisor han de aprender a serlo. El proceso de aprender cómo hacerse transmisor, supone la adquisición de las reglas de orden social, carácter y modales sociales que se convierten en la condición para la conducta apropiada en la relación pedagógica".<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> RO (1) 05-03-98, p.4

<sup>43</sup> Bernstein Basil, *Op. Cit.*, p. 74-75.

### 2.13 La frecuencia del uso del pizarrón.

El docente acude al uso del pizarrón, frecuentemente, para dar instrucciones sobre las actividades a realizar; además, también lo emplea para plasmar en él los pensamientos producto de sus reflexiones, provocadas durante el accionar intelectual al inculcar sus saberes.

Es una práctica muy común en el salón de clases, ya que su uso resulta muy económico, pues solamente necesita disponer de gis y borrador, a los cuales tiene acceso de forma rápida y oportuna. Por lo que respecta al pizarrón, éste lo vamos a tener en todos aquellos espacios sociales donde se llevan a cabo acciones pedagógicas y didácticas.

El profesor Manuel, insiste sobre las diferentes formas de las oraciones, en el tiempo presente perfecto.

P. "I haven't finished my homework. [Anota la oración en el pizarrón, hace uso de este recurso como parte de su intervención pedagógica].

E3, E4. No he terminado mi tarea. [Algunos estudiantes repiten después del docente].

P. [Vuelve a acudir al uso del pizarrón, y anota lo siguiente:]

They have not gone to Mazatlan many times.

E4. [Lee la oración después de anotar en el pizarrón]<sup>44</sup>.

El uso del pizarrón puede ser una de las prácticas más comunes y económicas de las que puede disponer el docente, como recurso al inculcar sus saberes, ya que tan sólo necesitas gis y borrador a los que también accede con facilidad el profesor, para la realización de su quehacer. En algunas ocasiones el maestro interactúa auxiliándose de este recurso para incidir en el aprovechamiento de los temas revisados (en otra ocasión, comenta el profesor Manuel).

P. "Vamos a sacar algunas oraciones sencillas de este libro y voy a pasar alguno al pizarrón para que los resuelvan. Anota lo siguiente en el pizarrón:

---

<sup>44</sup> Ro (6) 09-12-98, p. 4.

1. (I, finish) \_\_\_\_\_ my homework.
2. (She, fly) miss Parker travel to \_\_\_\_\_ Washingtons, D.C.  
Frequently \_\_\_\_\_ there many times.
3. (They, know) Bob an Jane are  
old \_\_\_\_\_ friend \_\_\_\_\_ each other for a long time.
4. (It, be) I don't like the weather \_\_\_\_\_ cold and cloudy for the last.  
three \_\_\_\_\_ days.
5. (You, learn) your english is getting better \_\_\_\_\_ a lot of english since  
came here".<sup>45</sup>

Finalmente, el ejercicio es resuelto por algunos alumnos que alcanzan a pasar a la pizarra.

#### **2.14 Las escuelas preparatorias de la UAS.**

La escuela, se define como un espacio social donde confluyen diferentes culturas: la dominante y la subordinada; la primera, tiene la característica que impone y legitima los conocimientos inculcados, cuya tendencia es reproducir el estado de cosas, el tipo de relaciones de explotación capitalista, la reproducción de fuerza de trabajo dócil y obediente para suplir al personal de las fábricas e industrias donde las circunstancias lo requieran, y por otra parte, Henry Giroux comenta: en las instituciones donde predomina una educación tradicional, conservadora que la clase dominante legitima por así convenir a sus intereses. Ahí mismo en algún lugar de la escuela; ya sea el pasillo, un rincón del salón de clases se gesta una cultura diferente radical, progresista, democrática que lucha por implantar una teoría pedagógica, crítica y popular completamente opuesta a la primera; en el sentido de que maestros y estudiantes adquieran conocimiento más sólidos y reflexivos y que estos saberes están a disposición de las etnias o grupos desprotegidos para luchar contra las distintas formas de opresión y marginación social.

---

<sup>45</sup> Ibidem

En la escuela a la hora de la clase de inglés el profesor Francisco inicia su acción pedagógica; ( al iniciar su labor de enseñanza anota los siguientes enunciados en el pizarrón)

- "Alfred might come today, but I doubt it".

- "Alfred may come today, but I doubt it".<sup>46</sup>

En esta sesión de clases el maestro aborda los auxiliares modales "might" y "may" pretende inculcar las diferencias gramaticales de cada uno de ellos.

Tal parece que el maestro alcanza sus objetivos propuestos a base de repetir los mismos contenidos logrando así que los alumnos memoricen las distintas aplicaciones de los auxiliares arriba mencionados, dándole a la enseñanza una orientación totalmente conductista, memorística y repetitiva.

Pensamos que el maestro se concreta a repetir lo que en ocasiones anteriores ya había comentado sin lograr incidir en los alumnos para que estos adquieran conocimientos significativos sobre los contenidos tratados en diferentes momentos.

Y es que cuando se logra potenciar a los alumnos con conocimientos sólidos y reflexivos, éstos podrán convertirse en verdaderos críticos de la sociedad, luchando por una auténtica democracia, así como por mejores condiciones de vida.

Continuando con esta misma sesión de clases, el profesor Francisco lleva acabo algunos comentarios acerca de los recursos a los que deben acudir los alumnos en el momento de traducir los enunciados revisados en clases de inglés.

P. continuando con nuestra dinámica puedo afirmar que entre ustedes los estudiantes hay una riqueza imaginativa enorme para la interpretación de los enunciados, ya que al tratar de traducirlos pueden disponer de términos aprendidos en otras materias.

( Procediendo el maestro a anotar el siguiente enunciado en el pizarrón)

- Flowering plants can reproduce by themselves.

( Misma expresión que es interpretada por el docente)

P. Las plantas que florecen se pueden reproducir por ellas mismas.

---

<sup>46</sup> RO (1) 24-03-98, p 1.

P. Bueno, pero ustedes pueden usar otros términos que aprenden de otras materias, como por ejemplo, en la asignatura de biología, entonces ¿cómo quedaría?

( Los alumnos empiezan a externar algunas ideas sin lograr acertar a la respuesta requerida por el docente; aunque sí hubo participaciones interesantes como la siguiente:

E3 Las plantas con flores se reproducen.

( Finalmente el profesor emite una respuesta adornada en concordancia a un concepto adquirido en la disciplina de biología).

P. Las plantas fanerógamas se pueden reproducir por ellas mismas.<sup>47</sup>

( Posteriormente una alumna interviene para plantear una duda con relación a las diferencias sobre el uso de los auxiliares “may” y “might”)

E. Maestro, a mí no me queda claro el uso o aplicación de los dos auxiliares.

p. Si mira en los dos casos, se puede expresar la misma idea que sería: Tal vez, quizá, puede ser que Alfredo venga hoy pero lo dudo. La diferencia es que el auxiliar “may” expresa mayor posibilidad de que un determinado fenómeno o acontecimiento ocurra y que esa posibilidad es menor cuando en el enunciado aparece el auxiliar “might”<sup>48</sup>

( No cambia para nada la explicación ni acude a un nuevo recurso pedagógico, solamente repite lo que ya había expresado anteriormente).

Las escuelas son espacios sociales en donde vamos a encontrar un conjunto de culturas dominantes y subordinadas, la cultura dominante se caracteriza por el poder que tiene para imponer y legitimar los conocimientos culturales que expresan tradiciones, costumbres, valores, significados y hábitos de las distintas comunidades que habitan en el orbe.

Los profesores y autoridades administrativas, estudiantes y todos lo que estén interesados en impartir la educación; todos deben de adquirir conciencia de que la cultura dominante se impone en los diferentes niveles de la enseñanza institucionalizada, siendo éste un factor en desacuerdo de las mayorías marginadas con base a sus experiencias de aprendizaje.

---

<sup>47</sup> RO (1) 24-03-98, P 4

<sup>48</sup> RO (1) 24-03-98, p 3

También podemos contemplar el otro polo, el de las escuelas como espacios públicos democráticos y ver hasta dónde es posible teorizar e implementar una teoría crítica viable.

Lo anterior significa que estas instituciones de impartición cultural se han de ver como espacios democráticos, que se dedican a potenciar de distintas maneras, a los grupos de personas.

"En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia. En lugar de definir las escuelas como extensiones del lugar de trabajo o como instituciones de vanguardia, en la batalla de los mercados internacionales".<sup>49</sup>

O como lo afirma el mismo Henry Giroux: es necesario intensificar una participación más amplia de la ciudadanía, para llevar a cabo un análisis de los centros escolares que como espacios transmisores de la enseñanza reproducen sólo la cultura de la clase dominante. Existen otras diferentes soluciones que ofrecer; a los jóvenes como una formación crítica y reflexiva que los convierta en personas creativas e innovadoras (y no en obreros sumisos y obedientes). Los centros educativos pueden tener otras orientaciones como lugares de instrucción y transmisores de cultura.

### **2.15 "Las cositas" como una resistencia a la cultura inculcada.**

En las sesiones de clases en el nivel bachillerato, escuchamos que los alumnos arrastran las sillas, muestran estados físicos de cansancio, se recuestan sobre el apoyo de los pupitres fingiendo tener sueño, platican de numerosas cosas: problemas personales, acerca de la fiesta del día anterior, de la parranda de la semana entrante; de todo menos de los temas tratados por el profesor. Estas actitudes son asumidas algunas veces de manera inconsciente, pero algunas otras ocasiones ya no de manera tan inconsciente; como dice Gimeno Sacristán: "en las aulas en las que observa una aparente disciplina, tiene un lugar

---

<sup>49</sup> Giroux, Henry A, Los profesores como intelectuales, Editorial Piados, Barcelona1990., p. 35.

potente y ciego movimiento de resistencia subterráneas que minan todos los procesos de aprendizaje pretendidos en el currículo escolar".<sup>50</sup>

P. "A ver otra interpretación que traigan por allí (otro estudiante da lectura al mismo enunciado en una versión diferente) aunque fue poco lo que alcancé a captar, debido al descontrol y desorden en el salón de clases, que difícilmente puede controlar el profesor. Siendo estas manifestaciones de indisciplina de los alumnos, de manera consciente o inconsciente, una resistencia que oponen a la transmisión cultural contemplada a través de los contenidos de aprendizaje)".<sup>51</sup>

Los grupos de jóvenes en las escuelas de zonas urbanas, elaboran su propia cultura de oposición, que con regularidad expresan resistencia a la cultura dominante inculcada por los profesores en los diferentes centros escolares.

Con respecto a esta categoría, Michael Apple comenta: "La resistencia a la escuela y al desarrollo de sus actividades culturales propias, muestra asimismo cómo la escuela y los trabajos ayudan a definir la identidad de una persona"<sup>52</sup>, ya que los espacios sociales transmisores de la cultura señalan y signan a los individuos según su desempeño y aprovechamiento en el aula escolar. Es decir, siempre habrá unos alumnos mejores que otros.

Texto de la observación etnográfica.

P. "Bueno, allí donde dice quiénes han traído con ellos, parece que se oye repetitivo. Se entiende nada más qué es de ellos, porque si dicen ellos han traído con ellos; allí está lo repetitivo. Se puede decir: ellos han traído, nada más, o "quienes han traído".<sup>53</sup>

Esta última expresión fue aportación de un grupo de estudiantes, deseosos de participar en la interpretación de los enunciados en inglés. Ya que, como lo señala Phillips

---

<sup>50</sup> Gimeno Sacristán José y José Ángel Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. Madrid, 1992. P. 7.

<sup>51</sup> RO (3) 20-04-98, p. 4.

<sup>52</sup> Apple, Michael. Educación y poder. MEC, Paidós, Barcelona, 1987, p. 129.

<sup>53</sup> RO (3) 20-04-98, p. 5.

Jackson "El alumno que agita frecuentemente y que medio se incorpora de su asiento para que el profesor le pregunte, parece participar del mayor modo posible".<sup>54</sup>

### 2.16 Ley de la doble formación del conocimiento.

Una aportación de la teoría psicológica evolutiva de Vygotsky, que establece que todo conocimiento adquirido por el alumno se da en dos niveles: primero, en un nivel interpsicológico entre dos personas; después en un segundo nivel, en el individual, que es cuando el estudiante interioriza los conocimientos; intrapsicológico.

P. "O quienes han traído. Muy bien. Los pronombres acuérdense compañeros, los pronombres en español van implícitos en los verbos. No hay que escribirlos; habrá ocasiones en que se tengan que escribir, pero no siempre.

P. Bueno, el último ¿Cómo quedó? ¿El último, el último fue?

E1. Sobre sus costas los americanos tuvieron uno de los más grandes e impresionantes rascacielos que (...).<sup>55</sup>

Se puede apreciar en esta intervención una destacada participación del estudiante en la interpretación de los enunciados producto de una interacción profesor-alumno y por qué no decirlo también; el interactuar de un alumno con otro permite que el estudiante se apropie del conocimiento de acuerdo a la ley de la doble formación de Vygotsky, que a la letra expresa "en el desarrollo cultural de los individuos, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde en el nivel individual; primero entre personas (interpsicológico), después en el interior del alumno en el nivel intrapsicológico".<sup>56</sup>

<sup>54</sup> Jackson, Phillips W. La vida en las aulas. Ed., Morata, Madrid, 1996. p. 123.

<sup>55</sup> RO (3) 20-04-98. p. 5.

<sup>56</sup> Vygotsky, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Crítica Grijalbo, Barcelona, 1989. P. 94.

## 2.17. Asimilación y acomodación como procesos de formación y desarrollo de los alumnos.

De acuerdo a Piaget, asimilación es un proceso por medio del cual el individuo le da significados a la información que procede del exterior en función de sus esquemas o estructuras conceptuales de que dispone.

Mientras que la acomodación se manifiesta de acuerdo a Juan Ignacio Pozo, en la transformación que se manifiesta en desarrollo en el niño por los conocimientos adquiridos.

Una situación de desequilibrio en la teoría psicogenética de Jean Piaget, se provoca en el alumno cuando el maestro le presenta un tema nuevo, a través de la acción pedagógica, y a éste se le dificulta dicho aprendizaje como se ilustra en el siguiente ejemplo:

P. "(...) Si manejamos eh, las cuatro formas fundamentales de las oraciones; de estas cuatro, sólo hemos estado manejando tres formas que vienen siendo: La forma afirmativa, la negativa y la interrogativa; la interrogativa-negativa, no la vemos, porque su estructura es muy parecida a la estructura de las oraciones interrogativas.

E2. ¿Por qué?

Obs. Aquí hay algo que el sujeto no le queda claro, y de ahí su pregunta. En este preciso momento se presenta la fase de la desequilibración, cuando no comprende el mensaje que el docente trata de inculcarle.

(A lo que el profesor añade):

P. Es el mismo orden, vamos a decir de la interrogativa nada más se le agrega la negación de la idea ya representada para hacerla negativa.

E2. Entonces, ¿casi es la misma estructura que tienen las oraciones interrogativas?"<sup>57</sup>

Este comentario realizado por el estudiante E2, lo identificamos en la teoría piagetiana como la fase de la asimilación, de tal manera que si el alumno logra comprender

---

<sup>57</sup> RO (7) 14-12-98, p. 4.

los conocimientos que el profesor trata de inculcarle a través de su intervención pedagógica, modifica sus esquemas conceptuales dando lugar este echo a la fase de la asimilación. Y luego, de manera simultánea aparece la acomodación, que consiste en "cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura; modificación causada por los elementos que se asimilan",<sup>58</sup> logrando alcanzar de nueva cuenta el estudiante la fase de la equilibración; significa que el alumno está listo para enfrentar de nueva cuenta otra situación diferente.

### **2.18 Los aspectos transcurriculares.**

Los aspectos transcurriculares, son todos los conocimientos adquiridos por el alumno durante su proceso de socialización en su permanencia en los diferentes niveles escolares que toda la colectividad de profesores ha logrado inculcarle, para hacer de él una persona útil a la sociedad.

P. "(...) Este participio pasado del verbo lo manejamos como el P. P. ¿Sí?.

E2. ¿Cuál?

P. El P. P.. o sea, el participio pasado (...), bien, pero hay que..."<sup>59</sup>

Es así como en cada una de las intervenciones pedagógicas el profesor va interactuando con los alumnos y en la medida que los estudiantes empiezan a plantear sus inquietudes el maestro va mejorando la calidad en su interaccionar, y en esa medida el sujeto se va apropiando de los saberes que se van integrando en lo que José Gimeno Sacristán denomina aspectos transcurriculares. Y enfatiza sobre ello: que no le compete a ningún profesor en particular enseñar tal o cual aspecto transcurricular, sino que el niño en la medida que se va desarrollando va adquiriendo una gama diversificada de conocimientos de cada uno de sus maestros que estuvieron contribuyendo para su formación como ciudadano útil a la sociedad, durante su permanencia en los diferentes niveles escolares.

<sup>58</sup> Pozo, Juan I. Teoría Cognitiva del Aprendizaje. Ed. Morata, España, 1994. p. 180

<sup>59</sup> RO (6) 09-12-98, p. 1.

A continuación presentamos una lista de aquellas habilidades y destrezas más significativas, desde la óptica de José Gimeno Sacristán.

- Habilidad para expresar sus pensamientos, ideas y reflexiones
- Fomento a la independencia crítica
- Capacidad y habilidad para encontrar información de manera autónoma.
- Ser cada vez más tolerante con los demás.
- Trasladar los conocimientos académicos a los hechos de la vida cotidiana".<sup>60</sup>

### **2.19 Actividad autoestructurante de los alumnos en el aprendizaje.**

La actividad autoestructurante del alumno, está determinada por la insistencia entre éste y el objeto de estudio (contenidos escolares). Esta actividad autoestructurante, es producto de una labor insistente y por propia iniciativa; debe ser además autodirigida, trayendo como consecuencia la construcción del conocimiento que desde la mirada de Piaget, está regida por leyes de naturaleza endógena, aunque esto no se contrapone a que los adultos mas expertos pueden influir en la construcción de los saberes.

La actividad autoestructurante es producto de una acción autoiniciada y fundamentalmente autodirigida, es la base necesaria para un auténtico aprendizaje.

El aprendizaje del alumno, es resultado de una interacción insistente entre el estudiante y el objeto de conocimiento; relativamente impermeable a la influencia de personas adultas y experimentadas. En otros términos, se identifica la construcción del conocimiento como una labor autoestructurante que está orientada por leyes de naturaleza endógena por lo que limitan la posibilidad de las actividades de intervención pedagógica. También como lo fundamenta César Coll, "la construcción del conocimiento se identifica como una actividad autoestructurante cuya dinámica como postula la teoría genética de J. Piaget, está regida por leyes de tipo endógeno que acotan y limitan las posibilidades de la intervención pedagógica".<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Gimeno Sacristán, José. Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores, UNESCO OREALC, Santiago, Chile, 1992, p. 69.

<sup>61</sup> Coll César, *Op. Cit.* p. 133-134.

## **2.20 Los conocimientos significativos desde el enfoque de Ausubel.**

Los conocimientos significativos desde el enfoque organicista de Ausubel, se dan por esa interacción que se establece entre las estructuras mentales presentes en el sujeto y los nuevos conocimientos presentados de manera organizada y explicitada por el instructor, dando lugar este hecho a una reestructuración y por ende a la asimilación de esa información novedosa inculcada.

Alumnos que lograron un conocimiento significativo como son E1, E3, elaboran una respuesta correcta a la pregunta planteada por el profesor: usamos "not" y "Rubi has not": respectivamente.

Los aprendizajes significativos vistos desde la teoría organicista de Ausubel. Desde el análisis reflexivo de este autor, los conocimientos de los alumnos son significativos cuando en ellos existen estructuras mentales adecuadas para entender o comprender los nuevos saberes inculcados a través de la acción pedagógica ya que, desde el enfoque de este investigador educativo; las estructuras intelectuales en el sujeto, interactúan con la información presentada de manera organizada y explícita por parte del instructor, dando lugar a una reestructuración entre los saberes existentes en el estudiante, y los nuevos conocimientos inculcados por el profesor.

Ausubel, "pone el acento de su teoría en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información".<sup>62</sup>

## **2.21 Las prenociones de los estudiantes.**

Las prenociones, son representaciones sociales que se van formando en el niño como resultado de su interactuar con sus compañeros de grupo y con el profesor durante el acto educativo. Éstas resultan ser nociones caóticas, carentes de sistematicidad; producto de

---

<sup>62</sup> Pozo Juan I. *Op. Cit.* p. 210.

simples especulaciones, impregnadas de fantasía y supuestos carentes de toda rigurosidad científica.

Para que se puedan ir gestando los conceptos y preconcepciones, es necesario la acción en el aula.

P. "Tenemos otro enunciado: John can help to this brother, to his brother (perdón).

P. John can help to his brother ¿No está bien?

E3. No está bien (se equivocó en la respuesta)

P. A ver ¿Por qué no está bien? (El profesor señala la palabra "help" en el pizarrón).

P. A ver allá atrás compañeros, dice el compañero que este es el auxiliar ¿Está bien?

P. Dice; John can help to his brother ¿está correcto el enunciado?

E3. No. (Respuesta equivocada).

P. ¿Por qué? No sabe, nomás porque no.

P. A ver acá, allá atrás ¿Está correcto el enunciado?

P. Dice que el de arriba [refiriéndose a la posición en el pizarrón] está bien ¿Es cierto?.

E2. No, no, no.

P. No, pero el de abajo ¿Está bien, dígalo usted?

¿No?

P. ¿No está bien? ¿Por qué?

P. ¿Por qué no está bien?

A ver, dice usted que no está bien ¿Por qué dice, que no está bien?

P. Bueno más facilita, dice el compañero que éste es el auxiliar [señalando el verbo "help" anotando en el pizarrón] ¿Está correcto?

E2. No

P. Entonces ¿Cuál es?

E2. El can.

P. El "can" entonces ¿lleva la "s"?

EO. No, no, no.

E1. No, no, nooo.

E2. No lleva "s".

P. ¿Por qué no lleva "s"?

P. No permite la "s", decíamos el auxiliar O. K. Bueno entonces acá qué pasó.

E2. Está mal, porque el "can" le quita la "s" a las terceras personas".<sup>63</sup>

Así entre la especulación, la imaginación y la suposición, los estudiantes van elaborando sus representaciones deformadas, ambiguas, incompletas; pero en cambio, otros alumnos las procesan más completas y acabadas, similares o casi similares a las que fueron desarrolladas por el profesor en la sesión de clases y es que a través de la acción pedagógica el profesor impone una doble autoridad; una como docente en el aula para imponer la disciplina, tan necesaria ésta para que el quehacer académico sea eficiente; y la otra, una imposición simbólica o violencia cultural; poder que le transfiere el programa de la materia de inglés I, y que es la culminación del acto académico transmisor de saberes, significados, valores, normas, tradiciones, por mencionar algunos.

Contribuyendo así al desarrollo del niño cuando éste se apropia de los conocimientos inculcados. Aunque "las opiniones primeras sobre los hechos se presentan como una colección falsamente sistematizada de juicio de uso alternativo. Estas prenociones, representaciones esquemáticas y sumarias que se forman por la práctica y para ella, como lo observa Durkheim, reciben su evidencia y autoridad de las funciones sociales que cumplen".<sup>64</sup>

## 2.22 Voy a tomar lista.

"Voy a tomar lista"; es una forma de coacción sutil del docente para tener control sobre los estudiantes; es parte de los rituales que el maestro practica en los escenarios académicos montados por él mismo para inculcar significados, normas, valores, reglas, tradiciones. Esta actividad le garantiza mantener a los alumnos dentro del aula.

**Obs.** "Ya para finalizar la clase, es cuando la maestra Antonia regularmente le toma lista a los alumnos.

---

<sup>63</sup> RO (4) 06-05-98, p. 4-5.

<sup>64</sup> Boudieu Pierre. *El oficio del sociólogo*. Ed. Siglo XXI. México 1990. p. 28.

P. "(...) Guarden silencio para pasar lista.

P. Aguilar López.

E1. Presente.

P. Aguirre Arce.

E2. Presente

P. Ayala Rojo

E3. Presente".<sup>65</sup>

El pase de lista es una forma de control para mantener en clase a los estudiantes. Una mayoría de los maestros toman lista a los alumnos al finalizar la clase. Esta actividad ritual realizada en el aula, donde los maestros montan sus escenarios académicos para inculcar sus saberes, ha sido practicada por largos años ya que es parte de la enseñanza tradicional, además porque le permite al docente tener cierto control sobre los estudiantes para que estos asistan a clases ya que, al iniciar los cursos en cada uno de los semestres de las materias que se imparten en el nivel bachillerato; el profesor aclara cuáles son los requisitos normativos bajo los que el alumno se tiene que someter para aprobar su materia, así les recomienda entre otras cosas que: tiene que completar el 80% de asistencias para tener derecho a presentar el examen ordinario.

"Desde un punto de vista más práctico, la función de pasar lista radica en identificar a los ausentes".<sup>66</sup>

Aquellos alumnos que no cumplen esta normatividad, tendrán que presentar examen extraordinario de las materias donde no hayan asistido con regularidad.

### **Conclusiones parciales**

Como se puede apreciar a lo largo de este apartado, las evidencias empíricas muestran el cúmulo de categorías que cobran sentido en el proceso de enseñanza y

---

<sup>65</sup> RO (1) 05-03-98, p. 14.

<sup>66</sup> Jackson Phillip, W. *Op Cit*, p. 121

aprendizaje, de las que frecuentemente el docente se auxilia para alcanzar sus metas propuestas que serían la transmisión de conocimientos contemplados en los planes y programas de estudio.

Se observa en estos principios científicos una estrecha relación de unos con otros, así por ejemplo, asimilación y acomodación no sólo están estrechamente relacionados, sino que son simultáneas, aparece la primera en el sujeto, y es imprescindible la presencia de la otra, la acomodación. Ahora si analizamos con detenimiento los conocimientos asimilados aquí vamos a encontrar los tres vértices, a los cuales se hace referencia en una de las categorías revisadas en este trabajo, que son:

El profesor que inculca los saberes, el alumno que asimila los conocimientos y el contenido de aprendizaje.

También encontramos en los conocimientos asimilados, la ley de la doble formación del conocimiento de Vygotsky, porque todo aprendizaje se da primero en el nivel interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico; que es el momento en que aparece el conocimiento interiorizado. Luego es seguro que dichos conocimientos sean significativos tal y como lo aclara la teoría organicista de Ausubel; el niño al comprender la explicación del profesor, es porque dispone de determinados saberes sobre los nuevos conocimientos inculcados; produciéndose nuevas estructuras y reestructuraciones y en este sentido las explicaciones comprendidas terminan siendo significativas.

En relación a las prenociones de los alumnos, se puede afirmar que los conceptos adquiridos a través de la acción pedagógica en las aulas de las preparatorias de la UAS, son producto de meras especulaciones, y de la imaginación; por lo que puede resultar ambiguas, incompletas, carentes de sistematicidad; pero, en la medida que el alumno empieza a interactuar con los materiales de estudio y hacer comentarios sobre las dudas e inquietudes, cuestiones que en un primer intento no le quedaron claras, en esa medida se va apropiando del conocimiento, es decir, surge una segunda fase de reelaboración y reacomodación de conceptos, categorías y principios científicos (ya no tan ambiguos, ni tan faltos de sistematicidad).

A manera de cierre de este capítulo, se afirma que las distintas categorías elaboradas pretenden demostrar que el accionar pedagógico se explica solamente a partir de las

relaciones que guardan los distintos elementos que actúan en el mismo y no de elementos aislados o desconectados del contexto que hemos estudiado de ahí que las categorías construidas estén íntimamente relacionadas.

**CAPÍTULO 3**  
**ANÁLISIS Y DEBATE TEÓRICO-EMPÍRICO DE LOS**  
**HALLAZGOS REALIZADOS**

En este apartado se abordan tres aspectos sobre la investigación realizada: referentes teóricos, entrecruzamiento de los referentes teóricos con datos empíricos obtenidos de las charlas con los alumnos, reflexión y entrecruzamiento de categorías vertebrales con resultados empíricos de prácticas con los alumnos.

En primer término, describimos cada una de las categorías elaboradas en esta investigación con la ayuda de prestigiados investigadores que detallan cuestiones sobre el problema educativo.

Posteriormente, realizamos un entrecruzamiento con las categorías encontradas y los resultados empíricos obtenidos de las charlas con los estudiantes para conocer sus puntos de vista sobre la problemática tratada y en esta medida interpretar sus pensamientos.

Finalmente, hacemos una reflexión y entrecruzamiento con categorías vertebrales y resultados empíricos de las entrevistas con los alumnos.

### **3.1 Referente Teórico.**

#### **3.1.1 El profesor**

El profesor es la columna vertebral de las instituciones educativas, es la fuerza espiritual que revitaliza el quehacer académico para inculcar saberes; es la persona experta en una determinada actividad, y poseedora del conocimiento que la humanidad ha construido al correr de los años. Al docente se le ha encomendado la tarea de transmitir valores, significados, actitudes a las nuevas generaciones para su educación formación y en este sentido participan en roles que la sociedad les demande. Entendiendo que:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado".<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Durkheim, Emile. Educación como socialización. Ed. Sigüeme, Salamanca, 1976, p. 70.

Siendo entonces la sociedad y los propios saberes del docente los que avalan para la acción socializadora, ésta conviene sea dinámica por parte de los profesores, alumnos, autoridades educativas y padres de familia entre otros responsables de la educación de la juventud.

En concordancia con este planteamiento, John Dewey ha manifestado: solamente se puede aprender a través de la "acción", entendida ésta como la participación en actividades programadas por el profesor para poder desarrollar habilidades y destrezas; en otras palabras, una acción en consonancia con la información proporcionada, cuestión que sólo el docente puede resolver.

Es pertinente "reconocer en J. Dewey una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción".<sup>68</sup>

Otra herramienta imprescindible para el desempeño del docente en el aula, es el conocimiento que éste tenga sobre didáctica, la cual se puede definir como una "disciplina pedagógica encargada de analizar, explicar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar".<sup>69</sup> Esta disciplina facilita y orienta al profesor en su actividad de propiciar aprendizajes significativos entre sus alumnos. Contribuyen para que la actividad del docente, sea amena y accesible, pues le proporciona elementos que le sirven para crear escenarios más objetivos para los escolares en el propio quehacer del profesor.

Un escenario académico importante, lo constituyen las prácticas de intervención pedagógica, pues a través de estrategias de enseñanza, el maestro coordina las diferentes actividades que se implementan en el aula para influir sobre los alumnos a fin de que éstos construyan sus propios aprendizajes.

Algunas acciones a realizar dentro del aula, nos pueden resultar comunes pero en ocasiones poco practicadas (tal es el caso de las aclaraciones de los alumnos, los textos, por citar algunos ejemplos, los comentarios que se hagan sobre una temática). Es conveniente asentar que a través de un debate en horas de clase, el profesor transmite además del

---

<sup>68</sup> Pérez Gómez, Ángel, La función y formación del profesor/(a) en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas, Ed. Morata, Madrid, 1992, p. 20.

<sup>69</sup> Diccionario de las ciencias de la educación, Ed. Santillana, México, 1995, p. 410.

contenido curricular, el currículum oculto. Así, sobre este último, podemos decir que instruye sobre el uso de la palabra, el respeto y compostura que se debe de guardar, el orden y turno para hacer uso de ésta. Henry Giroux, cuando se refiere acerca del currículum informal, expresa:

"La naturaleza de la pedagogía escolar no sólo la encontramos en los objetivos preparados por los maestros, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales y las rutinas que caracterizan la experiencia escolar. Más adelante insisten sobre este mismo concepto "el currículum oculto se refiere a las disposiciones, estructura y modos de conocimiento, relaciones pedagógicas y cultura informal que integran el carácter cotidiano de la escuela en sí".<sup>70</sup>

Porque:

"Impartir la enseñanza, reside en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas que de todos modos construye el alumno, evolucionan en un sentido determinado. Algunos de los factores que contribuyen a que las actividades de aprendizaje cumplan estas condiciones".<sup>71</sup>

La pertinencia de dichas actividades, superioridad en este mismo sentido, podemos afirmar que las situaciones conflictivas juegan una función decisiva par que dicho aprendizaje sea construido por el alumno. Cuando se presenta la resolución del conflicto pues, ambos factores; el conflicto y la resolución del conflicto, intervienen en la modificación de los esquemas.

---

<sup>70</sup> Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Ed. Siglo XXI-UNAM, México, 1992. p. 70-71.

<sup>71</sup> Gimeno Sacristán, José. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Ed. Anaya. S.A. Madrid. 1985. p. 8.

### 3.1.2 El método expositivo tradicional

Con relación a los sistemas tradicionales en la enseñanza, duramente criticados por los pedagogos contemporáneos, porque son escasas las posibilidades para que los jóvenes participen en las sesiones diarias escolares, la monotonía del expositor por el uso de un lenguaje poco comunicativo, minan las posibilidades para que los adolescentes se potencien con conocimientos profundos y reflexivos, desarrollen su creatividad y se conviertan en sujetos capaces de transformar el entorno sociocultural en el que se desenvuelven.

Desde la mirada de César Coll, nuevos renovados vientos soplan hacia el quehacer académico:

"En el campo educativo, este cambio de perspectiva ha contribuido, por una parte, a poner de relieve lo inadecuado de unos métodos de enseñanza esencialmente expositivos que conciben al profesor y al alumno como simples transmisores y receptores de conocimiento, respectivamente; y, por otra parte al revitalizar las propuestas pedagógicas que sitúa en la actividad autoestructurante al alumno, es decir, en la actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida, el punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje"<sup>72</sup>.

### 3.1.3 La acción pedagógica

Por lo que respecta a la acción pedagógica, podemos decir que son todas aquellas habilidades, destrezas, saberes del profesor, adquiridos por medio de su formación profesional integrada por conocimientos reflexivos acerca de las teorías que explican el desarrollo psicogenético del niño, descubiertas por Jean Piaget; o también la otra forma de pensamiento de Vygotsky, cuyo postulado fundamental se refiere acerca de la influencia del medio social para que se dé el cambio de los esquemas mentales del sujeto; por otro lado, tenemos la reglas de la práctica pedagógica de Bernstein que fundamentan las

---

<sup>72</sup> Coll, César. *Op. cit.*, p. 133.

obligaciones tanto del maestro como del alumno dentro del aula, que a la letra expresa: "el profesor tendrá que aprender a ser el "transmisor" y el estudiante a ser el "adquiriente".<sup>73</sup>

Y por lo que respecta a instrucciones cortas "los formatos" contemplados en la teoría de Jerome Bruner, sobre "El origen del lenguaje", explica cómo ayudarle al niño a comprender cómo realizar una tarea, que el adulto le modela, le organiza y monitorea para que el niño no la vea como una acción por realizar aburrida, ya que como el autor lo aclara:

"Una propiedad especial de los formatos en los que participa el niño y el adulto, y que también puede ser una propiedad de los formatos en general, es que son asimétricos con respecto a la "conciencia" de los miembros: existe uno que sabe lo que está pasando, mientras que el otro sabe menos o nada en absoluto. El adulto sirve como modelo, organizador y monitor hasta que el niño puede asumir sus responsabilidades por sí mismo".<sup>74</sup>

Queremos hacer énfasis en la adecuación que hace el profesor, de estos principios científicos a sus recursos didácticos y pedagógicos para incidir en el aprendizaje de los estudiantes a través del "andamiaje" en términos de Bruner.

#### **3.1.4 La intervención pedagógica.**

Continuando con este trabajo sobre los referentes teóricos, hacemos referencia a otra categoría, no menos trascendente, que la anteriormente mencionada en el quehacer del docente; la intervención pedagógica, la cual se refiere fundamentalmente a la actividad de los maestros frente al estudiante en los escenarios académico diseñados por los propios profesores en donde encontramos un espacio áulico, pupitres para los alumnos, gis, pizarrón y un discurso del docente que oscila entre lo tedioso y lo cotidiano, pero dicho con un gran corazón por enseñar los contenidos contemplados por parte de la burocracia administrativa.

Estas formas de actuar del profesor son significativos y decisivos para crear condiciones favorables a los alumnos, ya que al interactuar éstos con los temas de estudio,

---

<sup>73</sup> Bernstein, Basil, *Op. cit.* p. 74-75.

<sup>74</sup> Bruner, Jerome. *Acción, Pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza, México, 1986. p.180.

intercambian ideas entre sí. Esto facilita que los estudiantes interioricen significados, valores, costumbre, tradiciones, entre otras inculcadas a través de la acción pedagógica.

Al respecto César Coll dice: "cuando se precisan las funciones del profesor, se le acaba concediendo una importancia decisiva como orientador, guía o facilitador del aprendizaje, es su responsabilidad".<sup>75</sup>

### 3.1.5 El proceso de enseñanza aprendizaje como proceso interactivo de tres vértices.

Otra variante con respecto al quehacer de los profesores en el salón de clases y de frente a los alumnos, es lo que se ha dado en llamar la enseñanza y el aprendizaje como proceso interactivo de tres vértices: El profesor transmisor de los saberes, el alumno máximo protagonista del aprendizaje y los contenidos escolares; a los que también podemos denominar objeto del conocimiento.

Son las aulas escolares, escenarios específicos donde se objetivan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el adolescente al tratar de interiorizar los saberes establece una interacción dialéctica con los contenidos de aprendizaje ya que, al revisarlos para tratar de extraer información interactúa sobre ellos, pero a su vez, el texto interactúa sobre el lector.

Al respecto Alonso Tapia y Mar Mateo dicen, considerando que:

"Al leer el texto, el sujeto es guiado fundamentalmente por él procesando la información ascendente. Sin embargo, en la medida que este proceso aporta al lector un núcleo de información, éste activa un pequeño número de datos o esquemas de conocimiento que permiten integrar la información y ayudan en la comprensión de las frases siguientes".<sup>76</sup>

También entre el docente y el niño se establece un interactuar dialéctico ya que en la medida en que el transmisor desarrolla su discurso interactúa o establece relaciones con el alumno; a su vez el niño al plantear sus inquietudes, dudas, preguntas, establece relaciones

<sup>75</sup> Coll, César. *Op. cit.*, p. 135.

<sup>76</sup> Tapia, Alonso y Mar Mateo. *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. CIDE-MEX. Madrid, 1987. p. 165.

o nexos con el profesor; así éste tendrá que ampliar la información anteriormente vertida. Finalmente entre los contenidos de aprendizaje y el profesor, también se establece esa interacción dialéctica, de la misma manera que se da con el alumno, cuando éste revisa las lecturas de los materiales para resolver las tareas extra clase.

Sobre el particular César Coll, piensa que:

"Con esta identificación abusiva entre la actividad autoestructurante y actividad individual, la insistencia totalmente justificada en la primera ha hecho olvidar a menudo de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje son, en esencia, proceso interactivos con tres vértices; el alumno, los contenidos de aprendizaje y el profesor."<sup>77</sup>

### **3.1.6 La pedagogía visible**

Asimismo, queremos dejar sentado que respecto a la pedagogía visible, en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, podemos aseverar que se refiere a aquellas intervenciones del profesor donde sus enseñanzas están apegadas a los planes y programas curriculares de las escuelas del nivel medio superior la cual lo aclara Basil Bernstein: "Si las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios de: jerarquía, sucesión, ritmo explícitos, denominaré a ésta como práctica de pedagogía visible".<sup>78</sup>

### **3.1.7 Violencia simbólica**

Con relación a la violencia simbólica, consideramos pertinente aclarar que el discurso del profesor en el aula sutilmente transmitido a los alumnos, no es otra cosa más que transmisión de ideologías de una clase dominante interesada en preservar el estado de cosas existentes; dicho discurso se estructura con contenidos seleccionados por el grupo dominante para orientar la inserción de la escuela en la sociedad, "como también cuáles son los criterios ordenadores del conocimiento relevante que los profesores jerarquizan y

---

<sup>77</sup> Coll, César. *Op. cit.* p. 136.

<sup>78</sup> Bernstein, Basil, *Op. cit.* p.79.

transmiten y, por tanto, cuáles son los saberes que se transmiten en situaciones de escolarización".<sup>79</sup>

Saberes que al ser socializados por los estudiantes, contribuyen a la reproducción de fuerza humana de trabajo obediente sumisa y ordenada; y no ciudadanos con una conciencia crítica y creativa que contribuyan, entre otras cosas, al fortalecimiento de una auténtica democracia tan necesaria para contrarrestar el mal funcionamiento administrativo de nuestra sociedad, marginación de las clases desprotegidas, la injusticia social, entre otras.

### 3.1.8 La planificación de la enseñanza.

A la planificación de la enseñanza de los docentes que imparten inglés, podemos asentar que indudablemente los profesores son factor decisivo en la estructuración y reestructuración de los sistemas educativos ya que, intervienen desde la planificación, organización y desarrollo de los mismos.

La programación de la enseñanza no es pues, sino algo tan elemental como prever la acción docente a desarrollar debidamente fundamentada: saber que se hará, cómo y por qué. Pero mejor cedemos la palabra a Gimeno Sacristán conocedor del hecho educativo, quien destaca la función que juega el profesor sobre la programación, diseño y explicitación de la enseñanza para la transmisión de la cultura.

"Las relaciones que previsiblemente se establecerán entre profesores, alumnos, materiales, contenidos, tiempo y objetivos pretendidos; es decir, la intención de la programación más allá una simple ordenación de contenidos de enseñanza".<sup>80</sup>

Es que programar la enseñanza no sólo significa ordenar los contenidos de un programa de estudio de la disciplina de inglés, sino que habrá que prever el tipo de relaciones que se establecen entre el maestro y los estudiantes, materiales, los temas por

---

<sup>79</sup> López Zavala, Rodrigo. Escuela, legitimidad y conocimiento (Una mirada desde Bourdieu). Universidad Autónoma de Sinaloa. Cuaderno del CISE, Junio de 1994, p. 5.

<sup>80</sup> Gimeno Sacristán, José, *Op. cit.*, p. 7.

revisar, el tiempo que se va a emplear en la revisión que con frecuencia es mayor que el previsto por el docente aunque, pudiera suceder lo contrario.

### 3.1.9 La Interacción.

Por lo que a la interacción se refiere, es pertinente aclarar que se puede llevar a cabo, entre el profesor y los alumnos, o también entre los propios estudiantes; tal es el caso de los estudiantes más destacados de la clase, que son asediados por sus compañeros para que les aclaren ciertas dudas de la sesión de clases con relación al "tema visto" como será el "perfect present tense", por ejemplo.

Con respecto a la situación del interaccionar del profesor y los alumnos, hablan César Coll e Isabel Solé, "acerca del comportamiento del profesor, del alumno y de las interacciones que mantienen y las variables que hacen referencia al producto de la enseñanza, entendido como el nivel del logro de los objetivos educativos por parte de los alumnos"<sup>81</sup>. En cuanto a la segunda situación sobre la interacción entre ellos para obtener de forma automática unos efectos favorables sobre el aprendizaje, el desarrollo y la socialización aclara: "lo importante no es la cantidad de interacción, sino la calidad de la misma".<sup>82</sup>

Este interaccionar, de quienes participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje tanto se puede registrar en los profesores con sus alumnos así como entre los iguales; ambos casos se cumplen rigurosamente la ley de la doble formación del conocimiento de Vygostsky.

---

<sup>81</sup> Coll César e Isabel Solé. "La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En Marchesi Coll y Palacios. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Ed. Alianza-Psicología de la educación. Ed. España, 1990. p. 317.

<sup>82</sup> *Ibid*, p. 323.

### 3.1. 10 Las reglas Jerárquicas.

En relación a las reglas jerárquicas, acerca de las cuales teoriza Basil Bernstein, apunta que tanto al profesor como al alumno, les debe de quedar claro cuáles son sus funciones y responsabilidades. Por un lado, el docente debe poseer profundos y reflexivos conocimientos sobre la disciplina que le corresponde enseñar y además, sobre otros aspectos culturales que tengan que ver con una mejor formación del niño.

"Estas reglas ponen márgenes de actuación más o menos flexibles, distintos según los aspectos de la práctica a los que se refiera; estructura del sistema, currículo, técnicas pedagógicas, prácticas de evaluación, distribución de funciones entre profesores"<sup>83</sup>, y por lo que respecta a los alumnos, ellos deben estar consientes que deben de cumplir obligaciones y responsabilidades tales como estar atento a las explicaciones de los profesores y cumplir con todas sus tareas escolares; entre ellas está una que es trascendental para su formación y desarrollo, estudiar sus notas tomadas de clases, tanto con el profesor como con el resto de compañeros que integran el grupo escolar.

Gimeno Sacristán, en su interesante investigación con respecto al ambiente del docente y sus alumnos afirma que: "se debe de generar un clima interno donde profesores y alumnos trabajen motivados, que dispongan de los canales adecuados para plantear y resolver los conflictos inevitables".<sup>84</sup>

### 3.1.11 Los conocimientos escolares.

Sobre los conocimientos escolares que se transmiten en las instituciones educativas, están determinados por los planes y programas de estudio; de esta manera, son los programas los que marcan los temas que se van a desarrollar en cada nivel de la enseñanza y esto último, refleja las características generales de centro escolar.

El programa de estudio de inglés I, que se imparten en las preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa, señalan qué estudiar y cuánto estudiar; pero existen

---

<sup>83</sup> Gimeno Sacristán, José. *Op. cit.* p. 74.

<sup>84</sup> *Ibid.* p. 94.

otros problemas en relación a los contenidos, el de la actualización de los contenidos y el problema de la orientación que les asigne a los tópicos por revisar.

El segundo aspecto es fundamental, dice María Teresa Nidelcoff.:

"Cuando estamos tratando de analizar si la actuación del docente es factor de cambio social o no, porque como se vio anteriormente, aquellos que se identifican con la liberación del pueblo, tienen como uno de sus objetivos de trabajo, ayudar a los niños a ver la realidad de una manera crítica".<sup>85</sup>

Quedando entonces por definir si los contenidos que les inculcan a los alumnos, realmente les ayuda a comprender la realidad y tratan de modificarla o al contrario, contribuyen a su alineación.

Finalmente queremos agregar que cada uno de los docentes, dentro de su propia lógica de acción pedagógica particular educativa, prima los saberes de acuerdo a su ideología, su historia personal; es decir, los contenidos de los programas que son recortados o ampliados desde los criterios de cada uno de los docentes.

### **3.1.12 Los formatos: el andamiaje que implementan los profesores.**

Con relación a los formatos (El andamiaje que implementan los profesores de inglés I), podemos apuntar lo siguiente:

Un término que utilizó Jerome Bruner, para influir a través de la interacción de los adultos más expertos con los niños en el proceso de desarrollo y adaptación de los adolescentes al grupo social que pertenecen, consiste en dar instrucciones más cortas a los alumnos para que se les facilite la realización de la tarea y poder tener acceso en un tiempo más corto a la zona de desarrollo potencial.

Lo anteriormente expuesto está estrechamente relacionado con el planteamiento de la interacción profesor-alumno como un proceso de "andamiaje" en palabras de Bruner. Un procedimiento en que el instructor guía al niño, sustituyendo en un primer momento su

---

<sup>85</sup> Nidelcoff, María Teresa, "Los contenidos que se transmiten en la escuela". El análisis de la práctica docente. (Ant.) SEP-UPN, México. 1987. p. 137.

inexperiencia, para disminuir en lo posible los errores; de esta manera, el sujeto lleva a cabo tareas de las que en un primer intento no es capaz, pero que las solucionará por sí mismo como producto de la interacción. El instructor construye un "andamio" un piso más arriba del nivel del niño, metafóricamente hablando, lo que trae como consecuencia que el alumno con la ayuda que recibe construye el siguiente "piso" en el saber.

### **3.1.13 Las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.**

Y por lo que a las escuelas preparatorias de la UAS corresponde, podemos señalar que los recintos educativos o instituciones escolares las podemos definir como el espacio social donde confluyen diferentes culturas que en términos de María Teresa Nidelcoff se refiere a:

“La totalidad de lo que aprenden los individuos como miembros de una sociedad; es un modo de vida, de pensamiento, acción y sentimiento, "cultura" no es sólo el arte, las ciencias, como se suele señalar en el uso corriente de este término, sino que la cultura abarca la totalidad de la conducta aprendida del hombre: su lenguaje, sus valores, sus costumbres, los alimentos que preparan y cómo los prepara, las instituciones que crea su manera de vivir y de ver la vida, etcétera.”<sup>86</sup>

### **3.1.14 Frecuencia del uso del pizarrón.**

En estos tiempos de modernidad educativa, donde predominan las alabanzas y las críticas; las alabanzas, para, aquellas personas que con sus contribuciones y aportaciones hacen más accesible este complejo fenómeno social de la transmisión de saberes o al contrario, se hace críticas aquellos profesores que todavía están muy apegados a la enseñanza tradicional en la educación.

---

<sup>86</sup> Nidelcoff María Teresa. *Op. cit.* p. 138.

En ambos casos, la práctica del uso del pizarrón es una de las más comunes y de más bajo costo, que dispone el docente como recurso prioritario para transmitir los conocimientos ya que, sólo necesita de la tiza y el borrador, los cuales consiguen con relativa facilidad.

Con frecuencia el maestro interactúa a través de la pizarra para incidir en el aprovechamiento de los alumnos acerca de los temas que se revisan.

El siguiente pasaje es un comentario del profesor Manuel: hace alusión al uso del pizarrón, durante la observación etnográfica realizada el día 9 de Diciembre de 1998.

P. "Vamos a sacar algunas oraciones sencillas de este libro, voy a pasar a algunos al pizarrón".

Obs. "Lo que veremos a continuación, trata acerca de los ejercicios anotados en el pizarrón, así como las vicisitudes de los estudiantes cuando fueron pasando uno a uno hasta resolver todos los enunciados cometiéndose "mil y un error", también, no podemos pasar por desapercibido las dificultades a las que se tuvo que enfrentar el docente para convencer a los alumnos para que realizaran los ejercicios en el pizarrón".<sup>87</sup>

Enseguida ilustramos dos de las situaciones resueltas:

## INSTRUCCIONES

"Complete los siguientes enunciados en tiempo "presente perfecto" haciendo uso de las palabras dentro del paréntesis.

- (She, fly) Miss Parker travels to Washington, D. C. Frequently \_\_\_\_\_ there many times \_\_\_\_\_.

- (They, Know) Bob and Jane are old friends \_\_\_\_\_ each other for a long time.

### Ejercicios resueltos:

---

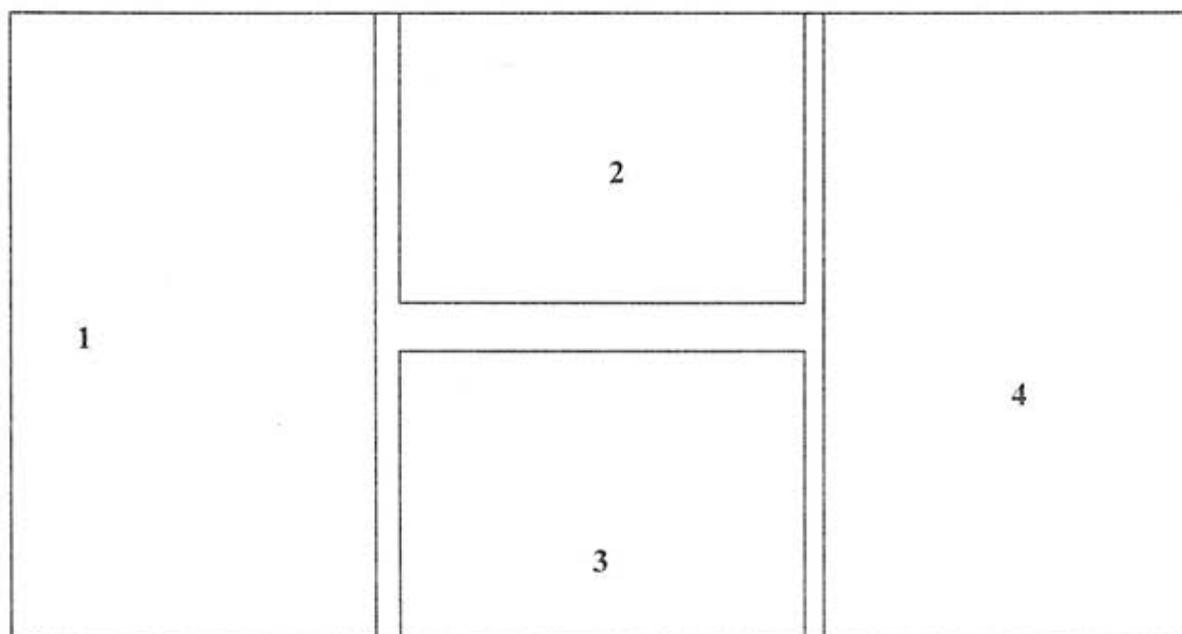
<sup>87</sup> RO (6) 09-12-98, p. 8.

- Miss Parker travels to Washington, D. C. Frequently. She has flown there many times.

- Bob and Jane are old friends. They have known each other for a long time".<sup>88</sup>

Para concluir con este tema, sobre el uso de la pizarra, queremos aclarar el aprovechamiento del área de este recurso y que algunos autores recomiendan dividirlo en cuatro partes como lo detallamos a continuación: una manera de dividir el pizarrón es de acuerdo al modelo "H", que efectivamente lo divide en cuatro secciones.

Tal división la representamos en la siguiente figura



**Pizarrón dividido en 4 partes:**

1. Figura y fotografía.
2. Tablas de escritura y columnas.
3. Trabajos planificados.
4. Trabajo improvisado.

---

<sup>88</sup> Ibid p. 9

Por lo tanto:

"Cada parte de la pizarra puede ser destinada para ilustrar figuras, fotografías. Otra parte, se puede dedicar para tablas de escritura y para columnas como nombre de países; una tercer parte, puede dedicarse para el trabajo planeado, y una cuarta sección del pizarrón, se puede destinar al trabajo improvisado".<sup>89</sup>

### 3.1.15 Las "cositas" como una resistencia a la cultura inculcada.

Con relación a la resistencia a la cultura inculcada, señalo las siguientes ideas tomadas de destacados intelectuales como Michael Apple, José Gimeno Sacristán, entre otros que abordan este problema sobre la resistencia que oponen los alumnos a la imposición de la cultura dominante.

Son las 8:20 de la mañana, el profesor Manuel, de espaldas hacia los alumnos, hace algunas anotaciones en el pizarrón sobre el tema a desarrollar.

Algunos estudiantes llegan tarde a clases, pero no por eso extreman precauciones para sentarse en sus pupitres, sino que por el contrario, los arrastran y se tropiezan con éstos haciendo el mayor ruido posible, acompañado de murmullos y comentarios "¿a dónde te vas a sentar buey?" Que ellos logran hilvanar mientras encuentran un lugar apto y adecuado para sentarse y seguir platicando de diversos temas, menos de la temática que en ese momento aborda el profesor.

Ante la gran distancia que separa al profesor que está cerca del pizarrón, y algunos estudiantes que permanecen muy a la zaga; por la amplitud del salón de clases, de aproximadamente 8 X 6 mts. De largo por ancho y que regularmente se sientan atrás, el profesor pregunta:

P. "¿Por qué no se hacen más para adelante?"

---

<sup>89</sup> Hubbard, Jones y Thornton, Wheeler. A training course for telf. Oxford University press, Berlin. 1993, p. 107.

(No hay respuesta de momento, pero transcurren algunos segundos; una voz anónima se escucha):

Ex. ¡Porque no queremos! [voz anónima]

Ellos son aproximadamente 10 estudiantes que constituyen una esfera de interacción escolar. Sin embargo, el profesor insiste:

P. "¿Si escuchan bien los de atrás?"<sup>90</sup>

Tal parece, por su actitud, que no tiene interés en escuchar.

Algún parecido de estos estudiantes con los "trastos" de Michael Apple, en un interesante análisis sobre la cultura vivida de su material "La otra cara del currículum oculto", no es ninguna coincidencia.

Todo lo anteriormente mencionado se le denomina:

"Resistencia, subversión a la autoridad, transgredir el sistema, crear diversiones y placer, formar un grupo informal para contrarrestar las actividades oficiales de la escuela. La mayoría del tiempo que estos estudiantes pasan en la escuela, lo utilizan no en "trabajos" (para lo que los profesores piensan que está la escuela), sino para reconstruir una cultura viva determinada como lo es el hablar de deportes, discutir, hablar sobre temas diversos "no académicos" que ellos hacen en la escuela".<sup>91</sup>

En relación a esta categoría Michael Apple afirma que la resistencia a la escuela y a la imposición de saberes seleccionados por una clase dominante que defienda sus intereses y a la implementación de sus actividades culturales, muestran cómo la escuela y los trabajos, definen la identidad de una persona.

---

<sup>90</sup> RO (5) 12-05-98, p. 6.

<sup>91</sup> Apple, Michael. *Op. cit.* p. 116-118.

### **3.1.16 Asimilación y acomodación.**

Podemos revisar este par de categorías de manera conjunta, por ser indisolubles y simultáneas. Primero es la asimilación y luego viene la acomodación, No se puede dar una sin la otra; por el lado de la asimilación podemos decir que es la incorporación del medio al organismo, o la apropiación de las cualidades que realiza el sujeto del objeto al cual se le quiere conocer; y por otra parte, la acomodación, se refiere a la modificación que el organismo experimenta por la influencia que ese objeto, que es parte del medio, ejerce sobre el ser humano. Podemos basarnos en un ejemplo que nos dé mejor claridad sobre ambos conceptos, tomado de Juan Delval en "Crecer y pensar" (1989). Al revisar un material

"Como este libro que estamos estudiando, la relación del organismo con el medio y leemos lo que dice en torno a la adaptación. Lo que estamos haciendo es incorporar una noción nueva, es decir, asimilarla; y lo hacemos a partir de nuestros conocimientos anteriores. Tenemos que saber qué es un organismo, qué es un proceso, representarnos la acción del organismo sobre el medio y los intercambios que establecen con él, etcétera. Así adquirimos una noción nueva que va a modificar nuestros conocimientos anteriores, los cuales van a tener que acomodarse al nuevo conocimiento".<sup>92</sup>

### **3.1.17 Ley de la doble formación del conocimiento.**

Esta ley pone de manifiesto la influencia del medio sociocultural y que facilita la interiorización de los conocimientos. Es una de las aportaciones de la Psicología Evolutiva de Vygotsky, que nos aclara que todo conocimiento se da primero en el plano social, entre dos personas por ejemplo, y más tarde se da de manera individual; que es cuando el individuo accede a los conocimientos deseados, es decir: "un desarrollo cultural del niño,

---

<sup>92</sup> Delval, Juan. Crecer y pensar. Ed. Paidós, Barcelona, 1989. p. 96-97.

toda función aparece dos veces primero; a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico), y después en el interior del propio niño (intrapsicológico).<sup>93</sup>

### **3.1.18 Aspectos transcurriculares.**

Con relación a esta categoría podemos afirmar que son todos los conocimientos que los niños adquieren durante su estancia en los diferentes niveles educativos de las instituciones por donde éste tiene que cursar para incorporarse a los roles de trabajo, después de un determinado tiempo. Es pertinente aclarar que no es función específica de ningún profesor enseñar tal o cual aspecto transcurricular, sino que todos los maestros contribuyen de alguna manera para construir la naturaleza de estos conocimientos. Sobre el particular, José Gimeno Sacristán sostiene que:

"Los aspectos transcurriculares no son competencia exclusiva de ningún profesor, sino que deben de formar parte de aspectos colectivamente pretendidos y estimulados con la oportuna coordinación metodológica en las diferentes aulas y a través de toda la escolaridad".<sup>94</sup>

### **3.1.19 Los conocimientos significativos desde el enfoque de Ausubel.**

Todo conocimiento adquirido es significativo, cuando se forma a partir de las estructuras mentales que existen en el alumno, y que por lo tanto le va a permitir comprender esos nuevos saberes que le presenta, pues, desde el punto de vista de este investigador las estructuras o esquemas del pensamiento propio del individuo, interactúan con la nueva información que de manera organizada y explícita le presenta el encargado de la transmisión cultural, dando lugar a una estructuración y reestructuración entre lo que ya existe en el alumno y los nuevos saberes inculcados por el docente.

---

<sup>93</sup> Vygotsky L. S. *Op. cit.*, p. 93-94.

<sup>94</sup> Gimeno Sacristán, José. *Op. cit.*, p. 70.

A continuación ilustramos esta categoría por medio de una exposición del profesor Francisco en una de las prácticas observadas.

P. "(...) Yo puedo brincar ¿Sí?. Entonces todo lo que ustedes pueden desarrollar físicamente obviamente va a estar expresado con el verbo "can", pero qué pasa, también habrá ocasiones en que ese verbo si ustedes están expresando una capacidad mediante el aprendizaje, una capacidad adquirida mediante el aprendizaje va significar saber, no lo habíamos visto, pero por aquí por ejemplo, Ahmn. (El maestro anota en el pizarrón).

P. Bueno, por decir algo ahí están dos enunciados diferentes, entonces ¿Qué pasa? Aquí hay dos enunciados donde estamos expresando precisamente esa capacidad física.

a).- I can Jump; yo puedo saltar.

b).- I can Run; yo puedo correr.

P. Aquí dice:

- She can speak english; (El maestro traduce).

Ella puede hablar inglés. Luego ¿Verdad?

- Luis can read in english; (Nuevamente el profesor vuelve a traducir).

Luis puede leer en ingles.

**Obs.** Interviene el docente para tratar de inculcar la idea central.

P. Literalmente decimos, como está el verbo "can", sabemos que significa "poder"; qué pasa de acuerdo a lo que está expresando cuando decimos está expresando una capacidad adquirida, mediante el aprendizaje de algo ya sea, mediante el estudio, mediante la práctica, mediante el ejercicio de algo; va a significar saber. Por lo tanto ¿Qué pasa? cuando nosotros decimos "can" aquí vamos a interpretarlo ¿Cómo? (Pregunta el profesor a los alumnos).

**Obs.** Para reforzar la pregunta enuncia la siguiente expresión:

- She can speak english.

**Obs.** Los estudiantes E3, E4 contestan correctamente.

E3, E4. Ella sabe hablar inglés".<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> RO 06-05-98, p. 3-4

**Obs.** Lo anterior pone de manifiesto que en ellos se logró inculcar un conocimiento significativo, tal y como lo plantea Ausubel en los principios científicos de su teoría.

Según Ausubel:

"La asimilación sería la forma predominante de adquirir conceptos a partir de la edad escolar y muy específicamente en la adolescencia y la edad adulta. A diferencia de la formación de conceptos, la asimilación sería un aprendizaje significativo producido en contextos receptivos y no de descubrimiento, por lo que sólo será posible a partir de la instrucción".<sup>96</sup>

### **3.1.20 Las prenociones de los estudiantes.**

Las prenociones son conceptos ambiguos e incompletos que los niños van elaborando en los diferentes niveles de la educación formal. También los podemos definir como las primeras representaciones sociales de los adolescentes. Se caracterizan porque son incoherentes, deformados, producto de la imaginación, la especulación carente de toda sistematicidad, obtenidos a través de determinadas suposiciones.

"Así también como le acontece al investigador durante la observación y la experimentación, el sociólogo establece una relación con su objeto que, en tanto relación, nunca es de puro conocimiento; los datos se le presentan como configuraciones vivas, singulares y en una palabra, demasiado humanas; que tienden a imponérsele como estructuras de objeto"<sup>97</sup>

Nunca se puede llegar al conocimiento del objeto en un primer intento, al principio del trabajo de investigación se parte de conjeturas, suposiciones, aproximaciones de lo que realmente es el objeto investigado. Habrá entonces que retomarlo una y "N" veces que sea necesarias para poder establecer relaciones que se aproximen a lo científico.

---

<sup>96</sup> Pozo, Juan I. *Op. cit.* p. 217.

<sup>97</sup> Bourdieu Pierre. El oficio del sociólogo, Ed. Siglo XXI, México. 1990. p. 28

### 3.1.21 Actividad autoestructurante.

Se refiere a la acción autodirigida, terca, tenaz, persistente del sujeto, orientada hacia el aprendizaje vinculado con su formación y desarrollo para convertirlo en un ciudadano útil a la sociedad, acciones que las tendrá que repetir las veces que sea necesarias para poder comprender los secretos del funcionamiento de la realidad objetiva. Además no se debe caer en desánimo si en los primeros intentos no se logran avances considerables, César Coll opina que:

"La actividad autoestructurante está en la base del proceso de construcción del conocimiento y tiene en efecto unas leyes propias que deben respetarse, ello no implica en absoluto que sea impermeable a la influencia del profesor y de la intervención pedagógica".<sup>98</sup>

### 3.1.22 El pase de lista.

Con relación al pase de lista hacemos las siguientes anotaciones:

"Voy a tomar lista muchachos y muchachas" (es una frase que es parte de la cotidianidad de la profesora Antonia); durante sus sesiones de clases de inglés I, parte de los rituales de la clase de lengua extranjera; es una forma de tener control sobre los estudiantes para que asistan con regularidad a su clase de inglés, ya que al iniciar un semestre, los profesores de esa materia, aclaran, que para tener derecho a presentar el examen ordinario, es obligatorio completar el 80% del total de asistencia programadas para un semestre, y aunque se da el caso del profesor Francisco, que considera las asistencias para efectuar las evaluaciones parciales, como se deja entrever en los párrafos de la siguiente entrevista a profundidad:

**Ent.** En el caso de la materia de inglés. ¿Tú la consideras como de las que menos te gustan?

**E1.** "Sí"

**Ent.** ¿Y qué calificación llevas hasta ahorita en inglés?

---

<sup>98</sup> Coll César. *Op. cit.* p. 134.

E1. "En el primer examen me saque siete, y ahora en este parcial que acaba de aplicar, no me dejó presentar".

Ent. ¿Por qué?

E1. "Porque tenía tres faltas" <sup>99</sup>

Pensamos que esta práctica del pase de lista en el aula es tan antigua como los métodos de enseñanza tradicionales y enciclopédicos; creemos que es una forma coercitiva de mantener al alumno dentro del aula aunque esté en desacuerdo de permanecer escuchando la exposición tediosa y cansada del maestro. Es pertinente aclarar que no todos los profesores del nivel bachillerato toman lista.

Finalmente, para terminar este concepto sobre el pase de lista, queremos retomar lo que acontece al final de la clase de la profesora Antonia en el aula escolar:

P. "(...) Guarden silencio para pasar lista.

P. Aguilar López.

E1. Presente.

P. Ayala Rojo.

E2. Presente.

P. Zazueta Jiménez

En. Presente" <sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> E.C. (1) 13-06-98, p. 7.

<sup>100</sup> RO (1) 05-03-98, p. 14.

### 3.2 Un entrecruzamiento sobre referente teórico e información obtenida en las entrevistas cualitativas.

#### 3.2.1 El método expositivo tradicional.

"A los profesores se les describe a menudo como si estuviesen atrapados en un aparato de dominación que actúan con la precisión de un reloj suizo".<sup>101</sup> La lógica de la cultura dominante impositiva es el principal obstáculo para que se produzcan cambios sustanciales en los métodos expositivos de los profesores universitarios, ya que la cultura inculcada no está interesada en preparar individuos críticos, creativos capaces de modificar la realidad existente.

El método expositivo tradicional es la principal herramienta de la que se auxilia al docente en su quehacer académico cotidiano para transmitir los saberes en estos tiempos de puertas abiertas a la modernidad educativa cuando es el constructivo el que debería estar en su mayor efervescencia en los recintos universitarios; vemos que lo que prevalece es la exposición oral apoyada en el enciclopedismo.

Esta actitud es duramente criticada por los pedagogos modernos, porque brindan muy pocas posibilidades para que los jóvenes participen durante las sesiones de clases, por lo que permanecen con una actividad pasiva sin darles opción de que desarrollen sus potencialidades para que se conviertan en sujetos creativos capaces de construir una sociedad democrática y solidaria con los sectores más bajos de la población.

A continuación constatamos algunas afirmaciones anteriores con realidades desprendidas de charlas con alumnos que cursan segundo año de bachillerato en las preparatorias de la U.A.S.

**Ent.** ¿Cómo ves la exposición del maestro Francisco en la materia de inglés?

**E1.** "No es muy bueno para dar clases"<sup>102</sup>

Otro alumno contesta en los siguientes términos la misma pregunta:

**Ent.** ¿Cómo sientes la participación del maestro Manuel en su exposición?

<sup>101</sup> Giroux Henry, A.. *Op. cit.*, p.33.

<sup>102</sup> E. C. (12) 02-12-98, p.3.

E2. "Explica bien, pero en algunas partes es muy enredoso".<sup>103</sup>

Como se puede observar con base en los comentarios de los estudiantes entrevistados, se puede inferir que se hacen imprescindibles los cambios de fondo en las prácticas pedagógicas del personal docente que se desempeña en estas instituciones y por la parte que a los estudiantes les corresponde, éstos se ven motivados porque añoran maestros más preparados, con nuevas ideas y mejores procedimientos pedagógicos, y que esto repercuta en su formación profesional para hacer frente a la cada vez más difícil realidad que se vive.

### 3.2.2 La acción pedagógica.

Por medio de la acción pedagógica, el profesor pone en juego todos sus saberes adquiridos a través de su formación profesional-proceso inacabable mientras el individuo exista, que le permite al docente crear condiciones favorables para que sus alumnos logren apropiarse de la cultura inculcada, como se puede apreciar en las siguientes charlas realizadas con bachilleres.

**Ent.** "¿Cómo ves la acción del profesor Manuel que imparte inglés dentro del aula?"

E1. "El maestro nos explica, y si es claro".<sup>104</sup>

Otro sujeto contesta la pregunta de la siguiente manera:

**Ent.** "¿Cómo catálogos a tu maestra Antonia en su intento por enseñar inglés?"

E2. "Me gusta, porque explica muy bien la maestra".<sup>105</sup>

De acuerdo a las repuestas emitidas por los alumnos que participan en este tipo de eventos un tanto extraño para ellos, se observa un buen desempeño de parte de los docentes porque aunque la exposición del maestro está muy apegada al desempeño oral, apoyada en el enciclopedismo, pero como dice Carl R. Rogers "La facilitación del aprendizaje

<sup>103</sup> E. C. (13) 14-12-98, p. 2

<sup>104</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 5.

<sup>105</sup> E. C. (4) 13-07-98, p. 2.

significativo depende del clima que propicie el docente a partir de ciertas actitudes. La autenticidad, aprecio, aceptación, confianza y empatía".<sup>106</sup> No importa que el profesor no sea un erudito en la materia, tenga dificultades en planificar el currículum y aunque sea deficiente en el uso de técnicas didácticas y de la comunicación, ya que desde el enfoque de Carl R. Rogers, estos recursos no son decisivos para desempeñarse como docente, pero aclara que si son de gran utilidad.

También como se puede inferir de las charlas realizadas, los alumnos se ven motivados cuando el profesor establece relaciones amistosas y además maneja algunos recursos didácticos y pedagógicos y tiene dominio sobre los contenidos escolares porque se encuentran una gran diversidad de respuestas respecto a la misma pregunta de la charla realizada:

**Ent.** "¿Cuál es tu opinión respecto a la acción pedagógica del maestro Manuel que enseña inglés?"

**E5.** "No era bueno para dar clases".<sup>107</sup>

Y así cada estudiante entrevistado va proporcionando una respuesta diferente, de tal manera que se puede inferir que, en el estudio de los fenómenos sociales difícilmente vamos a poder establecer regularidades en la conducta del individuo.

### **3.2.3 La intervención pedagógica del profesor.**

A través de la intervención pedagógica, el maestro pretende inculcar nuevos saberes a las generaciones de jóvenes estudiantes, pero hasta dónde es posible que el docente cumpla estos objetivos contemplados en el diseño curricular. Aquí podríamos decir que mucho contribuye la actualización y profesionalización del cuerpo de profesores para lograr obtener buen rendimiento e implementar actividades que logren incidir en el aprendizaje del alumno, de esta manera, éste se apropia de los nuevos conocimientos para que los

---

<sup>106</sup> Roger Carl R. La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje. Ed. Paidós, Barcelona, 1991. P. 75.

<sup>107</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 3.

alumnos vayan teniendo mejor claridad sobre el funcionamiento de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

Pero revisemos algunos párrafos de nuestro trabajo empírico en entrevistas cualitativas con estudiantes de bachillerato sobre el desempeño del docente en el aula y

"Que opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera como ha conformado su esquema referencial. Esto es, la forma como ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación con lo que le rodea. En última instancia guarda una relación con el mecanismo que permite articular su historia personal con el momento actual. Esto permite comprender por qué una misma situación es significada de manera particular por cada uno de los que se someten a ella".<sup>108</sup>

**Ent.** "¿Cuál es la metodología de enseñanza del maestro Francisco en inglés?"

**E1.** "El maestro si nos explicaba la clase, nos ponía a hacer ejercicios y nosotros los contestábamos. Está bien si manera de enseñar".<sup>109</sup>

Otro alumno contesta a la misma pregunta, en los siguientes términos.

**Ent.** "¿Cuál es tu sentir acerca de la metodología de la maestra Antonia de inglés?"

**E2.** "Aparte de que gusta la materia, explica muy bien la maestra".<sup>110</sup>

En estos dos pasajes producto de entrevistas a profundidad, se deja entrever en los docentes una dedicación aceptable al desempeño de sus actividades educativas, de acuerdo a las respuestas de los entrevistados; es decir, existe preocupación por hacer bien las cosas y desde luego dedicación para lograr sus objetivos. Sin embargo, en ocasiones las cosas no salen tan bien como quisiéramos que fuera, como se observa a continuación en la siguiente charla:

**Ent.** "¿Cuál es la metodología de enseñanza del maestro Manuel en la materia de inglés?"

---

<sup>108</sup> Díaz Barriga, Ángel. *Op. cit.*, p. 112.

<sup>109</sup> E. C. (10) 27-10-98, p. 3.

<sup>110</sup> E. C. (4) 13-07-98, p. 2.

E3. "Faltaba mucho y los ejercicios los veíamos muy a la carrera por eso no nos ponía otras actividades".<sup>111</sup>

Otro alumno contesta a la misma pregunta, en los siguientes términos:

**Ent.** ¿Cuál es la metodología de enseñanza del maestro Francisco en la materia de inglés?

E4. "Hay maestro que llegan y hablan, hablan, hablan y como que nos aburren y nos deben hacer participar más."<sup>112</sup>

De los pasajes anteriores relacionados con las charlas llevadas a cabo con estudiantes del nivel bachillerato, se observa que es una necesidad impostergable la profesionalización de los maestros que laboran en las preparatorias de la U.A.S.

Con respecto a la actuación del docente en el salón de clases, César Coll afirma: "las funciones del profesor son significativas y trascendentales para orientar y facilitar los aprendizajes, es responsabilidad del maestro crear condiciones óptimas para que se produzcan una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento".<sup>113</sup>

El comentario anterior hace énfasis sobre lo trascendente que es la presencia del docente en el aula, no sólo porque impone disciplina y transmite el currículum oculto, sino porque es el facilitador del conocimiento formal, crea condiciones favorables para que los estudiantes compartan los procesos de aprendizaje y se apropien de los saberes inculcados.

Es por esto que la sociedad legitima a los maestros, como el personal idóneo para socializar a las nuevas generaciones. Estos por un lado, y por el otro, los alumnos comentan y discuten estas irregularidades para que instancias correspondientes tomen cartas en el asunto sin obtener respuesta favorable a corto y mediano plazo. Y por lo que a los estudiantes corresponde, las intenciones son buenas; sus comentarios son aceptables en relación a las fallas de los docentes, pues con ello contribuyen a que estas deficiencias sean superadas aunque no de manera inmediata, pero con ello queda sentado un precedente.

Existe por parte de los alumnos la precaución, el deseo de ser mejores, de aprender más para ser críticos, creativos e innovadores y así enfrentar los problemas que se les

---

<sup>111</sup> E. C. (2) 14-06-98, p. 3.

<sup>112</sup> E. C. (6) 25-09-98, p. 6.

<sup>113</sup> Coll César, *Op. cit.* p. 35

vienen encima a las nuevas generaciones, quienes con nuevos bríos contribuirán a una auténtica formación democrática y solidaria para engrandecer el buen funcionamiento de nuestra sociedad.

Con respecto a la afirmación emitida por César Coll, es apoyada por los resultados obtenidos en las entrevistas con alumno del nivel bachillerato, en razón de los siguientes hallazgos:

**Ent.** "¿Cómo ves la intervención en la enseñanza del maestro Francisco en la materia de inglés?"

**E1.** "El maestro si nos explicaba la clase; nos ponían a hacer ejercicios y nosotros los contestábamos. Está bien su sistema de enseñanza".<sup>114</sup>

Así contesta otro alumno cuando se le pregunta en los mismos términos:

**Ent.** "¿Cómo ves la intervención en la enseñanza del maestro Manuel en la materia de inglés?"

**E2.** "Explica más o menos bien la clase, la hace interesante".<sup>115</sup>

Al emitir estas respuestas, los alumnos se sienten motivados por el desempeño de los maestros que a pesar de que su orientación de la enseñanza se basa fundamentalmente en el uso del método tradicional; desde su punto de vista los maestros hacen bien las cosas y en todo caso es lo más importante.

### **3.2.4 La enseñanza-aprendizaje como proceso interactivo de tres vértices.**

En las aulas escolares donde se conforman los escenarios de la acción pedagógica diseñada por los maestros, son los lugares por excelencia donde se objetiva el quehacer académico y la interiorización del conocimiento por el alumno. Se establece desde el enfoque de César Coll que son fundamentalmente procesos interactivos de tres vértices: el alumno, protagonista principal del proceso de aprendizaje que por medio de sus estructuras mentales es capaz de almacenar nuevos y novedosos conocimientos de mayor complejidad, el profesor que con su experiencia y formación profesional adquirida con esfuerzo y

---

<sup>114</sup> E. C. (10) 27-10-98, p. 3.

<sup>115</sup> E. C. (13) 14-12-98. P. 3.

sacrificio adquiere el aprendizaje legado de generaciones anteriores. Finalmente el objeto de conocimiento, al cual se le quieren arrancar las propiedades fundamentales, es decir, los contenidos escolares, aquellos que resultan decisivos para el desarrollo de los individuos, en palabras de César Coll se tiene que:

"Los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos de tres vértices: el alumno que realiza un aprendizaje, el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje, y el profesor que enseña para favorecer el aprendizaje de sus discípulos".<sup>116</sup>

Los comentarios anteriores realizados por este autor los podemos constatar de algunos fragmentos obtenidos de alumnos de bachillerato.

**Ent.** "¿Cómo ves la intervención en la enseñanza del maestro Manuel en la materia de inglés?"

**E1.** "Después de la teoría, los ejercicios los veíamos muy a la carrera, porque el profesor seguido faltaba".<sup>117</sup>

Otro alumno contesta en los siguientes términos una interrogante muy similar.

**Ent.** "¿Cómo catalogas el quehacer de el profesor Francisco en el salón de clases?"

**E2.** "Nos enseña gramática y muy bien le entendíamos".<sup>118</sup>

Se puede observar de los comentarios externados por los alumnos, que existe una buena concordancia entre lo que ellos reflejan y los aspectos teóricos de César Coll.

Si revisamos el primer enunciado encontramos los tres vértices: el profesor que explica los aspectos teóricos del tema revisado, que a su vez viene siendo el objeto de estudio y el alumno que hace los comentarios sobre la actuación del docente.

Por parte de los comentarios de los estudiantes, observamos en el primer fragmento de la respuesta, cierta inconformidad por parte del estudiante porque el profesor faltaba con

---

<sup>116</sup> Coll, César, *Op. cit.*, p. 136.

<sup>117</sup> E. C. (11) 03-11-98, p. 3.

<sup>118</sup> E. C. (10) 27-10-98, p. 3.

frecuencia y veía los ejercicios de manera rápida para cumplir con los programas de estudio de la materia; objetivos prioritarios en la práctica del uso del método tradicional, aunque el estudiante no logre interiorizar los contenidos curriculares.

Por la otra parte, del segundo fragmento vemos que el alumno, muestra satisfacción por el buen desempeño del maestro.

### **3.2.5 Pedagogía visible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

La pedagogía visible, vista está desde el enfoque de Basil Bernstein se refiere fundamentalmente a la cultura impartida en los centros escolares que se contemplan en los planes y programas de estudio; es decir, aquello que el docente enseña, tomando como referencia el currículum institucional.

Es una obligación y una práctica muy común que el personal docente en el nivel de bachillerato de la U.A.S. a inicios del semestre escolar, dé a conocer a los alumnos los contenidos que la normativa de la institución tiene contemplados para acreditar las diferentes materias que se cursan en dicho nivel, ya que tanto el profesor como los alumnos deben estar informados sobre los contenidos de estudio que se van a revisar durante el semestre que abarca desde principios de septiembre de 1999, hasta el día 20 de enero del siguiente año; considerando el periodo de exámenes ordinarios, según el calendario de la U.A.S. para el ciclo escolar 1999-2000.

Lo anteriormente afirmado se puede observar en una práctica de observación etnográfica de clase del profesor Francisco, del día 6 de mayo de 1998.

P. "Ehhh, empezamos con un nuevo tema del programa que son precisamente los auxiliares modales".

E1. ¿Es lo que vamos a ver?

P. "Sí... el folleto, ya tengo varios días pidiéndoselos (...)."<sup>119</sup>

---

<sup>119</sup> RO (4) 06-05-98

También lo podemos constatar en una de las intervenciones pedagógicas de la profesora Antonia, del día 5 de marzo de 1998.

P1. "El día de hoy vamos a revisar el verbo "To have to", que significa:  
"Tener que".

[La profesora anota en el pizarrón la forma conjugada del verbo mencionado, comienza a pasar a los alumnos al pizarrón, a resolver algunos ejercicios con relación a las formas gramaticales de las oraciones]

E2. "Profe, ¿todo esto va a venir en la prueba del jueves?"

P. Sí. Bueno aquí tenemos (...).<sup>120</sup>

Si observamos las intervenciones de los maestros, vemos cómo frecuentemente están acudiendo a recordarles a los alumnos los temas que comprenden los programas de estudio.

Por el lado de los alumnos, podemos observar dos cosas; Primero; se van motivados por el hecho de saber en qué contenidos del programa el docente hace mayor énfasis y qué tanto tiempo le dedica; por ejemplo a los "auxiliares modales", y luego los estimula la proximidad de un examen, por eso indagan cuantos temas contemplará el cuestionario en puerta el cual le sirve al maestro para efectuarles una valoración parcial de su aprovechamiento.

### **3.2.6 Violencia simbólica de los maestros.**

En una comunidad determinada toda transmisión cultural se desarrolla a través de prácticas de intervención pedagógica cuyas pretensiones son: imposición de significados e imponerlos como legítimos. Luego entonces la acción pedagógica solamente produce sus efectos, en cuanto se da una relación de comunicación disimulando las relaciones de fuerzas entre quienes la configuran, o las diferentes clases sociales que constituyen una formación social que son el fundamento del poder arbitrario. Así la describe Bourdieu y Passeron violencia simbólica: "todo poder de violencia simbólica que logra imponer

---

<sup>120</sup> RO (1) 05-03-98, p. 1.

significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerzas"<sup>121</sup>

Bourdieu y Passeron, aclaran que en cualquier formación social, la arbitrariedad cultural impuesta por una clase dominante, sobre otra (la dominada); la clase social dominante sitúa e impone en el sistema de arbitrariedades culturales: valores, significaciones, conceptos y tradiciones, etc. que estén por encima de otras subculturas y defiendan sus intereses tanto materiales como simbólicos de aquellas propuestas culturales que provienen de los grupos marginados.

A continuación revisamos algunos fragmentos de párrafos de jóvenes entrevistados para constatar los aspectos teóricos de Bourdieu y Passeron e indagar si existe fidelidad en relación a lo que ellos externan:

**Ent.** "¿Por qué te gustan más esas materias?"

**E4.** "Bueno, inglés porque si le entiendo muy bien a la gramática, y me gusta".<sup>122</sup>

El otro alumno entrevistado contestó en los siguientes términos:

**Ent.** "¿Qué observación le harías al maestro de inglés?"

**E5.** "Cuando ponga un ejercicio en el pizarrón, que lo saque de él mismo y no del libro".<sup>123</sup>

En ambas respuestas se observa una imposición muy sutil de conocimientos al alumno, ya que estos aspectos gramaticales están contemplados en los programas de estudio; razón suficiente para que el adolescente los tenga que aceptar como parte de su formación cultural.

Mientras que por la otra parte, en la siguiente respuesta, el sujeto está de acuerdo con las imposiciones gramaticales, pero hace "el reclamo" al maestro, de no repetir los ejercicios que vienen en el folleto auxiliar, al implementar algunas actividades para que las realicen los estudiantes en el pizarrón, a la hora de clases.

<sup>121</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J. C., *Op. cit.*, p. 44.

<sup>122</sup> E. C. (10) 27-10-98, p. 2.

<sup>123</sup> E. C. (1) 13-06-98, p. 3.

Luego las motivaciones que reciben los sujetos en ambos lados, se explican a continuación:

En el primer caso; se observan ciertas inclinaciones del joven por el aprendizaje del idioma inglés y que está estrechamente relacionado con el saber de los sistemas computacionales, rama del conocimiento en "boga" en la actualidad.

Por lo que respecta al segundo caso; observamos una actitud incómoda en el sujeto por el desempeño del maestro; entonces ello quiere decir que el docente debe ser más original en su acción pedagógica, que no sea tan repetitivo de los folletos que la burocracia escolar le facilita.

### **3.2.7 La planificación de la enseñanza de los maestros.**

Planificar la enseñanza, significa que los transmisores de saberes tendrán que ser muy prudentes con las actividades que van a realizar en y durante la sesión de clases, con el tema a desarrollar en su intervención; es decir, tendrán que explicitar las decisiones que se tomen en el espacio áulico, ordenarlas y cuantificarlas racionalmente; además, el docente deberá tomar en cuenta que en el acto de enseñar, tiene que partir de cuestiones elementales para poder arribar a conocimientos más complejos por medio de la planificación del quehacer docente.

Se pretende crear condiciones objetivas para lograr que el "adquiriente" en términos de Bernstein, capte sus ideas a partir de sus propias reflexiones.

Finalmente queremos agregar que, ambos, director y protagonista, estén muy a tono con las reglas de Basil Bernstein, que asuman responsabilidades y obligaciones.

En este tenor, el docente decidirá que tantos conocimientos podrá impartir en una sesión de inglés de 60 minutos. Programar las decisiones de manera científica que se van a tomar en el aula, así como organizarlas y cuantificarlas. Lo anterior trae como consecuencia mejores resultados obtenidos por los alumnos y esto se pudo constatar de manera empírica.

Acudiendo a la entrevista a profundidad que realizamos para recabar información, como lo podemos observar a continuación en la charla con alumnos de las preparatorias de la U.A.S.

**Ent.** "¿Cómo se desempeña el maestro Francisco en la materia de inglés?"

**E1.** "Hay unos maestros que nos tienen poniendo atención"<sup>124</sup>

Otro alumno contesta la misma pregunta de la siguiente manera:

**Ent.** "¿Cómo es la actuación del maestro Manuel en la clase? ¿Cómo la da?, porque hay unos que la dan bien"

**E2.** "Influye mucho el maestro en la clase como la da, porque hay unos que no la dan bien."<sup>125</sup>

De las respuestas manifestadas por los alumnos entrevistados se infiere que, algunos maestros que se desempeñan en la transmisión de saberes contemplados en los planes y programas de estudio del nivel bachillerato si planifican su acción pedagógica; como se deja entrever en los comentarios llevados a cabo por medio de la entrevista cualitativa.

En la primera participación muy bien planeada por el profesor; vista ésta desde la apreciación del alumno, es rasgo decisivo para que el estudiante centre su atención en la explicación del profesor.

La segunda respuesta obtenida en charlas abiertas con alumnos de este nivel propedéutico también, se deja entrever a través de la participación del maestro de frente a los alumnos manifestaciones sobre la planeación educativa dentro del aula.

### **3.2.8 La interacción.**

Por interacción en el aula, debemos entender un cambio actitud de un interlocutor ante la influencia del otro, que se las puede transmitir por medio del lenguaje oral, de gesticulación en un determinado momento o en forma repetida, según una cierta frecuencia para llegar a un significado compartido; este interaccionar de las personas pueden ser maestro-alumno, pero también es posible entre los similares (alumno-alumno), como se pude ver con estudiantes del nivel de bachillerato.

**Ent.** "¿Cómo ves la dinámica de la maestra Antonia para exponer la materia de inglés?"

---

<sup>124</sup> E. C. (3) 12-07-98, p. 2.1

<sup>125</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 3.

E1. "Muy bien, muy bien nos enseñaba".<sup>126</sup>

Otro alumno que también participó de la charla, contesta la pregunta en los siguientes términos.

Ent. ¿Cómo ves la dinámica de la maestra Antonia para exponer la materia de inglés?

E2. "La clase la hace interesante, pero los alumnos que se sientan atrás no oyen por la plática que tienen".<sup>127</sup>

Nuestra apreciación sobre las respuestas exteriorizadas por los dos estudiantes vienen de jóvenes de un gran espíritu, con un deseo enorme de superación personal, que entienden que aprender y asimilar la cultura inculcada en las aulas cuesta mucho trabajo, esfuerzo, dedicación y sacrificio, y sobre todo la motivación les viene del deseo de tener buenas relaciones, además de con el maestro con los propios condiscípulos cumpliendo con uno de los requisitos fundamentales en este proceso de la enseñanza y de aprendizaje, la disciplina y todo lo que ello trae consigo en las sesiones de clases; comprensión e interacción de los saberes, participación en clases y socialización de experiencias. "Desde este punto de vista, la función del profesor como mediador, es fundamental porque es él quien tiene que posibilitar que este se produzca".<sup>128</sup>

También como lo externa César Coll:

"No basta con colocar alumnos unos al lado de otros y permitirles que interactúen para obtener automáticamente unos efectos favorables; el elemento decisivo no es la cantidad de interacción, sino su naturaleza. La toma de conciencia de este hecho ha llevado a intensificar los esfuerzos dirigidos a identificar los tipos de organización social de las actividades de aprendizaje que posibilitan modalidades interactivas entre los alumnos especialmente favorables para la consecución de las metas educativas".<sup>129</sup>

---

<sup>126</sup> E. C. (7) 09-10-98, p. 2.

<sup>127</sup> E. C. (9) 22-10-98, p. 4.

<sup>128</sup> Echeita, Gerardo y Elena Martín. *Op. cit.* p. 52.

<sup>129</sup> Coll, César. "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*; Editorial Piados, Barcelona 1991, pp 89-90

### 3.2.9 Los conocimientos escolares que imparten los maestros.

El alumno objetiva los conocimientos escolares cuando logra apropiarse de ellos aprovechando la interacción profesor-alumno, y las diferentes actividades implementadas y seleccionadas por el docente como los ejercicios realizados en el pizarrón, los comentarios hechos en clases, tanto por el profesor como por el alumno, la revisión de tareas ya sean éstas en forma grupal o de manera individual, etcétera.

Inmerso el alumno en esta efervescencia académica, y rodeado de la interacción del docente y de la de sus compañeros de clases, el niño va filtrando los conocimientos, se los va apropiando; los significa y resignifica de acuerdo a la "Ley de la doble formación del conocimiento de Vygotsky".<sup>130</sup>

Desde el punto de vista de este autor, los saberes son interiorizados primero, en el plano social (interpsicológico), y más tarde en el plano individual (intrapicológico), experimentando diversos cambios en sus estructuras mentales al pasar en un nivel al otro, como lo podemos observar en los siguientes fragmentos de charlas con bachilleres:

**Ent.** "¿Tienes algunas dificultades para el aprendizaje del idioma inglés?"

**E1.** "El inglés no te lo desarrollan, te dan muy poco y es muy poco lo que aprendes".<sup>131</sup>

Otro alumno contesta la misma pregunta en los siguientes términos:

**Ent.** "¿Tienes dificultades para aprender el idioma inglés?"

**E2.** "Es necesario que el maestro prepare mejor la clase y que la de bien".<sup>132</sup>

Lo que estas respuestas externadas por los alumnos dejan entrever, es la función tan importante que juega el maestro para que los sujetos interioricen los conocimientos en el aula. Las actividades implementadas y seleccionadas que permitan a los estudiantes construir y reconstruir sus propios saberes. Luego ellos se sienten motivados por aprender más acerca de la materia del inglés, siempre y cuando los maestros se conviertan en investigadores reflexivos de su propia práctica, como lo afirma Lawrence Stenhouse: "Las

<sup>130</sup> Vygotsky L. S., *Op. cit.*, p. 94.

<sup>131</sup> E. C. (9) 22-10-98, p. 2.

<sup>132</sup> E. C. (2) 14-06-98, p. 4.

aulas no pueden mejorar sino mediante la acción de los profesores, éstos han de ser los críticos de la labor relativa al currículum y no solo dóciles agentes"<sup>133</sup> porque como lo señala también Frederick Erickson acerca del bajo aprovechamiento escolar de los alumnos:

"Reconociendo al docente como principal responsable del fracaso de los estudiantes. Esto es lo que implica la investigación del proceso-producto sobre la enseñanza, la cual sugiere, como conclusión normativa, que los docentes, que son didácticamente ineficaces, deben ser reentrenados o bien retirados del aula",<sup>134</sup>

Y eso es precisamente lo que los estudiantes quieren manifestar en sus expresiones, cambios radicales y superación en la enseñanza, lo cual sólo se va a lograr a través de la profesionalización del personal docente.

### **3.2.10 La evaluación que implementan los maestros.**

"La fuente principal de evaluación en el aula es, sin duda, el profesor. Se le exige continuamente que formule juicios sobre el trabajo y la conducta de los alumnos y que los comunique a éstos y a otras personas".<sup>135</sup>

Todo proceso de enseñanza y de aprendizaje va acompañado imprescindiblemente de una fase de evaluación que el docente tendrá que aplicar para indagar si sus objetivos pretendidos en los planes y programas de estudio curricular, impulsados por cada una de las instituciones educativas, fueron alcanzados por los alumnos.

Esta etapa evaluatoria también le permite al maestro medir los conocimientos asimilados por los estudiantes; esto lo pone en condiciones de modificar la planificación de la enseñanza, cuando en un curso impartido con anterioridad, se detectan sujetos con bajos porcentajes de aprovechamiento. Cuando las cosas suceden así, el profesor necesariamente

---

<sup>133</sup> Stenhouse Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata, Madrid, 1991. P. 117.

<sup>134</sup> Erickson Frederick. *Método cualitativo en la investigación de la enseñanza*: en Wittrock, M. *Handbook of research of teaching*. Ed. Mcmillan, Publishing Co. (Traducción Martha Corenstein). 1986. P. 242.

<sup>135</sup> Phillip Jackson, W., *Op. cit.*, p. 60.

tendrá que modificar sus procedimientos psicopedagógicos en su quehacer académico cotidiano.

Se arguye que este proceso sobre evaluación es uno de los más problemáticos en la etapa del aprendizaje, porque incluye el momento de la entrega de resultados de aprovechamiento de los alumnos, esto naturalmente provoca malestar entre el gremio estudiantil que obtiene bajos resultados y porque además, no existe ninguna reglamentación por parte del docente para medir los conocimientos enseñados en las sesiones de intervención del transmisor, ya que cada uno de los docentes, procede de manera diferente de sus otros compañeros de trabajo, al evaluar a sus discípulos.

Lo anteriormente afirmado se puede constatar observando los siguientes párrafos de una charla realizada con estudiantes de nivel bachillerato, porque "los exámenes aunque constituyen la forma clásica de la evaluación educativa, no lo son todo en este proceso".<sup>136</sup>

**Ent.** "¿Cómo evalúa el profesor Manuel la materia de inglés?"

**E1.** "Con exámenes, trabajos y participación".<sup>137</sup>

Otro estudiante contesta la misma pregunta en los siguientes términos:

**Ent.** ¿Cómo te evalúa el profesor Manuel la materia de inglés?"

**E2.** "Con la calificación del examen y la puntualidad".<sup>138</sup>

Como se observa, el docente no sólo es autónomo para impartir cátedra, sino hasta para decidir qué procedimiento va a seguir al asignarle una calificación al estudiante acorde con su aprovechamiento. Desde luego esta actitud del profesor viene a empeorar la disconformidad de los alumnos, ya que no se toman en cuenta otros factores que también son decisivos para el aprovechamiento, como lo son: la participación en actividades realizadas en horas clase, la conducta del sujeto en el aula, asistencias, etcétera.

Sería razonable reconceptualizar este difícil proceso de la evaluación, reconsiderando los aspectos anteriormente mencionados, que también pueden ser decisivos, para asignar

---

<sup>136</sup> Ibid. p. 59.

<sup>137</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 4.

<sup>138</sup> Ibid, p. 6.

una calificación que resulte más representativa de los conocimientos adquiridos por los alumnos, porque cuando el "transmisor" negocia con los estudiantes, la asignación de un puntaje en las actividades señaladas, los discípulos se sienten motivados para la participación de manera más decidida.

Aunque desde la mirada de Phillip Jackson W., "a veces se permite intervenir a toda la clase en la evaluación del trabajo de un estudiante"<sup>139</sup> esto pone de manifiesto la diversidad de elementos que intervienen en el hecho educativo, de ahí pues lo difícil de este proceso para medir los conocimientos alcanzados por los alumnos.

### **3.2.11 Los formatos: el andamiaje que implementan los profesores de inglés.**

Los formatos: es un concepto que introduce Jerome Bruner para ampliar el principio científico de Vygotsky, sobre la "zona de desarrollo próximo" (Z.D.P). A éstos, el investigador norteamericano sobre problemas de la educación, los descompone en andamios -instrucciones mas cortas- que consisten en ayudas más efectivas para la realización de la tarea escolar ya que el instructor, en la formalidad educativa, es una persona más experimentada que le construye un "piso" más en el nivel del aprendizaje, de esa manera el niño por iniciativa propia, construye metafóricamente hablando un piso más en su fase de desarrollo.

Pero veamos cuál es la opinión de Gerardo Echeita y Elena Martín, sobre la temática de los "andamiajes".

"Ellos han partido del planteamiento de la interacción entre el maestro y el estudiante, como un proceso de "andamiaje", utilizando el término de Bruner. Es decir, un proceso en que el adulto ya por delante del niño, supliendo en un primer momento su falta de competencia, evitando los posibles errores y permitiendo así que el niño realice tareas de las que un principio no es capaz, pero que llegará a solucionar por sí solo precisamente en este proceso de interacción. El adulto construye un

---

<sup>139</sup> Philip, Jackson W., *Op. cit.*, p. 60.

"andamio", un piso más arriba del nivel del alumno y permite así que el propio estudiante apoyándose en esta ayuda, construya el siguiente piso en su desarrollo".<sup>140</sup>

Observemos los siguientes fragmentos de comentarios llevados a cabo en estudiantes bachilleres:

**Ent.** "¿Cómo ves las instrucciones del profesor Francisco en la clase de inglés?"

**E1.** "El maestro nos explica cómo sustituir palabras, nosotros lo captamos".<sup>141</sup>

Otro alumno contesta la misma pregunta en los siguientes términos:

**Ent.** ¿Cómo influyen las instrucciones del maestro Francisco en la clase de inglés para el aprendizaje?

**E2.** "El maestro nos explicaba la clase y contestábamos los ejercicios".<sup>142</sup>

Ambas respuestas formuladas por los alumnos reflejan la efectividad de este nuevo concepto: el andamiaje, introducido por Jerome Bruner para innovar la categoría de Vygotsky "La zona de desarrollo próximo".

### **3.2.12 Reglas jerárquicas en el ambiente de enseñanza y el aprendizaje.**

Estas reglas jerárquicas se refieren fundamentalmente a que en los procesos institucionales, con carácter académico "el transmisor y el adquiriente tienen que aprender a desempeñar con cierto dominio sus funciones"<sup>143</sup>

Por la parte del docente, que desde el enfoque de Bernstein se convierte en transmisor de conocimiento, es imprescindible la adquisición de las siguientes reglas:

---

<sup>140</sup> Echeita, Gerardo y Elena Martín, Interacción social y aprendizaje en Marchesi., Coll y Palacios. Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Ed. Alianza-psicología. España, 1990, p. 52-53.

<sup>141</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 4-5.

<sup>142</sup> E. C. (10) 27-10-98. P. 3.

<sup>143</sup> Bernstein Basil, *Op. Cit.*, p 74.

- Manifestar respeto hacia los estudiantes durante su desempeño como docente, tanto al interior del salón de clases como fuera de él.

- Asumir actitudes de carácter agradable en la convivencia en el aula escolar como al interior de la institución.

- Poner de manifiesto actitudes de buen comportamiento en relación al quehacer del docente y adoptar las mejores posturas, posibles para causar buena impresión al alumno y motivar a los estudiantes para un mejor desempeño sobre sus responsabilidades y obligaciones como "adquiriente", usando el término de Bernstein.

Y por otro lado el "adquiriente, éste debe de tener conciencia de sus responsabilidades dentro del aula; una que es crucial para su formación es la de estudiar y cumplir con sus tareas escolares y no asumir actitudes como la que expresa una alumna entrevistada "(...) me puse a estudiar ¿verdad?, pero no fue porque al maestro le haya entendido algo a sus explicaciones, sino porque me puse a estudiar, y por eso que alcancé a sacar siete en el examen de inglés". Guardar compostura en hora de clases, ser solidario y respetuoso con sus condiscípulos, etcétera.

A continuación se revisan dos fragmentos de participaciones: Un maestro y un alumno al comprar los resultados empíricos con los aspectos teóricos para ver hasta donde el maestro y el estudiante conocen sus obligaciones y sus responsabilidades. Primero interviene el maestro Manuel (observación etnográfica), día 9 de diciembre de 1998.

**P.** "(...) Complete this sentence, la vas a completar con el sujeto "I" y con el verbo "Finish", "Finish" es un verbo (...)".<sup>144</sup>

**Ent.** "¿Cómo se pudieran mejorar las relaciones maestro-alumno en el aula?"

**E1.** "Que el maestro explique otra vez y si no entienden a lo mejor no quieren estudiar".<sup>145</sup>

En las intervenciones, se puede apreciar en primer término, con respecto a las instrucciones del profesor, se puede decir que cumple con las reglas jerárquicas de buen transmisor ya que éstas son suficientemente claras y por la parte de la alumna entrevistada, lo que ella manifiesta es que, sus condiscípulos no están al tono con estas reglas ya que

---

<sup>144</sup> RO (6) 09-12-98, p. 10

<sup>145</sup> E. C. (7) 09-10-98, p. 4.

como es de esperarse en todo grupo escolar, algunos alumnos desconocen obligaciones y responsabilidades como "adquirientes", pues piensan que con la explicación del docente es suficiente para asimilar los saberes que el maestro inculca. Ella por su parte la motiva la exposición que hace la maestra Antonia, acerca de las aplicaciones de los auxiliares modales.

Del registro de las intervenciones anteriores, se pudo apreciar que las instrucciones del docente, cumplen con las reglas jerárquicas de alguien que se considera un buen transmisor del conocimiento, y respecto a la alumna entrevistada, manifiesta que sus discípulos desconocen responsabilidades y obligaciones como aprendices, y suponen que con la explicación del maestro es suficiente para asimilar los conocimientos enseñados por el profesor. Por su parte la estudiante se motiva con la explicación del tema que desarrolla la profesora Antonia, acerca de los auxiliares modales, muy buena profesora desde su punto de vista.

### **3.2.13 La frecuencia del uso del pizarrón.**

El uso del pizarrón en la clase de inglés. El docente dispone de la pizarra frecuentemente para dar instrucciones sobre las actividades a realizar, pero también lo emplea para anotar en él las reflexiones y pensamientos originados durante su accionar intelectual e inculcar los contenidos escolares.

Otra actividad que con frecuencia se implementa en la asignatura de inglés, es realizar tareas con el pase individual de los estudiantes al pizarrón, para que la resolución de cada ejercicio sea aprovechado por todos los integrantes del grupo y cada quien plantee las inquietudes o dudas que hayan surgido. También es aprovechado este recurso, para realizar competencias aprovechando la presencia de estudiantes de ambos sexos en los grupos del nivel bachillerato.

A continuación citamos algunos fragmentos exteriorizados por el profesor y los alumnos, observamos que en todos los casos se hace alusión al uso del pizarrón.

P. "Vamos a hacer algunas oraciones sencillas de este libro, voy a pasar a algunos al pizarrón para que los resuelvan (...). [Anota los ejercicios en el pizarrón y junto con ellos las instrucciones].

Ent. "¿Cómo se desempeña el maestro Manuel en el aula?

E1. "En la intervención del maestro casi siempre aplica el pizarrón".<sup>146</sup>

Otro alumno contesta la misma pregunta en los siguientes términos:

Ent. "¿Cómo se desempeña el maestro Francisco en el aula?

E2. "El maestro está de espaldas escribiendo en el pizarrón atrás los alumnos están platicando y echando relajo".<sup>147</sup>

Por el lado del profesor, su accionar se ve motivado por el hecho de retomar el tema de la clase del día anterior, ya que al resolver algunos ejercicios con relación a la temática revisada, para que el estudiante vaya aunque de manera lenta, interiorizando los saberes.

Continuando este análisis en las partes que participan en el accionar académico proseguimos con los alumnos E1, por ejemplo, se ve motivado por el deseo de nuevas y novedosas técnicas de enseñanza que le faciliten el aprendizaje, es decir, añora cambios en la educación; y por lo que corresponde a E2, manifiesta dos cosas: primero, que sea el profesor más exigente con los alumnos durante la sesión de clases y luego, los alumnos externan resistencia cultural a los saberes coaccionados por los adultos. Finalmente podemos asentar la utilidad insustituible de la pizarra y la tiza en el salón de clases.

### **3.1.14 Las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.**

La escuela se puede definir como un espacio social donde confluyen diferentes culturas: la dominante y las subordinadas. La primera se caracteriza porque impone y legitima los conocimientos transmitidos a las jóvenes generaciones.

Con esto se pretende inculcar sólo aquellos contenidos escolares que así convengan a la clase en el poder, pues solamente así se pueden seguir reproduciendo el estado de cosas

---

<sup>146</sup> E. C. (1) 13-6-98, p. 3.

<sup>147</sup> E. C. (6) 25-09-98, p. 6.

existentes como: las relaciones capitalistas de explotación, reproducción de fuerza de trabajo dócil y obediente para sustituir al personal obrero de las fábricas e industrias donde las circunstancias lo requieren de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos. Esto por un lado, y por otra parte, por muy tradicional y conservadora que sea una escuela, siempre habrá un rincón del aula, algún lugar oculto en los pasillos de la escuela donde se gesta una educación distinta, radical, progresista y democrática, que pugna por instituir una teoría pedagógica crítica "en el sentido de que estudiantes y profesores deben educarse por luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de nuestra sociedad".<sup>148</sup>

Más adelante Henry Giroux insiste en que las escuelas se pueden considerar como espacios de instrucción y de cultura, para inyectar un mejor espíritu de lucha a las clases marginadas.

"Habrá que redoblar esfuerzos para hacer un análisis de las escuelas que como espacios sociales reproducen fundamentalmente la cultura dominante. Existen también otras alternativas que ofrecerles a los adolescentes como una formación que los convierta en sujetos activos y críticos (y no simples trabajadores). A las escuelas las podemos empezar a ver y estudiarlas como espacios de instrucción y de cultura".<sup>149</sup>

A continuación revisamos algunos fragmentos sobre entrevistas llevadas a cabo con alumnos del nivel bachillerato y que ponen de manifiesto lo controvertido de los fenómenos sociales porque por ejemplo, un porcentaje muy bajo de estudiantes de este nivel; toman cursos de inglés en el Centro de Estudio de Idiomas de la U.A.S., o alguna otra institución que imparten el inglés de cuatro habilidades.

**Ent.** "¿Cómo te sientes en el aprendizaje del idioma inglés?"

**E5.** "Bien, estoy llevando un curso fuera de la escuela en el Centro de Estudio de Idiomas".<sup>150</sup>

Otro estudiante hace un comentario respecto a algunos cambios del personal docente.

---

<sup>148</sup> Giroux Henry A. *Op. cit.* p. 35

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>150</sup> E. C. (3) 12-07-98, p. 4.

Ent. "¿Cuál es tu sentir acerca de los cambios de maestros que en estos días (13 de junio de 1998) ha realizado la dirección de la escuela?

E6. "No comparto esa modificación de la dirección de la escuela, de haber cambiado el uno por el otro. Hubiera cambiado al maestro Francisco de inglés".<sup>151</sup>

Con respecto a la primera entrevistada, queremos expresar que la alumna se siente motivada por el aprendizaje del idioma inglés, sea por la demanda e importancia que este medio de comunicación representa actualmente en las relaciones de comercio internacional entre México, Canadá y los Estados Unidos y la aplicación de éste, para ingresar al dominio del mundo de la computación por la demanda de esta nueva ciencia en todos los ámbitos del saber.

Por lo que respecta a la otra joven entrevistada, está totalmente en desacuerdo con las decisiones tomadas por parte de la dirección; cambios de docentes en algunas asignaturas, por cuestiones políticas y necesidades administrativas; y es que esta alumna estaba motivada por un cambio de profesor, pero en la materia de inglés, con quien siempre tuvo problemas y lo que ahí se dio fue un cambio de maestro en la materia de matemáticas.

Deseamos de nueva cuenta enfatizar lo contradictorio de los hechos sociales, porque si bien esta última alumna entrevistada, no estaba de acuerdo con la metodología de enseñanza del profesor de inglés. Éste sí era aceptado por la mayoría de estudiantes integrantes del grupo "segundo ocho". A quienes al maestro les impartía la asignatura, como lo pudimos verificar durante las sesiones observadas.

### **3.1.15 "Las cositas" como una resistencia a la cultura inculcada.**

Esta oposición que manifiestan los jóvenes en la calle, el hogar la escuela por realizar las acciones que los adultos tratan de imponerles; es una característica en el ser humano, y que se acentúa cuando se está en esa etapa de desarrollo biológico, esto se debe a que desde el punto de vista de los adolescentes ellos no deberían estar tan subordinados a la toma de

---

<sup>151</sup> E. C. (1) 13-06-98, p. 6.

decisiones de los adultos ya que podrían tomar las propias para no depender tanto de las personas mayores.

Sin embargo, los alumnos manifiestan su rechazo a las imposiciones de los sectores de la población más experimentados. Dichas manifestaciones algunas veces son realizadas de manera inconsciente como cuando arrastran los pupitres en el mismo momento que el profesor está explicando su clase. Aunque en otras ocasiones las susodichas acciones de resistencia ya no son tan inconscientes, como se deja entrever en los siguientes pasajes de entrevistas efectuadas con estudiantes del nivel bachillerato.

**Ent.** "¿Has tenido dificultades con algunos de tus maestros?"

**E1.** "Con el profesor de Química, por cualquier "cosita" que tu hacías ya te borraba de la lista y te borraba y no entrabas a su clase"

**Ent.** ¿Cómo qué cositas?

**E1.** Así te veía platicando "borrado de la lista".<sup>152</sup>

O también como lo expresa otro alumno, a través de la entrevista a profundidad (en unos de los pasajes de la charla realizada)

**Ent.** "¿Te has fijado que algunos estudiantes discuten con los maestros porque no entienden explicaciones?"

**E2.** "Es que mientras el profesor explica la clase, los alumnos están echando relajo".<sup>153</sup>

De las charlas anteriores se puede inferir que lo que los estudiantes esperan del profesor es que éste le transmita todos sus saberes y que además, los entretenga, es decir: que no los aburra, que los divierta. Como si aprender el cosmos, las ciencias, el funcionamiento de la sociedad, la naturaleza, las artes, etcétera, no implicará ningún esfuerzo, ninguna obligación o responsabilidad por parte del estudiante. Y para reforzar este comentario nos remitimos a las reglas jerárquicas de Basil Bernstein cuando afirma que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje "el maestro tiene que aprender a ser el transmisor y el alumno tiene que aprender a ser el adquiriente".<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> E. C. (13) 14-12-98, p. 3.

<sup>153</sup> E. C.(9) 22-10-98, p. 4.

<sup>154</sup> Bernstein Basil. *Op. cit.*, p. 74-75.

En los eventos anteriores se pone de manifiesto un rechazo a la cultura coaccionada en las instituciones educativas. En la mayoría de las veces de rechazo a las imposiciones culturales, el estudiante y algunas veces el profesor desconocen los postulados científicos de estas reglas jerárquicas; y por otra parte los estudiantes ante la imposibilidad de destacar como auténticos líderes del conocimiento, como realizar buenas acciones que favorezcan a las mayorías sin esperar nada a cambio y que por orgullo propio del ser humano, tratan de sobresalir actuando de manera errónea perjudicando y desprestigiando a los profesores mientras que, como falsos líderes quedan bien parados solidarizándose con aquellos alumnos que pertenecen a su misma esfera de interacción escolar ya que, comparten la misma cultura, mismas inquietudes y que desafortunadamente son grupos predominantes.

En el salón de clases la conducta del alumno no es la más correcta, ya que se ven motivados a asumir ese comportamiento por el poder que la burocracia de las instituciones educativas les han otorgado.

Naturalmente, que esta actitud de las autoridades administrativas es para ganar votos estudiantiles en periodos de elección en la renovación del cambio de director y otras autoridades de la institución.

En cuanto a lo que los estudiantes quieren manifestar, es que los profesores no tienen porqué asumir esas decisiones tan drásticas, que interrumpan sus actividades que en nada contribuyen al desarrollo académico que ellos por su cuenta realizan a la par que el maestro explica su clase, tales como: cualquier "cosita" que tu hagas, "echar relajo" en horas de clases, contar chistes, arrastrar pupitres, etcétera.

### **3.2.16 Asimilación y acomodación.**

Son categorías simultáneas. Primero aparece la asimilación, inmediatamente después aparece la acomodación. Al respecto aclara Juan Delval "la incorporación, como modificación del medio, es lo que se denomina asimilación y la modificación del organismo es lo que llamamos acomodación".<sup>155</sup>

---

<sup>155</sup> Delval Juan. *Op. cit.* p. 97.

La asimilación es un proceso mental que el alumno experimenta al apropiarse de los conocimientos que el docente por medio de su acción pedagógica trata de inculcarle dando lugar este hecho a una modificación de sus esquemas mentales por influencia de los nuevos saberes acumulados en la memoria del sujeto. Mientras que la acomodación se manifiesta de acuerdo con Juan I. Pozo, "En la modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación originada por los elementos que se asimilan."<sup>156</sup> De esta manera el individuo logra alcanzar un estado de equilibrio, fase en donde el sujeto está en condiciones de enfrentar una nueva situación acerca de nuevos momentos de aprendizaje: la asimilación y la acomodación.

**Ent.** "¿Cómo sientes la materia de inglés, dónde la clasificas?" entre las que más te gustan o entre las que menos te gustan, o te resulta indiferente?.

**E3.** "A veces me gusta el inglés, porque si le entiendo".<sup>157</sup>

El siguiente entrevistado respondió así la misma pregunta:

**Ent.** "¿Dónde ubicas la materia de inglés, entre las que menos te gustan, o te resulta indiferente?"

**E4.** "Si me gusta, el maestro nos explica y luego lo captamos"<sup>158</sup>

En las dos respuestas, externadas por los alumnos, observamos que ellas manifiestan comprensión e inclinación por esta disciplina del inglés, por tanto podemos asegurar la presencia de ambos procesos: asimilación y la acomodación.

Y por el lado de los sujetos entrevistados; en primer término esta alumna quiere expresar que algunas veces el docente planifica la enseñanza y otras veces no prepara su clase. Y en segundo lugar la alumna expresa muy buen desempeño académico del maestro de la materia de inglés.

---

<sup>156</sup> Pozo Juan I., *Op. cit.*, p. 180.

<sup>157</sup> E. C. (13) 14-12-98, p. 3.

<sup>158</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 5.

### 3.2.17 Ley de la doble formación del conocimiento.

Una de las aportaciones fundamentales de Vygotsky a la teoría psicológica evolutiva, es sin duda la ley de la doble formación del conocimiento, que a la letra expresa: "en el desarrollo cultural de los individuos, toda función aparece dos veces; primero a nivel social y más tarde en el nivel individual primero entre personas (interpsicológico), después en el interior del alumno, en el nivel intrapsicológico".<sup>159</sup>

Esta ley que está presente de manera implícita en las aulas escolares, la podemos detectar a través de la simple conversación con los alumnos que cursan el bachillerato, como se observa a continuación:

**Ent.** "Qué te parece la dinámica del maestro Francisco en la materia de inglés?"

**E1.** "El nos explicaba algo y nosotros lo captamos"<sup>160</sup>

**Ent.** ¿Qué opinas sobre la dinámica que implementa la maestra Antonia en el aula?"

**E2.** "Muy bien, muy bien nos enseñaba".<sup>161</sup>

Se observa un interactuar maestro-alumno constante y con cierta frecuencia que se puede comparar con el primer nivel (la fase interpsicológica), posteriormente, a veces de manera muy rápida, otras veces demasiado lenta, dependiendo de los esquemas de los alumnos, aparece el otro nivel (la fase intrapsicológica) que corresponde al momento en que el alumno interioriza los conocimientos inculcados por el maestro. Este último momento tiene una relación muy estrecha con la categoría que Vygotsky denominó la zona de desarrollo próximo, presente en los esquemas mentales del niño. Veamos cómo argumenta este autor uno de sus principios más trascendentales "la zona de desarrollo próximo (Z.D.P.). Define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario".<sup>162</sup>

---

<sup>159</sup> Vygotsky L. S., *Op. cit.*, p. 24.

<sup>160</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 5.

<sup>161</sup> E. C. (7) 09-10-98, p. 2.

<sup>162</sup> *Ibid*, p. 135.

Por parte de los estudiantes, se observa una relación favorable para un buen aprendizaje que es producto, precisamente, de la planificación de la enseñanza de parte del docente, ya que sus estructuras mentales son motivadas por la forma organizada y secuencial de presentarles los conocimientos.

### 3.2.18 Aspectos transcurriculares en el aprendizaje.

Los aspectos transcurriculares se refieren fundamentalmente a los conocimientos que adquieren los estudiantes en las instituciones escolares durante el proceso de su formación en los modelos que la sociedad reclama.

Dichos saberes se refieren a:

- "Habilidad para externar sus pensamientos, ideas y reflexiones.
- Desarrollar la independencia a la crítica.
- Habilidad y destreza para localizar información de manera autónoma.
- Convertirse en una persona cada vez más tolerante con los miembros de la comunidad.
- Aplicar los conocimientos académicos a nuestro quehacer cotidiano.<sup>163</sup>

Los siguientes fragmentos extraídos de las charlas con alumnos, ilustran los conocimientos curriculares adquiridos en este nivel:

**Ent.** ¿Cómo resuelves los problemas de la materia de inglés si no consigues que el maestro Manuel te de asesoría?

**E3.** "Buscamos en diccionarios o en otras fuentes de información"<sup>164</sup>

(localización de información de manera autónoma).

La otra pregunta planteada en términos diferentes fue contestada de la siguiente manera:

**Ent.** ¿Qué planes tienes ahorita en el nivel bachillerato?

---

<sup>163</sup> Gimeno Sacristán, José. *Op. cit.*, p. 68.

<sup>164</sup> E. C. (12) 02-12-98, p.5

E4. "Terminarlo porque me gusta para poder llegar... para poder prepararme para una carrera".<sup>165</sup>

En las dos respuestas encontramos indicios embrionarios de los aspectos transcurriculares anteriormente mencionados. En el primer caso, hay una tendencia marcada para encontrar información de forma autónoma; mientras que el otro fragmento refleja habilidad para expresar pensamientos, ideas, reflexiones, por mencionar algunas.

Finalmente, en la fase del bachillerato, los alumnos se sienten motivados por el deseo de completar este nivel propedéutico y no tener problemas como reprobado una materia, y tener que presentarla en exámenes extraordinarios que traería como consecuencia perder la oportunidad de anotarse en la licenciatura más adecuada de acuerdo a sus primeras decisiones, en estrecha comunicación con el departamento de orientación vocacional.

### **3.2.19 La actividad autoestructurante de los alumnos.**

Esta actividad autoestructurante se refiere fundamentalmente a la labor persistente del alumno para lograr tener acceso a los conocimientos inculcados por el profesor, y con toda seguridad que la susodicha actividad es determinante para que el estudiante vaya comprendiendo y teniendo claridad acerca de las intervenciones que el docente implementa en los espacios socializadores montados con sus escenarios académicos para dar a conocer los contenidos de los programas.

Este esfuerzo que realiza el sujeto, y que le permite interiorizar los conocimientos, sólo es posible a base de esa acción terca e insistente, con dedicación y esmero canalizada hacia la comprensión y análisis del objeto de estudio. Por tal razón identificamos este aprendizaje del alumno como una actividad estructurante por iniciativa propia; como se puede ver en los siguientes pasajes de una charla realizada con alumnos del nivel bachillerato:

**Ent.** ¿Cuáles son tus planes en el nivel bachillerato?

---

<sup>165</sup> E. C. (13) 14-12-98, p. 1

E1. "Estudiar y salir adelante"<sup>166</sup>

Ent. De las materias que llevas en el bachillerato ¿Cuáles son las que más te gustan?

E1. "Las matemáticas y el inglés".

Ent. ¿Por qué sientes que te atraen más esas dos materias?

E1. "Me gusta resolver ecuaciones y me gusta saber otros idiomas".<sup>167</sup>

Al analizar las respuestas emitidas por el entrevistado, se observa en ellas una tendencia que puede ser consciente algunas veces, y otras no tan consciente, por hacer énfasis en actividades donde se pone de manifiesto la iniciativa propia del alumno, que le permiten compenetrar en los distintos saberes inculcados por el docente.

Por otra parte, el deseo, la aspiración del sujeto de egresar con conocimientos más sólidos y mejor potenciados, lo motivan a buscar una mejor oportunidad en la escuela de la meritocracia social. Esto por un lado; y por otra parte, el cúmulo de saberes bien cimentados le permitirán ser crítico y creativo, capaz de luchar por una auténtica democracia y lograr juntos con los demás miembros de la comunidad, una sociedad más justa e igualitaria o también, como lo expresa Henry Giroux, "los profesores como intelectuales deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios par luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación."<sup>168</sup>

### 3.2.20 Los conocimientos significativos desde el enfoque de Ausubel.

Se refieren a aquellos nuevos conocimientos inculcados al niño a través de la acción pedagógica, información presentada en forma organizada y explícita y que el sujeto logra interiorizar debido a que éste posee ciertos esquemas mentales que interactúan sobre la

---

<sup>166</sup> E. C. (10) 27-10-98, p. 1.

<sup>167</sup> E. C. (2) 14-06-98, p. 1.

<sup>168</sup> Giroux Henry, A., *Op. cit.*, p. 36.

nueva información logrando el alumno una reestructuración entre los conocimientos que ya posee y nuevos saberes explicitados por el docente.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior Ausubel pone énfasis en su teoría organicista sobre la organización de los saberes transmitidos a través de la instrucción escolar; en estructuras y reestructuraciones formadas a partir de la interacción que se origina entre las estructuras que el sujeto posee y los nuevos conocimientos presentados.

Lo anterior se puede constatar a continuación, observando los siguientes fragmentos en charla realizadas con adolescentes que cursan el nivel bachillerato:

Ent. "¿Cómo ves el aprendizaje en la materia de inglés?"

E5. "El maestro nos explica cómo sustituir algunas palabras, nosotros lo captamos".<sup>169</sup>

Ent. "¿Cómo te sientes en el aprendizaje de la materia de inglés?"

E6. "El profesor explicaba, ponía ejercicios y los contestábamos".<sup>170</sup>

Al observar los dos fragmentos registrados en la entrevista con alumnos de preparatoria, vemos una buena coherencia con los principios científicos que amparan la teoría de este connotado autor estudioso de hecho educativo.

Por el lado de los estudiantes, vemos que a éstos los motiva la intervención del maestro en la planificación curricular y su acción pedagógica. Las buenas relaciones profesor-alumno, su aprecio por los alumnos, la empatía del profesor, entre otros, todo esto trae como consecuencia la acción destacada de los alumnos dentro del aula: el planteamiento de preguntas y respuestas sensatas, cumplimiento de tareas, solidarizarse con los demás alumnos, el respeto al maestro y sus similares.

### **3.2.21 Las prenociones de los estudiantes.**

Las prenociones que se van formando en el adolescente, son producto de su interactuar con el otro en la calle, con la familia, pero fundamentalmente en el aula durante el acto educativo. Estas resultan ser nociones caóticas, que carecen de sistematicidad y

---

<sup>169</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 4-5

<sup>170</sup> E. C. (10) 27-10-98, p. 3.

pueden ser producto de simples especulaciones impregnadas de situaciones fantasiosas y suposiciones alejadas de toda rigurosidad científica. Como lo argumenta Pierre Bourdieu, en su material el oficio del sociólogo:

"Las opiniones primeras sobre los hechos se presentan como una colección falsamente sistematizada de juicios de uso alternativo. Estas prenociones, representaciones esquemáticas y sumarias que se forman por la práctica y para ella, como lo observa Durkheim, reciben sus evidencias y autoridades de las funciones sociales que cumplen".<sup>171</sup>

Enseguida se ve como se presentan estas prenociones con los alumnos de la clase de inglés:

**Ent.** "¿Tienen dificultades en el aprendizaje del idioma inglés?"

**E3.** "El inglés ...es una materia que se me dificulta".<sup>172</sup>

Otra respuesta obtenida fue la siguiente, modificando ligeramente el contenido de la pregunta:

**Ent.** "¿Al inglés dónde lo ubicas, entre las materias que más te gustan o entre las que menos te gustan, o te es indiferente?"

**E4.** "No pues ... el inglés si me gusta, pero es que soy muy flojo para hacer las cosas en inglés, porque muchas veces no le entiendo y (...) no hay asesoría por parte de los maestros".<sup>173</sup>

Situaciones que se presentan acompañando a la cotidianidad en la explicación de la clase de inglés, porque una cosa es lo que el docente enseña y otra es lo que el alumno alcanza a captar.

Sin embargo, el procedimiento metodológico más eficaz, para lograr que el alumno se apropie de los contenidos escolares, es creándole contradicciones o conflictos cognitivos. Obviamente es el docente, el que debe de tratar de producir dichos conflictos, entre lo que estudiante sabe y lo que debe saber, y la responsabilidad al alumno para que descubra estas

---

<sup>171</sup> Bourdieu Pierre, *Op. cit.*, p. 28

<sup>172</sup> E. C. (13) 14-12-98, p. 3.

<sup>173</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 3.

contradicciones y pueda alcanzar un grado más elevado en el desarrollo de sus esquemas mentales, que a veces es demasiado rápido, pero comúnmente se tarda un tiempo para esperar que las funciones que se hallan en estado embrionario alcancen su maduración.

En cuanto a la participación de los estudiantes se puede decir que los motiva el hecho de superar todas las dificultades que se les presentan en el aprendizaje de la materia de inglés como son:

- Bajo nivel cognitivo del alumno con respecto al aprendizaje del inglés.
- La falta de asesoría por parte del maestro, y los alumnos más avanzados.
- Desánimo para superar estos obstáculos.

### **3.2.22 El pase de lista.**

Regularmente al final de la clase, los docentes que imparten la asignatura de inglés "acostumbran tomar lista"<sup>174</sup>, aunque pudiera ser al iniciar o en intermedio de la sesión áulica, pero estas últimas dos maneras de registrar la presencia de los estudiantes en el salón de clases, no se dieron. En todas las oportunidades que tuvimos la satisfacción de convivir con maestros y estudiantes que muy amablemente nos dieron esa facilidad para efectuar prácticas de observación de corte etnográfica.

Esta práctica de pase de lista llevada a cabo por los profesores, es una forma de control que le permite al maestro mantener en clase a los estudiantes.

Esta actividad ritual realizada en el espacio escolar donde los encargados de inculcar saberes montan sus escenarios académicos para transmitir sus experiencias, ha sido practicando por largos años y es parte de la enseñanza tradicional. Además le permite al docente ejercer cierta presión sobre los alumnos y mantenerlos dentro del salón los 50 minutos, instituidos por el cuerpo de la burocracia escolar.

---

<sup>174</sup> El pase de lista o la toma de lista está normada de manera tal que con el diario oficial, la Secretaría de Educación Pública, establece el decreto por el que se abroga el reglamento interior de trabajo de las escuelas de segunda enseñanza. Artículo 118. Corresponde al director IX, verificar la puntualidad, asistencia aprovechada, comportamiento de los alumnos, México. D. F., Noviembre de 1982 .

Con frecuencia el docente al comenzar los cursos de las materias que se imparten en las preparatorias de la UAS ente ellas el inglés; les comentan entre otras cosas a los alumnos acerca de sus obligaciones a que se tendrán que someter para poder acreditar la materia.

Sobre las diferentes actitudes que asumen los estudiantes les advierten que: deberán asistir a su clase con regularidad para hacerse merecedores a presentar tanto los exámenes parciales como el examen ordinario en el momento que el instructor lo determine.

Aquellos estudiantes cuya asistencia a la disciplina de lengua extranjera sea muy irregular, solamente podrán aprobar la materia por medio del examen extraordinario.

A continuación intercambiamos impresiones con los alumnos, sobre el "pase de lista", y cuál es la orientación del docente con respecto a esta actividad.

**Ent.** "¿Has tenido algunas dificultades con el maestro de la materia de inglés?"

**E5.** "No me dejó presentar examen parcial, porque tenía tres faltas".<sup>175</sup>

Luego otro alumno entrevistado nos comenta:

**Ent.** "¿Cómo influye el "pase de lista" en la calificación de la materia de inglés?"

**E6.** "El resultado final es del examen y la puntualidad"<sup>176</sup>

En primer término, la alumna entrevistada se ve motivada por el deseo de una solicitud sobre el cambio de maestro de la materia de inglés, se haga efectiva ante la dirección de la escuela, esto por un lado; y por otra parte, lo que ella quiere manifestar es el papel de mártir que según ella le toco vivir impidiéndole el maestro que realizara el examen a sabiendas de las reglas del juego, aclaradas al iniciar el segundo ciclo escolar.

Y con respecto a la segunda entrevistada, se puede decir que a la alumna la motivaría el hecho de que el docente tomara en cuenta otros elementos que influyeran de manera positiva en la calificación como lo es: la participación en clases, la realización de actividades de manera colectiva, la conducta, asistencia. Por el lado de sus expresiones comunicativas, quiere insistir en un cambio de actitud del maestro respecto a la evaluación.

---

<sup>175</sup> E. C. (1) 13-6-98, p. 4.

<sup>176</sup> E. C. (10) 27-10-98, p. 3.

### 3.2.23 La intervención pedagógica.

A través de la intervención pedagógica, el maestro trata de inculcar nuevos saberes a las generaciones de jóvenes estudiantes, pero ¿hasta dónde es posible que el docente cumpla estos objetivos trazados por la comunidad de la burocracia de los centros educativos?. Aquí se puede decir que mucho contribuye la actualización y profesionalización del personal docente para lograr obtener buen rendimiento e implementar actividades que logran incidir en el aprendizaje del alumno, y así éste se apropie de los nuevos conocimientos para que vayan los estudiantes teniendo mejor claridad sobre el funcionamiento de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

Veamos algunos párrafos de esta investigación teórica y empírica sobre entrevistas cualitativa para hacer énfasis en los resultados externados de algunos estudiantes como se observa a continuación:

**Ent.** "¿Cuál es la metodología de enseñanza del maestro Manuel en la materia de inglés?"

**E1.** "El maestro si nos explicaba la clase, nos ponía a hacer ejercicios y nosotros los contestábamos, sí está bien su manera de enseñar".<sup>177</sup>

Otro alumno contesta a la misma pregunta en los siguientes términos:

**Ent.** "¿Cómo es la metodología de la enseñanza de la maestra Antonia en la materia de inglés?"

**E2.** "Aparte de que me gusta la materia, explica muy bien la maestra".<sup>178</sup>

En estos dos pasajes de actividades prácticas empíricas sobre entrevistas a profundidad; se observa un buen desempeño docente desde el punto de vista de los alumnos, es decir: por el lado de los docentes existe preocupación y dedicación por hacer las cosas y lograr los objetivos propuestos.

Sin embargo; en ocasiones los resultados obtenidos en relación a la participación pedagógica del docente, no son las más deseables como se infiere a partir de los siguientes comentarios en relación a la pregunta anterior:

---

<sup>177</sup> E. C. (10) 27-10-98, p. 3.

<sup>178</sup> E. C. (4) 13-07-98, p. 2

**Ent.** "¿Cuál es la metodología de enseñanza del maestro Manuel en la materia de inglés?"

**E3.** "Faltaba mucho y los ejercicios los veíamos muy a la carrera, por eso no nos ponía otras actividades".<sup>179</sup>

Otro estudiante contesta la misma pregunta en los siguiente términos:

**Ent.** "¿Cuál es la metodología de enseñanza del maestro Francisco en su desempeño dentro del aula?"

**E4.** Hay maestros que llegan y hablan, hablan y hablan, y como que nos aburren y nos deben hacer participar más".<sup>180</sup>

Estos pasajes anteriores de charlas con estudiantes del nivel al que nos referimos en este trabajo, implican que de parte del docente, debe haber una mayor preocupación y un mejor desarrollo profesional acerca de la realización de la transmisión de saberes. Dedicarle tiempo a la planificación de la enseñanza, estar más al tono con la modernidad educativa, con los cambios que se registran al interior de nuestra sociedad, sobre todo con los avances científicos y tecnológicos.

Las practicas de las actividades anteriores potenciarían de mejor manera al cuerpo de docentes de este nivel medio superior para enfrentar estos retos presentes en el nuevo milenio.

Por el lado de los estudiantes, sus intenciones son buenas, sus apreciaciones influyen de manera decidida para que las deficiencias de los maestros sean superadas; aunque, no de manera inmediata, sino a mediano plazo. Porque cuando se da este tipo de señalamientos; éstos tendrán que buscar los canales adecuados y experimentar cambios que los vuelvan más profesionales y reflexivos sobre su quehacer educativo. Porque, deben poner "Todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente y, si fuera necesario cambiarlo".<sup>181</sup>

Más adelante el mismo Giroux comenta que dicha educación está orientada hacia:

---

<sup>179</sup> E. C. (11) 03-11-98, p. 3.

<sup>180</sup> E. C. (5) 25-08-98, p. 5.

<sup>181</sup> Giroux Henry, A., Los profesores como intelectuales, Ed. Paidós, Barcelona, 1990, p. 36.

"La acción transformada. Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la lucha tanto contra la opresión como a favor de la democracia fuera de las escuelas, en otras esferas públicas opositoras y en la sociedad en general".<sup>182</sup>

### **3.3 Reflexiones y entrecruzamiento de categorías vertebrales de este trabajo indagatorio con resultados empíricos de la investigación.**

#### **3.3.1 El método expositivo tradicional de los maestros.**

Por medio de esta vertiente teórica la relación maestro-alumno se considera el medio más adecuado para inculcar al aprendiz el conocimiento cultural que posee el buen maestro. El estudiante se considera de forma clara como recipiente pasivo donde se puede almacenar una gran diversidad de conocimientos sin ninguna alternativa para que los reflexione y los pueda relacionar con hechos de la vida cotidiana, es decir, que les encuentre sentido.

La transmisión de saberes en el aula es a través de la exposición oral por parte del docente a quien se considera el principal protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje pues los estudiantes sólo participan de manera muy esporádica para apropiarse del conocimiento; no se generan saberes, no se desarrolla la creatividad del alumno solamente, la mera repetición de lo que el docente enseña.

El aprendizaje por parte de los alumnos es memorístico, mecánico, poco reflexivo, se "fundamenta en la postura teórica conductista que concibe al aprendizaje como un proceso a través del cual se modifica la conducta del sujeto. Esta modificación se da a través de una relación estrecha entre un estímulo y una respuesta".<sup>183</sup>

Se considera al docente como el portador del conocimiento adoptando éste algunas actitudes de ser único dueño y poseedor del conocimiento. "Este conocimiento que se

---

<sup>182</sup> Giroux Henry, A., *Ibid.*, p. 35.

<sup>183</sup> Benítez Ontiveros, Lourdes, *Op. cit.*, p. 22.

transmite (...) se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos (...)"<sup>184</sup>

Los cuales bloquearan el desarrollo del espíritu científico, porque no permiten dinamizar y ejercitar el pensamiento, esta experiencia la podemos observar en el docente ya que el puede pensar que domina el saber de su área específica de trabajo entonces por lo tanto no acepta sugerencias, observaciones, ni modificar su actitud de desempeño para mejora sus sistemas (...) por la experiencia de la cual él cree disponer y que la observación realizada se le presente con un "Derroche de imágenes; es pintoresco, concreto, natural, fácil(...)"<sup>185</sup>

Con respecto al uso y aplicación del método tradicional en los recintos universitarios, César Coll, considera que, "los métodos de enseñanza, fundamentalmente expositivos, concibe al profesor y al alumno como simples transmisor y receptor del conocimiento respectivamente".<sup>186</sup>

Mientras que Henry Giroux, enfatiza sobre la dominación del régimen capitalista sobre los maestros de todos los niveles escolares no les permiten desenvolverse libremente.

Lo anteriormente expresado significa que el maestro no ha sido considerado como sujeto intelectual, sino como un ser social que no puede tener iniciativa propia para desempeñarse como tal, ya que entre otros aspectos, tiene que sujetarse a la normatividad y política de las instituciones donde se desenvuelve sin plena libertad para expresar sus ideas, reflexiones y pensamientos acordes a una cabal autonomía del quehacer docente, lo que le permitiría producir sujetos críticos, creativos y solidarios con las clases marginadas, es decir; tendrá solamente que enseñar tales y cuales cosas, si no corre el riesgo de no ser contratado en el siguiente ciclo escolar.

Y por lo que a objetivos se refiere, toda la gama de habilidades y destrezas que el maestro requiere para que sus metas se vean realizadas, solamente se consiguen a través de una formación docente como la que propone Martha L. Abraham Nazif, "como pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente", ella concibe

<sup>184</sup> Pérez Gómez, Ángel, *Op cit* ; p. 18.

<sup>185</sup> Bachelard, G. La formación del espíritu científico, Ed. Siglo XXI, México, 1985, p. 22

<sup>186</sup> Coll César, *Op. cit.* p. 133.

esta formación como un proceso, como un producto de la práctica social a través de la cual los individuos asimilan, intercambian, llevan a la práctica teorías y experiencias para la educación con la finalidad de transformarlas y compartirlas o como lo manifiesta con sus propias palabras: "proceso intencionado y sistemático de creación de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente".<sup>187</sup> O también la formación docente que se propone "Perspectivas teóricas y metodológicas", Gilles Ferry contempla todo planteamiento que se considera actualmente como uno de los sostenes significativos que dan un sentido integrador, más adelante él mismo afirma: "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado gracias a medios que se ofrecen o uno mismo se procura".<sup>188</sup>

Así es como se está desarrollando actualmente este proceso de formación profesional en ésta y otras universidades en el interior del país, en donde en forma voluntaria asisten los profesores a cursos y diplomados, conferencias magistrales, cuya característica fundamental de dichos eventos es la transmisión de saberes para una mejor preparación y desarrollo del personal docente.

Dicho pensamiento se contrapone a la columna vertebral teórica de la formación tradicional del transmisor del saber. Es por ejemplo el enfoque enciclopédico propone:

"la formación del profesor(a) como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico. Dentro de este enfoque, se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre saber y saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategias que la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas".<sup>189</sup>

---

<sup>187</sup> Abraham Nazif, Martha L. Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. UPN. México, 1994. P. 18.

<sup>188</sup> Gilles Ferry. La formación docente perspectivas teóricas y metodológicas. UNAM. México, 1996. p. 44

<sup>189</sup> Pérez Gómez, Ángel I.. *Op. Cit* ;P. 13.

Con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera inglés I, en las preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa, es común observar a una mayoría de los maestros que en el desempeño docente acuden al método expositivo tradicional, registrándose algunas variantes de manera esporádica en su labor educativa, como es el hecho de auxiliarse de algunas laminas para completar la información gramatical, acompañada algunas veces con ejercicios sobre la gramática revisada, que amplían o complementan la información de folletos editados por la D.G.E.P. (para el apoyo al docente). Es importante precisar que al hacer referencia a las prácticas de intervención pedagógica, queremos señalar el conjunto de interacciones que realizan alumnos, maestros, autoridades educativas, etcétera. Con el propósito de implementar la enseñanza formativa a través de la actividad que realiza el profesor en el aula, auxiliándose de todos los recursos disponibles que conforman las currícula (conocimiento, técnicas didácticas, procedimientos evaluativos y pedagógicos), que le permiten realizar en toda su plenitud el desempeño académico.

Pensamos que esta superación y profesionalización del personal docente de preparatorias de la U.A.S. es un proceso muy complejo que solamente puede hacer una realidad a largo plazo, pese a los avances obtenidos en algunas instituciones de formación para maestros como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Escuela Normal de Sinaloa y otras instituciones no menos prestigiadas que operan al interior del país, que cuentan de manera permanente con cursos, maestrías y doctorados en educación.

Pensamos e insistimos que esta etapa difícil de superación de los profesores de las preparatorias, se postergará por largo tiempo ya que no existe preocupación de la mayoría de los docentes de esta área de la enseñanza del inglés, por superar esos momentos difíciles de la transmisión de saberes sobre esta asignatura.

Lo anterior se pone de manifiesto en los cursos de formación de profesores que desde hace años imparten algunas dependencias de la Universidad Autónoma de Sinaloa, anteriormente mencionadas, por la ausencia en estos cursos de la mayoría de los maestros que se desarrollan en la enseñanza del inglés.

Otra razón de mucho peso, por la cual los "transmisores" no acuden a este tipo de llamados, es la situación económica de cada uno de ellos, pues al querer gozar de una beca

para mejorar su nivel profesional y económico actual, tiene que cumplir ciertos requisitos en su relación laboral con la institución como; ser maestro de tiempo completo, tener mínimamente veinte horas base semana-mes con respecto a los maestros de asignatura. De no cumplir con estos requerimientos, no podrán disponer de esa prestación para realizar un estudio de maestría o doctorado.

A continuación revisamos algunos aspectos teóricos y resultados obtenidos producto de las charlas abiertas, llevadas a cabo con alumnos del nivel subprofesional.

El método expositivo tradicional, es la herramienta vertebral del profesor para el desempeño de sus actividades cotidianas dentro del aula. Y es que su formación y desarrollo profesional esta orientado por el enfoque tradicional, que junto con la perspectiva academicista son responsables durante muchos decenios, "de la forma en que se concibió la profesión docente (...) la conciben como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos (...)"<sup>190</sup>

**Ent.** "Ante situaciones conflictivas en el aula, como exposiciones ambiguas del profesor ¿Qué tratamiento darías para ese tipo de problema?"

**E1.** Que los maestros preparen su clase como es debido y que la den lo mejor que puedan.<sup>191</sup>

**Ent.** Ante la exposición del maestro Manuel ¿Cuál es tu reacción como sujeto activo de la clase de inglés.

**E3.** Pues la participación del maestro no me parecía ni muy atractiva ni muy aburrida; o sea, que si le ponía atención pero hay veces que si la daba muy aburrida".<sup>192</sup>

### 3.3.2 La evaluación que implementan los maestros de las preparatorias.

Con respecto a esta categoría acerca de los procedimientos para evaluar, se determinó por medio de la entrevista a profundidad, aplicadas a los alumnos de los docentes donde se

---

<sup>190</sup>Ibid, p 18-19

<sup>191</sup> E. C. (2) 14-06-98, p. 4.

<sup>192</sup> E. C. (8) 13-10-98, p. 3.

realizaron observaciones de corte cualitativo, detectándose que cada uno de los profesores se comportan de diferente manera, al admitir sus juicios para asignar calificaciones a sus alumnos.

El profesor Manuel de la preparatoria "B" por ejemplo, determina asentar calificación a sus estudiantes con el resultado del examen parcial y la asistencia del alumno durante el periodo que él considera pertinente hacer un reconocimiento a sus discípulos.

Por otra parte, nos llama la atención el hecho de que este mismo maestro a un solo estudiante, le tome en cuenta las participaciones en clases para evaluarlo, como se observa en la siguiente charla con uno de sus alumnos:

**Ent.** "¿Cuál es el procedimiento del docente para evaluar la materia de inglés?"

**A1.** "Con exámenes"

**Ent.** ¿Pero que otros elementos considera?"

**A1.** "Exámenes, trabajos, pero casi no los tomaba en cuenta o muy poquito y asistencia".

**Ent.** ¿Y la participación?"

**E1.** "¿Participación? A uno que sí, a cada rato le ponía buen nota, pero era muy participador el muchacho".<sup>193</sup>

Lo anteriormente mencionado significa que, solamente con un alumno establecía este tipo de relaciones cuando debería de ser con todos los estudiantes del grupo y nuestra extrañeza aumenta considerablemente cuando observamos que los discípulos validan la actitud un tanto extraña del docente; extraña porque desde nuestro muy particular punto de vista, debería el maestro hacer extensivo el procedimiento con todos los alumnos de este grupo en donde nos tocó observar la práctica docente del profesor antes mencionado.

Mientras que en la preparatoria "A", la profesora Antonia y el profesor Francisco, para evaluar a sus estudiantes consideran además del resultado del examen, el cumplimiento de las tareas extra-clase, las asistencias, la participación en clases, la conducta en el aula, entre otras

---

<sup>193</sup> E. C. (12) 02-12-98, p. 4.

Mucho se argumenta de los medios educativos entre el gremio de los profesores, acerca de la complejidad del proceso de evaluación como uno de los más problemáticos, porque incluye el momento de la entrega de calificaciones de aprovechamiento de los estudiantes, y es que cuando los resultados son deficientes provoca un malestar generalizado entre los alumnos y además, porque no existe ninguna reglamentación institucional para medir los saberes transmitidos ya que, cada maestro procede de distinta forma. Los hay desde aquellos que valoran con el simple cuestionario. Al respecto Philip Jackson opina: "los exámenes aunque constituyen la forma clásica de la evaluación educativa, no lo son todo en este proceso"<sup>194</sup>. Hasta los docentes que toman en cuenta todo lujo de detalles, considerando la manera como se sienta el alumno en clases, si respeta el uso de la palabra de sus compañeros de grupo escolar, si es solidario con sus condiscípulos en el renglón de las tareas y otros detalles.

Sin embargo, de manera personal discrepamos de procedimientos tan disparatados para realizar un proceso tan delicado y complejo como lo es el valorar los conocimientos adquiridos por los niños, pero con Philip Jackson, se ven cosas todavía más extrañas en un interesante análisis que hace "la vida en las aulas", como se observa a continuación porque el docente no es el único que elabora juicios:

"A menudo participan también los condiscípulos. A veces se permite intervenir a toda la clase en la evaluación del trabajo de un estudiante, como cuando el transmisor de los saberes pregunta si ¿alguien del salón de clases puede corregir la tarea de Martín?. Otras veces la evaluación se da sin que la suscite el docente, como cuando, un error manifiesto provoca la risa o una actuación sobresaliente. los aplausos".<sup>195</sup>

### 3.3.3 "Las cositas" como una resistencia a la cultura inculcada.

En todos los ámbitos de la vida diaria: el hogar, la escuela, la calle. Los jóvenes manifiestan contrariedad por realizar las acciones que las personas mayores les asignan,

<sup>194</sup> Jackson Philip, W., *Op. cit.*, p. 59.

<sup>195</sup> *Ibid.* p. 59.

esto es algo que caracteriza al ser humano, pero este espíritu contradictorio se acentúa en los adolescentes cuando se vive esta etapa de desarrollo biológico. Ello se debe a que desde el punto de vista de los jóvenes, ellos no deberían estar subordinados a las decisiones de personas más experimentadas ya que, podrían tomar las propias, para no depender tanto de quienes ostentan la autoridad.

Por tal razón, los alumnos ponen de manifiesto de diferente manera su rechazo a las imposiciones de los adultos, manifestaciones que frecuentemente las lleva a cabo inconscientemente, aunque algunas veces actúa conscientemente para contrarrestar la actividad académica del profesor como cuando el representante del grupo solicita al maestro: "me da permiso para darle una información al grupo"; o también cuando pretenden organizar algún evento deportivo en horas clases.

O como sucede en los terceros años de este nivel bachillerato que son alumnos que van a concluir su ciclo propedéutico e interrumpen la clase para informar a los alumnos sobre el monto de dinero para la fiesta de graduación, y de a cómo va a ser la cuota quincenal.

Aunque existen otras variantes como se observa en los siguientes pasajes de entrevistas realizadas con jóvenes de este nivel.

**Ent.** "¿Has tenido dificultades con algunos de tus maestros?"

**E1.** "Con el profesor de Química. Por cualquier "cosita" que tu hacías ya te borraba de la lista, y te borraba y ya no entrabas a su clase".

**Ent.** ¿Cómo qué cositas?

**E1.** "Así te veía platicando, borrado de la lista".<sup>196</sup>

O también como lo expresa otro alumno en entrevista a profundidad en unos de los pasajes de la charla realizada.

**Ent.** ¿Te has fijado que algunos estudiantes discuten con los maestros porque no entienden la explicación del profesor?

**E2.** "Es que mientras el maestro explique la clase, los estudiantes están echando relajo"<sup>197</sup>

---

<sup>196</sup> E. C. (13) 14-12-98, p. 4.

<sup>197</sup> E. C. (2) 14-06-98, p. 4.

De las charlas anteriores se puede inferir que lo que los estudiantes esperan del profesor, es que éste les transmita todos sus saberes y que además, el tiempo empleado en las lecciones sea recreativo; es decir, que no los aburra, que los divierta. Como si aprender el cosmos, la ciencia, las artes, etcétera no implicara ningún esfuerzo, ninguna obligación o responsabilidad por el lado de los estudiantes.

Bernstein afirma que en todo proceso de enseñanza y aprendizaje “el maestro tiene que aprender a ser el transmisor y el alumno tiene que aprender a ser el adquiriente”.<sup>198</sup>

Las reglas jerárquicas, especifican entre otras cosas, las obligaciones y responsabilidades del docente y de los estudiantes. Por el lado del docente, aclara que éste debe de poseer conocimientos profesionales profundos y reflexivos en su quehacer docente, tener dominio sobre técnicas didácticas y pedagógicas para lograr incidir en el aprendizaje del alumno; y por la parte que los estudiantes concierne, éstos deben de estar atentos a las explicaciones del maestro, volverse entes activos durante la sesión de clases. Es decir, ser participativos, críticos y reflexivos; y sobre todo deben ser autoformativos para contribuir a su desarrollo y formación.

A partir de las vivencias experimentadas, tanto en las aulas como en las conversaciones de pasillo con el resto del personal docente en nuestro centro de trabajo, se observa un total desconocimiento de dichas reglas por ambos protagonistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y en donde tanto se negocia con los estudiantes que el profesor sea un mal expositor con sus muy honrosas excepciones. Cómo los estudiantes negocian con el profesor que ellos no tienen por qué estudiar y sí aprobar las materias del bachillerato con ¡buenas calificaciones! Esto por un lado, y por el otro, quizá para un porcentaje elevado de alumnos resulte demasiado difícil sobresalir como auténticos líderes intelectuales del conocimiento, y actuar con honestidad para favorecer a las mayorías sin esperar recompensa alguna. Aquellos que por mera vanidad pretenden sobresalir tomando decisiones equivocadas: malinformando y desprestigiando a maestros decididos y responsables de sus acciones.

---

<sup>198</sup> Bernstein Basil. *Op. cit.*, p. 4

Tales estudiantes quedan protegidos como falsos líderes porque son solidarios con alumnos que pertenecen a una misma esfera de interacción escolar ya que, comparten la misma cultura; desafortunadamente estos grupos identificados entre sí; son los que predominan en el ambiente estudiantil de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

### **Conclusiones parciales**

La validez de las categorías en el campo de las ciencias sociales, que tienen como finalidad desentrañar los fenómenos relacionados con el hecho educativo, se puede comprobar su veracidad a partir de un entrecruzamiento de dichas categorías con fragmentos empíricos aportados por los estudiantes a través de las charlas abiertas.

La reflexión y discriminación de categorías, aunadas a un entrecruzamiento con fragmentos de pasajes aportados por los alumnos entrevistados durante nuestro accionar en los cubículos y pasillos de las instituciones seleccionadas para recabar información de campo, ponen de relieve lo contradictorio del hecho educativo.

**CAPÍTULO 4**  
**NUEVAS INTERPRETACIONES A LOS PROBLEMAS**  
**DE INTERVENCIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN EL**  
**BACHILLERATO UNIVERSITARIO**

Según los autores de la enseñanza del idioma inglés, Hubbard Jones y Thornton Wheeler (1993), las estrategias de intervención pedagógica para estar más actualizadas o más al tono con las exigencias de fines del milenio, es conveniente buscar la manera de lograr una mayor participación de los estudiantes en y durante las sesiones de clases.

Las siguientes recomendaciones son justamente algunos procedimientos para lograrlo desde el enfoque que ellos le dan a la enseñanza del idioma inglés:

- Comunícate con los estudiantes cuando estás escribiendo, voltea para que les veas la cara.
- Pregunta a los estudiantes ¿Qué escribir?, tan frecuente como sea posible y consigue que te den algunos ejemplos que ellos puedan estructurar.
- Pregúntales qué piensan acerca de "X" palabra o esquema ¿Qué significado tiene?
- Busca la manera de que lean mientras tú escribes.
- Pídeles que deletreen las palabras que tú consideres difíciles.
- Cuando escribe trata de pararte al lado derecho del pizarrón para que los estudiantes lo vean. Esto tiene la ventaja de obligar al maestro para que escriba en línea recta; mira hacia los alumnos, lo que escribes revela que la clase se va desarrollando de manera positiva".<sup>199</sup>

Los sugerencias arriba mencionadas, ponen de manifiesto que para que se dé el aprendizaje de los contenidos escolares contemplados en los programas de inglés, se hace énfasis en la interacción profesor-alumno, pues es a través de este recurso como se logra incidir en el aprendizaje del estudiante.

También hacen hincapié ambos autores, sobre lo decisivo que resulta para el aprendizaje que el individuo interactúe sobre los materiales de lectura y en ese sentido el alumno esté contribuyendo a su propio desarrollo y autodesarrollo a través de la actividad autoestructurante que se origina, toma forma y se desarrolla no como actividad individual, sino como parte integradora de una acción fundamentalmente en el profesor, quien con su experiencia y conocimiento más profundos, contribuye al autodesarrollo del alumno.

---

<sup>199</sup> Jones, Hubbard and Thornton, Wheeler. *Op. cit.*, p. 106.

Otro recurso del que se auxilian los autores de la enseñanza del idioma inglés arriba mencionados, es el de "juegos para memorizar", que detallamos a continuación:

"El juego de Kim" es extremadamente versátil, el cual se puede usar para enseñar varias estructuras. El principio básico es que el maestro despliegue algunas actividades usadas para relatar la enseñanza en el aula, con lo cual los estudiantes tienen que estudiar cuidadosamente por uno o dos minutos, lo que desplegó está entonces escondido de la vista y los alumnos tienen por lo tanto que recordar lo que ellos hubieren visto.

Por ejemplo: para enseñar "There was" y "There were", el maestro extiende diez o más objetos sobre el escritorio por uno o dos minutos y luego los cubre con un pedazo de tela. Los estudiantes tienen que recordar lo que había sobre el escritorio.

Desde el punto de vista de Ausubel, "el aprendizaje memorístico o por repetición, es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, carecen de todo significado para la persona que aprende.

"Es el clásico aprendizaje por asociación. Se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias".<sup>200</sup>

Aunque aquí encontramos una variante que favorece el aprendizaje constructivista y es el hecho que para aprender los términos "there was" y "there were", el docente implementa una actividad significativa en donde hay acción, además de la pedagógica. La acción a la que hace alusión John Dewey (1978) en sus postulados sobre la educación, que a la letra dice; el alumno sólo puede aprender a través de la acción; es decir, que el estudiante actúe, intervenga en diferentes actividades que implementa el profesor para que así se pueda apropiarse de los saberes y además tenemos que considerar que hay otro elemento significativo: el visual, que interviene para objetivar el aprendizaje y que son los objetos mostrados a los alumnos, que posteriormente tendrán que ser recordados. En suma, el aprendizaje con la ayuda de estos dos factores, ya no nos resulta tan memorístico, ya que están contribuyendo elementos como la actividad del alumno, que realiza al intervenir en la solución del problema; por otro lado, está la actividad del maestro de mostrar los objetos para facilitar el aprendizaje.

---

<sup>200</sup> Pozo, Juan I. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ed. Morata, España, 1994. P. 212.

La enseñanza del idioma inglés desde el punto de vista de Robert Lado, él sugirió sus experiencias y recomendaciones para el dominio y aprendizaje de algunas de las facetas de esta lengua extranjera, una que resulta crucial; es la extracción de información de los textos en inglés, y que es de suma utilidad para aquellos estudiantes que ingresan a carreras profesionales donde la información bibliográfica para cursar las diferentes materias de los programas de estudio es escasa.

Para ir adquiriendo habilidad en esta actividad específica del aprendizaje, él recomienda implementar una serie de cuestiones relativas al contenido del material revisado que los alumnos tendrán que contestar y discutir en presencia del docente para una mejor orientación de la actividad por realizar, lo que permitirá que el adquirente se apropie de los saberes de una manera más eficiente.

Como se puede observar, las actividades propuestas, conducen al adolescente a que interactúe con los materiales de estudio y con el apoyo que se les brinda a través de un cuestionario, el cual tendrán que poner en claro leyendo y releendo el texto, con la finalidad de que los alumnos estructuren y reestructuren los conocimientos que se pretende sean asimilados en la medida en que se va reforzando la interacción del lector con el material de estudio. En esa medida va adquiriendo destreza el lector, por consiguiente se va formando y autoformando con la ayuda del instructor, una persona más experimentada que facilita la apropiación de los conocimientos y en ese tenor el sujeto comienza a profundizar y reflexionar sobre los contenidos del material que se revisa, elaborando sus propios esquemas mentales, construyendo sus propios saberes acordes a los principios científicos de la teoría psicogenética de Jean Piaget y a la Psicología evolutiva de Vygotsky, que a la letra expresa: "la psicología genética concibe el desarrollo intelectual como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas-reflejos de acción y conceptuales o representativos, se organizan y se combinan entre si esquemas y estructuras; tienen pues en común el ser los instrumentos de la actividad intelectual".<sup>201</sup>

---

<sup>201</sup> Coll, César y Christiane, Guilleron "Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional", en Marchesi A. y Carretero. M. y Palacios. J. (compiladores) *Psicología Evolutiva*. Ed. Alianza, Madrid, 1990. P. 183.

Mientras que el enfoque de Vygotsky, está orientado a la influencia del medio social para generar el desarrollo y transformación del niño, él considero la influencia de los aspectos sociales sobre el desarrollo del individuo en una doble vertiente. La que corresponde a la interacción social, es de una enorme importancia en su teoría y ha llegado a ser sin dudas, una de sus mayores aportaciones a la psicología de nuestros días.

Quizá lo mejor para resumir la posición Vygotskiana, sea echar mano de una de sus citas más conocidas. "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: Primero, a nivel social, y más tarde a nivel individual. Primero entre personas (interpersonal), y después en el interior del propio niño".<sup>202</sup>

Mientras que por el lado de Vygotsky, el desarrollo del niño va de afuera hacia adentro, las condiciones ambientales, el medio sociocultural desempeña una función decisiva en el aprendizaje del niño que se rige por la ley de la doble formación del conocimiento.

Sin embargo, revisando algunos otros materiales sobre la enseñanza del idioma inglés en sus cuatro habilidades: lectura, escritura, comprensión y expresión oral del lenguaje, encontramos que los profesores Elíseo Gustavo Ramírez Toledo, María Susana Astivia Montero, Peter Kelly Wright, et. al, proponen que para una comprensión más eficiente de textos que abordan diferentes tópicos como por ejemplo, uno que describe la ciudad de Toronto Canadá, consiste en considerar una serie de elementos referidos a lecturas de las cuales se pretende extraer información, y desde el enfoque de este grupo destacado de intelectuales, propone que:

"Se elabore un cuestionario acerca del contenido del texto, preguntas que serán revisadas por pares de estudiantes. Enseguida y para reforzar la comprensión del texto de manera más reflexiva, se operativa otra actividad que consiste en realizar una descripción oral, acerca de una ciudad o población que sea al gusto de los integrantes del equipo, dependiendo del tema que trate el texto. Finalmente se selecciona alguna

---

<sup>202</sup> Carretero, Mario. La concepción del desarrollo. Cuadernos de pedagogía No. 171. Ed. Fontalba, Barcelona 1986, p. 137.

de las descripciones, se escribe en forma de discurso, posteriormente será leído en voz alta".<sup>203</sup>

Una observación realizada a los autores que en esta parte del trabajo se han revisado acerca de sus diferentes propuestas de enseñanza del idioma inglés, es su insistencia porque los alumnos estén interactuando sobre los materiales revisado ya que de esa manera el sujeto hace sus comentarios sobre lo leído, plantea dudas e inquietudes, interactúa tanto con sus similares como con el profesor, todo lo cual le permite al estudiante estructurar y reestructurar sus conocimientos acordes a lo que proponen los clásicos de la psicología moderna en relación con el aprendizaje como Jean Piaget y L. S. Vygotsky.

El fundador de la escuela de Ginebra, Jean Piaget, explica en sus postulados científicos que el desarrollo del niño se da del centro a la periferia; es decir, desde su punto de vista el niño ya trae ciertas cualidades innatas que con la ayuda proporcionada por los adultos éstas van siendo cada vez más complejas y que las condiciones ambientales no juegan una función decisiva.

Por lo que a las aportaciones de Vygotsky se refieren, queremos dejar asentado que para el autor ruso de la psicología evolutiva, las relaciones socioculturales juegan una función decisiva en el desarrollo y aprendizaje del niño; es decir, el conocimiento adquirido por el alumno va de la periferia hacia el centro y que recibe sustento en la ley de la doble formación, siendo una de las aportaciones vertebrales de este reconocido autor a su teoría psicológica evolutiva.

Ambos autores contribuyeron a explicar los procesos de enseñanza en tanto que para Piaget, primero se da el desarrollo en el niño y posteriormente el aprendizaje, para Vygotsky, el proceso de desarrollo sigue al proceso de aprendizaje, es decir, primero es el aprendizaje y seguidamente viene el desarrollo de los esquemas mentales del niño.

---

<sup>203</sup> Ramírez Toledo, Eliseo G. et. al. *What's Up*. Ed. Pedagógicas. S.A. de C.V., México. 1996. p. 8.

## CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación, realizado bajo una metodología desde la perspectiva cualitativa tuvimos como propósito fundamental investigar las prácticas docentes del idioma inglés del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Para la construcción "definitiva" de nuestro objeto de estudios sobre este trabajo de investigación, experimentamos diferentes grados de reflexión:

- En un primer momento realizamos charlas con alumnos que fueron seleccionados al azar. Inmediatamente después de verificar algunos resultados, llevamos a cabo algunos ajustes al cuestionario, reelaboramos algunas preguntas guía, retomamos nuestro objeto de estudio para precisarlo y ubicarlo de manera más centrada para encuadrarlo con las metas que nos habíamos propuesto alcanzar.
- Después de haber realizado los cambios pertinentes, procedimos a readecuarlo y aplicarlo de manera definitiva a los sujetos seleccionados bajo una arbitrariedad racional.

De las reflexiones anteriores, podemos concluir que el objeto de investigación se fue construyendo y precisando en la medida que el investigador va teniendo claridad sobre lo investigado, se fue compenetrando de manera más profunda y reflexiva sobre el fenómeno que se quiso conocer.

En el apartado referido a las evidencias empíricas encontradas durante el tiempo que nos tomó realizar esta investigación, tuvimos serias dificultades para elaborar cada una de las categorías presentadas; sabemos y estamos conscientes que se nos escaparon algunas otras, que darían pie para otro trabajo de investigación, pero era conveniente hacer un recorte dada nuestra poca experiencia en este tipo de tareas.

Fue aquí precisamente, en el accionar pedagógico y didáctico de los maestros observados, donde pudimos poner en práctica nuestra "agudeza" de observadores, desde un enfoque cualitativo. Detectar el grado de desenvolvimiento sobre su quehacer áulico.

Nos quedó claro que los conocimientos se transmiten a través de la mera repetición y memorización de los saberes transmitidos en base a la exposición oral del maestro, y el aprendizaje mecánico y conductista del alumno.

En las prácticas etnográficas realizadas, logramos darnos cuenta que el profesor observado retomaba la misma temática hasta tres veces, para lograr transmitir sus ideas sistematizadas.

Pensamos que en este rubro sobre la explicación, acerca de cómo se desarrolla el conocimiento en los niños; ha habido avances significativos, así lo confirman los principios científicos de las teorías de desarrollo psicogenético y evolutivo de Jean Piaget y L. S. Vygotsky, y toda una lista de investigadores que de manera personal han decidido continuar investigando en una u otra corriente de investigación.

Estos investigadores han hecho algunas aportaciones para continuar explicando cómo el niño se apropia de los saberes. Así podemos hacer referencia a los efectos de la "interacción en el aula" de César Coll, y los "formatos" de Jerome Bruner, entre otros.

Por lo que inferimos que las prácticas de enseñanza del inglés han quedado rezagadas, en comparación con los avances científicos que explican la formación y desarrollo del conocimiento en el alumno.

Creemos que para que el profesor supere esa desfase en la enseñanza, es conveniente que se nutra y se potencie con estos nuevos conocimientos para hacerle frente a esta situación tan compleja como lo es el fenómeno educativo.

En el apartado correspondiente a las decisiones políticas y administrativas; destinadas al mejoramiento y superación del desempeño de los maestros, éstas han evolucionado con el discurrir del tiempo. Desde los años de los 70's, se empezaron a impartir algunos cursos aislados, carentes de organización, continuidad y sistematicidad.

En la década de los ochenta, fuimos testigos de la organización y preocupación de las autoridades con miras a lograr una mejor calidad y continuidad sobre los cursos y diplomados, impartidos en todos los municipios del Estado, donde la Universidad Autónoma de Sinaloa tiene presencia.

Para los años de la década de los noventa, las decisiones políticas mejoran considerablemente, hecho que estimuló a algunos profesores para preocuparse por su

mejoramiento académico. Se empezaron a aprovechar algunas prestaciones sobre los derechos de los trabajadores universitarios para realizar estudios de posgrado, tanto al interior del país como al extranjero, a pesar de que en la asignatura de inglés pocos profesores se han interesado por estudios de posgrado.

A pesar de los avances registrados en este renglón, sobre el mejoramiento académico del personal de la Universidad; dadas las condiciones políticas favorables para tal efecto, creemos que quienes han fallado ante sus compromisos contraídos implícitamente con la sociedad, en buena parte han sido las autoridades y los maestros. Así lo confirman los registros sobre las asistencias de los docentes a los eventos sobre la profesionalización de su quehacer, realizados en la zona centro del Estado de Sinaloa.

En el apartado referido a nuevas interpretaciones a los problemas de intervención en la enseñanza del idioma inglés en el bachillerato, logramos darnos cuenta que los maestros a los que revisamos sus procedimientos de enseñanza sobre este idioma, hacen propuestas de procedimiento constructivista para que los alumnos se apropien de los conocimientos.

Por ejemplo: los autores aquí referidos aclaran que para que se dé el aprendizaje de los saberes, es necesario que el alumno interactúe sobre los materiales de aprendizaje, para que los comente y los discuta en clases.

Por lo que concluimos que para lograr que el estudiante interiorice el saber, es imprescindible que éste participe en la realización de las tareas escolares para que su estancia en las sesiones de clases sea dinámica, activa y reflexiva. Es decir, que pongan a trabajar sus esquemas y estructuras mentales, porque solamente se puede aprender y construir el conocimiento a través de la acción conjunta del maestro y el alumno.

En relación a las categorías encontradas y dadas a conocer en este material de investigación, esperamos que el lector las aproveche de la mejor manera posible haciendo un esfuerzo por llevarlas a la práctica en su quehacer académico cotidiano y corrobore la aplicabilidad de éstas en la práctica docente.

Respecto a las diferencias y/o semejanzas que presentan las prácticas docentes que se observan en los profesores de la asignatura de inglés, en relación a los planes de estudio de 1984 y 1994, hacemos hincapié sobre lo siguientes: Los cambios que los maestros han experimentado con respecto a ambos enfoques sobre la transmisión de los sistemas de

enseñanza del idioma inglés han sido de poca trascendencia, es decir, son insignificantes los avances en cuanto al desarrollo y superación académica de los profesores de inglés del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Solamente se aprecian algunas modificaciones en casos esporádicos y aislados de los profesores que de manera individual, han realizado maestrías y doctorado con relación al tratamiento de los problemas educativos en diferentes instituciones donde se cuenta con esos profesores que pueden poseer cultura educativa más amplia.

En síntesis, podemos afirmar que los cambios curriculares del Plan 1984, al de 1994 aparecen en la formalidad del currículo (cambio de enfoque, contenido y estrategias de enseñanza) mas no se dan en las formas de trabajo ni en las concepciones que los profesores observados muestran en su trabajo docente cotidiano en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM Nazif Martha L., Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. UPN, México, 1994.
- ALTAMIRANO Hinogiante Jaime, Tesina, "Una propuesta para la enseñanza del idioma inglés en el bachillerato de la UAS", Los Mochis, Sinaloa, Octubre de 1991
- APPLE Michael, Educación y poder, Mex. Paidós Barcelona, 1987.
- BACHELARD, Gastón, La formación del espíritu científico, Ed. Siglo XXI, México, 1985, p 22
- BENITEZ Ontiveros, Lourdes, *et. al.*, Práctica docente de preparatorias que instrumentan el plan de estudios de 1994, (reporte de investigación) Ed. UAS, D.G.E.P., Culiacán, 1994.
- BERNSTEIN Basil. La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata, Madrid, 1993
- BOURDIEU Pierre, El oficio del sociólogo, Ed. Siglo XXI, México, 1990.
- BOURDIEU Pierre y J. C. Passeron. La reproducción, Ed. Laia. Barcelona, 1981
- BRUNER Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje, Ed. Alianza, México, 1986.
- CARRETERO Mario. "La concepción del desarrollo". Cuadernos de pedagogía No. 153. Ed. Fontalba, Barcelona, 1987.
- CICOUREL, Aarón V. La entrevista en. El método y la medida en sociología. Ed. Madrid Nacional, 1982.
- COLL, César e Isabel Sole. "La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" en Marchesi, Coll y Palacios. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Ed. Alianza Psicología, España. 1990.
- COLL, César, "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" en: Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed., Paidós, Barcelona, 1991.
- COLL, Salvador César, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós, Barcelona, 1991.
- COLL, César y Cristiane Guilleron "Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del conocimiento. En Marchesi A. y Carretero, M. y Palacios, J. (Compiladores psicología evolutiva. Ed. Alianza, Madrid, 1990).
- Curriculum del bachillerato UAS 1994 (Proyecto de reformas), Ed. UAS. D.G.E.P., Culiacán, 1997.

- DELVAL Juan, “¿Cantidad o calidad?” en Cuadernos de Pedagogía No. 255, Ed. Fontalba, S/P, 1994.
- DELVAL Juan, Crece y piensa, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.
- DEWEY John, Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación, Ed. Lozada, Buenos Aires. 1978.
- DIAZ Barriga. Ángel. Tarea del docente: Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial, UNAM, México, 1993.
- DIAZ Barriga. Ángel. Entrevista a profundidad en: Empleadores de universitarios, Ed. CEASU-UNAM, México, 1994.
- DURKHEIM Emile, Educación como socialización, Ed. Sígueme, Salamanca, 1976.
- ECHEITA Gerardo y Elena Martín, “Interacción social y aprendizaje” en Marchesi, Coll Palacios, Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, Ed. Alianza-Psicología, España, 1990.
- ERICKSON Frederick, Métodos cualitativos en la investigación de la enseñanza. En Wittrock, M. Handbook of Research of Teaching. Ed. Mac Millan, Publishing Co. (Traducción Martha Corenstein). 1998.
- FURLONG Viv. “Esferas de interacción en el aula hacia un estudio del conocimiento del alumno” en Delamont y Stubbs. Las relaciones profesor-alumno, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1978.
- GEERTZ Clifford, La descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura, Ed. Gedisa, España, 1992.
- GILLES Ferry, La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas. UNAM, México, 1995.
- GIMENO Sacristán José. La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 1992.
- GIMENO Sacristán José. Teoría de la enseñanza y, Desarrollo de currículo, Ed. Anaya, S.A., Madrid, 1985.
- GIMENO Sacristán José, y José Angel Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, Madrid, 1992.
- GIROUX Henry A. Los profesores como intelectuales, Ed. Paidós, Barcelona, 1990.

- GIROUX Henry A. Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Ed. Siglo XXI-UNAM, México, 1992.
- GONZALEZ, Villa Javier, et. al., Programa de estudios de bachillerato. Plan piloto. Inglés I. UAS-DGEP, Culiacán, 1996.
- GOMEZ, Granell Carmen, et. al., Cuadernos de pedagogía, No. 221. Ed. Fontalba, Barcelona, 1994.
- GUEVARA Reynaga Jorge Luis. Segundo Informe 1998-1999. Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, Junio, 1999.
- JACKSON Philip W., La vida en las aulas, Ed. Morata, Madrid, 1996.
- JONES Hubbart and Thornton Wheeler. A training course for telf. Ed. Oxford University Press, New York, 1993.
- LÓPEZ Beltrán Fidencio. Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Tesis para obtener el grado de maestría en pedagogía, México, D.F., 1995
- MARTÍNEZ. M, Miguel, Fundamentos teóricos de la metodología etnográfica, Editorial Trillas, México, 1994.
- NIDELCOFF María Teresa, "Los contenidos que se transmiten en la escuela" en Análisis de la práctica docente (Ant.) SEP-UPN, México, 1987.
- PÉREZ Gómez Ángel, "La función y formación del profesor/a en La enseñanza para la comprensión; diferentes perspectivas, Ed. Morata, Madrid, 1992
- POZO Juan I. Teorías cognitivas del aprendizaje, Ed. Morata, España, 1994.
- RAMÍREZ Toledo Elíseo G. et. al. What's Up?. Ed. Pedagógicas, S.A. de C.V., México, 1996.
- ROCKWELL Elsie y Grecia Gálvez. Formas de transmisión del conocimiento científico: Un análisis de la práctica docente (Ant.). SEP-UPN., México, 1987.
- ROGER, Carl R., La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje: Ed. Paidós, Barcelona, 1991.
- SANTILLANA, Diccionario de las ciencias de la educación, México, 1995.
- STENHOUSE Lawrence, Investigación y desarrollo del currículo. Ed. Morata, Madrid, 1991.
- TAPIA, Alonso y Mar Mateos, ¿Enseñar a pensar?. perspectivas para la educación compensatorio, CIDE-MEX, Madrid, 1987.

VYGOTSKY, L. S., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Ed. Crítica Grijalbo, Barcelona, 1989.

WOODS Peter, "La escuela por dentro", Ed. Paidós, España, 1987.

ZAVALA, Antoni, El constructivismo en el aula, Ed. Grao, Barcelona, 1984.

### REVISTAS Y DOCUMENTOS

CORRALES Burgeño, Antonio, *et. al.*, "La educación en la encrucijada de la posmodernidad", En revista: Reflexión educativa, Escuela Normal de Sinaloa, Abril de 1998, Culiacán, Sinaloa.

GOBIERNO FEDERAL, DIARIO OFICIAL de la Secretaría de Educación Pública, establece el decreto por el cual se abroga el reglamento interior de trabajo de las escuelas de segunda enseñanza. Art. 19. Corresponde al director: IX verificar la puntualidad, asistencia aprovechada, comportamiento de los alumnos. México, D.F. 26 de noviembre de 1982

MEMORIAS del Coloquio Nacional, "La formación docente en las instituciones de educación superior". CISE-UAS, Culiacán, 1995.

GARCÍA Hernández Guadalupe; GONZÁLEZ Loyola Andrés M., ZAZUETA Zazueta Rafael. Hacia la construcción del documento recepcional, en Boletín, UPN, No. 5 Julio 1999, Año 2.

## Apéndice no. 1

Entrevista realizada el día: 14 de diciembre de 1998.

Entrevistada: Alejandra Lucía

Entrevistador: José Luis Salazar López

Inicio de la entrevista: 11:17 horas

Término de la entrevista: 11:36 horas

Entrevista realizada en los pasillos de la preparatoria "B" de la U.A.S.

P.= Profesor

E1= Estudiante 1

E2= Estudiante 2

E3= Estudiante 3

R= Respuesta del alumno

CATEGORÍAS Y PROPIEDADES	TEXTO DE LA ENTREVISTA
<p><b>PARA PODER HACER UNA CARRERA.</b></p> <p>En esta categoría se pone de manifiesto los planes y proyectos que los sujetos empiezan a manifestar desde muy jóvenes para ser útiles a la sociedad, y sobresalir de los demás en aspectos positivos y que otras personas los vean como ejemplo a seguir.</p>	<p>E. ¿Me dices tu nombre por favor?</p> <p>R. Alejandra Lucía</p> <p>E. Alejandra ¿Por qué ingresaste al nivel bachillerato?</p> <p>R. Ehh, para seguir mis estudios y para poder hacer una carrera y desempeñarme como para ser alguien más grande</p> <p>E. Muy bien ¿Cuáles son tus planes a mediano plazo cómo estudiante del nivel bachillerato?</p> <p>R. Poder terminar este año que estoy cursando, para pasar a tercero</p> <p>E. ¿Y posteriormente?</p> <p>R. Pasar a tercero y salir de preparatoria</p> <p>E. En el nivel bachillerato ¿Cuáles son las</p>

### ME GUSTA TRIGONOMETRÍA Y TALLER

Por medio de esta categoría, se pone énfasis en los gustos y preferencias de los alumnos, que es algo que está presente en esta difícil tarea de la enseñanza y que de alguna manera contribuye para que algunos sujetos sobresalgan en determinadas asignaturas, y a otros no les va tan bien.

### EXPLICA BIEN PERO A VECES ES ENREDOSO

En esta categoría se pone de manifiesto dos cosas. Primero, la metodología que esta siguiendo el maestro no es la más adecuada, porque no es un método muy expositivo y no se auxilia de procedimientos pedagógicos y didácticos por lo que está muy apegado a la enseñanza tradicional. Segundo, que la formación con la que llegan estudiantes al nivel bachillerato es muy deficiente, por eso es que el docente tiene que hacer frente a esta problemática que se hereda desde la educación básica.

### NO HA DICHO CÓMO EVALÚA

Esta categoría refleja dos cosas: La primera se puede catalogar como negligencia de parte del maestro y la segunda, la indiferencia de los alumnos en algunos grupos donde ningún estudiante sobresale como líder para exigir claridad sobre los derechos de sus demás

materias que más te gustan?

R. Me gusta trigonometría y taller

E. Taller ¿De qué?

R. Taller de lectura y redacción

E. ¿Alguna otra?

R. Técnicas de investigación

E. Muy bien ¿Y las que menos te gustan?

R. Mecánica

E. ¿Alguna otra?

R. Pues no

E. Del inglés, qué me pudieras decir ¿Dónde lo ubicas, entre las que más te gustan o entre las que menos te gustan o te es indiferente?

R. Me es indiferente, porque me gustan algunas cosas y otras cosas como que no me gustan.

E. ¿Del inglés?

R. Sí

E. Acerca del procedimiento de enseñanza, de la metodología del maestro, ¿qué te parece?

R. Explica bien. Pero en algunas parte es muy enredoso porque a veces se queda... No le entiendes bien pues.

E. ¿Quién es el enredoso, el maestro o la materia?

R. Los dos

E. ¿Y cómo los evalúa? ¿Cómo te dice a

<p>compañeros y el suyo propio, sobre el procedimiento de cómo evaluar.</p>	<p>ti?, en este examen sacaste nueve de calificación, por ejemplo</p>
<p><b>NOMÁS LLEVAMOS UN EXAMEN</b></p>	<p>R. Pues, es que nada más nos ha hecho y no nos ha entregado calificaciones y la verdad no nos ha dicho cómo nos va a evaluar; por que no ha entregado ni calificaciones ni nada</p>
<p>Por medio de esta categoría se hace énfasis sobre un procedimiento de evaluación muy deficiente por parte del maestro.</p>	<p>E. Pero ¿En los cursos anteriores cómo te han evaluado a ti? ¿Cómo te dice el maestro -tú tienes nueve de calificación- por ejemplo.</p>
<p><b>LA CALIFICACIÓN ABARCA: EL EXAMEN, COMPORTAMIENTO, TAREAS Y ASISTENCIAS.</b></p>	<p>R. Ehh, depende del examen, lo que te saques del examen, cómo te comportas en el salón, si cumples con tus tareas, si tienes participación en clases.</p>
<p>En esta categoría se observa, por parte de los maestros de cursos anteriores, de asignar una calificación más objetiva a los alumnos ya que contemplan más factores en y durante el proceso de evaluación.</p>	<p>E. ¿Y las asistencias?</p> <p>R. También cuentan las asistencias</p> <p>E. A veces en las aulas a los alumnos se les dificulta una materia y le echan toda la responsabilidad al maestro, llegan al extremo a veces de querer pelear con los maestros ¿Tú no has presenciado un incidente de esta naturaleza?</p>
<p><b>TUVIMOS PROBLEMAS EN PRIMERO CON EL PROFESOR DE QUÍMICA</b></p>	<p>R. Pues, ahorita no.</p> <p>E. ¿Pero, en los años anteriores?</p> <p>R. Pues, tuvimos problemas en primero con el profesor de química.</p> <p>E. ¿Qué pasaba ahí?</p> <p>R. Teníamos problemas de que una cosita</p>
<p>Esta categoría resalta la problemática que siempre esta latente en los grupos. Algunas veces los maestros se enfrentan con estudiantes que solo van a boicotear las clases o viceversa, estudiantes que se tienen que enfrentar con maestros impositivos y arbitrarios como lo es el caso</p>	<p>que tu había te te había de la lista</p>

<p>que comentaba una de las alumnas entrevistadas "te borraba de la lista cuando platicabas en clases".</p>	<p>que tu hacías ya te borraba de la lista.</p>
<p><b>LO ACUSAMOS PERO NADA HICIERON</b></p>	<p>E. ¿Como qué cositas?</p>
<p>Esta categoría refleja un hecho significativo y tristemente muy difundido en las preparatorias de la U.A.S. se refiere a la complicidad de la parte administrativa con el personal docente, cuya formación profesional es dudosa. Estas actitudes como se puede ver, perjudican a los estudiantes. Cuando mejor sería reunir a las partes involucradas en el problema y se revisen los problemas para que se le dé una orientación más adecuada.</p>	<p>R. Así te veía platicando. "Borrado de la lista". Y te borraba y ya no entrabas a su clase. Así, con esos problemas fuimos a decir que no lo queríamos pero pues nada hicieron.</p>
<p><b>POR MÁS QUE TE EXPLIQUE NO LE ENTIENDES</b></p>	<p>E. ¿Se quedó con ustedes siempre el maestro?</p>
<p>Esta categoría realza el hecho que plantea psicología moderna, que afirman algunos estudiosos sobre la adquisición del aprendizaje por el sujeto: como Piaget, Vigotsky, Salvador Coll ente otros no menos prestigiados autores. Acerca de cómo el alumno crea su propio saber de acuerdo a sus características innatas, la historia de su formación que no es a través de la repetición de la explicación con las mismas palabras.</p>	<p>R. No</p>
	<p>E. ¿Y algún otro incidente?. Por ejemplo, ahorita lo acabas de decir. Tu mencionas que a veces sí te gusta el inglés porque sí le entiendes. Y a veces no te gusta porque es muy enredoso, pero hay veces en que los estudiantes llegan al extremo de insultar al maestro de ponerse "al tú por tú" con los docentes. No sé si tú hayas presenciado una situación parecida, una vivencia de esta naturaleza.</p>
	<p>R. No, pues ahorita con el profesor no</p>
	<p>P. No, no pero desde que tú entraste al bachillerato; en primer año y lo que ha transcurrido de segundo año, aunque dices tú que no ha presenciado ningún incidente pero, si estas consciente de que esas situaciones críticas se presentan en las aulas.</p>

### QUE VEA A OTRO MAESTRO

En esta categoría se hace referencia a la actitud que debe asumir estudiante cuando tienen dificultades para comprender las explicaciones que le dé un maestro. Tiene la opción de consultar a otro maestro para que le aclare ciertas dudas, o también lo podrías consultar entre los propios estudiantes, porque usan la misma terminología, los mismos conceptos y se entienden mejor entre ellos.

R. No, pues si se dan.

E. Sí se dan pues los maestros son a veces hasta inclusive casi sacados a la fuerza del salón, porque hay muchos estudiantes muy groseros. Tú sabes que de todo hay en esta vida, entonces ¿Cómo crees que se pudiera moldear esa situación cuando los alumnos son muy cerrados en sus posturas?

R. Si no le entiende al maestro que le está dando, pues que vea a otro maestro y él le podría explicar lo que él en clases no pudo comprender. Lo que el maestro de la asignatura de inglés por ejemplo, no lo puede hacer entender.

E. O a veces entre ustedes, entre los mismos estudiantes.

R. Sí, a veces entre nosotros mismos también le preguntamos a un compañero ¿le entendiste? Y si dice que sí, pues explícame, o tú si entendiste, le puedes explicar a alguien que te pregunte.

E. Entonces ¿Tú crees que eso contribuiría?

R. Pues sí

E. ¿Por qué?

R. Porque te podría ayudar, si tu quieres que el profesor te explique y no le

entiendes; por más te explique no le sigues entendiendo al maestro, tal vez con otras palabras que otro maestro te explique o un compañero, le puedas entender más de la forma en que te dicen ellos, que de manera en que lo explicó el profesor responsable de la materia.

E. Muy bien, ¿Con cuánto aprobaste la materia de inglés en el semestre pasado?

E. ¿A qué crees que se debe? ¿A qué crees tú que se deba el hecho de que se te dificulte el aprendizaje de la materia de inglés?

R. Mira, el primer semestre en primero, la pasé con siete, porque estaba más feo lo básico; pero en el segundo semestre se me complicó más y aparte que casi no le ponía atención. Es que me la llevaba platicando y así pues acordábamos no entrar y no entrábamos, y por eso me ponían el seis.

E. Pero cuando entrabas a clases ¿Por qué crees que no ponías atención?

R. Porque algunas veces yo estaba en la parte de la ventana y mejor prefería ver a los que pasaban, casi no le ponía

atención al maestro.

### NO TE ENTUSIASMABA

Esta categoría pone de manifiesto un aspecto muy significativo con relación a la necesidad urgente sobre la profesionalización del personal docente de las preparatorias de la U.A.S. en el sentido de que se deshagan de práctica obsoletas en la enseñanza y sean sustituidas por procesos de la enseñanza más dinámicos en donde el alumno sea realmente creativo, crítico; para que pueda avanzar en sus conocimientos del idioma.

### QUERÍA TRABAJAR EN LAS TARDES

En esta categoría se enfatiza el hecho de algunas de las aspiraciones de los estudiantes por mejorar sus condiciones socioeconómicas e ir poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en este nivel propedéutico.

atención al maestro.

E. ¿Eso quiere decir que la forma de enseñar del maestro no era muy atractiva?

R. Sí. A veces como que te aburría y mejor te volteabas a la ventana a ver qué veías.

E. Entonces ¿Cómo explicaba el maestro que a ti te aburría la clase? ¿Qué era lo que hacía el maestro?

R. Él explicaba los temas de inglés de un modo que no te entusiasmaba. La explicaba de muy no sé, muy aburrida la clase pues.

E. ¿Quién era tu maestro?

R. Se llama Armando

E. Ya sé quién es. Además de estudiar ¿A qué otra cosa te dedicas?

R. Estaba consiguiendo trabajo pero no conseguí, quería trabajar en las tardes

E. ¿En dónde?

R. En lo que fuera

E. ¿Y nunca pensaste en llevar inglés en el Centro de Idiomas de la UAS?

R. No, me quería meter a computación

E. ¿Qué es lo que obstaculiza que tu ingreses al Centro de Idiomas a estudiar?

R. Ehh, pues ninguna, pero si me da flojera ir a estudiar en las tardes pues

	<p>ir [sonríe] en las tardes pues</p> <p><b>E.</b> O sea venir en la mañana aquí, y aparte ir en la tarde</p> <p><b>R.</b> Si, Ir en la tarde otra vez</p> <p><b>E.</b> ¿Tú, dónde vives?</p> <p><b>R.</b> En el FOVISSTE</p> <p><b>E.</b> ¿Este que está aquí cerca de la escuela?</p> <p><b>R.</b> No, éste es el FOVISSTE Chapultepec, y yo digo el FOVISSTE Humaya</p> <p><b>E.</b> Ahh, entonces sí está retirado. Bueno eso sería todo. Te agradezco mucho que me hayas permitido realizarte esta entrevista.</p>
--	---

**Entrevista realizada el día:** Martes 3 de Noviembre de 1998

**Entrevistada:** Claudia Lizeth Núñez López

**Entrevistador:** José Luis Salazar López

**Inicio de la entrevista:** 11:25 horas

**Término de la entrevista:** 11:45 horas

**Entrevista realizada en los pasillos de la preparatoria "B" de la U.A.S.**

**E = Entrevistador**

**R = Respuestas de alumno**

CATEGORÍAS Y PROPIEDADES	TEXTO DE LA ENTREVISTA
	<p>E. Me dices tu nombre completo por favor?</p> <p>R. Claudia Lizeth Núñez López</p> <p>E. Claudia ¿Por qué ingresaste al nivel bachillerato?</p> <p>R. Porque mi deseo es llegar a profesional y es uno de los pasos para llegar a ella.</p> <p>E. Muy bien ¿Cuáles son tus planes a mediano plazo como estudiante del bachillerato?</p> <p>R. Salir bien de la preparatoria para lograr entrar a profesional</p> <p>E. Y eso ¿Cómo lo vas a lograr?</p> <p>R. Estudiando como hasta ahorita lo he hecho</p> <p>E. De todas las materias que llevas en el bachillerato ¿Cuáles son por las que más te inclinas?</p> <p>R. Son historia, ahorita en este caso</p>

	<p>desarrollo humano, historia y sociedad, ética</p> <p>E. ¿Alguna otra?</p> <p>R. Si, básicamente lo que son las materias de sociales.</p> <p>E. Entonces esas materias por las cuales tú sientes esa atracción de la que acabas de hacer referencia ¿Por qué las consideras así?</p> <p>R. Me gustan porque son parte fundamental de lo que yo quiero estudiar, que es derecho y la historia es fundamental, la ética es muy importante para laborar ya que tenga que llevar a la práctica todos esos conocimientos y todas las materias de sociales. En sí, porque se relacionan con lo que la sociedad en la que vas a trabajar, en la que vives día a día.</p> <p>E. Muy bien, ya hablamos de las materias que más te gustan, ahora plátame de las que sean menos atractivas para ti.</p> <p>R. Mecánica, leyes de conservación de la mecánica, trigonometría, mecánica I y II y estadística</p> <p>E. ¿Por qué las consideras así?</p> <p>R. Es que considero que las personas que estudian o que les gustan esas materias, ven a las personas como números, no</p>
--	---

como lo que valen o lo que sienten ... toman a las personas por lo que sientes o como son, las toman más como si fuera números y se acostumbran a ver todo así, como números.

E. Y acerca del inglés ¿Qué me podrías decir, dónde lo ubicas? Entre las que más te gustan o entre las que menos te gustan?, o te es indiferente

R. Hay cosas de inglés que me gustan. Hay textos muy buenos de inglés, menos lo que es el inglés técnico. Me gusta se me hace fácil, y más que contribuye mucho lo que es el maestro. Como de la clase, qué tipo de actividades hace para que la clase sea dinámica. Si no es así, también me aburre y todo eso pero si sé que el inglés es una de las materias básicas porque ahorita actualmente, donde busques trabajo te preguntan ¿hablas inglés?, si no hablas inglés, no te dan trabajo.

E. Entonces ¿Cómo era el procedimiento de enseñanza del maestro de inglés?

R. Era muy ...faltaba muy frecuentemente, la verdad no vimos todo el programa y los ejercicios que veíamos, los veíamos muy a la carrera. Los ejercicios no, no ...algo que no le facilitaba ponernos era

	<p>otras actividades, porque le parecía que perdía tiempo, pues tenía que ver los temas rápido porque si no, no alcanzaba a verlo.</p> <p>E. ¿Y cómo los evaluaba?</p> <p>R. Nos evaluaba mediante exámenes</p> <p>E. ¿Nada más?</p> <p>R. Sí</p> <p>E. ¿Y no tomaba en cuenta participaciones, tareas, asistencias, etc.?</p> <p>R. Sí las tomaba en cuenta</p> <p>E. ¿Has tenido dificultades para el aprendizaje en algunas materias?</p> <p>R. Sí, en mecánica</p> <p>E. ¿A qué crees que se deba?</p> <p>R. A que no me gustan los números</p> <p>E. Cuando hay dificultades para el aprendizaje, algunos estudiantes se enfrentan con fuertes discusiones con el maestro. No sé si a ti te ha tocado vivir una experiencia de esa naturaleza o que hayas estado cerca donde se dió un agarre así.</p> <p>R. Sí, si me ha tocado ver que hay alumnos que no entienden la clase y empiezan a pelear con el maestro y no le entienden; y menos porque no hay arreglo entre ellos y muchas veces el odio que le tienen al maestro influye para la clase.</p>
--	--

	<p>E. ¿Y tú qué propondrías para acabar con ese estado, de cosas en donde a veces los estudiantes si tienen la razón, pero otras veces no la tienen. Aunque también se da el caso que al maestro se le tacha de irresponsable de que no es bueno para exponer su clase. Cuando ves tú en los grupos donde se suscitan esos problemas y que el maestro en cuestión está exponiendo en el grupo, los estudiantes platican de todo menos del tema que se está dando. Entonces, te repito la pregunta, tú como estudiante ¿Qué propondrías para aminorar, para hacer menos tensas esas situaciones, esos agarres entre maestros y estudiantes?</p> <p>R. Que la clase sea más activa, que ponga tareas, pero tareas más cotidianas y no sea tan académicas. Que muchas veces lo que pasa con la clase de inglés, te enseñan demasiado inglés técnico y te enseñan yo creo lo más básico, es cierto, pero no te enseñan ...con las técnicas para enseñar como que no las aplican o aplican casi siempre el uso del pizarrón, gis pero no aplican otras.</p> <p>E. O sea que están muy apegados al método tradicional.</p>
--	--

	<p>R. Sí.</p> <p>E. ¿Y no se han preocupado por mejorar su metodología?</p> <p>R. Sí, la metodología es lo que es lo que...</p> <p>E. ¿Y cómo te sientes cuando ves esos agarres así?, A mí me parecen irracionales. ¿Tú no te sientes deprimida, no quisiera cambiar este estado de cosas? ¿Qué impresión te causa a ti una escena de esa naturaleza?</p> <p>R. Muchas veces pueden ser ¿Cómo se dice?, los maestros pueden tener la razón, como también los que puedan tenerla también. Si es un alumno que nunca entra a clases, si es un irresponsable, no tiene derecho a exigirle a un maestro que le ayude, o simplemente a decirle ¡oiga profe se equivocó!, no tiene el derecho de hacerlo; pero si el alumno que cumple sí. Ahora si es que el maestro falta no tiene ni el más mínimo derecho a... y simplemente no funciona tanto pero, puedes ir ahí a diferente lugares en caso que tengas un conflicto con un maestro para no verte en la necesidad de enfrentarte porque muchas veces provocan apatía entre ambos y es más problema. Y a veces si platicaran el</p>
--	---

alumno y el maestro quizás cambiaran la técnica de la clase, pero si hay ese choque en el aula menos se van a preocupar por echar una platicada acerca de qué es lo que está pasando aquí, fuera del aula de clases. Decirle el maestro al estudiante inconforme, vente vamos a echar una platicada acerca de qué es lo que está pasando aquí, quizás yo esté mal, pero no me conviene que me lo digas delante del grupo. Ese tipo de cosas yo creo que no se han implementado. De hecho aquí en la prepa se supone que ya no es un plan piloto que es diferente, y muchos maestros siguen calificando como hace veinte o veintiocho años. El típico examen de ...se me hace que ahora la mejor manera de calificar es haciendo un trabajo porque allí desarrollas tu creatividad, tu imaginación, tu forma de sentir y no es tanto un libro que estas haciendo, no es tanto . no macheteas, sino que escribes lo que entiendes y utilizamos lamentablemente un plan piloto entre comillas porque el sistema sí pero se calificó lamentablemente como un plan ... como si no hubiera plan piloto. Si.

es que además los fenómenos sociales no se pueden cambiar de la noche a la mañana. Si todos los profesores se preocuparan por prepararse, a lo mejor si se pudiera cambiar este estado de cosas, pero imagínate de una preparatoria por ejemplo: diez maestros cuando mucho se preocupan por cambiar, por prepararse, por cambiar su sistema de enseñanza. Y a esos maestros que no se preocupan no se les puede hacer nada porque están sindicalizados, porque ya tienen veinte años trabajando.

E. Bueno, actualmente tú, ¿qué calificaciones llevas en inglés?

R. Ocho

E. ¿Ocho de promedio?, bueno sería todo lo que yo te tengo que preguntar

E. Te estoy muy agradecido por haberme permitido hacerte este tipo de entrevistas que me permitió conocer tus puntos de vista acerca de este problema que está latente en los grupos, y que de alguna manera en un futuro, o a largo plazo, pudiera encontrarse soluciones para contrarrestar ese tipo de problemáticas presentes en las aulas, porque se observa a los estudiantes

rechinar los dientes de coraje cuando ven a un maestro cuya materia no les atrae; son comunes escuchar las siguientes expresiones: ahí viene este hijo de su mal dormir, ya llegó "mi maestro consentido", etc.

**R.** Nó, de hecho mi mamá es maestra y me ha dicho, y yo lo he visto ¿no?, yo como mujer a mi mamá la respeto mucho, ya me ha tocado verla dar clases y me ha dado clases y mis respetos, porque yo siempre la he visto que cumple bien, que llega puntual. Es de esas maestras que te cae gorda porque llega cinco minutos antes y sale diez minutos después y dice uno: ¡cuándo se va a ir!. ¿Cuándo llegará el otro maestro?, y realmente hay pocos maestros responsables de que llegan puntuales, que preparan la clase como es debido y se me hace que es algo muy importante lo que está haciendo usted maestro. Porque incluyen a la enseñanza porque contempla los factores que le afectan y en la medida que detecte, que sepa lo que nos perjudica, porque de otra manera ¿cómo vamos a saber cómo arreglar o tratar de componer la situación para

	<p>que haya un mejor aprovechamiento escolar?</p> <p>E. Bueno, pues muchas gracias, espero que no sea la última vez que platiquemos.</p> <p>R. Muchas gracias a usted.</p> <p>E. Hasta luego</p>
--	--

## Apéndice no. 2

**Observación etnográfica realizada el día:** 6 de mayo de 1998

**Inicio de la entrevista:** 11:13 horas

**Término de la entrevista:** 12:00 horas

**Profesor:** Francisco

**Edad:** 45 años

**Sexo:** Masculino

**Nivel Académico:** Licenciatura en educación

**Antigüedad laboral:** 15 años

**Nombramiento:** Tiempo completo asociado "A"

**Otras actividades:** Coordinador de la Academia de inglés

**Práctica etnográfica realizada en la preparatoria "A" de la U.A.S.**

**Observador:** José Luis Salazar López

P.= Profesor

E1= Estudiante 1

E2= Estudiante 2

E3= Estudiante 3

E4= Estudiante 4

### TEMÁTICA: LOS AUXILIARES MODALES

CATEGORÍAS Y PROPIEDADES	TEXTO DEL REGISTRO DE OBSERVACIÓN
	P. Ehhh, empezamos con un nuevo tema del programa que son precisamente los auxiliares modales. E. ¿Es lo que vamos a ver?

	<p>P. Si ... el folleto, ya tengo varios días pidiéndoselos. Vale \$25.00 pesos, el que lo tenga que bueno. Todos lo van a necesitar.</p> <p>P. Este tema que empieza hoy deben tener mucho cuidado porque es muy complejo ¿por qué?, porque estos auxiliares modales se van a manejar de acuerdo a lo que expresa cada quien (perdón), cada uno, y no sobre lo que signifiquen ¿no?. En el primero curso vimos auxiliares primarios o simples donde ehh, en este caso, el auxiliar “do” o “does” por ejemplo, o “did” no significa nada, se necesitan para formar los tres tiempos verbales pero, en este caso esos auxiliares son diferentes. Para empezar a esos auxiliares defectivos ¿porqué? Porque carecen precisamente ehhe de la partícula “to”. Para formar infinitivo, no puede ir el verbo principal afectado con “s” ni ellos mismos se pueden afectar con “s” ehhe, no pueden formarse un gerundio ¿sí?, con “ing”, no les permiten entonces, son demasiados defectivos, por lo tanto son de mucho cuidado ¿no? (...) como auxiliares defectivos añaden ideas de capacidad todos, no</p>
--	--

quiere decir que cada uno tenga una función específica ahí o expresen algo ¿no?. Dice añaden capacidad, permiso, posibilidad, probabilidad, obligación esencial o preferencia a la actividad o estado expresado (...) para poder hacer una actividad "x" la que sea ¿verdad?. Deme un ejemplo ¡ey! (dirigiéndose a un estudiante específicamente), un ejemplo.

E3. ¿Yo?

P. Usted

E3. Un ejemplo ¿Cómo de qué?

E2. De capacidad física (reafirma el profesor).

E3. Yo puedo brincar ¿Cómo se dice en inglés? I can jump [expresión anotada en el pizarrón por el maestro].

P. Yo puedo brincar ¿Sí?, entonces todo lo que ustedes pueden desarrollar físicamente obviamente va a estar expresado con el verbo "can", pero qué pasa, también habrá ocasiones en que ese verbo si ustedes están expresando, una capacidad adquirida mediante el aprendizaje va a significar saber; no lo habíamos visto por aquí, por ejemplo, ahmn. [el maestro anota en el pizarrón]

P. Bueno, por decir algo, ahí están dos

diferentes. Entonces ¿Qué pasa? Aquí hay dos enunciados donde estamos expresando precisamente esa capacidad física:

P. I can jump yo puedo saltar

P. I can run yo puedo correr

P. Aquí dice: She can speak english [el maestro lo traduce], ella puede hablar inglés, luego ¿Verdad? Luis can read in english [de nueva cuenta, el maestro la traduce] Luis puede leer en inglés.

P. Literalmente decimos como está el verbo "can", sabemos que significa poder, qué pasa de acuerdo a lo que está expresando una capacidad adquirida mediante el aprendizaje de algo, ya sea mediante el estudio, mediante la práctica, mediante el ejercicio de algo. Va a significar saber, por lo tanto ¿qué pasa cuando nosotros decimos "can"? Aquí vamos a interpretarlo ¿Cómo? She can speak english [expresión dicha por el maestro]

E3, E4. Ella sabe hablar inglés [dos estudiantes contestan al mismo tiempo]

P. ¿Por qué? Para poder hablar inglés, tuvo que haber estudiado; digo si no es nativa de Estados Unidos, obviamente.

Entonces ella sabe hablar inglés, ella tuvo que haber aprendido, haber estudiado inglés digo, para poder hablarlo ¿Sí? Lo mismo aquí, por ejemplo: hablamos el idioma una vez que lo aprendemos.

P. Luis can read english Luis sabe hablar inglés. Necesitó haber estudiado para poder saberlo (...) cuando decimos: Sylvia can speak english ¿Sí?

P. Silvia puede hablar inglés o Silvia ¿Qué? Silvia sabe hablar inglés: debió de haber dicho ahorita. He can't come today. En el caso de can't.

E2. Para negar ¿qué sería?

El no puede venir hoy.

P. El no puede venir hoy [reafirma el maestro la traducción del estudiante]

P. Ya que vimos aquí la negación, para negar podemos usarlo separado, junto y así:

He can not come today

He cannot come today

He can't come today.

De tres maneras así, así o así

P. [explicación que da el maestro para usar la forma negativa del verbo "can"] (...) aquí eh. Hay dos enunciados, cuatro enunciados, tres perdón, donde dice:

They cant come to the party next week.

P. ¿Se fijan? Okey, o sea ellos no pueden venir a la fiesta la próxima semana; estamos negando.

E1. ¿Es "they" profe?

P. Mande

E1. Allá hay un error. Es "they"

P. Es "they", perdón; they cant come to the party next week, hay un pequeño error en la escritura de esta expresión, señalada por un estudiante y corregida por el maestro.

(...) bueno ahí están otra vez los adverbios de tiempo. Decíamos: we can visit our friend tomorrow, literalmente diría: nosotros podemos visitar a nuestros amigos mañana ¿Sí? Así debe de escribirse en inglés. Siempre los adverbios al final ¿Sí? Aunque en español se puede decir desde el principio, aquí hay un ejemplo, donde dice: mañana podemos ver, visitar (perdón) a nuestros amigos ¿O. K.?

E2. ¿En español si se puede decir?

P. Sí , en español sí. En inglés hay que usarlos al final siempre.

P. Por allí en el examen, yo siempre se los dije, aunque sea la voz pasiva, y

	<p>muchos por allí los usaron en intermedio, al principio, etc.</p> <p>Bueno.</p> <p>[Suspende el discurso al maestro, hace un paréntesis para conversar con pequeños grupos de estudiantes de dos, de tres, etc. Que hacen comentarios acerca de las dudas y las inquietudes].</p> <p>P. Tenemos otro enunciado: John can't help this brother: to his brother (perdón)</p> <p>John can help to his brother; ¿No?</p> <p>E3. ¿Está bien?</p> <p>P. No está bien [se equivocó en la respuesta]</p> <p>P. A ver ¿Por qué no está bien?</p> <p>P. ¿Cuál es el auxiliar aquí?</p> <p>Help. [se equivocó en la respuesta]</p> <p>P. ¿Este es el auxiliar entonces? Señala la palabra "help" en el pizarrón</p> <p>P. A ver allá atrás compañeros, dice el compañero que éste es el auxiliar ¿Está bien?</p> <p>P. Dice: John can help to his brother ¿Está correcto el enunciado?</p> <p>E3. No. (se equivocó en la respuesta)</p> <p>¿Porqué? No sabe nomás porqué no.</p> <p>P. A ver por acá. Allá atrás ¿Está correcto el enunciado?</p>
--	---

	<p>P. Dice que el de arriba está bien ¿Es cierto?</p> <p>E2. No, no, no.</p> <p>P. No, pero el de abajo ¿Está bien? Dígalo usted ¿No?</p> <p>P. No está bien ¿Porqué?</p> <p>P. ¿Porqué? ¿No está bien?</p> <p>P. La clase es para todos. Por favor, la clase es para todos, no hay selección aquí de estudiantes sí ¿Porqué no está bien compañeros?</p> <p>P. A ver, usted dice que no está bien ¿Porqué dice que no está bien? Bueno más facilita. Dice el compañero que éste es el auxiliar, señalando el verbo "help", escrito en el pizarrón. ¿Está correcto?</p> <p>E2. No</p> <p>P. Entonces ¿Cuál es?</p> <p>E2. El "can".</p> <p>P. El "can". Entonces, lleva la "s"</p> <p>E. No, no, no.</p> <p>E1. No, no, noooo.</p> <p>E2. No lleva "s".</p> <p>No permite la "s" decíamos, el auxiliar O.K. Bueno, entonces acá qué pasó. Está mal porque el "can " le quita la "s" a las terceras personas.</p> <p>P. No se usa la "s" tampoco ni el verbo</p>
--	---

	<p>principal ni el auxiliar, lo acabo de decir ahorita cuando empezamos O.K.</p> <p>Q. Entonces, the student can does the homework ¿Qué pasaría?</p> <p>R. Nada porque el “does” no es does. Es do y así se queda (...)</p> <p>P. Acuérdense bien qué es lo que está expresando aquí, una capacidad adquirida mediante el aprendizaje.</p> <p>P. Una capacidad adquirida mediante el aprendizaje</p> <p>P. ¿Cómo sería entonces? Léalo</p> <p>P. ¿Cómo se expresaría en español?</p> <p>E2. Yo podía leer... [se equivocó en la respuesta]</p> <p>E2. Yo sabía leer (...) [recibe información de otro estudiante]</p> <p>P. Hay otro enunciado que dice: Only one of the boys could swim</p> <p>P. ¿Qué diría en español ahí?</p> <p>E3. Solamente uno de los muchachos sabía nadar</p> <p>P. No podría nadar</p> <p>Aunque se desarrollo una capacidad física, tenemos que aprender de todas maneras mediante el ejercicio, mediante el ejercicio, mediante el aprendizaje o ejercitar precisamente la natación. Yo sé que aquí hay muchas</p>
--	---

	<p>que no sabemos nadar ¿Por qué ¿ Porque no hemos practicado, entonces necesitamos saber nadar O. K.</p> <p>P. Dice aquí: Deborah could sky for an hour without get tired</p> <p>E3. Deborah sabía...</p> <p>P. Miren para poder patinar tiene que aprender por una hora sin cansarse; get tired, es cansarse.</p> <p>E1. ¿Y tired sólo?</p> <p>P. Es cansado entonces, significa: Deborah</p> <p>P. Sabía patinar por una hora sin cansarse</p> <p>P. Allí hay que ver la cuestión del contexto si por desarrollo físico que está haciendo ahí. [La última parte de la clase difícilmente la pudo explicar el maestro y tuve muchas dificultades para captar la idea por el grado de desorden que se dio en el grupo].</p>
--	--

**Observación etnográfica realizada el día:** 9 de diciembre de 1998.

**Inicia:** 10:15 horas.

**Termina:** 11:01 horas.0

**Profesor:** Manuel

**Edad:** 46 años.

**Sexo:** Masculino.

**Nivel académico:** Tercer grado bioquímica.

**Antigüedad laboral:** 23 años.

**Nombramiento:** Tiempo completo asistente "B".

**Otras actividades realizadas:** Coordinador de la academia de inglés.

**Lugar:** Práctica etnográfica realizada en la preparatoria "B" de la U.A.S.

**Observador:** José Luis Salazar López.

P = Estudiante

E1 = Estudiante 1

E2 = Estudiante 2

E3 = Estudiante 3

### TEXTO DE LA OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA

#### TEMÁTICA: PRESENT PERFECT TENSE.

CATEGORÍAS Y PROPIEDADES	TEXTO DEL REGISTRO DE OBSERVACIÓN.
CATEGORÍAS Y PROPIEDADES "Oraciones en presente perfecto. En esta categoría se pone de manifiesto el hecho de que el docente tienen que revisar de manera puntual cada uno de los puntos contemplados en el programa de la materia	La estructura de las oraciones en tiempo presente perfecto. S + V A + P P + C S = sujeto.

de inglés I, en la escuela preparatoria "B" de la U.A.S. "Rubi is the subject".

Por medio de esta categoría el docente va haciendo énfasis en cada una de las partes que dan lugar a la estructuración de las oraciones en presente perfecto, también resalta el uso de expresiones en inglés con la intencionalidad que el estudiante se vaya familiarizando con los términos en español por la semejanza ortográfica en ambos idiomas. Lo que gramaticalmente conocemos como "cognados".

"Otro ejemplo sería". Por medio de esta categoría se pone de manifiesto la insistencia del docente para que a través de la realización de ejercicios el alumno vaya asimilando los aspectos teóricos que se contemplan en la estructuración de las oraciones en presente perfecto.

VA = verbo auxiliar.

PP = participio pasado del verbo principal

C = complemento de la oración.

P. Bien, okey. Rubí is the subject; Rubí has (this is the form) es la forma que le corresponde a Rubí, tercera persona del singular; she, ella (en esta parte el profesor traduce las expresiones que él emite y explica algunas cuestiones gramaticales a los alumnos).

P. Esta es una estructura de una oración en presente perfecto. Present perfect tense ¿Okey?

P. Otro ejemplo sería: You have eaten in that restaurant before.

You , sujeto (pronombre, segunda persona del singular o puede ser también del plural). Entonces, you have eaten in that restaurant before.

P. Tú has comido en ese restaurante?

E2 ¿Puede ser en ese restaurante?

P. Sí, es correcto en ese restaurante.

P. I have finished my homework. (La repite dos veces creo que con la finalidad de que los alumnos se familiaricen con la pronunciación de las palabras).

### “LA ESTRUCTURA DE UNA ORACIÓN AFIRMATIVA”

Por medio de esta categoría se observa una actitud razonable del docente para ir desglosando cada uno de los puntos del programa de la materia de inglés y por supuesto que, el sujeto vaya teniendo claridad de los contenidos por medio de la realización de ejercicios que permitan que el alumno aclare y reafirme los aspectos teóricos y prácticos.

### PASAR LAS AFIRMATIVAS A NEGATIVAS.

Por medio de esta categoría se observa como el docente pretende aprovechar esquemas mentales ya asimilados por los alumnos con respecto a las estructuras afirmativas y de estas derivarla comprensión y el afianzamiento de las estructuras negativas en presente perfecto.

E1. He terminado mi tarea. (Este estudiante la traduce a la par que el maestro eso nos hace suponer que algunos alumnos son buenos para la traducción).

P. They have gone to Mazatlan many times. Okey---- (él maestro vuelve a repetir la oración anterior dos veces; podría ser para ambientar a los estudiantes y se familiaricen con las expresiones más comunes del idioma inglés).

P. Esta viene siendo la estructura de una oración afirmativa ¿Okey?

P. Ahora, si yo quiero hacer esas oraciones negativas ¿Qué es lo que hacemos para negar, la idea verbal?

E3. Usamos “not”.

P. Usamos el adverbio de negación “not” ¿Sí? Okey entonces, esta ¿Cómo va a quedar? (Varios estudiantes tratan de contestar al mismo tiempo).

E1. Rubí has not.

E3. Has not.

P. One person only. (El docente traduce la expresión) una persona nada más. You (señala a un estudiante).

E1. Rubí has not been a good student during this semester.

### “AGREGAMOS NOT” C. EST.

Por medio de esta categoría se observa que algunos alumnos ya poseen ciertas nociones acerca de los temas que el docente va a abordar y lógicamente éstos son parte de los programas con los que trabajan los maestros del nivel bachillerato en las preparatorias de la U.A.S.

### “ONE PERSON ONLY”

Esta categoría refleja dos cosas: Primero, que los alumnos manejen expresiones cortas cuyo significado se puede entender por el contexto y además por la orientación que proporcionan a aquellas palabras que tienen parecido con el español. Luego, hacer hincapié en el mal hábito que tienen los jóvenes de este nivel bachillerato de no respetar el turno al uso de la voz.

### “THIS THE SECOND ONE”

Esta categoría pone de manifiesto el interés y el entusiasmo del docente porque los estudiantes se vayan familiarizando con expresiones sencillas y que posteriormente el sujeto puede incluirlas en

P. Muy bien. Rubí has not been a good student during this semester ¿Okey?

P. The second one, please you (señala a otro estudiante para que la escriba en el pizarrón) This the second one. You eaten in that restorant before.

E2. You have not eaten in that restaurant before. (El estudiante designado por el profesor, anota en el pizarrón).

P. ¿Qué es lo que hacemos?

E2. Agregamos la negación después del verbo.

P. Del verbo auxiliar. (El profesor hace una ligera corrección). Eso ya lo sabemos por que ya lo hemos manejado.

P. The third one. [El docente interpreta la frase]. La tercera.

P. I have not finished my homework. [El mismo la anota en el pizarrón].

P. No he terminado mi tarea. [Varios estudiantes la repiten después que lo hace el maestro].

E4. Pasa al pizarrón y anota lo siguiente. They have not gone to Mazatlan many times; E4, [la lee después de anotarla en el pizarrón, hace una lectura muy deficiente en inglés].

P. They have gone to Mazatlan many times. [El docente la lee para

conversaciones con otro con discípulos.

### “AGREGAMOS LA NEGACIÓN DESPUÉS DEL VERBO AUXILIAR”

Esta categoría pone de manifiesto todos los que el alumno debe de aprender para poder tener dominio sobre el presente perfecto.

### “LO SABEMOS PORQUE LO HEMOS MANEJADO”

Por medio de esta categoría se ha énfasis en cúmulo de conocimientos que existen en la memoria a largo plazo y que el sujeto puede acudir a ellos cuando sea necesario aprender nuevos conocimientos.

### C. EST. “¿CÓMO SE DICE UNA SÓLA VEZ?”

Esta categoría manifiesta preocupación e interés por los nuevos aprendizajes de parte del sujeto para ir acrecentando su patrimonio cultural en relación con el idioma inglés.

times; [el docente la lee para familiarizar a los estudiantes con la pronunciación de las palabras].

P. Okey, they haven't o they have not gone to Mazatlan many times. [Le da lectura en español;] ellos no han ido a Mazatlán muchas veces.

E3. ¿Cómo se podría decir una sola vez?

P. They have gone to Mazatlan once. For example, una vez ¿Sí? ¿somebody want to pass to the blackboard to do a sentence? [El profesor traduce la expresión, pero además, insiste en la pronunciación] ¿Alguien quiere pasar a hacer una oración?

P. Pasa tú chino. [No acepta el reto, y se dirige a otro estudiante].

P. ¿You? A ver usen su propio vocabulario es decir, las palabras que ustedes manejan cualquier oración afirmativa y negativa. [Un estudiante pasa al pizarrón y escribe el sujeto de la oración, Diego].

P. Diego, okey. Diego is a subject.

E2. ¿En afirmativo?

P. En afirmativo primero y después la haces en negativo.

E2, escribe en el pizarrón; Diego has wrote.

<p><b>“ALGUIEN ESCRIBA UNA ORACIÓN”</b></p> <p>Esta categoría pone de manifiesto la insistencia del docente para lograr que los alumnos participen en la realización de ejercicios para que vayan adquiriendo habilidades y destrezas con relación al aprendizaje del idioma inglés.</p> <p><b>“USEN SU PROPIO VOCABULARIO”</b></p> <p>Por medio de esta categoría del docente hace hincapié al facilitarle al alumno todo lo que pueda crear condiciones favorables para que éste, haga el esfuerzo de irse desarrollando en esta difícil tarea del aprendizaje del inglés como una segunda lengua. Y que por tanto es imprescindible que el sujeto ponga en juego sus propios conocimientos, sus conceptos para que mida sus capacidades.</p> <p><b>“¿WRITE ES REGULAR?”</b></p> <p>Por medio de esta categoría el docente insiste en la diferenciación de los verbos en inglés para que al alumno le quede claro que esto es fundamental para la comprensión del presente perfecto.</p>	<p>P. ¿Write es un verbo regular?</p> <p>E1, E2, E3. ¡Noo! [Contestan al mismo tiempo]. Como escribió “wrote” en el pizarrón. [El maestro le aclara que esa forma corresponde al pasado; una voz anónima se escucha “written”].</p> <p>P. Written okey written. Diego has written ¿what? A book, a letter. [El maestro va leyendo la oración en la medida en que “E2” la escribe en el pizarrón y le ayuda a aportar ideas].</p> <p>E2. Diego has written a book.</p> <p>P. Okey, ahora en negativo. [Le solicita al mismo estudiante que la escriba en negativo].</p> <p>E2. Diego has not written a book.</p> <p>P. Has not o hasn’t written a book. [Le aclara que existen dos maneras para la forma negativa].</p> <p>P. Diego no ha escrito un libro ¿Okey? Alguien pase a hacer otra oración. [Muestran poca voluntad por participar].</p> <p>P. ¿Quieres pasar a hacer otra oración ¿Nadie quiere pasar a hacer otra oración? Nadie, nadie nomás llegó el maestro y nadie quiere pasar. [Hace alusión a mi presencia en el aula].</p> <p>Eo. Ja, jaah, jaah. [Esboza una leve sonrisa].</p>
--	--

### “OKEY AHORA EN NEGATIVO”

Por medio de esta categoría se hace énfasis en la diferenciación de las diferentes formas gramaticales de las oraciones para que el sujeto entienda que una vez asimilada la estructura de las oraciones afirmativas, éste conocimiento se puede aprovechar para comprender una nueva forma de oraciones; las negativas.

### “QUIERO QUE PARTICIPEN”

Por medio de esta categoría se observa la insistencia y el entusiasmo por parte del docente para estimular a los jóvenes para que tomen parte en el proceso del aprendizaje que, está tan ligado al de la enseñanza y porque entiende que esta es una manera para que el sujeto construya su propio conocimiento.

### “USTED PÁSELE”

Es esta categoría se pone de manifiesto una actitud de presión para obligar al alumno a que se enfrente a su propia realidad ya que, por medio de su participación se dará cuenta cuales son las dificultades a las que se tendrá que enfrentar y al superar las estará añadiendo nuevos esquemas en su estructura mental.

### “DÉJALA SOLA”

Por medio de esta categoría se pone de manifiesto el interés y voluntad del docente por crear las condiciones objetivas para que el sujeto se enfrente a su propia realidad, es decir, qué problemas tiene para entender determinados contenidos ya que, mientras otros les resuelven sus problemas no saben cuales son las dificultades a las que hay que enfrentarse para entender la

carcajada].

P. Quiere que participen no tiene caso que yo este . quiero que ustedes participen, si que participen ustedes ¿Qué pasó? [El docente se molesta porque hay poca disponibilidad por parte de los estudiantes para la realización de los ejercicios].

P. Usted pásele. Le indica a un estudiante. Una estudiante pasa al pizarrón; una compañera amiga de ella trata de ayudarla ante lo cual, el maestro le ordena.

P. Déjala sola. E5, escribe en el pizarrón.

E5. Martha has come today to my school. [El maestro trata de ayudarle a escribir el sustantivo Martha de manera correcta ya que lo escribió incorrectamente, y le repite varias veces las letras t, h (ti, ech) solamente que en inglés; y esta es la razón por la que la alumna nunca se dio cuenta de esta información].

P. Okey Martha has come today. Martha ha venido hoy ¿A dónde? [Algunos estudiantes esbozan leves carcajadas por la pregunta que hizo el docente, creo que les pareció graciosa].

E1. A la escuela.

<p>objetividad de las cosas.</p>	<p>E2. A my house.</p>
<p><b>“¿ESTÁ CORRECTA ESTA ORACIÓN?”</b></p>	<p>E3. To school. E5. A la escuela.</p>
<p>Por medio de esta categoría se hace hincapié acerca de las fallas de los alumnos cuando se les solicita que pasen al pizarrón ya que, esto garantiza claridad o al contrario desconocimiento sobre los aspectos teóricos abordados por el docente.</p>	<p>E0. A la escuela. P. To school okey. E4. A my home [a mi home. Así lo pronuncia una estudiante]. P. ¿Está correcta esta oración?</p>
<p><b>“SAQUÉ ORACIONES DEL LIBRO”</b></p>	<p>La estudiante en turno en el pizarrón se molesta por tanto grito y se voltea hacia el grupo y les dice enojada ¡SII!</p>
<p>Por medio de esta categoría se pone de manifiesto la necesidad insoslayable del profesor de auxiliarse de una bibliografía diversificada para la enseñanza de los contenidos porque; además de hacer uso de folletos editados en la U.A.S., debe acudir a otros autores para reforzar algunos temas.</p>	<p>E2. Nooo. P. A ver ¿Qué pasa ahí? ¿Está bien esa oración?.</p>
<p><b>“ALGUNOS VAN A PASAR”</b></p>	<p>E3. Nooo. P. ¿Es correcta?</p>
<p>Por medio de esta categoría se observa la presión que el docente debe ejercer sobre los alumnos para que estos empiecen a interactuar para aclarar cuestiones relacionadas con contenidos académicos que debieron de haber quedado claro con la participación del profesor y algunas actividades implementadas.</p>	<p>E3. Ponlo al revés; my home today. E5. A la escuela. [Una vez estructurada la oración en el pizarrón, el maestro le da lectura]. P. Martha has come my home today. [Luego en forma negativa]. Martha hasn't come my home today; [de nueva cuenta la vuelve a leer en inglés]. Martha hasn't.....</p>
<p><b>“VERBOS REGULARES E IRREGULARES”</b></p>	<p>P. Vamos a sacar unas oraciones sencillas de este libro, voy a pasar a algunos al pizarrón para que los resuelvan. [El profesor decide anotar algunas oraciones en el pizarrón para que los</p>
<p>Por medio de esta categoría se pone de manifiesto lo vertebral que el alumno tenga claridad sobre esta división de los verbos que, es fundamental para la formación del participio pasado tanto de unos como de otros.</p> <p><b>“QUÉ LES HA FALTADO DE</b></p>	<p>oraciones en el pizarrón para que los</p>

## EJERCICIO"

Por medio de esta categoría se pone de manifiesto una honda preocupación del docente por implementar una serie de prácticas que permite que los alumnos desarrollen toda sus habilidad y destrezas para una formación más integral con respecto al aprendizaje del idioma inglés.

### C. EST. "USAMOS NOT"

Por medio de esta categoría se observa que algunos ya tienen nociones de los temas que el docente va a abordar y lógicamente son parte de los programas con los que trabajan los profesores del nivel bachillerato en las preparatorias de la U.A.S.

oraciones en el pizarrón para que los alumnos hagan los ejercicios de manera individual a cada uno de la pizarra].

1. (I, finish) \_\_\_\_\_ my homework.  
I finish it two hours ago.
2. (She, fly) Miss Parker travels to Washington.D. C. Frequently \_\_\_\_\_ there many times.
- 3.- (They, know) Bob and jane are old friends \_\_\_\_\_ each other for a long time.
- 4.- (It, Be) I don't like the weather \_\_\_\_\_ cold and cloudy for the last three days.
- 5.- (You, learn) your english is getting better, a lot of english since you came here.

[Tal parece que no hubo dificultades por parte de los alumnos para la solución de este ejercicio. A continuación se presentan las oraciones resueltas tal y como les quedaron a los alumnos].

P. Tenemos estas cinco oraciones voy a pasar a discreción a algunos para que las resuelvan. Todas son oraciones afirmativas vamos a usar el sujeto y el verbo que está entre paréntesis y van a completar la oración.

E. ¿Le completo?

P. Sí. Complete this sentence, la vas a completar con el sujeto "I" y con el verbo "finish"; "finish" es un verbo regular. Ahí hay dos verbos regulares y tres irregulares.

P. I; ¿Qué falta ahí?

E2. Has.

E3. Has.

P. ¿Has? ¿Le corresponde "has" a la primera persona del singular "I"?

P. I had [mal pronunciado] I have [luego lo pronuncia correctamente].

P. Ahora si el participio del verbo; el verbo finish. Okey, muy bien lee la oración.

E2. I have finish my homework. I finished it two hours ago.

P. Okey.

P. Miss Parker travels to Washington, D.C. Frequently. She has flown there many times. [El maestro lee toda la oración y pregunta].

P. ¿Y qué dice la oración?

E1. Que ... Este ¿Es señor?

P. Miss, es señorita.

E1. La señorita Parker viaja a Washington, D. C.

La frecuencia, [error de traducción].

P. Frecuentemente. [Le aclara el maestro].

E1. Frecuentemente ha viajado.

	<p>P. Flown ¿Es viajado?</p> <p>E1. ¡Ahh! Volado, ha volado.</p> <p>P. There many times; ahí muchas veces. [El profesor le da lectura a toda la oración].</p> <p>P. La señorita Parker viaja a Washington, D.C. Ella ha volado allí muchas veces.</p> <p>P. ¿Qué significa ese D.C.?</p> <p>E3. Distrito de Columbus.</p> <p>P. Distrito de Columbia, muy bien. [El profesor escuchó la respuesta de la alumna].</p> <p>P. Entonces, la señorita Parker ha viajado a Washington Distrito de Columbia frecuentemente. Ella ha volado allí muchas veces. [El siguiente ejercicio es realizado por una estudiante que pasa al pizarrón; cuando concluye el maestro le pide que lo lea].</p> <p>E4. I don't like the weather. It has been cold and cloudy for the last three days. [A continuación el docente vuelve a leer la oración con el afán de que los discípulos se familiaricen con la pronunciación de las palabras].</p> <p>P. Vamos a hacer oraciones negativas ahora; [anota en el pizarrón el maestro].</p>
--	---

(I, write, not)\_\_\_\_\_ my sister a letter is a long time, I should write her soon.[Sin muchos problemas es resuelto por un estudiante] otra de las oraciones fue la siguiente:

(Ron, never, be)\_\_\_\_\_ in Hong Kong, but he would like to go there someday. [Quedando de la siguiente manera resuelta en el pizarrón]. Ron has never been in Hong Kong, but he would like to go there someday.

P. Ron nunca ha estado. [le ayuda a traducirla ante el titubeo de ella para hacerlo].

[Alguien pregunta el significado del sustantivo "Ron"; A lo que el docente contesta].

P. Ahh, Ron is a name. [También una estudiante aclara: Es un nombre].

(Linda, be, not)\_\_\_\_\_ in class for the last couple of days. I hope she is okey. [Inmediatamente pasa E5, y la resuelve quedando finalmente así].Linda has not been in class for the last couple of days. I hope she is okey.

P. ¿Qué les ha faltado de ejercicio? Leer la oración ¿Verdad? No han leído la oración.

P. La siguiente: The children are late. They

have not come home from school yet. I hope nothing wrong. [Una vez resuelto el ejercicio el profesor insiste en que los alumnos lean en voz alta para que practiquen la pronunciación de las palabras].

(I, call, not)\_\_\_\_\_ Laura yet. I'll call her tomorrow. [Solución planteada por un estudiante].

**P.** ¿Le entendieron ahora sí a la estructura? [E1, E2, E3, E4, y el resto de los estudiantes contestan en coro ¡Sii!].

**P.** Si, okey.

## ANEXO No. 1

### Cuestionario semiestructurado aplicado en entrevista cualitativa con alumnos del nivel bachillerato

1. ¿Me dice tu nombre por favor?
2. ¿Tienes algún inconveniente en que se grabe esta plática?
3. ¿Por qué ingresaste al nivel bachillerato?
4. ¿Cuáles son tus planes a mediano plazo como estudiante del bachillerato?
5. ¿Cómo vas a lograr alcanzar esas metas?
6. ¿De las materias que llevas en el bachillerato por cuáles sientes mayor inclinación?
7. ¿Por qué las consideras así?
8. ¿Cuáles son las menos atractivas para ti?
9. ¿Por qué las consideras así?
10. ¿Al inglés, dónde lo ubicas?
  - ¿Entre las que más te gustan?
  - ¿Entre las que menos te gustan?
  - ¿O te resulta indiferente?
11. ¿Por qué lo consideras tan insignificante?
12. ¿Para que a ti te gusten esas materias, no recibes alguna influencia externa como por ejemplo de tus padres, algún amigo, a veces de los profesores, tienen algún grado de influencia sobre ti?
13. ¿Cuál es el procedimiento de enseñanza del maestro de inglés?
14. ¿Y cómo los evaluaba?
15. ¿No tomaba en cuenta participaciones, tareas, asistencia, etc.?
16. ¿Has tenido dificultades para el aprendizaje en alguna materia?
17. ¿A qué crees que se debe?
18. ¿Qué propuestas harías para mejorar las relaciones profesor-alumno en el aula?

19. ¿Qué impresión te causa ver pelear dentro del aula al maestro y los estudiantes? Estos últimos arguyen no entender la clase; que el maestro no es claro en la exposición y su fin de cosas para hacer aparecer al maestro como culpable.
20. ¿Me podrías decir con cuánto aprobaste la materia de inglés?
21. Además de estudiante ¿A qué otra cosa te dedicas?
22. ¿Pero no trabajas?

ANEXO No. 2

DATOS SOBRE CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

ALUMNOS DEL PROFESOR FRANCISCO

NOMBRE	EDAD	SEXO	NIVEL BACHILLERATO	OTRAS ACTIVIDADES
ROSA SOFÍA	16 AÑOS	FEMENINO	2do. Año	Estudia inglés en el CEIUAS
ARACELLY	17 AÑOS	FEMENINO	2do. Año	Estudia inglés en el CEIUAS
GLARIDA JANETH	17 AÑOS	FEMENINO	2do. Año	Trabajan en "Jugos del Valle"
JOSÉ ANTONIO	16 AÑOS	MASCULINO	2do. Año	Trabaja de rotulista en horas libres
ROGELIO	17 AÑOS	MASCULINO	2do. Año	Tareas del Hogar
FERNANDO	15 AÑOS	MASCULINO	2do. Año	Tareas del Hogar

**DATOS SOBRE CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS**

**ALUMNOS DEL PROFESOR MANUEL**

<b>NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>	<b>SEXO</b>	<b>NIVEL BACHILLERATO</b>	<b>OTRAS ACTIVIDADES</b>
SANHAI	15 AÑOS	MASCULINO	2do. Año	Tareas del hogar
MANUEL ALBERTO	16 AÑOS	MASCULINO	2do. Año	Ayuda a sus papás en una tortillería
MARIA LUISA	16 AÑOS	FEMENINO	2do. Año	Planes para estudiar inglés en CEIUAS
MOISÉS	16 AÑOS	MASCULINO	2do. Año	Trabaja en periodos vacacionales
ALEJANDRA LUCÍA	16 AÑOS	FEMENINO	2do. Año	Tareas del Hogar
CLAUDIA LIZETH	17 AÑOS	FEMENINO	2do. Año	Acude a un Gimnasio de acróbics
GLORIA	15 AÑOS	FEMENINO	2do. Año	Tareas del Hogar

## DATOS SOBRE CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS

### ALUMNOS DE LA PROFESORA ANTONIA

<b>NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>	<b>SEXO</b>	<b>NIVEL BACHILLERATO</b>	<b>OTRAS ACTIVIDADES</b>
JOSÉ ANTONIO	17 AÑOS	MASCULINO	2do. Año	Realiza tareas del hogar
ALMA VERÓNICA	16 AÑOS	FEMENINO	2do. Año	Asiste a un gimnasio y estudia inglés
KAREM MARISOL	16 AÑOS	FEMENINO	2do. Año	Realiza tareas del hogar
JUAN MANUEL	15 AÑOS	MASCULINO	2do. Año	Realiza tareas del hogar