



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 113 LEON, GTO.

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO CON
ESPECIALIDAD EN INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
MODALIDAD: VÍA MEDIOS

**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
EN UN PROCESO DE INTERACCION**

PRESENTA

JOSE ARTURO DONATO ROMERO

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO VIA MEDIOS ELECTRÓNICOS
CON LINEA DE ESPECIALIZACIÓN EN INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.

ASESOR

DR. MANUEL CACHO ALFARO

LEON, GTO 2005



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 113 LEON, GTO.

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO CON
ESPECIALIDAD EN INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
MODALIDAD: VÍA MEDIOS

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN UN PROCESO DE INTERACCION

PRESENTA

JOSE ARTURO DONATO ROMERO

ASESOR

DR. MANUEL CACHO ALFARO

LEON, GTO 2005

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPITULO I	
LA EDUCACIÓN: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, E INTERACCION.....	20
A. ENSEÑANZA.....	22
B. APRENDIZAJE.....	33
C. LA INTERACCION EN EL AULA.....	40
CAPITULO II	
LA LÓGICA DE ENSEÑANZA DE LOS MAESTROS.	52
A. El inicio de la clase.	53
B. Las preguntas del maestro	56
C. La organización de la clase.	60
CAPITULO III	
EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.	73
A. Las respuestas de los maestros a las preguntas de los alumnos.....	73
B. La participación de los alumnos en el aula.	75
a) La lectura grupal o individual	76
b) Las exposiciones que realizan los alumnos ante el grupo.....	77
c) Las preguntas de los alumnos.	80
C. El conocimiento y aprendizaje adquirido por los alumnos.	83
CAPITULO IV.	
LA INTERACCION PROFESOR-ALUMNO.	94
A. La interacción profesor-alumno: en un sub-rol de instructor.	96
B. La interacción profesor-alumno: en un sub-rol de mantenedor de la disciplina ...	113
C. Formación que adquieren los alumnos	115
CONCLUSIONES.....	128
BIBLIOGRAFÍA.	131
ANEXOS.....	133

INTRODUCCION

“La primera lección que un niño tiene que aprender cuando llega a la escuela es que las lecciones no son lo que parecen. Luego tiene que olvidar esto y actuar como si lo fuera” Jules Henry.

El trabajo en el aula es la actividad fundamental en la escuela. La clase, es decir el espacio donde se encuentran los alumnos y los maestros constituye algo más que la transmisión y aprendizaje de un contenido programático, sino que es también un lugar en donde se ponen en juego múltiples estrategias de los sujetos, donde se construyen interacciones diversas, donde la experiencia escolar adquiere sentido en diversas direcciones, donde los saberes de los sujetos se concretan en acciones que siguen bajo una determinada lógica de enseñanza que trae como consecuencia la adquisición de cierto aprendizaje en los alumnos.

El interés por conocer lo que sucede al interior del aula me llevo a indagar algunos antecedentes de lo que ya se había investigado acerca de la enseñanza y del aprendizaje, para lo que recurrí al conocimiento elaborado por el II Congreso Nacional de Investigación Educativa y las ponencias presentadas en el V y VI congreso Nacional de Investigación Educativa, así como también en la búsqueda de investigaciones referentes al tema por medio del Internet, y de la cual descubrí la siguiente información: se ha investigado *la práctica docente sobre el grado de aprendizaje en la asignatura de química II, nivel medio superior*. Cuya finalidad consiste en demostrar la eficiencia del examen Diagnóstico en el aprendizaje significativo y el cambio conceptual en los estudiantes de bachillerato, en la asignatura de Química II, del Nuevo Plan de Estudios, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Azcapotzalco) según Aguilar Gómez, Delia González Salgado, Martha E; Ramírez Torres, otra investigación encontrada fue acerca del *Análisis de los materiales oficiales para la enseñanza de las matemáticas en primaria*. ALATORRE, BENGOCHEA, LÓPEZ, MENDIOLA Y SAIZ, (1998) las cuales reportan un estudio de diagnóstico acerca de las matemáticas, para qué y cómo se supone que se enseñan en el nivel de primaria en México. Se analizaron los materiales de distribución

generalizada. Se estudian aspectos como contenidos, habilidades, construcción conceptual, léxico, propósitos, enfoque y el papel de los problemas y ejercicios. Los materiales promueven el desarrollo de habilidades y la adquisición de un rico léxico asociado a las matemáticas y a la resolución de problemas. El aprendizaje se ve como un proceso de aproximaciones sucesivas que ocurren a través de la acción y la experimentación. Los materiales para el maestro pueden resultar confusos y de poca utilidad práctica.

Por su parte ARZOLA, (1998). Investiga sobre *La enseñanza de la historia en la Escuela Primaria ¿Otra vez la misma historia?* En este trabajo los docentes asumen la enseñanza de la historia de manera acrítica y por tanto, continúan reproduciendo y perpetuando este culto a la personalidad de nuestros héroes nacionales.

BERNAL (1998) investiga *La comprensión de la abreviatura en el niño: la interpretación en los límites del sistema alfabético*. El cual analiza las diversas propuestas actuales para la enseñanza de la lengua que se incorporan a una amplia diversidad de textos. En virtud de ello se hace indispensable indagar el tipo de estrategias y conocimientos que requiere el lector en proceso de formación para abordar, en la lectura, este tipo de elementos de manera adecuada. Y por último CARVAJAL, (1998) quien se dedica al estudio de *Las matemáticas en la escuela primaria: la visión de los maestros* quien presenta resultados preliminares de una investigación que plantea para profundizar en el perfil docente de los profesores de escuelas primarias públicas matutinas de la zona de Xochimilco en el Distrito Federal. Los aspectos que aborda la investigación que se reseñan son centralmente: la tradición magisterial-familiar (incluyendo no sólo a los padres sino a otros familiares maestros), la especialización en los ciclos escolares y las características de trabajo docente en matemáticas.

De acuerdo con las investigaciones anteriormente mencionadas, la enseñanza se ha estudiado tanto a nivel superior como a nivel básico, en la cual los docentes, transmiten su enseñanza con el apoyo de materiales y reproducen sus conocimientos a sus alumnos. Sin embargo los estudios realizados acerca del tema no dan cuenta del particular sentido en que los docentes enseñan las asignaturas de español y matemáticas en un nivel de educación primaria así como el aprendizaje que logran sus alumnos.

Lo anterior me lleva a abordar el particular proceso de enseñanza de los docentes de nivel educativo primaria y su interrelación con el proceso de aprendizaje del alumno al poner en práctica un currículum formal.

Es por ello que el presente trabajo pretende dar a conocer la lógica que siguen los maestros al enseñar ciertos contenidos programáticos, así como la lógica de aprendizaje que desarrollan los alumnos en un proceso de interacción maestro-alumno.

Para lograrlo habrá que descubrir el sentido, la lógica específica que muestran las visiones de los docentes en el momento de enseñar y la relación que pudiera existir con el favorecimiento de su aprendizaje. El poder cumplir con lo anterior me llevó a formular una serie de cuestiones, que habrían de guiarme tales como ¿Cuál es la lógica de la enseñanza de los maestros? ¿Qué surge en esa lógica de enseñanza del maestro? ¿Qué tipo de conocimiento y aprendizaje genera en los alumnos? ¿Que interacciones suceden al interior de aula en los maestros? ¿Qué tipo de formación recibirán los alumnos bajo esta enseñanza?

El objeto de estudio a investigar (La lógica de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria en un proceso de interacción en el aula) como objeto de estudio me llevo a seleccionar una metodología acorde a lo que deseaba indagar ya que las metodologías sociales más comunes resultaban inadecuadas; el uso de instrumentos cuantitativos, entrevistas, cuestionarios, observaciones estructuradas y de análisis estadístico, ayudarían poco a esclarecer el problema, sin embargo lo que me intereso fue la dinámica de la interacción entre las personas, la lógica subyacente de la actividad, entendida desde una perspectiva que toma en cuenta procesos sociales a la vez integradores y globales.

a) Metodología del trabajo y sus características.

El trabajo esta basado en un enfoque etnográfico, cuya metodología, consiste en una observación intensiva y constituye una alternativa, que se presta al estudio de este fenómeno, dicho método es de tipo cualitativo.

La etnografía se utilizó en primera instancia como técnica "para recolectar, analizar y presentar datos", según lo menciona Paradise (1994). A la vez cumple con dos

características que distinguen el trabajo etnográfico de otras maneras de investigar: "a) un trabajo de campo marcado por «el diálogo con el otro», y b) la elaboración de textos descriptivos y narrativos" (Rockwell, 1994).

A la vez la etnografía es un término que se deriva de la antropología, al considerarse como un método de trabajo de ésta; se traduce etimológicamente como estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo éstos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; podríamos decir que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos.

"La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes que por supuesto, es importante descubrir, pero también es un flujo, un proceso con oscilaciones, ambigüedades e incongruencias. Nuestra tendencia instintiva es la de tratar de resolver esas ambigüedades y esas incongruencias cuando nos cruzamos con ellas, pero verdaderamente constituyen la materia de la vida, que más bien hay que comprender, resolver y por ende eliminar." (Wood, 1985)

Para hacer etnografía es necesario adentrarse en el grupo, aprender su lenguaje y costumbres, para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos, si se tienen en cuenta sus significados; no se trata de hacer una fotografía con los detalles externos, hay que ir más atrás y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan.

Es por eso que el etnógrafo tiene que insertarse en la vida del grupo y convivir con sus miembros por un tiempo prolongado, pues ante todo tiene la necesidad de ser aceptado en el grupo, después aprender su cultura, comprenderla y describir lo que sucede, las circunstancias en que suceden mediante el uso del mismo lenguaje de los participantes.

Dice Peter Wood (1985) que los etnógrafos tienen mucho en común con los novelistas, los historiadores sociales, los periodistas y los productores de programas documentales de

TV, pues dan muestra de extraordinaria habilidad etnográfica en la agudeza de sus observaciones, la fineza de su oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad, la capacidad de meterse debajo de la piel de sus personajes, sin pérdida alguna de capacidad para valorarlos objetivamente. Es una mezcla de arte y ciencia, en la que el autor inserta también la educación. No se trata de escribir una obra de ficción, pues constituye un método de la ciencia posible de ser validado íntegramente y en cada uno de los procedimientos y análisis que se hagan, aunque va a estar determinado por el estilo del investigador, "del narrador", de su "sensibilidad" y de la comprensión, propiedades o atributos esenciales artísticos para algunos, pero también son habilidades que pueden ser adquiridas en la práctica del método.

En el quehacer docente, los maestros pueden utilizar las herramientas de los etnógrafos, pues interactúan con sus estudiantes y se convierten en destacados observadores y entrevistadores, su trabajo les permite ser parte del grupo, pero siempre mantener su función de maestro; falta añadirle un poco de tiempo de reflexión y análisis, para que esa experiencia pueda convertirse en "un trabajo etnográfico fructífero".

Algunos autores utilizan la etnografía como sinónimo de investigación cualitativa, en la que incluyen la etnografía propiamente dicha, la investigación de campo con carácter cualitativo, las historias orales o historias de vida y los estudios de casos. Para otros, la etnografía la consideran sólo como método o conjunto de prácticas y herramientas desarrolladas como complemento en el uso de métodos cuantitativos, pero con una concepción más amplia, citemos algunos criterios: "*es una forma particular de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico, los que son parte inseparable de un mismo proceso*". (Rockwell, 1991) "...técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevistas abiertas, análisis cualitativo, descripción narrativa)". (Paradise, 1994) "Puede ser el inicio de una investigación longitudinal, o de una comunidad vista a través de varios aspectos, puede ser usada en el desarrollo de diseño de investigaciones como diagnóstico, puede ser encajada dentro de un estudio cuantitativo para producir las descripciones gruesas y ricas de situaciones y también puede ser utilizada para desarrollo de proyectos curriculares, a los cuales se le da seguimiento con la

investigación cuantitativa. Es importante enfatizar que la investigación cualitativa es más que una metodología, es una posición frente al conocimiento, su producción y su uso. (Montero-Sieburth M, 1994)

En estas prácticas se comienzan a analizar las relaciones escuela-maestro-alumno-sociedad, para conocer a fondo los diferentes problemas que se presentan como resultado de la interacción entre ellos.

El trabajo etnográfico, como cualquier otro trabajo de investigación requiere de una elaboración teórica, de un análisis de conceptos que ayude a comprender la realidad. "Cuando en la etnografía no se presenta una perspectiva epistemológica o cuando simplemente una descripción se presenta sin ninguna teorización que la ubique, difícilmente podremos hablar de un estudio o descripción etnográfica". Paradise R. (1994)

También requiere de un proyecto o diseño de la investigación que dé una visión de conjunto y determine las diferentes etapas, por lo que es necesario tener bien claro el problema que se va a estudiar, pues *"el problema objeto de investigación contribuye a organizar el proceso de investigación y señala la dirección que debe seguir y el contenido concreto que debe desarrollar y las estrategias metodológicas que se van a seguir para delimitar claramente lo que se quiere investigar"*. (Pérez G, 1983)

El enfoque de la investigación está dado de acuerdo con el fundamento teórico y filosófico que se asuma; los métodos y técnicas que utiliza van desde la observación hasta las entrevistas formales e informales, que ofrecen riqueza y variedad en el dato, los que son muy útiles en el análisis y la interpretación. Su carácter holístico le permite estudiar el objeto de forma integral y tratar de descubrir su realidad histórica, ideológica y psicológica.

Se considera por los propios etnógrafos como una "herramienta rara", difícil de aplicar, pues requiere mucho tiempo, es necesario familiarizarse con el grupo y recoger toda la información válida en períodos largos de observación y de entrevistas; en ellas no se pueden usar ayudantes para la recogida del dato, pues se perdería su riqueza, el dato tiene que ser recogido por el propio investigador o miembros del grupo de investigadores.

Lo esencial es penetrar en el sitio de estudio, por lo que el inicio de la investigación comienza con el planteamiento de las inquietudes del propio investigador o de los miembros del grupo que se estudia y se olvidan las opiniones al respecto para poder adquirir los criterios, actitudes y comportamientos de los participantes.

Estas primeras inquietudes planteadas en forma de preguntas se van convirtiendo en hipótesis o categorías de análisis que pueden ser centro de la búsqueda de nuevas informaciones; de esta forma se estrecha el foco de interés y nos reorientamos en el trabajo.

Este método nos lleva a encontrar lo general en lo particular, mediante la captación de lo esencial que es lo universal. "*Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente*". (Martínez M, 1994)

Debemos ser fieles a la realidad que observamos, a las palabras que escuchamos, a los tonos que se utilizan; conservar los hechos y los documentos que se presenten, por lo que es fundamental el registro de la observación y de las entrevistas, para tratar de ofrecer una ambientación de la realidad. Cada vez que se concluya una observación o una entrevista, se requiere de una transcripción de lo sucedido para enriquecerlo con el recuerdo y añadir todo aquello que pueda ayudar para el análisis posterior. Si las entrevistas se graban deben ser transcritas inmediatamente y hacer énfasis en la transcripción de los tonos y gestos que hayan sido utilizados por los informantes.

Las entrevistas son de carácter profundo requieren de reiterados encuentros "cara a cara", entre investigadores e informantes. Estos son dirigidos a la comprensión de sus vidas, experiencias o situaciones, como la expresan con sus palabras y profundizar cada vez más en sus experiencias y sentimientos, como dice Gary Anderson para "escuchar la propia voz del informante". "*Las prácticas escolares callan la voz de los alumnos..., además el temor al señalamiento, suscita la tendencia al silencio*". (Anderson G, Herr K, 1995)

Qué debemos observar: todo lo que nos rodea; a quién vamos a entrevistar: a aquellos sujetos que pueden ser más representativos dentro de los subgrupos naturales que se definieron en la observación, estos sujetos se reconocen en la investigación como

personajes claves. Ellos no pueden ser definidos en la muestra, ni cuántos son, ni quiénes son, pues para ello se requiere de la observación y del conocimiento de todo el grupo que va a ser estudiado; a este tipo de muestra se le llama muestra intencional y se selecciona posterior al comienzo de la investigación, cuando ya se conoce un poco al grupo.

Los resultados se deducen de los análisis posteriores a cada observación o entrevista y de la comparación o triangulación entre uno y otro análisis, o entre análisis y datos; además de la observación y la entrevista, también se pueden comparar los resultados con otras fuentes de datos como: la revisión de documentos normativos o metodológicos, encuestas de confirmación, pruebas proyectivas, recogida de materiales biográficos y otros. Estos análisis sistemáticos nos van llevando a las conclusiones finales.

La investigación cualitativa o etnográfica requiere de tiempo, de agudeza en la observación y análisis de lo que se comprende y se aprende, de perfeccionar las técnicas de observación y de entrevistas, de revisar un sinnúmero de veces para descubrir la esencia, para "documentar, lo que no está documentado de la realidad".

Dice Patricia Medina (1994) una investigadora etnográfica, que: *"si el observar es un arte, el preguntar y analizar es un oficio, el reconstruir y captar las expresiones, los significados y comunicarlos a otros es un trabajo artesanal"*.

b) La etnografía aplicada al campo de la educación.

Esta tendencia de investigar la educación de forma cualitativa tuvo grandes obstáculos, por causa de la fuerte tradición en estos países por la investigación positivista y la fuerte influencia del conductismo para estudiar al hombre y sus reacciones en la sociedad, con lo que pretenden hacer ciencia social según los modelos de las ciencias exactas.

Las respuestas a esta tendencia encontraron su fundamentación en el pospositivismo, esencialmente en la teoría crítica social, que se opuso al positivismo, argumentando la falta de análisis y reflexión sobre las circunstancias sociales en las que se producen y obtienen los datos. *Este "paradigma alternativo" no acepta la separación de los individuos del contexto, en el cual se realizan sus vidas y por tanto sus comportamientos, ni tampoco*

acepta ignorar el propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones, de las condiciones que deciden sus conductas y de los resultados, como ellos los perciben. (Torres Santomé J. Goetz y Le Compte, 1988)

Esta concepción se generaliza en América Latina en el mismo período, ya que encuentra condiciones favorables para su desarrollo posterior a los movimientos de educación popular que se dan entre políticos y religiosos, quienes planteaban a partir del saber popular con la intención de generar procesos de concientización y las llamadas teorías de la reproducción, que privilegiaban las determinaciones estructurales y vinculaban los procesos escolares con la reproducción del sistema social.

En los países que habían iniciado una reforma en el sistema de educación pública como México, Colombia y Perú, estaban comprometidos con la tarea de lograr una educación de mayor calidad, por lo que hablaban de transformar la escuela, de analizar la correspondencia magisterio-realidad escolar, problemas curriculares y problemas pedagógicos en el aula; la etnografía les permitió entrar en la escuela para conocerla y comprenderla como menciona Rockwell en la cita anterior: casi todos los que iniciamos estudios etnográficos en la región, teníamos experiencia directa en proyectos de educación popular.

Dentro de la investigación cualitativa se han identificado 3 corrientes diferentes: norteamericana, británica y latinoamericana, las que se diferencian entre sí.

La corriente norteamericana es esencialmente descriptiva, en la que se destacan los trabajos sobre culturas norteamericana, mexicana y puertorriqueña, en un enfoque más reciente, historias de la escuela y las comunidades donde llegan a consolidar los niveles micro y macro de la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa británica se caracteriza por su enfoque social y su propósito de crear la conciencia.

En Latinoamérica ha sido vista como el vehículo hacia el mejoramiento cualitativo, pues se utiliza en la identificación de problemas educativos, y no como generación de alternativas y promoción de formas de participación social para transformar dichos problemas.

Entre las líneas temáticas desarrolladas por la etnografía escolar latinoamericana se encuentran: la reproducción social y cultural, el fracaso escolar, los sectores populares y la escuela, la vida cotidiana de la escuela, el maestro como trabajador y el conocimiento real adquirido en la escuela.

En México, los trabajos de investigación educativa que han sido considerados como etnográficos pueden agruparse en 3 dimensiones: los institucionales y políticos, los curriculares y los sociales, aunque puede suceder que algún trabajo sea ubicado en una u otra dimensión.

Los trabajos ubicados en la primera dimensión, en su mayoría han sido realizados en la educación básica e intentan interpretar y documentar tanto las dinámicas y procesos institucionales que intervienen en el quehacer docente, como las repercusiones cotidianas de las políticas educativas en la escuela y las alternativas que seleccionan los maestros.

En la dimensión curricular se encuentran diferentes trabajos acerca de la construcción del conocimiento en el aula, la disciplina y los procesos sociales, sobre la aplicación de modelos curriculares específicos y sobre la interacción pedagógica y didáctica en el aula, entre otras. Es significativo cómo estos trabajos han revelado problemas no resueltos que son cotidianos en la práctica escolar mexicana.

En la dimensión social se muestra la manera en que la escuela se relaciona con grupos económicos, culturales o históricamente diferenciados, los que se refieren a la diferenciación cultural y lingüística o de estilos comunicativos, muy comunes en las escuelas mexicanas entre maestros y niños indígenas.

Existen también otros trabajos vinculados a marcos teóricos constructivistas en los que la etnografía se ha utilizado como complemento y como técnica para confirmar o rechazar

conceptos preestablecidos. Se destaca el número de trabajos relacionados con la formación de maestros, con resultados significativos y contradictorios.

La etnografía, a diferencia de las tradiciones psicológicas y sociológicas expresadas a través del conductismo y el funcionalismo, no hace eco del eficientismo, de la normatividad escolar o del deber ser, *"el etnógrafo no actúa como supervisor de un desempeño homogéneo del quehacer en la escuela; su interés está puesto en documentar los procesos particulares que intervienen en la constitución de lo escolar en su especificidad cotidiana"* (Bertely, Corenstein, 1994)

En América Latina también se han desarrollado otras formas de investigación con perspectiva crítica respecto a las investigaciones tradicionales, las que han sido denominadas investigación participativa o de acción. Se caracterizaron por estudiar al hombre en la sociedad, profundizar en las causas de la marginación social y generar cambios por medio de la práctica. Está marcada por la generación de experiencias autosuggestivas y la movilización de la conciencia política. Su diferencia con la etnografía está dada en que la primera enfoca la comprensión de los procesos educativos, con la posibilidad de incidir o no en ellos, mientras que la etnografía se interesa por involucrar a toda la comunidad y hacer propuestas que transformen la realidad existente.

Consideramos que aún, no todos los investigadores etnográficos llegan hasta el punto de transformar la realidad, la inmensa mayoría describen, explican y "desmenuzan" el problema, pero las condiciones político-sociales no siempre les permiten hacer propuestas para transformarla. *"Los etnógrafos no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas teóricas y prácticas que impliquen una intervención pedagógica mejor"*. (Rockwell, 1994)

Dice Rockwell además, que lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos, es decir, transformar nuestras concepciones acerca de otros mundos para producir conocimientos y continúa diciendo que la etnografía es una forma de investigar

que obliga a la reelaboración teórica, que transforma las concepciones sobre la realidad estudiada.

c) Características generales de la escuela.

El lugar que se selecciono para la investigación, fue una escuela que se ubica al poniente de la ciudad de León, Gto, dicho centro educativo pertenece a una comunidad rural, alejada de la mancha urbana, cuyos habitantes son humildes y de escasos recurso económicos, y que al parecer cuentan con algunos animales domésticos propios de las comunidades rurales.

En cuanto a la escuela, se trata de una pequeña institución, que cuenta con 12 salones, un patio cívico y dos canchas deportivas, misma que estaba integrada por el siguiente personal: Un director con preparación profesional de Licenciatura en UPN, un auxiliar con estudios de Normal Superior y 11 maestros (4 del sexo masculino y 7 del sexo femenino) distribuidos en cada grado de primero a sexto, de los cuales seis maestros tenían preparación profesional de Normal Básica, dos Normal Superior y 3 con Licenciatura de la UPN; un intendente y un maestro de Educación Física.

En la primera visita se entregó un oficio al director de la escuela, donde se solicitaba su autorización para acceder a la institución así como las razones de efectuar dicha investigación.

Ya con la autorización del director nuevamente se visitó el centro de trabajo con el fin de explorar el terreno en donde se pensaba lleva a cabo la investigación y realizar la negociación con los maestros.

d) Los sujetos de la investigación y criterios de selección.

En la negociación se les solicitó a dos maestros (uno de sexo masculino y otra femenino) su autorización para realizar algunas observaciones, la razón por la que se eligió a estos maestros fue por que en el caso del maestro había sido compañero en el misma escuela donde inicie mi labor como docente, hace algunos años atrás, la otra persona fue asignada por recomendación del maestro a quien calificaba de una persona responsable y

muy dinámica, a ambos docentes se les aclaró que mi papel como investigador asumiría un rol de observador no participante durante la clase y realizaría algunas anotaciones de lo sucedido dentro del aula. De igual forma se les dijo que iban a ser observados durante una hora una vez a la semana en las asignaturas de Español y Matemáticas, debido a que son asignaturas a las que el currículum les da mayor importancia, obteniendo una respuesta satisfactoria a la petición.

El maestro tenía a su cargo el grupo de 4° B ubicado en el salón 2, con 35 alumnos, quien con 15 años de servicio en la docencia, tenía una formación docente de Licenciatura en UPN y Normal Superior con la especialidad en Matemáticas. Por su parte la maestra quien atendía al grupo de 6°B en el salón 3, con 34 alumnos, es una maestra de 20 años en el servicio cuya formación es de Normal Básica.

d) Proceso de la investigación

Habiendo obtenido las facilidades otorgadas para llevar a cabo las observaciones, comenzó la investigación de campo, que se extendió durante el ciclo 1999-2000, en la cual logre penetrar al interior de ambos grupos y actuar como un observador no participante alejado de los hechos. En el comienzo los docentes y alumnos se mostraron nerviosos e intranquilos. Al principio fue difícil, porque que no se sabía cómo y qué registrar, (como investigador novato) al ser la primera vez en que se realizaba esta clase de trabajo al nivel de Maestría y más aún, desde un modelo etnográfico, además de las limitaciones y sesgos provocados por la formación docente, normalista, pero con el transcurso del tiempo poco a poco me centre en los fines y cuestiones de la investigación, al enfocar lo que debería observarse.

Los datos que se obtuvieron a partir de las 20 observaciones durante un periodo que comprende desde diciembre de 1999 a Marzo del 2000, durante los meses de diciembre a febrero fueron efectuadas una vez por semana a cada uno de los docentes, como se les había dicho a los profesores antes del entrar al campo de observación; sin embargo, debido

a la premura del tiempo, y del término del ciclo escolar del nivel primaria se modificaron las sesiones, siendo continuas, es decir día tras día a lo largo de toda la semana, a partir del mes de marzo, o que permitió darse cuenta de las diferencias entre las primeras observaciones realizadas y las últimas, ya que de acuerdo a lo observado parecía que las primeras estaban mejor planeadas las actividades a realizar, que en las ultimas.

De cada una de las observaciones que se registraban dentro del aula, posteriormente se convertían en registros ampliados, en las cuales se transcribían de manera más detallada y minuciosa el mismo día en que realizaba la observación y ahí se agregaban los acontecimientos que recordaba en mi memoria, para poder completar dicha información y proporcionar una secuencia más lógica en las observaciones realizadas.

Al final se obtuvieron un total de 20 registros ampliados, de cada maestro como también preguntas a los docentes sobre las dudas que generaban algunas confusiones en lo registrado, ya que se tenía que anotar lo más rápido posible, lo que escuchaba dentro del aula, y lo que hacían alumnos y maestros.

Las entrevistas, tanto a los docentes como los alumnos se realizaban por medio de charlas informales por lo que las respuestas de docentes y alumnos, traían como consecuencia nuevas formulaciones de preguntas sobre las respuesta expresadas. Esta información permitió triangular los datos de lo expresado por el docente y por los alumnos.

La información permitió continuar con el proceso de análisis. Al principio fue difícil analizar toda la información recabada, ya que se leían y releían las observaciones y las entrevistas realizadas.

A partir de lo encontrado en los registros ampliados de las observaciones, se pasó al análisis de los datos empíricos, lo que permitió estudiar las frases e ideas registradas

Estas frases e ideas fueron agrupadas y se les adjudicó un primer nombre a manera de categoría rudimentarias, resultado de un primer nivel de análisis. . El proceso fue como sigue:

Primero se fotocopiaron los registros luego se leyeron cada una de las observaciones realizadas, las frases con lo que habían hecho y dicho tanto de los maestros como de los alumnos; se recortaron dichas frases, uniendo aquello que era similar y separando lo que era diferente; después se pegaron en una gran hoja dichas semejanzas y diferencias, formando columnas a las cuales se les designó un determinado nombre rudimentario, que

concordaba con la lista de frases encontradas. Los nombres rudimentarios, fueron posteriormente reagrupados según las características comunes que presentaron a fin de formar conceptos para luego encontrar finalmente la categoría más general que agrupó a los conceptos detectados.

Al leer y releer cada una de las frases en el primer nivel de análisis, se observaron en el momento de integrarlas en una categoría rudimentaria diferencias, ya que algunas estaban dirigidas al grupo, otras al equipo y otra a un determinado alumno, por lo que se tuvo que ir separando de acuerdo con sus respectivas diferencias y semejanzas, formando con ello subdivisiones de categorías rudimentarias las cuales conforme a sus características comunes, sirvieron para formar conceptos, todo ello bajo un esquema conceptual, con el propósito de mostrar a manera de síntesis el camino que se siguió para llegar a su conceptualización.

Los conceptos generales adquiridos a lo largo del análisis fueron tres, los cuales conforman el título de cada capítulo mismos que a su vez son subdivididos en temas específicos y que tienen relación con el concepto más general.

El capítulo I que lleva por título *la enseñanza y el aprendizaje* tiene como referencia presentar los conceptos ejes del tema a investigar en el cual se definen primeramente el significado de enseñanza, así como algunos métodos de enseñanza acordes a la realidad en que se los sujetos investigados demuestran durante sus prácticas de enseñanza.

En un segundo apartado del mismo capítulo, se conceptualizan los términos de aprendizaje, para posteriormente explicar algunas teorías de aprendizaje que de alguna manera parecen ser reflejo del aprendizaje que predomina en las aulas de los maestros observados.

El capítulo II cuyo título es: *la lógica de enseñanza de los maestros*, inicia con la justificación de dicho título, seguido de tres subtemas, el primero fue el inicio de la clase, el segundo las preguntas que los maestros hacen a sus alumnos y por último fue la organización de la clase. En cada uno de estos subtemas se muestran tanto los registros como las entrevistas a alumnos y maestros lo que permite avalar la autenticidad de la

investigación así como la su explicación teórica que interpretan la realidad de lo que sucede al interior del aula.

El capítulo III, aborda *la lógica de aprendizaje de los alumnos* y se refiere a las acciones que realizan los alumnos para adquirir los conocimientos que los maestros les enseñan, en este capítulo aparecen tres subtemas los cuales son: la respuesta de los alumnos a las preguntas planteadas por los maestros, en segundo termino la participación de los alumnos en el aula, la cual según los registros se presenta con actividades de lectura grupal e individual, las exposiciones que realizan los alumnos ante el grupo y las preguntas que formulan los alumnos, y el ultimo subtema hace referencia al conocimiento y aprendizaje que adquieren los alumnos en el cual se exponen los diverso tipos de conocimientos que existen, identificándose , de esta forma el conocimiento predominante de los maestros observados.

El ultimo capítulo que es el IV que lleva por titulo “La interacción profesor-alumno” esta conformado por tres subtemas, en los primeros dos se analizan y se entrecruzan los dos últimos capítulos pero, ahora relacionados con la interacción que se presenta en el aula, cuyos sujetos maestros-alumnos juegan un subrol especifico. Tal es así que los maestros asumen los roles instructores y mantenedores de la disciplina, cuyos subroles son analizados a la par con el aprendizaje y la enseñanza que muestran tanto los alumnos como los maestros.

En lo que corresponde al ultimo subtema que es sobre la formación de los alumnos, ante dichas prácticas que asumen ambos docentes, se parte primeramente de analizar la formación que poseen los maestros y como a través de su enseñanza pretende inculcar en sus alumnos una determinada formación que repercutirá en sus futuros aprendizajes.

Por ultimo y como cierre del trabajo aparecen las conclusiones en las cuales se exponen el alcance de los objetivos propuestas al inicio de la investigación, lo logros y los descubrimientos que a lo largo de la investigación surgieron como resultado del análisis y la interpretación de los campos teóricos.

CAPITULO I

EDUCACION: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE E INTERACCION

El presente capítulo tiene como propósito mostrar el sustento teórico de este trabajo de investigación, a partir de los elementos que conforman el tema de investigación y que además ha de servir de referente a las interpretaciones que se realizan a lo largo del trabajo tanto a las conceptualizaciones que surjan, como a los resultados del trabajo, el capítulo se inicia con lo que significa la educación, y la relación que existe tanto con la enseñanza como con el aprendizaje bajo un proceso de interacción.

Estos elementos son abordados, desde diversos autores quienes los definen desde una visión particular de acuerdo a su tiempo y contexto, que además dan a conocer ciertos métodos de enseñanza y teorías de aprendizajes así como las interacciones que se dan en el aula, mismas que a lo largo del tiempo han evolucionado conjuntamente a las necesidades del tipo de ser humano que la sociedad requiere aunque para ello ha de recurrir a la educación que se imparte en las escuelas, razones que podemos descubrir a lo largo de los siguientes párrafos.

A. EDUCACION.

Etimológicamente la palabra educación procede del latín *educare*, que significa “criar” “nutrir” o “alimentar”, y de *exducare*, que equivale a “sacar”, “llevar” o “conducir desde dentro hacia fuera”. Los dos sentidos que esas raíces etimológicas que la sustentan han recibido, la calificación de acrecentamiento (*educare*) y de crecimiento (*exducare*) y ambos constituyen conceptos centrales de dos ideas distintas de educación, por un lado la llamada educación tradicional, de corte intelectualista con predominio del educador sobre el educando convertido en pasivo receptáculo de conocimientos y la llamada educación nueva o progresista, basada en la actividad, la libertad y la espontaneidad del alumno.

Según Juan Mantovani (1947) La antinomia *educare*: *exducare* es superable. Ambos términos traducen las direcciones del proceso educativo tales como la presión de arriba hacia abajo, o sea del objeto al sujeto (*educare*) y el desarrollo desde adentro (*exducare*), con lo cual se puede decir que la educación es:

- 1) Una influencia externa que configura al individuo
- 2) Es un desarrollo interior que hace que el individuo se configure a si mismo (autoeducación)

3) Es un proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (hetero y autoeducación)

Tal es así que la educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación) o por un estímulo, que si bien provienen de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación)

Genéricamente la educación es un proceso por el cual todo humano se incorpora al patrimonio cultural de la comunidad en la que va desarrollándose su existencia, al tiempo que se integra en el grupo y se especifica como individuo singular. A lo que César Coll Salvador (1992) la define como *“un fenómeno social con papel central en el desarrollo personal dentro de la cultura de un grupo determinado”*.

Es por ello que la educación se considera como un conjunto de prácticas sociales mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran las experiencias del mismo, históricamente acumulada y culturalmente organizada. Tal es así que la escuela es tan solo una de las prácticas educativas mediante las cuales se promueve el desarrollo del niño a través de una educación formal o institucionalizada la cual tiene sus antecedentes durante la transición de la sociedad del Antiguo Régimen a la sociedad industrial a lo largo del siglo XIX y a la consiguiente preocupación por el “desorden moral” derivado de la creciente diferencia social, por lo cual se otorga a la educación un papel social fundamental para garantizar la comunión moral de la sociedad y la cohesión a partir de la adhesión de los ciudadanos a un conjunto de ideas y hábitos compartidos. Es, pues, la propia idea que da algo distinto y superior a la suma de las conciencias y comportamientos de los individuales, lo que conserva el orden social y eviten el vacío moral.

De ahí que surge la necesidad de una educación universal, institucionalizada en la escuela, o educación formal que permite asegurar la adaptación social de los individuos, y constituye a la vez una función social históricamente bajo la hegemonía de la iglesia. Durkheim añadirá a la función de la escuela, la función de diferenciación social de la educación, como requisito de articulación orgánica de las distintas funciones sociales, puesto que la escuela adquiere importancia como institución clave para la adquisición de estatus.

Pero para la educación formal no basta con la participación del niño en las actividades habituales de los adultos y de otros niños, ni con la observación e imitación para asegurar un desarrollo personal; en este caso se requiere de una enseñanza guiada por el maestro dentro del marco de un currículo determinado y que además es quien realiza una presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a sus alumnos, a fin de que estos aprendan. Es decir que dentro de una educación formal se establece un proceso de enseñanza-aprendizaje, (Ver. Fig. 1) mismos que a continuación se analizaran por separado con el propósito de conocer sus principios y poder explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje que siguen los maestros analizados.

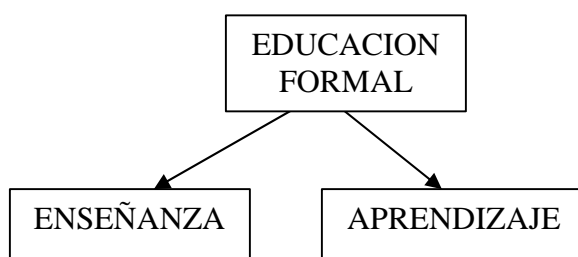


Fig. 1

B. ENSEÑANZA

A pesar de que los seres humanos han sobrevivido y evolucionado como especie por su capacidad para transmitir conocimiento, la enseñanza (entendida como una profesión) no aparece hasta tiempos relativamente recientes.

Las sociedades que en la antigüedad hicieron avances sustanciales en el conocimiento del mundo que nos rodea y en la organización social fueron sólo aquellas en las que personas especialmente designadas asumían la responsabilidad de educar a los jóvenes, sin embargo es necesario conocer desde lo que significa el término de enseñanza desde su origen así como también sus métodos de enseñanza relacionados con la didáctica.

La palabra enseñar, etimológicamente, proviene del latín in-signatio-onis que significa la acción de señalar, mostrar caminos, insinuar horizontes hacia los cuales se puede orientar la mirada y la comprensión, para ello el maestro es la base y condición del éxito de la educación, quien se guía a través de un manual escolar o curriculum que prescribe todo lo que el niño tiene que aprender

graduado y elaborado, si se quiere evitar la distracción y la confusión nada debe buscarse fuera del manual.

Para ello al maestro le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El maestro es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer.

El maestro simplifica, prepara, organiza, y ordena. Es el mediador entre los modelos y el niño. Mediante los ejercicios escolares los alumnos adquirirán unas disposiciones físicas e intelectuales para entrar en contacto con los modelos. La disciplina escolar y el castigo siguen siendo fundamentales. El acatar las normas y reglas es la forma de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo, lo que le permite librarse de su espontaneidad y sus deseos. Cuando esto no es así, el castigo hará que quien transgredió alguna norma o regla vuelva a someterse a éstas renunciando a los caprichos y tendencias personales. Para cumplir con esto los maestros han de mantener una actitud distante con respecto a los alumnos.

Lo anterior es reflejo de un pensamiento filosófico de la enseñanza tradicional, cuyo propósito es la de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y su esfuerzo. Así mismo se le da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, los cuales son de gran utilidad para ayudar al niño

Sin embargo esta forma de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad, a partir de la conformación de los sistemas educativos como resultado de la estructuración de los Estados nacionales. (Enciclopedia, Encarta 2001)

En la India antigua, en China, en Egipto o en Judea la enseñanza solía ser impartida por un sacerdote. El profesor gozaba de un elevado prestigio así como de privilegios. A los niños judíos se les enseñaba a honrar a sus profesores aún más que a sus padres, dado que el profesor era considerado el guía para la salvación.

La Biblia y el Talmud eran las fuentes básicas para la enseñanza entre los judíos antiguos. Así, el Talmud animaba a los padres judíos a enseñar a sus hijos conocimientos profesionales específicos, natación y una lengua extranjera. En la actualidad, la religión sienta aún las bases educativas en la casa, la sinagoga y la escuela. La Torá sigue siendo la base de la enseñanza judía.

Por su parte los antiguos griegos, cuyo amor por aprender es evidente en sus manifestaciones artísticas, literarias, políticas o filosóficas, dieron un gran valor a la educación de los niños. Los más ricos mantenían entre sus sirvientes a profesores que eran a menudo esclavos de pueblos conquistados. Algunos siglos después, cuando Roma estaba en toda la plenitud del Imperio, sus ciudadanos continuaron con esta práctica de acoger a profesores entre sus esclavos, normalmente griegos, integrados en el personal de sus casas. (Enciclopedia, Encarta 2001)

En la edad media la Iglesia asumió la responsabilidad de la educación, que se realizaba en los monasterios o en centros de aprendizaje que gradualmente evolucionaron hasta convertirse en grandes universidades como la de París (Francia) y Bolonia (Italia). En los siglos XVII y XVIII hubo un renovado interés por la educación infantil y el conocimiento sobre los métodos de enseñanza se incrementó. El clérigo francés y educador Juan Bautista de la Salle, y posteriormente el pedagogo suizo Johann Pestalozzi, fundaron escuelas modelo para niños y jóvenes. Fue a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando se organizaron los primeros sistemas nacionales de educación, principalmente en Europa.

Como se puede apreciar a lo largo de la historia la enseñanza se inscribe dentro del campo educativo como una de las actividades que promueve conocimientos, que sitúa al docente como factor especial, tanto con referencia a los conocimientos mismos, como con respecto a las condiciones específicas en que éstos son producidos.

Además se subraya que la relación pedagógica que se establece alrededor de y con referencia a los saberes; se presentan, como parte de un currículum y no como saberes a confrontar, a descifrar, en tanto el conocimiento aparece siempre en su carácter de relativo e inacabado, como algo siempre susceptible de ser comprendido, mejorado y completado.

Es aquí donde la didáctica se considera parte importante de ese proceso de construcción y acumulación de saberes, proceso siempre inconcluso, durante el cual los actores no son siempre totalmente conscientes de por qué y de cómo lo hacen, del proceso mismo por el que conocen e intentan descifrar la realidad, por lo que recurre a la búsqueda de uno de los medios empleados en la didáctica, como son los métodos de enseñanza que me apoyaran para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje que se sigue en el análisis de las observaciones posteriores.

Al abordar el estudio de los métodos de enseñanza, es necesario partir de una Conceptualización filosófica del mismo como condición previa para la comprensión de estos. *"Desde el punto de vista de la filosofía, el método no es más que un sistema de reglas que determinan las clases de los posibles sistemas de operaciones partiendo de ciertas situaciones iniciales que condicionan un objetivo determinado"*, Klinberg (1980).

Por tanto el método es en sentido general un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posibles caminos que se pueden seguir para lograr un objetivo, por lo que el método tiene función de medio y carácter final.

Írideo Nérci afirma que el método de enseñanza *"es el conjunto de movimientos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos"*. Para John Dewey *"el método significa la combinación del material que lo hace más eficaz para su uso. El método no es nada exterior al material. Es simplemente un tratamiento de éste con el mínimo de gasto y energía"*.

Desde el siglo XVIII, se contraponen dos perspectivas pedagógicas sobre los métodos de enseñanza. En una se quiere enseñar, instruir, formar, es decir se da una situación entre dos objetos: la materia y el niño; desde el exterior, se sustrae al alumno de su estado, se le dirige, se le modela y se le equipa, postura que han gozado de partidarios a pesar de las críticas y de las variantes que ha sido objeto. La otra postura contraria se aprecia después de Rousseau, cuando declara que el alumno lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo, sobre todo en lo intelectual y en lo moral, y que toda acción que intervenga en él desde el exterior no hará sino deformarlo u obstaculizarlo.

Y en virtud de que la historia parece justificarlos, se establece la oposición entre métodos antiguos y modernos, aunque aquellos sean tan actuales como estos. Según la clasificación que establece Luis Not en los primeros, el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto, en el alumno, de producciones externas destinadas a formarlo, por lo que se hablaría de los métodos de heteroestructuración. En oposición a los métodos de auto estructuración, en medida en que el alumno mismo es el artesano de su propio conocimiento.

Por tanto no toda intervención pedagógica consiste necesariamente en una acción ejercida en el alumno, y por ende las nociones pedagógicas fundamentales cambian de definición, la educación de un individuo es la puesta en práctica de medios apropiados para transformarlo o para permitirle

transformarse en el sentido que definen las finalidades generales (objetivos) que se asignan al proceso educativo.

Los métodos de heteroestructuración o de autoestructuración del conocimiento: serán el análisis de las situaciones que implican ambas clases de métodos.

En los métodos de heteroestructuración el educador ejerce una acción sobre el educando por medio de una materia: el conocimiento constituido, divisible en elementos a los que podemos llamar objetos y que son instrumentales en la formación del alumno.

Con los métodos de auto estructuración no hay fundamentalmente sino un individuo que efectúa las acciones y va transformándose por sus acciones mismas.

I. Métodos de heteroestructuración.

Los métodos de heteroestructuración se caracterizan por la primacía del objeto, este ultimo termino se aplica a todos los elementos del mundo real tomados aisladamente o en interacción, en conjuntos entendidos (aprendidos) como tales. Por su parte en los métodos de auto estructuración, el factor determinante de la acción es el alumno y el objeto está sometido a sus iniciativas.

Los métodos de heteroestructuración se dividen por un lado en los **métodos tradicionales** que se subdividen en dos: los métodos basados en la *tradicón activa* (transmisión magistral del saber) y los métodos de la *tradicón constituida* (basados en la acción modelante de los contenidos en el sistema de Durkheim, Alain y Chateau).

Por el otro lado se encuentran los **métodos coactivos** que son aquellos que se basan en la transmisión de un saber precedente del exterior y cuya elaboración es por medio de la acción propia. La educación se cimienta en procesos de aprendizaje que requieren la actividad del alumno, pero esta actividad es guiada desde el exterior por un pedagogo que actúa directamente (mediante la mayéutica) o a través de un dispositivo apropiado (colección de fichas, libros de ejercicios, computadora, etc.) detrás del cual “se oculta” el pedagogo. Se les ha llamado métodos coactivos para significar que dependen de dos acciones articuladas, en que una de ellas determina el desarrollo de la otra. Inspirados en el conductismo watsoniano o en la reflexiología rusa.

A partir de esta clasificación se hará un mayor énfasis en una primera instancia con lo que respecta a los Métodos tradicionales basados tanto en la *tradiciones activa y constituida*, para después explicar lo que corresponde a los Métodos de Autoestructuración, debido a que estos métodos fueron los que mas predominaron dentro de las practicas de los maestros observados.

1. Métodos tradicionales

El término “tradicional” puede deberse a tres significados:

- 1) Si se refiere a los **métodos** que se basan en la tradición activa; es decir, la transmisión del conocimiento, por oposición a los que se basan en la construcción de su propio saber por parte del alumno.
- 2) Si se refiere al **contenido**, designa a los que utilizan la tradición constituida, es decir a las obras del pasado que constituyen el valor o el patrimonio cultural, por oposición a los que toman sus materiales del mundo moderno.
- 3) Si se refiere al **origen** que designan los métodos que son antiguos y que los pedagogos de hoy toman de sus predecesores; son los métodos que prácticamente no cambian nada a lo ya existente, por oposición a los que proceden por innovación o nuevos.

Por el momento solo se consideraran los dos primeros sentidos (Transmisión de Conocimientos y patrimonio cultural del mundo moderno). La primera parte se dedicará al estudio del proceso de transmisión, aplicable indiferentemente a contenidos tomados del patrimonio cultural o tomado del mundo moderno. La segunda parte versará sobre la explotación del patrimonio cultural, ya sea que tal explotación recurra a métodos de transmisión o a métodos de (re) construcción.

a) Métodos basados en la tradición activa.

La transmisión de los contenidos es probablemente la más arcaica y la más simple forma que haya adoptado la pedagogía del conocimiento: la idea primordial consiste en que el saber pase del que sabe al que ignora, así se organiza un sistema de relaciones entre el saber y las personas. Para sacar a la luz los recursos del sistema, las condiciones de su eficacia, sus debilidades y la manera en que éstas se han superado, conviene examinar, tales relaciones rápidamente en el plano estructural y en detalle en el plano funcional.

En el análisis de lo estructural la situación se presenta de la siguiente manera: el maestro (que ejerce una función pedagógica) se propone transmitir un cierto contenido, etc.) a un alumno. Existe por tanto dos relaciones: del maestro al alumno y del alumno al contenido.

La primera relación se efectúa por medio del contenido: el alumno está en relación con el profesor y tal relación se establece por medio de estas disciplinas que constituyen el objeto, cada uno de los dos “socios” o participantes en esta relación percibe al otro a través de la materia enseñada.

En la relación entre el maestro y el contenido, el mediador es el maestro quien funciona como intermediario entre el alumno, por una parte y la realidad, las obras o las nociones, por la otra. Es decir el alumno no está nunca en contacto directo con la materia o con los objetos por conocer, sino, en primer lugar, con el maestro, el cual presente en su contenido su realidad o bien dé una imagen de él, en forma de discurso oral o escrito.

La situación pedagógica se vive en forma de relación de persona a persona. El elemento activo de tal relación es el maestro como regulador de la acción con el contenido. Transforma al alumno por medio del contenido y en función del contenido.

En el nivel de las comunicaciones la relación Profesor -Alumno puede funcionar en ambos sentidos: tal es el caso sobre todo cuando se recurre a la forma interrogativa ya sea para la transmisión (método catequístico) o bien para el control. En cambio, la acción que uno de los dos participantes puede ejercer en el otro para transformarlo es de sentido único: no hay ninguna razón para que vaya del alumno hacia el profesor, ya que por lo menos teóricamente, El alumno no tiene por qué transformar ni al profesor ni al conocimiento. Por tanto el alumno está privado de toda iniciativa: en suma, el alumno es tratado como el lugar de una acción que se ejerce en él desde el exterior.

En lo que se refiere al análisis funcional, el papel del alumno es prácticamente pasivo durante la fase de enseñanza; no se torna activo sino en las fases de puesta en obra o de aplicación de los conocimientos, fases que por otra parte pueden estar estrechamente asociadas a la fase de enseñanza.

A esto dentro de la perspectiva tradicional el lenguaje juega un papel de generador de imágenes que se espera se impriman (dejen huella) en las estructuras mentales del alumno; el

verbo magisterial, oral o escrito y sobre todo el que se lee en los libros, será el productor esencial de estas huellas.

La enseñanza se dirige primero a la percepción de objetos o de imágenes gráficas, en donde se supone que proceden imágenes mentales, que se consideran la esencia de las nociones y del pensamiento. *”toda imagen es símbolo y supone desde el principio un proceso de abstracción más o menos desarrollado; cada vez que el proceso real es sustituido por imágenes estamos ante lo pseudo concreto y esto sucede también cada vez que se pretende ilustrar una abstracción mediante una de las encarnaciones concretas”* Louis Not (1980)

Por lo que no podemos hablar de una completa pasividad sino de una construcción activa, cuyo proceso de transmisión sólo se puede hacer a partir del significante, el significado tiene que reconstruirse siempre. Los alumnos reproducen mentalmente la construcción del objeto que les muestra quien desea transmitirlo. Por consiguiente, todas las representaciones en las que consiste el conocimiento proceden de comportamientos creados o recreados, que dejan huella en las vías nerviosas, en forma de rastros de trayectos y, sin duda, en este sentido se puede hablar de huella.

De tal forma que la comunicación que recibe el alumno supone la completa disponibilidad por parte de éste incluso a recibir esta comunicación y no siempre se está seguro de que existan estas condiciones, además también supone la identidad de campo semántico y de código. Lo cual haría necesario definir los términos que se utilizan cada vez que el alumno los desconozca o cuando los conozca defectuosamente. Pero ¿cómo evaluar este riesgo, sin exceso ni insuficiencia? La evaluación supone, además, obligar a definir los términos que utilice el alumno cada vez que aparezca una ambigüedad en un discurso formulado o no formulado. (Caso de las aplicaciones subtendidas por un discurso implícito)

Como la emisión es necesariamente anterior a la recepción, el pensamiento del alumno va de continuo a la zaga del pensamiento del maestro. El del alumno debe seguir un trayecto en donde todo se ha previsto, ordenado y estructurado de antemano, sin que haya participado en esa organización e incluso sin que se haya enterado. Si el pensamiento magistral se desenvuelve con demasiada rapidez, el alumno carece del tiempo suficiente para sentir los intereses que sugiere el otro y, al no poder captar, ni explotar esos intereses, suele zozobrar en el hastío y en la pasividad.

Además el discurso magisterial se divide en enunciados sucesivos. Para el emisor, el problema estriba en ir destilando en instantes sucesivos lo que constituye un todo, que ni puede concebirse sino globalmente.

El desfase entre los pensamientos del emisor y los del receptor se acentúan de esta manera, mientras los elementos no integrados, o lagunas resultantes, alteran la comunicación. El maestro habla para el alumno y éste puede escuchar o no escuchar, oír y no entender, de ahí la necesidad de establecer controles frecuentes en formas de preguntas que den cuenta de la comprensión o realizar ejercicios de aplicación para verificar la percepción o la asimilación del discurso magistral.

Este discurso puede adaptarse al alumno cuando se dirige a uno solo. Cuando se dirige a varios al mismo tiempo está adaptado a un destinatario estándar. En este caso el grupo se considera, las más de las veces, independiente de su estructura interna y de su dinámica propia. Se le trata como un simple agregado de individuos, que se suponen igualmente receptivos y funcionalmente idénticos respecto del discurso magistral. De hecho no es excepcional que el mensaje llegue de diversas maneras a los diferentes individuos e incluso que no llegue en absoluto.

Esta escuela tradicional ha considerado siempre que las nociones transmitidas no están perfectamente integradas sino al término de una serie de ejercicios de puesta en práctica de los conocimientos, cuya repetición asegura el aprendizaje y siempre ha acompañado las lecciones-exposiciones orales de ejercicio y aplicación.

Los ejercicios consisten en la aplicación de reglas de acción o de vida, que constituyen una parte de los objetos transmitidos al alumno: de ahí el estilo autoritario de la formación intelectual o moral, normadas una y otra, por prescripciones procedentes del exterior. Estas reglas y más generalmente los conocimientos transmitidos, se benefician con la autoridad del maestro y teóricamente, no existe ninguna razón para ponerlas en tela de juicio, lo cual no está exento de cierto dogmatismo ni de cierta rigidez correlativa del pensamiento. El maestro es un modelo y no es indispensable que justifique nada, basta con que actúe y muestre; es una educación de reproducción más que de creación. Se basa en el poder omnípedo del lenguaje, como vector privilegiado de nociones puramente intelectuales.

Para suscitar las adquisiciones de conocimientos y de valores, hay que multiplicar los ejercicios y recurrir a la memorización sistemática, de manera que en el nivel de las personas, la relación de transmisión se transforma en relación de autoridad y esta transformación es ineluctable.

De hecho hay una dinámica intrínseca que es de orden estatutario: el maestro transmite el conocimiento porque sabe y el niño debe adquirirlo porque ignora; la dinámica es del orden del deber, es decir no afectiva sino intelectual. Cuanto más pequeño es el niño más incierta es esta dinámica; cuando funciona bien es porque se confunde con las situaciones de obediencia propias de la moral y de heteronomía, aceptada de manera unánime hasta alrededor de los nueve años de edad; cuando llega a una moral basada en la autonomía, la noción de deber tendría que proceder de un contrato tácito o explícito, pero este contrato supone una adhesión que el alumno puede rechazar.

Las sanciones, recompensas o castigos, materiales o morales, tienen una acción indirecta, el deseo de las primeras o el temor a los segundos, impulsa y orienta la acción destinada a obtener lo deseado o a evitar lo temido.

b) Métodos basados en la tradición constituida.

Esta clase de método tiene como objeto de estudio una conciencia colectiva, sus principales representantes son Durheim, Alan Chartier, Chateau. La problemática del método está basada en los modelos de comportamiento permitidos por la sociedad, al considerar la experiencia sensorial como la única fuente del saber.

La tradición constituida, pretende un cambio en la educación, por medio de la conciencia social, para lograrlo recurre al Método Expositivo que permite obtener la transmisión del conocimiento.

Las ventajas que ofrece este método, para el logro de los aprendizajes, es que los alumnos se esfuercen en aprender “aunque no les guste” como parte de la formación de su carácter.

Por otra parte las desventajas, consisten en limitar la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones conscientes.

En su aplicación al campo educativo, reconoce una conciencia colectiva y el papel social de la educación.

Es digno de considerar la afirmación de Durheim acerca que: “La educación expresa y sintetiza la conciencia colectiva... Para cambiar la educación hay que cambiar también la conciencia social”; sin embargo, el concebir que la educación sea la transmisión de la cultura de una generación (adulto) a otra (joven) limita el sentido amplio de la educación y más aún, de sus métodos.

II. Métodos de autoestructuración.

Los métodos activos, o métodos de descubrimiento o invención, algunos están orientados hacia el descubrimiento mediante la observación individual, otros están orientados hacia la invención mediante la experiencia adaptativa; también podríamos hablar de métodos de adquisición respecto de los primeros y de producción respecto de los segundos. Pero por otra parte y refiriéndose a estos sistemas, unos consideran la acción de un sujeto individual y los otros la acción de un sujeto colectivo, sin que ambas dicotomías se correspondan término a término. Al entrecruzar estos dos criterios, obtenemos los tipos de metodologías siguientes:

- a) El descubrimiento mediante la observación individual que caracteriza al método de Montessori
- b) El descubrimiento mediante la observación en grupo que caracteriza al método de R. Coussinet.

Estos métodos tienen como objeto de estudio al sujeto cognoscente, cuyas problemáticas consisten en la motivación, el descubrimiento y la disposición de procedimientos.

Los fundamentos epistemológicos que sustentan esta corriente se encuentran en la Gestalt y el psicoanálisis cuyos supuestos teóricos, parten del globalismo y la actividad dinámica del pensamiento, que permiten dar bases contextuales a las acciones necesarias para la formulación de modelos.

La metodología a seguir consiste en la observación–experimentación con un sensualismo asociacionista, asociación analítica, asociación sintética.

La meta a seguir con esta metodología es la libre expresión con autonomía funcional es decir una escuela por la vida y para la vida.

La enseñanza es concebida como una organización de ambiente para la libre expresión, el papel del docente es ser una guía, creador de ambientes lúdicos y de manejos de materiales, mientras que el aprendizaje es definido como un sistema de representaciones de la realidad, que parte de lo sensorial a la idea y el lenguaje surge de una necesidad. Existe una autoestructuración cognitiva, ya que el alumno percibe, siente y obra alrededor de intereses individuales con relación al grupo.

Para lograr dichos aprendizajes crean centros de interés, globalización uso educativo del juego, para después ser evaluado a través de su proceso, la aplicación de dicha metodología al campo educativo se ve reflejada en la Escuela de Montessori, Escuela de la Ermita y el juego de roles.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje de este paradigma han sido muy reconocidos, pero no han podido trascender a la escuela pública, por la falta de preparación de los profesores y la carencia de recursos.

Las anteriores conceptualizaciones acerca de la educación y la enseñanza, han servido como sustento teórico, para posteriormente interpretar lo que sucede en análisis, es decir conocer el concepto de educación y enseñanza que manifiesta en los docentes observados, así como la metodología o las metodologías de enseñanza que implementan con sus alumnos, para que aprendan ciertos contenidos.

Pero como se ha detectado la enseñanza ha de lograr ciertos aprendizajes, por lo que es momento de conocer primeramente que se entiende por aprendizajes y los tipos de aprendizaje que existen los cuales se presentan a continuación.

C. APRENDIZAJE.

Las definiciones de aprendizaje son tan variadas como diversas son las teorías psicológicas sobre el proceso humano; pero ciertas características se repiten con insistencia. A lo cual el aprendizaje se concibe como un cambio de conducta relativamente permanentemente, es resultado de la práctica, es una progresiva adaptación, es un cambio de actitud, es una reacción a una situación

dada, es una actividad mental por la que se adquieren hábitos, es una modificación de la personalidad es un desarrollo estimulado, es la respuesta correcta a estimulaciones.

Hilgard (1967) historiador de las teorías sobre el aprendizaje, lo define así:

“Es el proceso por el cual se origina o cambia una actitud, mediante la reacción a una situación dada, siempre que las características del cambio en curso puedan ser explicadas con apoyo en tendencias reactivas innatas, en la maduración o cambios temporales del organismo”

Kelly (1985) bajo una perspectiva escolar, lo define de la siguiente manera:

“La actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la habilidad, los hábitos, las actitudes e ideales son adquiridos, retenidos y utilizados, originando progresiva adaptación y modificación de la conducta”

Fernández Huerta (1987):

“Modificación o cambio duradero de las potencias individuales manifiesto al crear, variar o extinguir respuestas o comportamientos y originando por la práctica intencional y reforzada de un contenido integrable”

Es oportuno señalar que el aprendizaje supone una evolución y desarrollo, en el sentido de nuestros conocimientos y destrezas que se integran a lo largo de toda la vida, condicionado por experiencias pasadas que dejaron un sedimento en la personalidad.

El aprendizaje ha tenido cuatro enfoques principales, que han originado otros tantos grupos de teorías los cuales son:

1. **Las teorías asociativas.**
2. **Las teorías mediacionales** dentro de estas pueden distinguirse múltiples corrientes:
 - a) Teoría del aprendizaje social
 - b) Teorías cognitivas, las cuales se subdividen en varias corrientes como:
 - Teoría de la Gestalt
 - Psicología Genético-Cognitiva
 - Psicología Genético-Dialéctico.

Por lo que solo abordare aquellas teorías que sirven de sustento teórico para la explicación del análisis que se hizo en esta investigación, y que tienen que ver con el tipo de aprendizaje que logran los alumnos, mismas que a continuación se mencionan.

1. Teorías asociativas o asociacionistas.

Las teorías **asociativas o asociacionistas** son aquellas que, con el esquema del reflejo condicionado neurofisiológico de Pavlov y las modificaciones de la escuela behaviorista norteamericana, explican el aprendizaje mediante la clásica fórmula S-R. Las principales teorías asociacionistas son la del condicionamiento clásico de la reflexología rusa, la del condicionamiento operante del B.F. Skinner, la de la contigüidad de Guthrie y la conexionista de Thorndike.

a) Condicionamiento clásico.

La operación experimental y el proceso por ella inducido que se conoce con el nombre de condicionamiento clásico o pavloviano fueron descritos por el ruso Iván P. Pavlov. El procedimiento consiste en hacer aparecer ante un organismo dos estímulos en estrecha secuencia. Uno de ellos- llamado estímulo incondicional (EI)- es un estímulo con una función biológica definida que produce en el organismo una respuesta específica y determinada: respuesta incondicional (RI). El otro es un estímulo neutro o indiferente, en el sentido de que carece de significación biológica precisa y si bien produce un reflejo difuso de orientación o atención, no provoca respuesta específica alguna. Con la repetición de este procedimiento – la presentación conjunta de los dos estímulos-, el estímulo inicialmente nuevo adquiere la propiedad de suscitar una respuesta específica parecida, aunque difícilmente idéntica, a la RI. Este estímulo recibe el nombre de estímulo condicional (EC) y la respuesta que provoca, tras cumplir la condición del emparejamiento con el EI, se conoce como respuesta condicional (RC). Tradicionalmente se considera que el factor esencial en la formación de la RC excitatoria es la contigüidad temporal – los emparejamientos entre el estímulo neutro y el EI, así como la secuencia en que uno y otro se producen.

b) Condicionamiento operante o instrumental.

Este condicionamiento por el hecho de que una determinada respuesta que va seguida de una cierta estimulación o dicho de otro modo, por la existencia de una determinada relación o

contingencia entre una cierta respuesta y un cierto estímulo. Como resultado de este procedimiento, puede observarse – según la concreta situación experimental de que se trata- cambios en la lactancia, la velocidad, la probabilidad o la tasa de ocurrencia de la respuesta.

Suele distinguirse cuatro paradigmas básicos del condicionamiento instrumental que surgen de combinar de un lado, la significación motivacional o carácter hedónico (adversivo o apetitivo: placentero o displacentero) de la estimulación consecuente con la respuesta y, de otro, la naturaleza de la relación o contingencia entre la respuesta y el estímulo: la respuesta puede ser causa de que aparezca un estímulo (contingencia positiva) o causa, por el contrario, de que un estímulo no aparezca, o bien, estando ya presente, desaparezca (contingencia negativa):

1. En el entrenamiento de recompensas o condicionamiento instrumental apetitivo: la respuesta designada hace aparecer un estímulo apetitivo (es el procedimiento popularizado por B.F Skinner, una paloma picotea un disco o tecla en un aparato experimental apropiado y obtiene comida)
2. En el castigo, por el contrario, la consecuencia de la respuesta es la aparición de un estímulo adversivo (Cuando la paloma picotea en el disco del aparato experimental, recibe una descarga eléctrica)
3. En el condicionamiento de omisión, la consecuencia de la respuesta es la aparición de un estímulo apetitivo que, en ausencia de esta respuesta, si hubiera aparecido (Si la paloma picotea en el disco, no obtiene comida, que en cambio recibirá cuando no haya dado picotazo alguno durante un determinado período de tiempo)
4. El entrenamiento o condicionamiento de escape o de evitación: tienen en común una relación o contingencia negativa entre la respuesta y un estímulo adversivo, aunque difieren en la forma precisa de esa relación. En el caso del escape, la respuesta produce la desaparición de un estímulo adversivo que previamente se ha presentado al organismo. En la evitación, en cambio, la consecuencia de la respuesta es la no aparición de un estímulo adversivo que sin embargo, aparece si el sujeto no le da la respuesta designada.

Estas cuatro variedades o procedimientos básicos de condicionamiento pueden considerarse también desde otro punto de vista: el de sus efectos sobre la conducta. Tanto el entrenamiento de recompensa como el escape y la evitación son procedimientos de refuerzo, esto es, procedimientos que refuerzan o fortalecen la respuesta a la que aplican (el entrenamiento de

recompensa es un procedimiento de reforzamiento positivo, mientras que el escape y la evitación son procedimientos de reforzamiento negativo). Por su parte el castigo – que no debe, pues considerarse con el reforzamiento negativo- y la omisión son procedimientos que suprimen la respuesta o la debilitan: hacen que disminuya su probabilidad, su tasa de ocurrencia o su velocidad, o que aumente, por el contrario, su latencia.

2. Teorías Mediacionales.

a) Teorías Cognitivas.

Las teorías **cognitivas** son aquellas que, en lugar de elaborarse con el artificialismo y la aparatosidad del laboratorio experimental etológico (de Psicología animal), centran su atención en lo mental, lo cognitivo y cultural; desisten de una visión elemental o molecular del aprendizaje para intentar una concepción molar u holística; abandonan a la psicofisiología para ser solo Psicología. Los cognitivos creen que el aprendizaje es el resultado de nuestro intento de dar un sentido al mundo. Con objeto de proporcionar un significado a los hechos que se suceden en torno a nosotros, utilizando todos los instrumentos mentales que tenemos a nuestra disposición. La manera en que reflexionamos sobre las situaciones, al igual que nuestras creencias influyen en lo que aprendemos. Lo que cada alumno aprende depende de lo que ya conoce y de la forma en que es tratada la nueva información.

Tanto los teóricos conductistas como los cognitivos consideran que el refuerzo es importante en el aprendizaje, pero por razones diferentes. Mientras el conductismo estricto señala que el refuerzo fortalece las respuestas, los teóricos cognitivos lo ven como una fuente de datos complementarios que proporcionan información acerca de lo que probablemente sucederá si se repiten las conductas.

Brandsford (1990) menciona que lo que interesa a los teóricos cognitivos es *“como las personas aprenden, conocen y recuerdan la información y por qué algunas hacen ciertas cosas mejores que otras”*

Dentro de las principales teorías cognitivas se encuentra:

- Teoría de la Psicología dialéctica.

Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Lurianskaya, Talyzina, Galperin son entre otros los representantes más significativos de la escuela soviética. La primera aportación es la concepción dialéctica de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Para la Psicología soviética el aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo. Del mismo modo, este último es el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido.

Será necesario, pues para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Ello implica considerar el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales del cerebro. Ahora bien, y es ésta una de las aportaciones más significativas de Vigotsky (1973), desde la perspectiva dialéctica, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo.

“El desarrollo potencial del niño abarca un área desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada” (Vigotsky, 1973)

Es importante de este principio, el área de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, pues es precisamente el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Este lleva a una dinámica perfectamente influida, dentro de unos límites, por las intervenciones precisas del aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que el niño puede hacer con ayuda, favorece y facilita que lo haga solo mañana.

En evidente posición a Piaget, Vigotsky llega a afirmar que el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial.

Para la explicación de la evolución del niño/a no importa demasiado si el individuo ha pasado por la etapa simbólica y se encuentra ya en la etapa preoperacional. Lo verdaderamente definitivo es cómo cada individuo atravesó dichas etapas, que construyó en ellas, que actividades realizó, etc.

Sin embargo para la Psicología soviética, no son tanto la actividad y la coordinación de las acciones que realiza el individuo son los responsables de la formación de las estructuras formales de la mente, que la apropiación del bagaje cultural producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa. Por ello la Psicología soviética

resalta el valor de la instrucción, de la transmisión educativa, de la actividad tutorizada, más que de la actividad experimental del niño/a por si solo.

De modo coherente la escuela soviética concede una importancia al desarrollo del lenguaje, puesto que es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad. Lubia afirma que a través del lenguaje, de la generalización verbal, el niño/a se adueña de un nuevo factor de desarrollo, la adquisición de la experiencia humana social. El lenguaje es asimilado con los adultos y pronto se transforma en instrumento de pensamiento y en instrumento para regular el comportamiento.

Por otra parte, para la psicología soviética, la actividad del individuo es el motor fundamental del desarrollo, la actividad se concibe como la participación en procesos generalmente grupales, de búsqueda cooperativa de intercambio de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje, en la adquisición de la riqueza cultural de la humanidad.

Además que toda experiencia física que el niño/a realiza puede ser considerada, dentro de esta perspectiva, como una experiencia neutra, por el contrario, la escuela soviética considera que toda experiencia tiene lugar en un mundo humanizado, con caracteres que sustentan una real intencionalidad socio-histórica que subyace a las manifestaciones y ordenaciones de los elementos con que el niño/a ingenuamente experimenta.

Si el niño/a en sus intercambios espontáneos con el medio físico y psicosocial se pone en contacto con el sentido de los objetos, artefactos, instituciones, costumbres y todo tipo de producciones sociales, es razonable que la escuela, de forma sistemática, cuida la adquisición más depurada y organizada del sustrato de ideas, significados e intencionalidades que configuran la estructura social y material de la comunidad donde se desarrolla la vida del futuro ciudadano.

Lo anterior me ha de permitir conocer y explicar, a lo largo del desarrollo del análisis que clase de aprendizaje adquirieron los alumnos, bajo la enseñanza de estos maestros.

Así pues el aprendizaje esta mediado por la enseñanza, la cual requiere de la intervención entre dos sujetos alumno-maestro, quienes cada uno asume un papel que habrá de explicarse a continuación y que nos permitirá ver las situaciones de interacción que se dan en el aula, de ambos maestros observados, a partir de las evidencias de los registros y el análisis del mismo.

D. LA INTERACCION EN EL AULA

El termino interacción en su misma etimología ha quedado implícito, pero conviene en este momento proponer una definición precisa, sugiere la idea de una acción mutua, en reciprocidad. Se encuentra esta idea, aplicada a las relaciones humanas, en la definición propuesta por J. Maisonneuve: “*La interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unida de repuesta en otro sujeto, B, y viceversa*” (1968:51).

Pero la interacción no es solamente un proceso de comunicación interpersonal. Es también un fenómeno social anclado en un marco espaciotemporal de naturaleza cultural marcado por códigos y rituales sociales. Toda relación se inscribe en una “institución” que lleva con ella modelos de comunicación, sistemas de roles, valores, y finalidades. Todos estos factores contribuyen fuertemente a una ritualizacion de las relaciones sociales.

Estas relaciones sociales pueden partir a través de la conversación, dicho termino remite a los intercambios lingüísticos cotidianos tal como se desenvuelven en la situación de co-presencia de los que hablan. Se trata de una forma dialógica de comunicación (que se diferencia de otras formas como la comunicación mediáticas, didácticas o técnicas) No delimita enteramente el concepto de discurso en la medida en que subraya la dimensión interaccional del intercambio.

Para poder hablar de la conversación es preciso realizar un análisis de esta, por lo que se hablaría de un análisis conversacional y que para ello apelan varias ciencias, entre ellas la antropología que recurre la etnografía, la filosofía y la lingüística quienes retoman lo que se denomina la “pragmática lingüística “

En fin, el análisis conversacional se ha nutrido de la corriente interaccional que ha abordado la conversación como un “encuentro social” determinado de una parte, por su contexto y de otra, por los rituales sociolingüísticos.

En lo que respecta a la antropología, se hace alusión a la expresión de “etnografía de la comunicación” termino que se debe a J. Gumperz y D. Hymes quienes la utilizaron en 1964 como titulo de la publicación; y que designan una investigación (nacida de la antropología lingüística) que tiene como objetivo la descripción de prácticas lingüísticas de diferentes grupos socioculturales.

La investigación etnográfica, fundada en la observación y la descripción de conductas, define así una competencia comunicativa (diferente a la lingüística) que surge del aprendizaje de los hábitos de las interacciones lingüísticas (convenciones, normas, rituales, estrategias.) características

de un grupo sociocultural determinado, delimita, mejor que la lengua, lo que Hymes llama “una comunidad de palabra” (speech community)

Se ha visto cómo esta perspectiva llevó a Hymes a proponer en 1967 un modelo de comunicación (el modelo “speaking”) que pone en relieve ciertos elementos: el marco, los participantes, las finalidades, los actos, la totalidad, los instrumentos, las normas, el género.

No obstante el análisis conversacional ha sido elaborado en el mismo interior de la lingüística y la filosofía del lenguaje a partir de la perspectiva “pragmática”

La pragmática lingüística es la parte de la lingüística que estudia el empleo del lenguaje por los hablantes; estudia el sentido de los enunciados según el contexto y se interesa por la función comunicativa de los actos del lenguaje que constituye estos enunciados (pregunta, demanda, orden, promesa, consejo, amenaza, etc.)

Algunos de los estudios realizados sobre la pragmática lingüística los podemos encontrar por un lado en las reflexiones de la filosofía analíticas inglesas cuyos representantes son: J.L. Austin, J.R. Searle, y H.P. Grice y por el otro las aportaciones de Hargreaves y Zabala Vidiella Antoni, estos últimos abordan con mayor precisión las relaciones interactivas que se dan ya propiamente en el aula, y que se abordaran posteriormente.

Según el concepto del acto del lenguaje, Agustín (1970) quiso distinguir dos clases de enunciados: los *enunciados constantivos* que tienen un valor descriptivo y transmiten una información y los *enunciados preformativos* que realizan una acción y tienden a modificar la realidad; esta acción resulta para Austin de la simple enunciación, pero reclama también del interlocutor la interpretación justa de la intención que anima al locutor. Se designa por la expresión acto ilocutorio; acto de lenguaje en el cual la acción es realizada en y por la enunciación; Austin distingue el aspecto ilocutorio, que acabamos de definir, del aspecto perlocutorio que designa el efecto producido en el interlocutor.

La dimensión institucional designa el hecho de que el acto “ilocutorio” produce normas que los protagonistas pueden, no obstante, respetar o violar; existe una “pretensión de crear transformaciones de derechos y obligaciones entre los interlocutores”

Lo que también hace complejo el acto ilocutorio es que no siempre es enteramente explícito y que puede expresarse bajo una forma implícita. Lo implícito puede revestir varias modalidades como el presupuesto. Lo sobreentendido.

P. Bourdieu sostiene que la fuerza ilocutoria se encuentra en el status del locutor “habilitado” le da la autoridad necesaria para realizar el acto de la palabra; se observa que el “*enunciado preformativo no puede existir sociologicamente en forma independiente de la institución que le confiere su razón de ser y que en el caso de que se produzca a pesar de todo, estará socialmente deprovisto de sentido*” (Bourdieu, 1982).

Existen por otro lado mecanismos que permiten inferir en el significado implícito del enunciado literal y para ello se proponen varias concepciones para mostrarlo. Una desarrollada por H.P. Grice bajo la expresión de máximas conversacionales, se esfuerza en establecer las reglas racionales que deben seguir los locutores para permitir una interpretación justa de lo implícito. Existe, en primer lugar, un principio general de cooperación que supone que cada locutor se esfuerza por responder las expectativas de los otros (por ejemplo aportar un respuesta si se le hace una pregunta)

Otro ámbito sobre el que ha trabajado la pragmática lingüística es el de la argumentación. Hacer referencia al encadenamiento de argumentos para llegar a una conclusión en los discursos y los intercambios verbales.

Pueden caracterizarse por tres conceptos (Moeschler, 1985): el de *orientación argumentativa* que indica la dirección hacia donde se dirige un argumento, el de fuerza argumentativa que indica que un argumento vale menos por su valor de verdad que por su poder de convicción, poder que es gradual y relativo (mas o menos fuerte); el de *intención argumentativa* implica que la intención del argumento utilizado sirve para que una conclusión pueda ser reconocida por el interlocutor.

Por su parte las aportaciones de Hargreaves a la pragmática lingüística parte de lo que es la interacción que tiene que ver con el concepto de *rol*, según Hargreaves, (1986) es entendido como un conjunto de comportamientos que caracterizan a los ocupantes de las posiciones sociales y a las regularidades que pueden observarse en sus comportamientos. El concepto de rol pretende ser modelo para la explicación, comprensión e interpretación de la interacción social, que permite entender la conformidad y regularidad de la conducta de diversos individuos.

Dentro de esta diversidad de roles sociales es necesario explicar las interacciones que se dan en el aula, a partir del rol que juega el docente, puesto que existe un amplio abanico de modos de comportamiento en los que el profesor queda en libertad completa para elegir su forma de actuar, con pautas muy generales de cómo se espera que se comporte.

Sin embargo, todos los profesores poseen dos sub-roles que no pueden rehuir que son los papeles de instructor y mantenedor de la disciplina. La tarea del profesor en el segundo *rol* consiste en la fijación y mantenimiento de disciplina y orden en clase, así como los medios para mantener las reglas incluidas la fijación de premios y castigos por la adhesión a, o desviación de las reglas.

El primer sub-rol es el maestro como instructor, pues enseña a los alumnos a aprender y comprueba la verdad de su aprendizaje. En esta tarea coexisten dos aspectos fundamentales: concierne al primero *lo que* ha de aprenderse y se refiere al contenido del *curriculum*. El segundo está conectado *a cómo* debe aprenderse y se relaciona con los métodos de enseñanza del profesor. Como parte del sub-rol de instructor ejerce su pericia en la asignatura que enseña, evalúa los progresos de los alumnos les motiva para que quieran aprender y perseveren en el esfuerzo hacia ese objetivo.

Las funciones de evaluador y motivador representan dos de los más centrales y penetrantes elementos del rol del profesor. Deber del que enseña es evaluar el aprendizaje y progreso académico del alumno (funciones de instructor) y evaluar también la conducta del alumno (funciones de disciplina). Ha de motivar al alumno para que trabaje con afán y se interese por la materia que está aprendiendo (funciones de instructor) y motivar al alumno para que se comporte de acuerdo con las reglas fijadas (funciones de disciplina). La manera principal con la que el profesor evalúa y motiva es la *aprobación*.

La distinción entre los sub-roles de mantenedor de la disciplina e instructor es de utilidad analítica, pero ambas funciones suelen fundirse en la práctica.

A partir de estos sub-roles que ejercitan los docentes se determina la interacción que existe dentro del aula. La interacción es un concepto dinámico que comprende al menos dos personas cuyo respectivo comportamiento se orientan entre sí.

Además, existen diferentes clases de interacciones como las que se han denominado *pseudo-contingentes* Hargreaves (1986). En la interacción de esta clase el único problema para los participantes consiste en conocer las líneas de actuación y pronunciar la respuesta adecuada en el momento oportuno.

Otra forma de interacción admite la descripción de *asimétricamente contingente* Hargreaves, (1986). Es un género que surge cuando el comportamiento de uno de los participantes es plenamente contingente al otro, pero el comportamiento del segundo es parcialmente contingente para el primero, como lo es en el caso de la entrevista.

Es frecuente que los profesores se comporten de modo contingente asimétrico cuando interrogan a sus alumnos, ya que las respuestas de los alumnos están relacionadas con la totalidad de las preguntas del profesor, pero no todas las preguntas de éste se relacionan con las respuestas de los muchachos.

Es aquí donde se da inicio a la unidad básica de la interacción entre el profesor y el alumno o entre dos personas al momento de preguntar a un alumno o al grupo en general, que consiste en un pequeño fragmento de comportamiento emitido por una persona (el profesor) seguido por un segundo fragmento emitido por una segunda persona (alumno) que es contingente al comportamiento de la primera persona. A lo primero llámanos pro-acción y al comportamiento segundo y contingentes denominamos re-acción.

A la unidad básica de interacción, pro-acción, seguida de re-acción podemos llamar enlace.

No obstante, en el aula hay interacciones que parecen simples y no lo son. Sucede porque cuando el profesor explica a un solo alumno la observación la oyen varios, o todos los demás alumnos, y reaccionan también. Kounin y Gump Hargreaves (1986). Denominaron “efecto de onda” al momento de preguntar a todo el grupo.

La práctica de hacer preguntas que ayuden a los alumnos a dar con la respuesta esperada puede tener tres funciones: posibilitar que la clase avance según lo planeado, ayudar a los niños a aprender cómo cumplir una tarea, o ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Amidon y Hunter en Hargreaves, (1986) distinguieron dos géneros de preguntas que los profesores hacen a los alumnos. Tales preguntas pueden ser “estrechas”; cuando es predecible el carácter de la respuesta del alumno, o preguntas “amplias”, que provocan la reflexión. De modo semejante, las categorías de intervención del alumno son definidas e incluyen respuestas “predecibles” e “impredecibles”.

La confianza del profesor en las respuestas acertadas y su deseo de obtener muchas, indica que desde el punto de vista de alumno, gran parte de su proceder está centrado en la respuesta. Plantea el profesor los problemas y es tarea de los alumnos hallar la respuesta acertada susceptible de satisfacer al profesor. Saben que el profesor conoce la respuesta que tiene en la mente, por ello la el razonamiento de los alumnos consiste en tratar de entender qué quiere el maestro, qué respuestas espera el docente, cuándo y de qué manera deben darlas, que pistas seguir.

El profesor deduce que los alumnos aprenden porque las respuestas son exactas, concede su aprobación y fortalece así el empleo de la estrategia. No obstante el aprendizaje puede ser aparente, sin comprensión de las materias.

Se puede decir que el comportamiento del profesor está invadido por las funciones evaluativa y motivacional que implica el fruto de la aprobación. En las notas o comentarios el profesor pretende destacar la aprobación o desaprobación. En ambos casos, el profesor intenta dar al alumno la actuación de su comportamiento, informarle de su exactitud, calidad o éxito del trabajo.

Dicho comportamiento que manifiestan los maestros hacia los alumnos se manifiesta en la secuencia didáctica, que sigue cada maestro y su relación con sus alumnos, y que para esto es indispensable conocer como se abordan, las relaciones interactiva en clase que propone Zabala, y que abordare a continuación.

Las secuencias didácticas como mecanismos de actividades nos ofrecen una serie de oportunidades comunicativas, ya que estas son un medio para movilizar el entramado de comunicaciones que define los diferentes papeles del profesorado y el alumnado.

En la perspectiva denominada “tradicional” atribuye al profesorado el papel de transmisor de conocimientos y controlador de los resultados obtenidos. El profesor ostenta el saber y su función consiste en informar y facilitar a los alumnos situaciones múltiples y diversas de obtención de conocimientos, ya sea a través de explicaciones, visitas a monumentos o museos, proyecciones, lecturas, etc. El alumno, a su vez, debe interiorizar el conocimientos tal y como se le presentan de manera que las acciones habituales son la repetición de lo que se tiene que aprender y el ejercicio, entendido como copia del modelo hasta que sea capaz de automatizarlo. Esta manera de entender el aprendizaje configura una determinada forma de relacionarse en clase y que dependen de las funciones que habrá de desempeña el profesor, dentro de su planificación, (Zabala, 1999) dichas funciones se concretan a lo siguiente:

a) Planificación y plasticidad en la aplicación.

El profesor ha de contar con el mayor número de medios y estrategias para poder atender a las diferentes demandas que aparecerán en el transcurso del proceso de enseñanza/aprendizaje. Este hecho recomienda dos actuaciones aparentemente contradictorias: por un lado una propuesta de intervención con una aplicación que obliga a disponer previamente de un abanico amplio de actividades que ayuden a resolver los diferentes problemas que plantea la práctica educativa. Además es necesario prever propuestas de actividades articuladas y situaciones que favorezcan diferentes formas de relacionarse e interactuar, ante la necesidad de resolver situaciones de convivencia diferentes de las que habitualmente les ofrece la escuela, la familia o el grupo de amigos.

La planificación tiene que ser lo suficientemente diversificada para incluir actividades y momentos de observación del proceso que siguen los alumnos. Moverse en los parámetros de unas

pautas metodológicas sumamente abiertas a la participación del alumno a fin de conocer el proceso que sigue cada alumno. Todo ello debe permitir la individualización del tipo de ayuda.

Tiene que ser una planificación, que ha de tener en cuenta las aportaciones de los alumnos desde el principio, a fin de que no solo aumente su nivel de implicación en la marcha de la clase en general, sino en su mismo proceso de aprendizaje.

Es decir, una planificación como previsión de las intenciones y como plan de intervención, entendida como un marco flexible para la orientación de la enseñanza, según el conocimiento que se va adquiriendo a través de las manifestaciones y producciones de los alumnos, su seguimiento y la evaluación continua de su proceso.

b) Tener en cuenta las aportaciones de los alumnos, tanto al inicio de las actividades como durante el transcurso de las mismas.

Para conseguir que los alumnos estén interesados es preciso que los objetivos de saber, realizar, informarse y profundizar sea una secuencia de los intereses detectados, que ellos puedan saber siempre en las actividades que realizan, los alumnos al expresar sus propias ideas y a partir de ellas, conviene potenciar las condiciones que les dispongan a revisarlas a fondo y a ampliar las experiencias con otras nuevas, en condición de modificarlas al mismo tiempo que se buscan otras alternativas.

Una de las primeras tareas del profesor consiste en tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, hay que averiguar la disposición, los recursos y las capacidades generales con que cuenta cada alumno en relación con la tarea propuesta.

Un ambiente en el que sea posible que los alumnos se abran, hagan preguntas y comenten de diálogo y participación.

El profesorado debe creer sinceramente en las capacidades de los alumnos, ganándose su confianza a partir del respeto mutuo, mostrándole confianza que aprenda a confiar en sí mismo.

Los alumnos responden y se adaptan de diversa manera a las propuestas educativas mostrando mayor o menor interés y dedicación en las tareas. Así pues aquellos que sienten que se espera de ellos un buen rendimiento y que han recibido ayuda y atención por parte del profesor probablemente confirmaran las expectativas generadas, mientras que los alumnos se esperaban pocos éxitos y que pueden haber recibido una ayuda educativa de menor calidad, responderán a las expectativas generadas al no encontrar las condiciones apropiadas para mejorar su rendimiento.

Crear un clima adecuado, accederá a realizar actividades que promuevan el debate sobre sus opiniones. Es decir presentar los contenidos relacionados con lo que ya saben, con un su mundo experiencial, estableciendo, al mismo tiempo, unas propuestas de actuación que faciliten la observación del proceso que sigue cada alumno para poder asegurar que su nivel de implicación es adecuado. Sin este punto de partida, difícilmente será posible determinar los pasos siguientes.

c) Ayudarles a encontrar sentido a lo que hacen

En el trabajo que se ha de realizar es necesario que conozca por que motivo, a que objetivo responde, que finalidad se persigue, con que se puede relacionar y en que proyecto global puede enmarcar. Es muy habitual encontrar propuestas de ejercicios en las que el alumno actúa sin tener otra visión del trabajo que la exclusiva resolución puntual de la actividad. Difícilmente se puede producir un aprendizaje profundo si no existe una percepción de las razones que lo justifican más allá de la necesidad de superación de unos exámenes.

Será necesario comunicar los objetivos de las actividades a los alumnos a fin de que esta actividad adquiriera un significado adecuado, que estén motivados para realizar el esfuerzo necesario para alcanzar sus aprendizajes.

El mejor incentivo del interés es experimentar que se esta aprendiendo y que se puede aprender, en un clima en que se valore el trabajo que se hace con explicaciones que lo animen a seguir trabajando.

d) Establecer retos alcanzables

Será preciso provocar desafíos y retos que cuestionen los conocimientos previos y posibiliten las modificaciones necesarias en la dirección deseada según los objetivos educativos establecidos, la enseñanza no debe limitarse a lo que el alumno ya sabe, sino que a partir de este conocimiento tiene que conducirlo al aprendizaje de nuevos conocimientos, poniéndolo en situaciones que le obliguen a realizar un esfuerzo de comprensión y trabajo.

El alumno cuando se siente que con esfuerzo y la ayuda necesaria puede abordarlo y superarlo, le será gratificante.

También induce a pensar que la diversificación se extiende a la manera de responder de los diferentes alumnos: unos con mas facilidad, otros con mas dificultades: unos mas autónomamente, otros con necesidad de una ayuda cualitativamente diferente.

e) Ofrecer ayudas contingentes.

La elaboración del conocimiento exige la implicación personal, el tiempo y el esfuerzo del alumnado, así como ayuda experta, estímulos y efecto por parte del profesorado y de los otros compañeros.

Ofrecer ayudas contingentes supone intervenir y ofrecer apoyo en actividades al alcance de los alumnos, que puedan modificar los esquemas de conocimiento y atribuir nuevos significados que les permitan actuar de la forma autónoma e independiente.

El apoyo y la asistencia tanto intelectual como emocional, la manera de comunicar y manifestar el conocimiento sobre el proceso y los resultados conseguidos.

Dada la diversidad del alumnado, la enseñanza no se puede limitar a proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda ni a intervenir de la misma manera en cada uno de los alumnos.

No se trata de forma diferente a los alumnos con menor rendimiento, sino diversificar las actividades.

La atención a las necesidades individuales con el objetivo de disponer de tiempo y oportunidades para proporcionar en todo momento la ayuda que necesita cada alumno.

f) Promover la actividad mental auto estructurante.

Aprender quiere decir elaborar una representación personal del contenido de aprendizaje, hacerlo suyo, interiorizarlo, integrarlo en los propios esquemas de conocimiento, conectar con los nuevos contenidos atribuyéndoles cierto grado de significatividad. Las relaciones necesarias no se producen automáticamente, sino que son el resultado de un proceso sumamente activo realizado por el alumno, que ha de posibilitar la organización y el enriquecimiento del propio conocimiento, cuyas acciones promuevan una intensa actividad de reflexión sobre lo que proponen los aprendizajes, directamente proporcional a su complejidad y dificultad de comprensión, a partir de estas acciones será posible activar los procesos mentales que les permitan establecer las relaciones necesarias para la atribución de significado, para que dicho aprendizaje sea lo mas profundo posible será necesario que además exista una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Esta intensidad mental siente la necesidad de hacerse preguntas, de cuestionarse sus ideas, de establecer relaciones entre hechos y acontecimientos de revisar sus concepciones.

Conviene tener en cuenta que en muchos casos no podrá ser únicamente actividades de escucha sino que serán necesario el debate y el dialogo, cuando no los trabajos de observación, experimentación y manipulación.

Actividades que exigen a los alumnos, planificar, analizar, sintetizar y evaluar el trabajo realizado y a ellos mismos; que promuevan la reflexión conjunta de los procesos seguidos, que orienten su pensamiento mediante la interrogación y la formulación de supuestos, que permitan la confrontación de ideas, la resolución de dudas y el uso funcional en otras ocasiones en que sea necesario.

g) Establecer un ambiente y unas relaciones que faciliten la autoestima y el autoconcepto.

Hay que crear un entorno seguro y ordenado que ofrezca a todo el alumnado la oportunidad de participar, en un clima con multiplicidad de interacciones que fomenten la cooperación y la cohesión del grupo. Donde conviva la exigencia de trabajar y la responsabilidad de llevar a cabo el trabajo autónomo de seguridad y contribuyan a formar en el alumno una percepción positiva y ajustada de si mismo.

El autoconcepto influye en la manera de situarse ante el aprendizaje: con más o menos seguridad, ilusión, expectativas.

Crear un ambiente motivador que genere el autoconcepto positivo de los alumnos, la confianza en su propia competencia para enfrentarse a los retos que se presenten en la clase.

h) Promover canales de comunicación

Para construir dicha red, en primer lugar es necesario compartir un lenguaje común, entenderse, establecer canales fluidos de comunicación y poder intervenir cuando estos no funcionen. Utilizar el lenguaje de la manera mas clara y explicita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.

Para ello será imprescindible promover la participación y la relación entre el profesor y el alumno y entre los propios alumnos para debatir opiniones e ideas sobre el trabajo a realizar y sobre cualquiera de las actividades que se realizan en el centro educativo. La diversificación puede escoger entre actividades distintas y la propuesta, en algunos casos, de actividades con opciones o alternativas diferentes o con diversos niveles de realización final.

La red comunicativa será mas o menos rica según las posibilidades que vinculen las diferentes secuencias didácticas y las que se desprenden del tipo de estructuración grupal y del papel que se otorga a los diversos miembros del grupo.

Actividades comunicativas que fomenten la bidireccionalidad de los mensajes y aprovechar la potencialidad educativa que ofrece el aprendizaje.

i) Potenciar la autonomía y facilitar que los alumnos aprendan a aprender.

El crecimiento personal de los alumnos implica como objetivo ultimo ser autónomo para actuar de manera competente en los diversos contextos en que han de desarrollarse. Para poder alcanzar esta autonomía será preciso que a lo largo de todas las unidades didácticas el profesorado y el alumnado asuman responsabilidades distintas, según los contenidos tratados, con el objetivo de que al final los alumnos puedan aplicar y utilizar de manera autónoma los conocimientos que han de adquirido.

Habrá que ofrecer situaciones en que los alumnos participen cada vez mas intensamente en la resolución de actividades y en el proceso de elaboración personal, en lugar de limitarse a copiar y reproducir automáticamente las instrucciones o explicaciones del profesor.

De igual forma fomentar el trabajo independiente, asegurando la actividad constructiva del alumno y su autonomía, a fin de que se pueda aprender a aprender por si solo, darse cuenta de sus propios errores y de buscar los recursos necesarios para superarlos, podremos hablar de aprende a aprender.

j) Valorarlos según sus posibilidades reales e incentivar la autoevaluacion de sus competencias.

Del papel que tiene para el aprendizaje la valoración que el profesorado hace de sus alumnos y de la necesidad de que las ayudas que ofrezca sean adecuadas a sus posibilidades reales, se desprende que la función básica del profesorado debe ser animar a los alumnos a realizar el esfuerzo que les permita seguir progresando, que la valoración de los resultados se efectúe con relación a sus capacidades y al esfuerzo realizado que permita fomentar la autoestima y la motivación para seguir aprendiendo.

Se trata de reconocer el trabajo bien hecho, pero sobre todo el esfuerzo realizado, haciéndoles ver las dificultades que han tenido que solucionar y los medios de que han dispuesto.

Es necesario que el alumno conozca y se apropie de los criterios y los instrumentos que utiliza el profesorado para evaluarlo, con actividades que fomenten la autoevaluación de los alumnos. Hay que rechazar fórmulas en las que el control y la evaluación recaen exclusivamente en el profesor, sobre todo en situaciones y momentos ajenos al mismo proceso de aprendizaje, sino situaciones que favorezcan el proceso de autonomía progresiva y por consiguiente, la adquisición progresiva de estrategias de control y regulación de la propia actividad, para fomentar la capacidad de aprender a aprender.

A partir de lo anterior puedo decir que este referente teórico, sobre educación, enseñanza, aprendizaje, e interacción en el aula me permitió retomar algunos fundamentos para el análisis de los capítulos posteriores, por lo que respecta al primer capítulo me sirvió para conocer que mi problemática se ubica dentro del ámbito de una educación formal, en la cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de una manera muy específica, en cada uno de los docentes.

Es por ello que para conocer esa forma de enseñanza, se analiza la lógica de la enseñanza, que siguen los docentes, a partir de los métodos de enseñanza, en especial los de heteroestructuración o métodos tradicionales (basados en la tradición activa o tradición constituida) así mismo los métodos de autoestructuración. Mismos que sirvieron para identificar el tipo de método enseñanza que predominante en cada maestro. Sin embargo asumir cierto método de enseñanza en los maestros influye en los aprendizajes de los alumnos, que también se analiza la lógica de aprendizaje en los alumnos bajo esta determinada enseñanza.

En el caso del proceso de aprendizaje, que corresponde a la lógica de la enseñanza en el capítulo III he de retomar para el análisis, lo correspondiente a las teorías de aprendizaje, en especial a las teorías asociativas (condicionamiento clásico y condicionamiento operante o instrumental) así como también las teorías Mediacionales, (teorías cognitivas) estas debido a que fueron las teorías que se tuvieron relación con las conductas que mostraban los alumnos observados, durante su proceso de aprendizaje.

Por último en lo que respecta al capítulo IV sobre la interacción en el aula, se rescatan para el análisis las aportaciones de Hargreaves y Zabala quienes aborda los procesos de interacción dentro del ámbito escolar y que además permiten conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula entre maestro-alumno, alumno-alumno o alumno-maestro, mismos que explican más adelante.

CAPITULO II.

LA LÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS MAESTROS.

La lógica de la enseñanza habrá de entenderse como el o los procedimientos que utilizan los maestros para transmitir su enseñanza, y generar aprendizajes.

Dado que la enseñanza es un termino confuso, se considera el enseñar tal como se deriva de su origen etimológico (marcar, designar) e implica un acto que produce efectos. Desde el punto de vista activo, la enseñanza es el acto por el cual el docente muestra algo a los escolares.

Durante este proceso ocurre que el profesor no transmita un saber, sino un valor que representa, y del que el alumno, por identificación, se hace portador y se deja transportar, es decir que es influido por él. Ante este acto nos referimos a la influencia de un sujeto en el saber de otro sujeto, lo cual nos lleva a entender la relación con nuestros docentes.

El acto de enseñar nos remite a un fenómeno complejo caracterizado como *interacción triangular*: profesor-alumno-objeto de conocimiento, dado que este ultimo elemento esta mediado por el profesor y el alumno, pues es el maestro quien ha de enseñar ciertos contenido que el alumno habrá de aprender por lo que existe una influencia de unos sobre otros. Cada uno posee una función diferente en el momento de la instrucción, es decir que cada parte interviniente asume y adjudica un rol a otro. Cabe aclarar que se pueden asumir varios al mismo tiempo, pero aquí solo nos detendremos en el específico de cada uno en dicha situación, tal como lo es:

- el del alumno: estudiar y aprender
- en del profesor-maestro: enseñar.

Cuando se transmiten ciertos conocimientos el maestro expresa mas de lo que quiere decir, o sea que complica la situación, ya que se pone en juego la subjetividad del que enseña, dando lugar a la subjetividad del alumno. .

Para ello es necesario conocer a través de esta investigación la subjetividad de los docentes al enseñar ciertos saberes así como la subjetividad del alumno al aprender.

Los hallazgos descubiertos hasta el momento me han permitido ir en la búsqueda de nuevos acontecimientos que se presentan en los registros ampliados, al observar con mayor detenimiento las acciones que muestran tanto los maestros como los alumnos, para ello he utilizado como estrategia, el análisis de las observaciones en el orden en que aparecieron los registros, e ir detectando las semejanzas y diferencias que pudieran encontrarse, así como llegar a la búsqueda de mis primeros conceptos.

Los registros me permiten detectar tres acciones que son muy frecuentes en los maestros mismos que a continuación se describen y con las cuales, he asignado categorías a cada una de ellas como son:

- A) El inicio de la clase, que se refiere a ciertas acciones que frecuentemente realizan los docentes al comenzar su actividad.
- B) Las preguntas de los docentes, en la cual se hace referencia a las interrogantes que formulan los maestros y que son transmitidas ya sea a ciertos alumnos, o al grupo en general.
- C) La organización de la clase, dentro de este aspecto se pretende explicar la manera en que abordan los docentes el tema a enseñar así como también los mecanismos que ponen en práctica los maestros para mantener y favorecer la participación de los alumnos sea en forma individual, binaria o por subgrupos.

A. El inicio de la clase.

A lo largo de las observaciones que se hicieron tanto al Maestro como a la Maestra, detecte que una acción que parecía repetirse constantemente, al inicio de la clase, se trataba de una orden dirigida a su grupo, que consiste en:

MB: Saquen su libro de Español.

MA: “Sacar libro de matemáticas en la página 74” (de pie frente al grupo)

MB: “Saquen su libro de Español ejercicios (de pie frente al grupo)

MA: Vamos a continuar con Matemática en la página 118.

Al parecer el libro de texto juega un papel importante en la enseñanza de los maestros, si bien los libros de texto son materiales dirigidos fundamentalmente a los niños, de manera casi inmediata se les considera como un apoyo didáctico esencial para la tarea de enseñar, los maestros lo utilizan como un medio para prepararse y preparar sus clases Ávila y Muñoz, (1999). *Al paso del tiempo, los libros de texto han llegado a ocupar un lugar importante en el trabajo escolar y los maestros son quienes deciden que uso darles en la escuela, cómo y en qué momento utilizarlos.* (Rockwell, 1994) tal es así que los maestros emplean el libro de texto ya sea para ver un nuevo tema o bien para realizar las actividades que en ellos se encuentran marcadas y de esta manera cumplir con el contenido que se encuentra en el programa tal y como ellos mismos lo expresan:

*“A veces utilizo el libro y las actividades que vienen y otras veces algún material”
“después de ver el contenido, veo las actividades del libro”.*

Los libros de texto son materiales en los que se objetivan las reformas educativas que se han producido (Rockwell, 1995) y si bien desde la oficialidad se plantean actividades de apoyo a los cambios curriculares (por ejemplo cursos de actualización, otros materiales de apoyo para los maestros), los docentes consideran que los libros se utilizan como el material didáctico básico para dirigir y articular la enseñanza.

Según Giorgio Bini (1977) el libro de texto selecciona el contenido de los temas a tratar de acuerdo con los programas oficiales y en eso consiste su fortaleza y su debilidad. Su fortaleza, porque se impone en la escuela como resumen compacto aprobado por la Secretaría de Educación Pública; su debilidad, porque, al no tener en cuenta las infinitas variaciones del público al que se dirige, necesariamente tiende a la generalización y a la pérdida de pulso vital.

Con lo cual el texto resulta ser el mayor promotor de la deshumanización y alejamiento de la vida, que tanto se achaca a la escuela, cuando se descubre, después de la escuela o fuera de la escuela, que la verdad no se presenta tan lineal como aparecía en los libros, sino que es compleja problemática multilateral; en suma, los caracteres de la realidad.

Las descalificaciones por el tipo de metodología a que induce están dirigidas a los libros que se sitúan en un modelo de clase transmisivo y dogmático. Las críticas más frecuentes aluden a los siguientes aspectos:

- Fomentar la actitud pasiva de los chicos y chicas, y que impiden que participen tanto en el proceso de aprendizaje como la determinación de los contenidos. De esta manera se pone freno a la iniciativa de los alumnos, se limita su curiosidad y se les obliga a adoptar unas estrategias de aprendizaje válidas, en la mayoría de los casos, únicamente para una educación basada en estos materiales escolares.
- No facilitan el contraste entre la realidad y las enseñanzas escolares y, por lo tanto, impiden la formulación de crítica de los alumnos.
- Impiden los tratamientos más próximos a la realidad y a la experiencia de los alumnos como por ejemplo los enfoques didácticos globalizadores e interdisciplinarios.
- No respetan forma ni ritmo de aprendizaje de los alumnos. No contemplan las experiencias, los intereses o las expectativas de los alumnos ni sus diferencias personales. Plantean ritmos de aprendizajes comunes para colectivos en lugar de individualizados. El resultado es la uniformización de la enseñanza y el olvido de las necesidades de muchos alumnos.
- Fomentan unas estrategias didácticas basadas primordialmente en aprendizajes por memorización mecánica.

Aun pesar de lo anterior el uso de libro de texto ha sido el único medio para propiciar los aprendizajes que favorecen un lenguaje generador de imágenes que se espera se impriman (dejen huellas) en las estructuras mentales del alumno para posteriormente ser aprendido de memoria lo cual impide una comunicación real y apunta a toda posibilidad de crítica, por ello los libros de texto, que son vehiculadores de mensajes, actúan como transmisores de determinadas visiones de la sociedad, la historia y la cultura.

B. Las preguntas de los maestros.

En la situación pedagógica que se vive en forma de relación de persona a persona, el elemento activo de tal relación es el profesor y el regulador de la acción es el objeto de conocimiento. El profesor transforma al alumno por medio del objeto de conocimiento y en función del objeto. En el nivel de las comunicaciones, la relación del profesor y el alumno puede funcionar en ambos sentidos: tal es el caso cuando se recurre a la forma interrogativa, ya sea para la transmisión (método catequístico) o bien para el control.

Hacer preguntas es una de las habilidades más importantes para enseñar eficazmente. Mediante las preguntas, los docentes pueden ayudar a los alumnos a establecer relaciones, asegurar el éxito, hacer participar a un alumno con pocas ganas de aprender, inducir a la participación a estudiantes, hacer funcionar este proceso, sin embargo, debe manejarse la clase de manera tal de prevenir a los desatentos y mejorar la autoestima de los alumnos.

Las preguntas también contribuyen a mantener el foco sensorial, a la comunicación de conceptos importantes mediante la repetición y es un modo efectivo de evaluar informalmente la comprensión del alumno tal y como lo afirma Not:

El maestro habla para el alumno y éste puede escuchar o no escuchar, oír y no entender o entender, de ahí la necesidad de establecer controles frecuentes en forma de preguntas que den cuenta de la comprensión o realizar ejercicios de aplicación para verificar la percepción o la asimilación del discurso magistral (Not,1987)

Los momentos de interacción en que los maestros interrogan a los alumnos sobre el tema son unidades claves en el análisis de la dinámica de la clase. Dentro de ellos interesa describir las pautas que predominan en cuanto al uso de preguntas (abiertas o cerradas, etc.), la forma de responder de los alumnos y la reacción de los maestros frente a diferentes tipos de respuestas.

Las interrogantes que formulan los maestros son guiadas por el libro de texto y cuyas respuestas han de dar los alumnos con base en la información del texto, tal y como sucede a

continuación en el presente extracto de registro, la cual el maestro presenta el tema de la

Ficha Bibliográfica.

MB: Vamos a identificar 3 tipos de fichas (sosteniendo el libro con su mano)

MB: Una es verde por el.....

ALUMNOS: Autor (contestan mirando el libro)

MB: Otra de color rosa por el...

ALUMNOS: Título (contestan al mismo tiempo que observan su libro)

MB: y la azul por el....

ALUMNOS: Tema (contestan al mismo tiempo que observan su libro)

MB: Ahora vamos a sacar la ficha de su libro de Español (trazando un rectángulo grande en medio del pizarrón)

MB: ¿Quién escribió este libro? (Dirigiendo su mirada a todo el grupo)

MB: Vamos a buscar detrás de la portadilla (hojea el libro y localiza la primera hoja del libro)

A2: ¡autoras! (se escucha con voz fuerte)

MB: Ahora si ¿Cuál es el apellido? (señalando la hoja de la portadilla)

A3: Alvarado.

MB: (Borra en el pizarrón el nombre que escribió y ahora escribe “Alvarado Mejía Negrete”)

MB: Saquen su cartoncito que trajeron y escriban el apellido

A2: ¿Se ponen los dos?

MB: No.

MB: (Borra el nombre completo y escribe “Alvarado Elia G. Navarrete” (borrándolo 3 veces del pizarrón solo los apellidos)

MB: (Lo vuelve a escribir “Alvarado Elia G. Negrete”)

MB: Sigue ahora el título. Español cuarto grado.

ALUMNOS: ¡español, cuarto grado!

MB: Luego sigue editorial

MB: ¿Dirá editorial por ahí?

ALUMNOS: Noo (todos al mismo tiempo.

MB: Pero ustedes saben quien hizo los libros

A2: La secretaria de educación pública.

MB: (Escribe en el pizarrón la palabra SEP)

MB: Bien, vamos ahora a la edición

A4: ¡No viene! (preocupado)

MB: Sí (volteando la pasta de su libro ante los alumnos y señalando con su dedo)

MB: ¿En cual van ahorita?

MB: Quinta reimpresión (lo escribe en el pizarrón dentro del rectángulo)

MB: ¿En que lugar?

A2: México

MB: México (lo escribe en el pizarrón, dentro del rectángulo)

MB: ¿Fecha?

A2: Año de 1999 (mirando la última página de su libro)

MB: ¿Cuántas páginas tiene el libro?

ALUMNOS: (Buscan las páginas: hojeando todo el libro)

MB: Le ponemos 199

MB: ¿Qué es pp?

A2: Pepe

MB: No, es páginas

MB: Esto que estamos haciendo pertenece a las fichas que las podemos encontrar en la biblioteca.

MB: La fichas tiene nombre del autor, título el libro, lugar, fecha de editorial y número de páginas.

El registro anterior muestra el tema de “las fichas bibliográficas”, para lo cual el maestro se auxilia de la información que contiene el libro de texto, para ello formula preguntas a todo el grupo en general lo que para Kerman (1979) sería una distribución equitativa de tal forma que *todos lo alumnos son llamados de manera tan equitativa como sea posible, pues los docentes a veces discriminan a ciertos alumnos, basándose en sus expectativas de las habilidades que el alumno tiene para responder*. Debido a que el docente espera menos de los alumnos de bajo rendimiento que los de alto rendimiento, los llama menos a menudo, aunque esto sea inconscientemente. Además, las preguntas no están dirigidas a alumnos en particular McGreal, (1985). Esto significa que el alumno que quiera ofrecerse voluntariamente, o hasta vociferar la respuesta, puede hacerlo; y aquellos que no quieren pueden permanecer pasivos. Los alumnos por su parte pueden caer en el patrón de no responder, desatienden y el rendimiento baja.

Las preguntas de los maestros son a través de pistas, por ejemplo cuando dice “Una es verde por el” y los alumnos contestan “por el autor”, , adaptando el docente un destinatario estándar, con ello el grupo se considera, las mas de las veces, independiente de su estructura interna y de su dinámica propia. Se le trata como a un simple agregado de individuos, que se suponen igualmente receptivos y funcionalmente idénticos respecto del discurso magistral. De hecho, no es excepcional que el mensaje llegue de diversas maneras a los diferentes individuos e incluso que no llegue en absoluto, dichas respuestas son dadas a partir de lo que observan en su libro de texto, ya que en este se encuentran algunos ejemplos de las diferentes tipos de fichas que existen, por lo tanto los niños aparentemente han aprendido la lección, es decir a seguir las pistas del maestro.

Para poder explicar el tema el maestro se vale de un ejemplo parecido a los que vienen en el libro de texto, porque recurre al pizarrón y traza un rectángulo grande que permite que todo el grupo visualice los datos que debe contener una ficha bibliográfica.

El maestro organiza la transmisión del conocimiento a través de interrogantes que él va formulando a sus alumnos, así como de las que estos le dan al maestro en una dinámica de preguntas y respuestas. Es decir el conocimiento se expresa en las preguntas que el maestro

les hace, en las respuestas que él mismo da a las preguntas, cuando toma o no en cuenta las respuestas de los alumnos. Por medio de todo ello, les va dando señales sobre la respuesta correcta

El ejemplo para llenar los datos de la ficha bibliográfica que elabora el profesor, lo hace conjuntamente con los alumnos, y para ello lanza preguntas al grupo, cuyas respuestas son señaladas con su dedo sobre el libro de texto, como diciendo inconscientemente “*ahí esta la respuesta véanla*” con lo que denota cierto control por parte del maestro hacia el grupo, lo que trae como consecuencia que sean los alumnos quienes busque la respuesta que el maestro desea, dichas preguntas no admiten la explicación de las elaboraciones personales que los alumnos pueden estar haciendo. Para responder, no se requiere hacer relaciones ni aplicar conocimientos, sino recordar y nombrar términos en cierto orden.

Las repuestas que son dadas bajo el control de la transmisión son únicas, textuales, precisas con lo cual genera un conocimiento tópico, puesto que representan a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija. (Rockwell, 1995)

Dentro del grupo la mayoría de las preguntas son contestas por un solo alumno, quien encuentra primero la respuesta y al que pareciera que este alumno fuera el consenso del grupo, ya que sus respuestas coinciden con la pregunta que desea el maestro, dándose por hecho que todo el grupo esta de acuerdo con su respuesta y que el maestro piense que todo el grupo ha entendido lo que pregunta, esto concuerda con lo que mencionan (Eggen y Kauchak (1996) al explicar que *las intervenciones espontáneas de los alumnos, que son respuestas dadas antes que el resto del grupo, provienen de los alumnos con mejor rendimiento o de los alumnos más agresivos de la clase, y si esto se vuelve un patrón, los alumnos con menor rendimiento o los menos agresivos a menudo quedan fuera, se reduce la distribución equitativa y el rendimiento general baja.*

En otras ocasiones las preguntas del maestro, son contestadas por el mismo sin tener en cuenta si los alumnos están respondiendo o no , es decir lanza la pregunta y al no obtener respuesta inmediata por parte del grupo, se desespera y dice la respuesta, por ejemplo cuando dice *¿qué es pp?.... es página.*

El análisis correspondiente a este apartado permite visualizar un tipo de preguntas cerradas, que son contestadas por los alumnos basados en su libro de texto y no propiamente en su reflexión.

C. La organización de la clase.

Las observaciones realizadas han demostrado, una pequeña variación entre la organización de la maestra y la organización del maestro al transmitir el tema, por lo que será importante hacer notar las semejanzas y diferencias entre ambos docentes, para esto primero analizaremos por medio de la observación lo que ocurre frecuentemente con la maestra y posteriormente proseguir con el maestro.

EL JUEGO DEL BASTA.

MA: Sacan su libro de lecturas, página 59

A1: ¿Qué página?

A2: Cincuenta y ¿qué?

MA: Denle una leída cada quien solito

ALUMNOS: (Leen todos en silencio)

MA: Vamos a leer al mismo tiempo.

ALUMNOS: (Vuelven a comenzar la lectura y leen al mismo tiempo)

MA: (Comienza a leer en voz alta la lectura conjuntamente con sus alumnos)

MA: Hasta ahí

A5: Yo maestra

MA: Sigue Ricardo (observándolo fijamente)

Ricardo: Comienza a leer.

MA: Hasta ahí.

MA: Todos juntos

ALUMNOS: (Todos los alumnos leen al mismo tiempo)

MA: Ahora si leyeron todos iguales.

MA: Cierren el libro (les ordena a sus alumnos)

MA: ¿Quién es el autor?

ALUMNOS: (Dicen el nombre del autor en coro)

MA: ¿De que trata?

A6: (Platica a la maestra de que trata la lectura)

MA: Alguien más.

MA: ¿Qué más nos dice?

A8: (Platica de lo que trata la lectura)

MA: ¿Y que más?

A9: ¡Maestra! (levantando la mano)

MA: ¿Será correcto matar a los pájaros?

ALUMNOS: Nooooo (en coro)

MA: Saquen su libro de Español ejercicios y de acuerdo a lo leído van a buscar palabras.
MA: En donde se quedaron, en la página 103, pero van a utilizar palabras de esa lección.
MA: Dice juguemos basta.
MA: ¿Ustedes han jugado basta?
ALUMNOS: Siiii (algunos contestan)
MA: Pero ahora no van a poner ciudad, país o flor sino lo van a hacer con palabras, agudas, graves o esdrújulas.
MA: Se van a integrar por equipos.
MA: (Toma algunas hojas de maquina y se las entrega a la A11 de la segunda fila)
A11: (Entrega las hojas a sus compañeros)
MA: Van a dividir las hojas en 4 partes.
A12: ¿Así? (mostrándole la hoja se dirige hacia donde esta la MA)
MA: Van a escribir la puntuación de las palabras
A13: ¿Cómo maestra?
MA: Escriben en cada columna las palabras agudas, graves y esdrújulas.
A14: ¿Doblo la hoja? (Dirigiéndose a la MA)
MA: (Se desplaza entre las bancas)
A14: ¿En cuantas partes?
MA: En 4
MA: ¿Ya esta?
A16: Si, maestra.
A13: ¿Qué le ponemos en el primero? (da media vuelta y observa a su compañero de atrás)
A14: Ya maestra.
MA: ¿nos quedamos en la página 103?
MA: Comencemos
ALUMNOS: (leen todos al mismo tiempo la actividad)
MA: ¿ A ver que vamos a hacer? (mirando al grupo)
A17: A decir el abecedario.
MA: Cada quien va a decir el abecedario...
RAMON. Si es aguda, grave o esdrújula.
MA: ¿Qué mas?
MA: Lee la actividad
ALUMNOS: Leen la actividad al mismo tiempo junto con la maestra.
MA: Dice que vale 1 si es correcta la palabra y medio si es incorrecta.
MA: Van a hacerlo en equipo.
MA: Cada jefe de equipo va a revisar las palabras.
MA: Vamos a hacer in cáliz.
MA: ¿Quién va a decir el abecedario? A, B, C...
A17: Yo.
MA: Karla le dirá basta.
MA: Con la jota.
ALUMNOS: Buscan la palabra en la lectura asignada.
A15: ¿Puede ser José? (pregunta a la MA)
A15: ¿Cuántas tienen que ser? (pregunta a la MA)
A15: No, yo no se.
MA: De no saber jugar basta (le dice al A15)
MA: Pero si los he visto
A15: ¿las esdrújulas llevan acento en la última sílaba?
A14: En agudas puse José.
MA: Correcto (dirigiéndose al A14)
MA: ¿La sacaste del libro?
A14: SI
MA: Vale 3 puntos, si la saco del libro.
A15: jaula ¿Esa aguda? (le pregunta a la MA)
MA: No

MA: Debe llevar el acento escrito.
A15: José, yo lo saque de la mente.
MA: ¿Javier es esdrújula?
ALUMNOS: Nooooo.
MA: Alguna duda (dirigiéndose a los alumnos)
A15: No le entiendo.
MA: ¿Al juego o a las palabras agudas, graves y esdrújulas?)
MA: ¿Quién le explica a su compañero las palabras agudas, graves y esdrújulas?
MA: ¿quién el explica a su compañero, cuales son agudas?
A18: Las que llevan acento en la última sílaba.
MA: ¿quién le dice cuales son graves?
A18: Las que llevan acento en la penúltima sílaba
ALUMNOS: (Se reúnen, formando tres equipos)
MA. Van a decir basta (de pie frente al grupo)
MA: (Se desplaza entre los equipos)
A19: Maestra ¿y la tenemos que sacar de esta página?
MA: Si lleva acento escrito vale 2 puntos

La maestra presenta “El juego del Basta” a fin de reafirma palabras agudas, graves y esdrújulas, para ello comienza con una lectura que se localiza en su libro de “lecturas de sexto grado”, la cual es leen los alumnos en silencio, mientras que la maestra aprovecha este momento para pasar lista, al terminar dicha actividad, la maestra se integra con los alumnos para indicar que lean en voz alta y por todo el grupo, siendo esta ultima acción muy frecuente en la Maestra, mostrando con esto que todos leen correctamente fin de evitar errores en la pronunciación de las palabras.

Después de ser leídos los primeros párrafos por el grupo, continua con una lectura individual, en la cual selecciona a ciertos alumnos, que la maestra observa están distraídos o quienes desean participar para proseguir con la lectura, como parte final de la lectura, vuelve otra vez a insistir en una lectura grupal.

Para complementar la lectura de los alumnos, la maestra desea conocer que tanto lograron captar de la lectura los alumnos, para ello pregunta sobre el nombre del autor y de que trata el texto, a lo que los alumnos repiten aquello que recuerdan del texto e insistiendo con su pregunta ¿y que más?, pues pretende agotar las intervenciones posibles con base en el texto.

Ahora la clase se organiza al retomar la lectura anterior, para ello pregunta si conocen el juego y las reglas del juego, y para recordarles las reglas del juego la maestra ofrece un ejemplo, ya que *el rol de proporcionar los mejores ejemplos posible y guiar a los alumnos en la medida en que intentan construir significados a partir de estos.* (Eggen y Kauchak, 1996)

Los alumnos por su parte apoyan a fin de que el resto del grupo capten la actividad a realizar, acto que concuerda con lo que la maestra expreso en la entrevista al ser cuestionada sobre su forma de explicar: *“les explica todo el grupo el tema y lo que van a hacer”*

“El juego del basta” es utilizado por la maestra para que los alumnos localicen en la lectura palabras agudas, graves o esdrújulas, dicha actividad ha ser realizada en equipos de trabajo, a lo cual no les es nada novedoso para los alumnos, el hecho de trabajar esta manera, siempre y cuando así lo ordene la actividad marcada en el libro de texto como a continuación lo comento

OBS: ¿Y como son las actividades que hace con el grupo, en equipo o individuales?

MA: A veces en equipo y a veces individuales, según lo que marque el libro.

La maestra al parecer pretende favorecer un aprendizaje cooperativo donde los alumnos tienen la posibilidad de interactuar y aprender de otros estudiantes. *Desde el punto de vista del desarrollo, es una de las maneras más eficaces de alentar el crecimiento conceptual es exponer a los estudiantes al encuentro con formas de pensamiento superiores o más complejas* (Eggen y Kauchak, 1996).

La forma habitual de organización de la clase en equipos fijos consiste en distribuir a los alumnos en grupos de 5 a 8 alumnos, durante un periodo de tiempo que oscila entre un trimestre y todo un curso, tiene dos funciones según Antonio Zabala Vidiella: *La primera es organizativa y debe facilitar las funciones de control y gestión de la clase. La segunda es de convivencia, que proporciona a los alumnos un grupo afectivamente más accesible.*

La función organizativa se resuelve atribuyendo a cada equipo y dentro de esta a cada alumno, unas tareas determinadas que van desde la distribución del espacio y las administración de los recursos del aula hasta la responsabilización en el control y el seguimiento el trabajo de cada uno de los miembros del equipo en cada una de las áreas.

La otra razón que justifica los subgrupos fijos es que facilita a los alumnos un grupo que no por sus dimensiones permite las relaciones personales y la integración de todos los chicos y chicas. El objetivo consiste en formar grupos en que se pueden establecer relaciones de amistad y colaboración así, como de aceptación de las diferencias.

Pero al mismo tiempo la organización de este tipo ofrece una gran cantidad de ocasiones para que los alumnos asuman cada vez mas responsabilidades hacia los otros , aprendan a comprometerse a valorar su trabajo y el de los demás, a ofrecer ayudas... Aquí es donde se reacciona también con la función de convivencia, ya que da pie a establecer vínculos afectivos, de ayuda y de compañerismo, y de aceptación de los otros y de sus diferencias.

Ya integrados comienzan a trabajar los equipos, los cuales son organizados por los mismos alumnos, quienes eligen con quien se han de integrar, mientras la maestra por su parte vigila las actividades que hacen los alumnos, esta acción va acorde con lo dice Eggen y Kauchak (1996) *“mientras los alumnos realizan actividades en equipo, los docentes monitorean detenidamente su funcionamiento para asegurarse de qué estén trabajando con fluidez”*.

Además la maestra ofrece algún material, para llevar a cabo la actividad, en este caso entrega hojas de colores tamaño carta, para que clasifiquen las palabras en agudas, graves y esdrújulas que van encontrando en la lectura, el hecho de utilizar este material según la maestra es con el objetivo de que sus alumnos “comprendan o entiendan mejor el tema” tal y como ella misma lo expresa en la entrevista.

Sin embargo el ejemplo que propone la maestra para algunos alumnos no es muy claro, pues los alumnos desconocen las reglas que rigen a las palabras agudas, graves o esdrújulas, a lo cual la maestra lo ve como un tema anteriormente visto y sin dar otra

explicación, este hecho no concuerda por lo manifestado en la entrevista al preguntársele lo siguiente:

OBS: ¿Qué hace con los alumnos que no entendieron el tema'?

MA: se vuelve a repetir el tema.

Sin embargo el tema que enseñó anteriormente la maestra, no logró el objetivo con todos los alumnos solo con unos cuantos, a lo cual la maestra piensa que todos recuerdan las reglas ortográficas de las palabras agudas, graves o esdrújulas.

En el caso del maestro la clase se organiza con algunas diferencias, como se puede dar cuenta en el siguiente resumen del registro de observación.

EL CENSO

MB: Vamos a iniciar, el día de ayer estuvimos viendo unos monitos en el libro.

MB: Ahora vamos a ser un censo (escribiendo la palabra "censo" en el pizarrón)

MB: Vamos a dividirlo en hombres y mujeres. (escribiéndolo en el pizarrón)

A1: Vamos a ir a preguntar

CENSO

6° "B" H →
 M →

5° "A" H →
 M →

4° "B" H →
 M →

MB: No, ve y preguntale al maestro de 6°B. ¿Cuántos hombres son? Y ¿cuántas mujeres son? (le dice al alumno A2 que esta en la primera fila cerca de la pared)

A2: (Sale corriendo del salón)

MB: Tú ve con la maestra Cruz. (Señalando al alumno A3 que esta frente a el MB)

A3: (Sale del salón)

MB: Aquí no es necesario ir a preguntar ya sabemos (señalando con su dedo el pizarrón y escribiendo la cantidad de niños y de niñas de 4° "B")

A2: Son 22 mujeres y 13 hombres

MB: Miren (de pie frente al grupo)

A2: Dice el maestro de 6° "B" que son 16 hombres y 14 mujeres.

A3: Que son 13 hombres y 22 mujeres.

MB: (comienza escribir los datos que le dan los alumnos que mando preguntar)

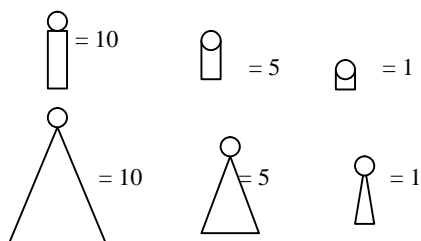
MB: Bueno, tenemos aquí ya (señalando el pizarrón)

6° "B" H → 16
 M → 14

5° "A" H → 13
 M → 22

4° "B" H → 16
 M → 24

MB: Vamos a marcar con un monito como en el libro. (lo escribe en el pizarrón)



MB: Háganlo solo en su cuaderno y después pasan a hacerlo en el pizarrón. (se desplaza hacia el escritorio)

MB: Los hombres de color azul y las mujeres la tenían de color...

A4: ¡morada!

MB: morada

A5: (Se pone de pie y entrega su cuaderno al MB).

MB: (Le señala en su cuaderno a la A5)

A5: (Se retira y se sienta en su lugar)

MB: Ya Nayelsi.

A6: Se acerca con el MB.

MB: Pero no me pongan igual (le dice a A6)

A6: (Se retira y se va a sentar a su lugar)

Miguel: 6° "B" tiene la misma cantidad de que 4° "B"

Miguel: Ya acabe maestro.

MB: ¿ya Rogelio? ¿Ya acabo?

Toño: ya maestro

Julio: Se lo vamos a llevar a revisar.

MB: Toño, ya termino ese trabajo, comiézame a ser el primero en el pizarrón.

A4: Yo maestro.

Toño: (Pasa al pizarrón y dibuja tres monitos como los dibujo el MB, uno grande, uno mediano y uno chico, tanto hombres como mujeres)

MB: A ver, a ver si es cierto ¿porque los hiciste tan juntos?

MB: La parte de arriba para hombres y la parte de abajo para mujeres.

Toño: (pasa al pizarrón, lo corrige y se regresa a sentar a su lugar)

A5: Yo maestro.

MB: A ver tu Daniela (continua escribiendo en la máquina)

Daniela: (pasa y escribe en el pizarrón, las cantidades y dibuja los símbolos)

MB: Es correcto o no.

ALUMNOS: Si (al mismo tiempo)

Daniela: (se regresa a sentar a su lugar)

MB: A ver Hugo.

A6: Yo

Hugo: (Pasa al frente del pizarrón y dibuja los símbolos)

MB: (Observa al alumno que esta escribiendo en el pizarrón)

MB: Muy bien, bien ¿estuvo correcto su compañero?

Hugo: (se retira del pizarrón y regresa a sentarse a su lugar)

ALUMNOS: Si (al mismo tiempo)

MB: Muy bien correcto (mirando hacia el pizarrón, sentado en la silla de su escritorio)

La organización de la clase se da a partir de una actividad parecida al libro de texto, en la que algunos alumnos participan, primero investigando la cantidad de hombres y de mujeres que hay en los grados de cuarto, quinto y sexto, al obtener los datos, el maestro comienza con la actividad para ello, se vale del pizarrón en donde anota los datos y la misma simbología en color y forma tal y como aparece en libro de texto tal parece que *la*

enseñanza se dirige a la percepción de objetos o de imágenes gráficas, de donde se supone que proceden imágenes mentales, que se consideran la esencia de las nociones y del pensamiento; pero en todo esto la Psicología moderna nos permite descifrar algunas ilusiones. (Not, 1987)

Al parecer esta clase se trata de la reafirmación de un tema reciente, para ello ofrece a sus alumnos actividades parecidas al libro de texto, que son improvisadas por el maestro, acto que concuerda cuando en la entrevista el maestro expreso que *“No solo tomo en cuenta las actividades del libro, sino que a veces inventa otras parecidas a las que están en el libro y que no aparecen dentro de su planeación”*.

La manera predominante de trabajar del maestro con sus alumnos es individual o grupal, *“según lo marque el libro de texto”* tal y como el lo expreso, sin embargo de acuerdo a lo observado existe un mayor predominio a las actividades individuales, pues manifiesta que le desagrada trabajar en equipo ya que constantemente existen problemas de conducta entre ellos *“No les gusta trabajar en equipo, siempre se están peleando y existe rivalidad entre los mismos equipos, ellos eligen a sus compañeros y lo que pasa es que cuando se reúnen en equipo, unos acaparan a los más inteligentes y otros a los que no saben y el que trabaja mejor siempre es el mismo”* aunque las actividades escritas e individuales tienen lugar en todas las clases, el maestro circula por la clase durante el trabajo escrito, proporcionando realimentación, haciendo preguntas y dando breves explicaciones, para ello el docente establece una rutina que debe ser utilizada durante todas las actividades individuales escritas. Esta rutina establece lo que los estudiantes harán durante el trabajo escrito, como obtendrán ayuda extra cuando la necesitan, y que harán una vez que completen su trabajo.

El hecho de que los alumnos trabajen individualmente tiene el propósito según Wittrock *de proporcionar a los alumnos la práctica suficiente para poder hacer el trabajo automáticamente. Por lo general, esto se logra haciendo que los estudiantes trabajen por sí solos en tareas descritas. (WITROCK, 1985)* pero ello genera que solo algunos de ellos terminen en menos tiempo que otros, quienes se dirigen con el maestro para que les evalúe el trabajo o les diga si es correcto o incorrecto, mientras que el resto de los alumnos

continúa trabajando. De igual forma la práctica independiente en el aula posibilita que el docente monitoree el progreso del aprendizaje y ofrezca ayuda si es necesario. Tanto la proporción de éxito, como los conflictos con que los alumnos se encuentran ayudan al docente a diagnosticar problemas. Si pocos alumnos tienen problemas, *el docente puede trabajar con algunos de ellos individualmente. Si tiene varios tiene el mismo problema, tal vez sea necesario trabajar con toda la clase y volver a enseñar los aspectos del tema que los alumnos no entienden.* (Brophy y Good, 1986)

El maestro por su parte al percatarse de que algunos alumnos ya han terminado, decide que sean estos alumnos quienes pasen al pizarrón y realicen la actividad quizás para que el resto del grupo se de cuenta de cómo lo han de hacer la actividad, es decir un ejemplo a seguir el resto del grupo, además de que así puede visualizar los errores o los aciertos que los alumnos puedan presentar al hacerlo en pizarrón, pues va evaluando y preguntado al resto del grupo o al alumno que está en el pizarrón .

Es así que la secuencia lógica que sigue ambos maestros gira en torno al uso y manejo del libro de texto, y que al parecer es una guía indispensable al ser empleado para los siguientes fines:

- a) Efectuar las actividades establecidas en el libro de texto
- b) Formular preguntas a los alumnos.
- c) Realizar actividades semejantes o parecidas al libro de texto, con el fin de que aumenten los ejercicios y que los alumnos aprendan con eficiencia el tema.

Las actividades marcadas en el libro de texto, se encuentran aunadas conjuntamente con la participación de los alumnos, quienes son evaluados por los maestros en lo que realizan, mientras que las preguntas que lanzan los docentes son de tipo cerradas, mismas que han de servir para memorizar un fragmento de algún texto o bien para repetir una respuesta que se encuentra en cierto material.

Y por último la organización de la clase parte como ya se mencionó de lo establecido en el libro de texto, es decir ambos maestros concuerdan en que para organizar al grupo en las

actividades habrá que consultar el libro de texto, recuperando a Tanner y Tanner en (Gimeno 1986) quien considera que el papel del profesor puede situarse en tres niveles posibles de acuerdo con el grado de independencia profesional que se le confiere:

1) El nivel de imitación-mantenimiento, en el que los profesores son seguidores de libros de texto, guías, se confían en que tengan destrezas para desempeñar tareas a cumplimentar con arreglo o algún patrón sin que ellos deban cuestionar el material que utiliza.

2) En un segundo nivel se ve el profesor como mediador en la adaptación de los materiales, los currícula o las innovaciones a las condiciones concretas de la realidad en la que ejerce. El conocen los recursos del medio, del centro, las posibilidades de sus alumnos, etc., con la que puede realizar una práctica más refinada, interpretando y adaptando, aprovechando los materiales, textos, conocimientos diversos que trata de aplicar, etc.

3) En un tercer lugar, se sitúa el profesor creativo-generator que junto con sus compañeros, piensa sobre lo que hace y trata de encontrar mejores soluciones, diagnóstica los problemas y formula hipótesis de trabajo que desarrolla posteriormente, elige sus materiales, diseña experiencias, relaciona conocimientos diversos, etc. Diríamos que trabaja dentro de un esquema de investigación en la acción.

La clasificación anterior nos demuestra que los docentes observados de acuerdo a sus acciones que presentan se ubicarían bajo un papel de *imitación-mantenimiento*

La realidad nos permite comparar lo anterior en cuanto que existen actividades que están marcadas en el libro de texto para ser realizada en equipo y que son trabajadas en el caso del maestro en forma individual cosa que no sucede con la maestra quien favorecer las actividades en equipos, utilizando algún material y evaluando las actividades por subgrupos, mientras que el maestro evalúa individualmente.

Por lo tanto el papel de mejor ejecutor, imitador o de mantenimiento, es una opción política en la que se concibe a los profesores como ejecutores de algo que se diseña fuera de la esfera de sus decisiones, o se les pide que obtengan algo que ellos no deciden

conseguir. En cualquier caso esa opción será una ficción a la que se quiere someter al profesor y no una realidad, puesto que siempre se ejerce el papel de intérprete activo, tal como lo hemos visto, donde prevalece una estructura rígida, del individualismo, que no proveerá el clima necesario para el intercambio de ideas estimuladoras y de perspectivas que enriquezcan sus conocimientos.

A partir de todo lo abordado anteriormente podemos concluir en este capítulo que el tipo de enseñanza que parece predominar en estos maestros está basado en la aplicación de ciertos métodos de enseñanza que varían de un maestro a otro. Para indagar acerca de qué clase de métodos llevan a cabo he de recurrir a la clasificación que señala Not acerca de los métodos de enseñanza e intentar conocer el o los métodos que más se acercan a las acciones que realizan los maestros en el aula.

Siguiendo la clasificación que Not (1987) establece, los métodos de enseñanza que aplican los docentes, se ubicarían dentro de dos planos de un lado como vemos existe una diferencia entre la enseñanza del maestro y la enseñanza de la maestra, por lo que su método que aplican o siguen difiere del uno al otro.

Tal es así que en el caso del MB, predomina un método que siguiendo a Not (1987), se trata de un método basado en la *tradición activa*, el cual pertenece a los **métodos tradicionales** y que a su vez estos se agrupan en un conjunto mayor que se denominan **MÉTODOS DE HETEROESTRUCTURACIÓN**, los cuales se caracterizan por la supremacía del objeto, este último término se aplica a todos los elementos del mundo real tomados aisladamente o en interacción, en conjunto entendido (aprendidos) como tales.

Por lo tanto los Métodos de heteroestructuración, bajo ciertos métodos tradicionales que en este caso siguen una tradición activa parecen seguir la lógica de enseñanza, esto es debido a que la relación que existe entre el maestro y el alumno funciona en ambos sentidos: tal es el caso cuando se recurre a la forma interrogativa ya sea para transmitir un conocimiento o bien para mantener el control. Por lo que el alumno se encuentra privado de toda iniciativa, en suma el alumno es tratado como el lugar de una acción que se ejerce en él desde el exterior, lo que coloca al alumno en un estatuto de objeto.

El papel del alumno es prácticamente pasivo durante la enseñanza del maestro; no se torna activo sino en las fases de puesta en obra o de aplicación de conocimientos, tal y como sucede cuando solo responde a la respuesta marcada en el libro de texto, donde el verbo magistral oral o escrito y sobre todo el que se lee en los libros, será el productor esencial de estas huellas.

La evolución del maestro supone, obligar a definir los términos que utilice el alumno cada vez que aparezca una ambigüedad en su discurso formulado o no formulado.

Además existe un desfase entre lo que piensa el maestro y el alumno donde el maestro habla para el alumno y éste puede escuchar o no escuchar, oír y no entender, de ahí la necesidad de establecer controles frecuentes en formas de preguntas que den cuenta de la comprensión o realizar ejercicios de aplicación para verificar la percepción o la asimilación del discurso magistral.

Este discurso puede captarse a los alumnos cuando se dirige a uno solo. Cuando se dirige a varios al mismo tiempo está adaptando a un destinatario estándar. Pues se le trata al grupo como a un simple agregado de individuos, que se suponen igualmente receptivos y funcionalmente idénticos respecto del discurso magistral y cuando sucede que el maestro pregunta a todo el grupo.

La tradición activa según Not ha considerado siempre que las nociones transmitidas no están perfectamente integradas sino al término de una serie de ejercicios de puesta en práctica de conocimientos, cuya repetición asegura el aprendizaje y siempre va acompañada a lecciones-exposiciones orales de ejercicios y aplicación, es aquí donde el maestro tan solo sigue las actividades libro de texto y que en algunas de ellas recurre para hacer ejercicios similares a los ya establecidos en el texto.

Por último la enseñanza del maestro bajo esta corriente nos permite visualizar que los conocimientos transmitidos se benefician con la autoridad del maestro, y teóricamente, no existe ninguna razón para ponerlas en tela de juicio, lo cual no está exento de cierto dogmatismo ni de cierta rigidez correlativa del pensamiento.

En cuanto a la organización de la clase que realiza la maestra existe una diferencia, cual como ya se mencionó anteriormente consiste en organizar a su grupo en equipos de trabajo en la cual al parecer retoma en por un lado una lógica de enseñanza basada en una tradición

activa y por el otro pareciera intentar retomar algunos elementos que postulan los METODOS DE AUTOESTRUCTURACION.

Estos métodos están centrados en el alumno, los cuales abarcan los paradigmas: humanista, constructivista, de autoestructuración mediante el descubrimiento a través de la observación y autoestructuración a través de métodos de invención.

De todos ellos el que parece más acercarse a la lógica de la enseñanza de la maestra dentro del aula sería el retomar algunas consideraciones del paradigma constructivista.

Entre algunos de los principios que concuerda con su lógica de enseñanza cabe destacar que refieren a considerar su forma de enseñanza se centra sobre los alumnos tanto en forma individual como en relación con otros es decir ser un sujeto colectivo, al integrar los equipos de trabajo para realizar las actividades en el aula.

La enseñanza por tanto se concibe como el proceso mediante el cual, se proporcionan situaciones de toma de conciencia (construcción de nociones, modelos y esquemas) de manera espontánea como resultado del desarrollo cognitivo.

Por lo que el papel del docente consiste en ser un promotor de la autonomía de los educandos. Concedor de las características intelectuales e integrales de los alumnos. Guía del aprendizaje autogenerador y auto estructurante.

CAPITULO III

LA LOGICA DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

La lógica del aprendizaje habrá de entenderse como las acciones que efectúan los alumnos a fin de adquirir los conocimientos que los docentes les enseñan.

Después de haber analizado los registros de observación, al enfocarme a las actividades que realizan los alumnos, detecte ciertas acciones que son similares en ambos grupos y que lo hacen de forma frecuente lo que me permitió explicar el tipo de aprendizaje que adquieren los alumnos dentro del aula.

El resultado de un análisis exhaustivo me permitió detectar los siguientes dos categorías que son:

A. Las respuestas de los alumnos a las preguntas planteadas por los maestros.

La primera categoría detectada se entiende como las contestaciones que realizan los alumnos al ser interrogados por los maestros, dichas respuestas presentan dos modalidades que pueden ser respuestas dadas por todo el grupo o bien por un solo alumno.

B. La participación de los alumnos en el aula.

La segunda categoría que se asigno bajo el presente titulo hace referencia a la iniciativa que muestran los alumnos a través de expresiones verbales y no verbales mismas que pueden ser en forma espontánea, es decir que nacen del propio alumno o bien aquellas que son obligadas por los maestros al realizar las actividades que se les propone.

A. Las respuestas de los alumnos a las preguntas planteadas por los maestros.

Las respuestas de los alumnos, de entrada están enfocadas como se menciono anteriormente bajo dos direcciones, que son contestaciones por todo el grupo y

contestaciones por un solo alumno, sin embargo el hecho de hacer preguntas ayuda a los alumnos a dar con la respuesta correcta la cual según Cazden (1983) puede tener tres funciones: *posibilitar que la clase avance según lo planeado, ayudar a los niños a aprender cómo cumplir una tarea escolar y ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alumnos*, veamos cual es la función que mas se acerca a dichas respuestas de los alumnos en el presente fragmento de observación.

MB: Su libro de Matemáticas página 120 (sentado en la silla de su escritorio)

A1: Ya la hicimos.

MB: Bueno, página 122.

MB: (Lee la lectura del libro, de pie frente al grupo)

MB: ¿Cómo se llama la gelatina? (con el libro abierto en la mano derecha)

A2: Yola.

MB: (Comienza a leer en voz alta)

ALUMNOS: (comienzan a leer en voz alta siguiendo al MB)

MB: ¿Cómo se llamara a esto que acabamos de leer?

A3: Receta, instructivo

MB: Instructivo, porque nos indica como hacer las cosas.

MB: Vamos a leer las preguntas.

A4: ¿Para cuantas personas?

ALUMNOS: 6 (Todos al mismo tiempo)

A5: ¿Cuántas tazas?

A2: 2

El registro muestra que al parecer la función de las respuestas que ofrecen los alumnos consisten en *posibilitar la clase según lo planeado* según Lundgren (1977) en donde “*los alumnos pueden deducir las respuestas de lo aprendido*” y en la que además existen respuestas que son dadas por un solo alumno, y por todo el grupo, ahora bien, analizando las respuestas dadas por un solo alumno, se puede percatar que al responder dicha pregunta del maestro lo hacen a veces dependiendo de la interrogante, a través de la consulta del libro de texto, en donde el alumno ha de buscar las respuestas que el maestro le exige y que por lo tanto deben responder, ya que los maestros indican quien o quienes han de responder, es decir ellos deciden quien han de contestarla o bien en otras respuestas los alumnos hacen uso de sus aprendizajes adquiridos anteriormente, y que además son respuestas que no requieren una presión por parte del maestro, ambas reacciones son tal vez con el propósito de demostrar que el alumno esta atento a lo que indican los docentes, sin embargo las respuestas de los alumnos sirven para que ellos memoricen algún tema anterior tal y como lo expresan en la entrevista:

OBS: ¿Qué es lo que pregunta?
A5: Así como lo que vimos antes.
OBS: ¿Todo lo que vieron antes?
A5: No, lo que vimos ayer, para que nos acordemos.
OBS: ¿solamente preguntas para que recuerdes lo que viste ayer?
A5: No también, nos hace preguntas de un tema y le decimos la respuesta.
OBS: ¿Cómo que le dices la respuesta?
A5: Así como viene en el libro, la maestra nos dice que nos la aprendamos.
OBS: ¿Y como te aprendes la respuesta?
A5: Así, de memoria.
OBS: ¿Y si ahorita la maestra te preguntará otra vez la misma pregunta, te acordarías de la respuesta?
A5: Creo que no por que, ya se me olvido.

Los propios alumnos reconocen que el hecho de aprenderse un tema de memoria los llevara al olvido y por lo tanto el aprendizaje no es asimilado de forma significativa.

En cuanto a las contestaciones grupales por lo general se hacen cuando son los mismos alumnos quienes creen que solo existe una respuesta única y no otra, es decir los alumnos actúan como un “eco” que sigue a lo que la mayoría del grupo opina o contesta y no propiamente a una reflexión personal del alumno.

B. La participación de los alumnos en el aula

La participación de los alumnos se da en el aula bajo cuatro acciones que son muy frecuentes en ambos docentes y que son:

- a) *La lectura grupal o individual:* Se refiere a la actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para los alumnos, dicha actividad es efectuada por todo el grupo al mismo tiempo o bien por un solo alumno.
- b) *La exposiciones que realizan los alumnos ante el grupo:* Es decir cuando los alumnos pasan al pizarrón y dan a conocer al resto del grupo la o las actividades que los maestros designan
- c) *La preguntas de los alumnos:* Son las interrogantes que formulan los alumnos al docente.

En seguida se analizara cada uno de los puntos anteriormente marcados mismos que serán demostrados conjuntamente con el registro de observación y las entrevistas que se realizo a los alumnos:

a) *La lectura grupal o individual se refleja en la siguiente observación misma que posteriormente es analizada.*

MA: Van a sacar su libro de Español (toma el libro de una alumna y lo hojea)
MA: Página 128.
MA: ¿De que tratara?
A2: Sobre los animales, los árboles,...
MA: ¿De que más se tratara?
A4: Frutas, árboles.
MA: Bueno eso dicen ustedes pero vamos a comenzar a leerla, 1, 2,3 (se sienta en la silla de su escritorio)
ALUMNOS: (Leen todos al mismo tiempo en voz alta)
MA: Hasta ahí... sígueme Refugio
Refugio: (lee en voz alta al grupo)
MA: Hasta ahí... ¡Hidalgo!
Hidalgo: (lee en voz alta al grupo)
MA: Hasta ahí... ¡Casitas!
Casitas: (lee en voz alta al grupo)
MA: Hasta ahí... Carla.
Carla: (lee en voz alta al grupo)
MA: Hasta ahí... todos.
ALUMNOS: (Todos leen al mismo tiempo)
MA: Hasta ahí... Lupe.
Lupe: (lee en voz alta al grupo)

El presente fragmento es un ejemplo claro de lo sucede al interior del aula y que por lo general coincide tanto con la maestra como con el maestro, ambos realizan una indicación muy frecuente a sus alumnos y que se refiere a la lectura grupal, en donde todos los alumnos leen al mismo tiempo después de que los maestros cuentan hasta el número 3, lo que al parecer hace que todos comiencen a leer al mismo tiempo y con la misma entonación, sin embargo los alumnos entrevistados desconocen el motivo por el cual los alumnos leen pues tan solo obedecen la indicación del maestro tal y como lo expreso uno de los alumnos: *OBS: ¿Por qué crees que leen todos juntos? A2: Por que la Maestra nos dice.*

La lectura individual por su parte depende de la indicación que hace la maestra, por lo que se estaría hablando de una de las modalidades de la lectura y que se refiere a una **audición de lectura** en la cual “*los alumnos, al seguir la lectura realizada por el maestro u otros*

lectores competentes, descubren las características de la lectura en voz alta en relación con el contenido que se expresa, así como las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito". (SEP. 1998)

Los alumnos por su parte obedecen, y empiezan a leer el alumno que ha sido asignado por los docentes, sin ser el propio alumno quien participe por su propia iniciativa sino para complacer al docente.

b) *Las exposiciones que realizan los alumnos ante el grupo.*

La exposición de los alumnos de un grupo a otro varía en cada maestro, es decir que mientras los alumnos del maestro exponen un tema o actividad a realizar, lo hacen en forma individual, en tanto que los alumnos del grupo de la maestra, tienen una tendencia a presentar el tema con la colaboración de los equipos de trabajo.

En el caso del maestro se deja ver la participación de algunos alumnos al exponer un tema o actividad que el maestro indica, como sucede a continuación

MB: Vamos a escuchar a sus compañeros, la mayoría que leyeron están bien hechos, los que no han terminado, hasta ahí déjenlo.

A16: (pasa al frente del pizarrón y comienza a leer su descripción que realizó, ante el grupo)

MB: Muy bien estuvo completa.

MB: Toño a ver tu descripción, tiene que ser la misma,

Pues es la misma casa

Toño: No, pues le faltó, la cama y el ropero.

Toño: (pasa al frente del pizarrón y lee su descripción

Al grupo)

MB: ¿Quién quiere pasar a leer su descripción?

MB: ¿Lucía?

Lucía: Sí

Lucía: Son muchas cosas (comienza a leer su descripción de la casa)

MB: Ahora Miguel, parece ser la más grande de todas

Miguel: (se pone de pie al grupo y comienza a leer su descripción de su casa)

Lo anterior nos permite visualizar una particularidad del maestro, en el momento en que los alumnos exponen, se trata de una exposición frente a grupo pero de carácter individual, en la que determinado alumno ha de ser quien lea ante el grupo la actividad propuesta por los maestros y que es resultado de la designación que hacen los docentes, es decir no existe una iniciativa por el cual los alumnos lean por sí mismos lo realizado

Por otro lado la exposición en equipos que predomina en la Maestra se observa a partir de la presente información obtenida.

MA: Ahora se van a dividir por equipo el entero
Como esta marcado (mostrando algunas hojas
De maquina)

MA: Los enteros son las hojas rojas y las van
A dividir como les vaya tocando (mostrando al
Grupo las hojas de color)

ALUMNOS: (Comienzan a reunirse por equipos
De 5 y 6 alumnos)

MA: A los que vea que no participen son los que van
A pasar de cada equipo a decir lo que hicieron.

MA: Ya terminaron

A3: Ustedes no hablen, solo enseñen las hojas (le
Dicen en voz baja a uno de los integrantes de un
Equipo)

MA: Pase equipo 4

A4: Este es un entero (mostrando una hoja completa de
Color, uno de los integrantes del equipo) y este es $\frac{3}{4}$
(Mostrando unas hojas completa de color, remarcada
por una sola línea en cuatro partes cuadrangulares
y con líneas solamente tres cuadrados, otro de los
Integrantes del equipo)

MA: ¿Le podría cortar el cuarto que sobro?

EQUIPO 4: Noo, porque le quedan $\frac{3}{3}$

MA: Bien su compañera tiene razón

MA: Bien va el equipo 2

La integración de los equipos permite realizar la actividad indicada por la maestra, cabe mencionar que para la conformación de los equipos, la maestra designa previamente al principio del ciclo escolar la forma en que han de integrarse los equipos, quienes serán sus integrantes a lo largo de todo el ciclo escolar, sin sufrir cambios en los integrantes, lo anterior fue comprobado en la entrevistas a los alumnos quienes argumentaron lo siguiente:

OBS: ¿Cómo le hacen para formar el equipo? ¿Ustedes se integran con quien quieren o como?

A1: La maestra los hace

OBS: ¿cómo los hace?

A1: Elige a unos niños y ellos eligen a otros.

OBS: ¿Cómo que los elige?

A1: Si, son alumnos que son los más inteligentes

La conversación con los alumnos, demuestra que existen dentro de los equipos alumnos con capacidades intelectuales superiores a las del resto de los demás integrantes, dichos

alumnos “inteligentes” tal como lo denominan sus compañeros, es donde recaen la mayor responsabilidad y son quienes más participan en las actividades, esto nos lleva a comprobar lo que sucede al interior de los equipos en la cual se carece de una acción conjunta con los integrantes del equipo, pues al parecer el alumno “inteligente” es quien ha de explicar el tema *“Ustedes no hablen, solo enseñen las hojas (le dicen en voz baja al resto de los integrantes del equipo)”*, demostrando con ello, que el conocimiento que la alumna posee no sea compartido con el resto del equipo y por lo tanto los demás integrantes ignoren que es lo que desea exponer.

A pesar de no ser tomados en cuenta al resto de los integrantes, consideran que es importante realizar actividades en equipo como ellos mismos lo externan:

OBS: ¿Cómo crees que aprendes mejor cuando la maestra te pone en equipo o cuando hace las actividades por ti solo?

A1: En equipo.

OBS: ¿Por qué?

A1: Porque así todos nos ayudamos

OBS: ¿Y como se ayudan?

A1: haciendo los que la maestra nos dice

OBS: ¿cómo crees que aprendas mejor en equipo o cuando trabajas tu solo?

A2: En el equipo

OBS: ¿por qué?

A2: Por que así aprendemos de los demás.

Para los alumnos la integración de los equipos les permite que se ayuden unos con otros con el único fin de cumplir la actividad que la maestra les indico y no quizás propiamente para compartir sus conocimientos que posee cada uno de ellos.

La presentación en equipo al explicar la actividad ante el resto del grupo, vuelve repetirse en el equipo 4, donde solo participa una alumna y los demás muestran el material que la maestra le proporciono, sin embargo dicho material es constantemente empleado por los alumnos cuando se integran en equipos tal y como ellos mismos lo expresan:

A4: *A veces, ella trae hojas de colores y nos la da cuando estamos en equipo.*

OBS: *¿solamente cuando están en equipo?*

A4: *Sí*

Sin embargo aun a pesar de poseer el material para todo el equipo y que les sirve de apoyo para su exposición, no lo emplean para dicho fin, pues el resto de sus compañeros,

tan solo son receptores de la información que les proporciona uno de sus integrantes del equipo “alumno inteligente” para que al final todo el grupo han de estar de acuerdo en la explicación de una integrante del equipo, pues la maestra ya evaluó al equipo participante con un “*Bien su compañera tiene razón*”, (dice la maestra) bajo esta expresión los alumnos no tienen otra opción que aceptarlo como una verdad absoluta, sin dar amplitud a que el resto de los alumnos opinen o cuestionen la exposición del equipo.

c) Las preguntas de los alumnos.

Las interrogantes de los alumnos de acuerdo con el resultado de las observaciones se detecto que de la misma manera en que el docente pregunta y los alumnos contestan, de igual forma los alumnos formulan preguntas, mostrando algunas variaciones tal es así que existen interrogantes en la cual los alumnos formula sus preguntas durante la clase y otras al finalizar la clase.

En cuanto a la primera dirección se hace presente en el siguiente registro de observación.

MA: Escriben en cada columna las palabras agudas, graves y esdrújulas.

A14: ¿Doblo la hoja? (Dirigiéndose a la MA)

MA: (Se desplaza entre las bancas)

A14: ¿En cuantas partes?

MA: En 4

A13: ¿Qué le ponemos en el primero? (da media vuelta y observa a su compañero de atrás)

A14: Ya maestra.

MA: ¿quedamos en la página 103?

MA: Comencemos

MA: Dice que vale 1 si es correcta la palabra y medio si es incorrecta.

A16: ¿La puedo hacer también así?..

ALUMNOS: Buscan la palabra en el libro.

A15: ¿Con la jota? (pregunta a la MA)

A15: ¿Puede ser José? (pregunta a la MA)

A15: ¿Cuántas tienen que ser? (pregunta a la MA)

A15: No, yo no se.

MA: De no saber jugar basta (le dice al A15)

MA: Pero si los he visto

A15: ¿las esdrújulas llevan acento en la última sílaba?

A19: Basta (se escucha que le dice al equipo que pertenece)

A14: En agudas puse José.

MA: Correcto (dirigiéndose al A14)

A15: jaula ¿Esa aguda? (le pregunta a la MA)

MA: No

MA: Debe llevar el acento escrito.

A15: José, yo lo saque de la mente.

MA: ¿Javier es esdrújula?

ALUMNOS: Nooooo.

MA: Alguna duda (dirigiéndose a los alumnos)

A15: No le entiendo.

MA: ¿Al juego o a las palabras agudas, graves y esdrújulas?

MA: ¿Quién le explica a su compañero las palabras agudas, graves y esdrújulas?

MA:(Sale un momento del salón para atender a un maestro.)

A19: Maestra ¿y la tenemos que sacar de esta página?

MA: Si lleva acento escrito vale 2 puntos

Las preguntas que se detectan en esta observación están formuladas por los alumnos a lo largo de la clase y que tienen como característica las cuestiones acerca de como han de realizar las actividades pues al parecer no logran entenderlas. Según Cazden (1983) *“Muchas veces durante la jornada escolar, los alumnos necesitan pedirle ayuda al docente. Sin embargo los alumnos tienen un acceso verbal a los maestros mucho más limitado, en especial cuando los maestros se ocupan en otra cosa”*.

Las respuesta que les proporciona el maestro permiten a los alumnos darse cuenta de que el maestro es quien habrá de “protegerlos” de cometer errores en lo que están realizando o bien para que les ayude ya sea por medio de pista o bien al proporcionar la forma en como han de resolver la actividad, lo que sería un *acontecimiento de tipo servicio*. *“Es decir en los momentos en que los alumnos tratan de captar al atención del docente, haciendo una similitud con aquellos en los que un cliente trata de llamar su atención de un dependiente en una tienda o en un banco”* (Merrit y Humphrey, 1979)

El resultado de la conversación con los alumnos demuestra lo observado en el aula, ya que al ser interrogados sobre lo que preguntan a los maestros contestaron:

INV: ¿Cuándo te paras de tu lugar a que vas con el maestro?

A2: A preguntarle lo que no entiendo.

INV: ¿y que hace el maestro?

A2: Me explica y me dice como hacerlo.

INV: ¿cuándo tú te paras de tu lugar a que vas con el maestro?

A4: A preguntarle lo que no entiendo.

El hecho de que algunos alumnos pregunten durante la clase, se debe a que se carece de una información clara de cómo resolver a la actividad, sin embargo en la observación anterior se refleja una actitud de un alumno a quien manifiesta verbalmente a la maestra su descontento y su incomprensión del tema, a lo cual la maestra acude en su ayuda valiéndose

del apoyo de otro alumno, quizás para que de esta forma logre comprender mejor de que se trata la actividad.

Los alumnos que no asisten a consultarlos están esperando la orden para participar o para que les evalúen sus trabajos, o incluso, podrán estar viendo con indiferencia lo uno y lo otro.

La segunda dirección que siguen las preguntas se refieren a las interrogantes de los alumnos que realizan al finalizar la actividad y que tienen como objetivo preguntar al docente si la actividad realizada es correcta o incorrecta para posteriormente ser revisada por los maestros. Como se muestra en la siguiente observación

A24: (Se para y se dirige con el MB, para mostrarle el libro)

MB: (Busca la palabra)

A24: (se acerca con el MB y le enseña el libro)

MB: No pongas punto, pon coma (dejando a un lado la búsqueda de la palabra y le entrega el diccionario al A24)

A24: (Se retira y se sienta en su lugar)

A24: (Se dirige a su lugar y borra el punto en su libro)

A28: Maestro, ¿así? (mostrándole el libro)

A29: ¿En el último es 120?

A30: (Se para y se dirige con el MB)

El registro anterior nos permite analizar que las interrogantes son el resultado de las actividades realizadas y que por lo tanto los alumnos se dirigen con los maestros para ser revisadas por ellos, y al mismo tiempo para comprobar si dichas actividades, son acordes a lo que los maestros desean, y obtener una calificación, es decir los maestros dentro del aula manifiestan un control, con el que aprueban o desaprueban todo lo que los alumnos van realizando, ofreciendo una mayor atención a los discípulos que se desplazan hacia ellos para interrogarlos sobre la manera en que han de realizar las actividades que se les indicó,

Los alumnos por su parte exigen una respuesta para evaluar su trabajo y decidir si su actividad es correcta o incorrecta. Si es correcta, el docente pensará que el alumno aprendió, de lo contrario pensará que no hubo aprendizaje, aunque pocas veces traten de indagar el porqué los aprendices dan esas respuestas. Éstos tratan sólo de complacer al docente para obtener una buena calificación, pero eso impide que respondan con base en lo que piensan, llevándolos más bien a la adquisición de aprendizajes mecánicos y

memorísticos que obstaculizarán la construcción de su propio conocimiento y de sus estructuras mentales, de ahí que sea necesario conocer qué clase de conocimientos y aprendizajes adquieren los alumnos bajo la enseñanza que dirigen ambos maestros. Explicaciones que a continuación se muestran en el siguiente apartado.

C. CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE AQUIRIDO EN LOS ALUMNOS.

Uno de los elementos más importantes en la cotidianidad escolar es el conocimiento que allí se transmite. Este conocimiento se constituye, por un lado, por el uso de los programas escolares y las prácticas que realizan tanto docentes como alumnos en donde adquieren connotación específica, por ejemplo el dictado o examen o bien los silencios o las miradas de aprobación. (Edwards, 1985)

Los contenidos académicos son presentados en la escuela como verdaderos; implicando una cierta autoridad por medio de la cual se define implícitamente lo que no es conocimiento válido.

La forma de conocimiento según Verónica Edwards (1985) se refiere a la interrelación que se da entre maestro y alumnos al ser presentados los conocimientos en clase, para ello recurre a una lógica de interacción en que el maestro y los alumnos se dirigen unos a otros y que incluye tanto el discurso implícito como el explícito. Dicha lógica se refleja en el momento en que el maestro interroga a los alumnos sobre alguna lección. En ella el uso de preguntas y el tipo de respuestas que se validan o no, van revelando aspectos importantes de lo que allí se está definiendo como conocimiento.

Según Verónica Edwards (1985) identifica que existen tres formas de conocimiento que se pueden presentar en el aula tales como el conocimiento tópico, el conocimiento como operación y el conocimiento situacional mismo que serán explicados a continuación y que serán motivo para determinar el tipo de conocimiento que adquieren los alumnos de los maestros observados.

1. Conocimiento como operación.

Esta forma de conocimiento se estructura como una orientación hacia la operación del conocimiento. Se trata de la operación en el interior de un sistema de conocimientos. Esta

forma de conocimiento se presenta preferentemente como la aplicación de un conocimiento general altamente formalizado a casos específicos. Basado en una lógica deductiva, el eje estructurante de sus razonamientos es: conocidas ciertas características generales, estas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto (de conocimiento). Los conocimientos generales, se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto (de conocimiento).

El conocimiento, entonces, se presenta como un conjunto de mecanismos e instrumentos que permiten pensar. En función de este objetivo dicha forma de conocimiento se introduce como esencialmente opuesta a la memorización; conocer resulta ser el correcto uso de mecanismos e instrumentos. El acento en la replicabilidad de las formas generales en casos específicos redundante, por ejemplo en las reiteradas ejercitaciones a que son sometidas los alumnos.

El ritmo de preguntas y respuestas es rápido, pero no es casual; la eficiencia para “pensar” y generar conocimientos que se consideran seguros (no ambiguos) es inherente a la lógica de esta forma de conocimiento. El énfasis en esta lección está puesto en la rapidez y la seguridad de las respuestas. Ello supone la apropiación por parte de los alumnos de estos pares relacionados y su asociación rápida durante la lección a modo de estímulo-respuesta. Los alumnos están impedidos a pensar en estos términos para tener “éxito”; esto implica dejar de lado elaboraciones propias que el mismo contenido puede provocar. Lo que se define aquí como “conocimiento” es la correcta aplicación de este mecanismo, encontrando su contenido en el interior de sí mismo. La importancia del contenido (tipos de objetos) nunca se explicita, está ausente del discurso; se le atribuye, sin embargo mucha importancia a la forma, a la aplicación correcta del mecanismo. Esto se constituye, implícitamente, como elemento central de la definición de esta forma de conocimiento.

2. Conocimiento situacional.

Se estructura en torno al interés de conocer- en el sentido de hacer inteligible- una situación. Entenderemos por situación una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. Una realidad se constituye en situación para un sujeto. Por ello, una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde el sujeto, implicando en ellas. Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el “mundo” y la mujer o el hombre para el cual ese “mundo” es significativo. El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa. “Mundo” no significa aquí las situaciones más inmediatas, en el sentido de “a la mano”; un sujeto puede hacer que forme parte de su mundo referencias tan alejadas y tan abstractas como “el ser extranjero” o la “norma lingüística” El mundo del sujeto está compuesto por toda la gama de lo abstracto y lo concreto y lo inmediato y lo lejano. En esta forma de conocimiento el referente para el sujeto es el mundo que así lo significa, mediado por la situación.

El conocimiento situacional se presenta como significativo para los alumnos, aunque siempre desde una posición subordinada respecto a la visión y el intento de la maestra por introducir un conocimiento.

Como la significación es el eje central de esta forma de conocimiento, las respuestas en la enseñanza no son únicas. El énfasis está puesto en la elaboración desde el alumno. Las producciones que los alumnos hacen muestran el carácter social y compartido de este tipo de conocimiento.

Otra dimensión constitutiva de esta forma de conocimiento es el hecho de que este es presentado siempre como un valor intrínseco para el sujeto alumno, valor intrínseco en el sentido de que le permite ubicarse en el mundo, ese mundo al cual el sujeto está de todos modos siempre interrogando para comprenderlo en relación consigo mismo y que además siempre está significando. Es un conocimiento que se aprecia como sustantivo en relación con el proceso de autoconstrucción del sujeto.

No menos importante para la forma de conocimiento situacional es el hecho de que se presenta como un conocimiento compartido en relación con una historia común, en la cual

y por medio de la cual se transita de lo conceptual a lo personal (o al revés). Desde esta historia compartida la realidad es resignificada como parte integrante del mundo de los sujetos.

Por último he decidido hacer una breve justificación por la cual he retomado en última instancia el siguiente conocimiento, ya que de acuerdo a sus significado y explicaciones se ubica más acorde a lo que sucede en el aula de los maestros observados, por lo cual he de ir alternando las explicaciones teóricas que fundamentan dicho conocimiento con algunos fragmentos de lo que sucede al interior del grupo entre maestros y alumnos.

3. El conocimiento tópico.

Es la forma de conocimiento que está orientada hacia la identificación “tópica” de la realidad e intenta señalar con ello, de manera analógica, la ubicación en un espacio (topos) como el eje en torno al cual se estructura el contenido. Esta presentación produce una configuración del contenido cuyos elementos son datos que tienen sólo una relación de contigüidad y que se presentan mediante términos más que mediante conceptos. Se trata siempre de datos que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión.

En esta presentación del conocimiento, el énfasis está puesto más en nombrar correctamente el término aislado que en utilizar el conocimiento. Se subraya la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia, donde el orden se circunscribe en una relación de contigüidad entre los elementos. Las respuestas-dado el control de la transmisión- son únicas y contextuales. Esta forma de conocimiento enmarca respuestas precisas, puesto que representan a la realidad conformada por elementos abstractos con una ubicación fija. El nombrar correctamente los términos en referencia a un cierto lugar, orden y secuencia constituyen un “rito del dato” en el cual esta forma de conocimiento se concreta.

En esta forma de conocimiento, las explicitaciones de la elaboración hecha por los alumnos quedan excluidas, es decir se niega en los hechos dicha elaboración. El

conocimiento se presenta como un status en sí mismo y no como significante con referente; así considerado, se presenta cerrado y acotando todo el conocimiento sobre el tema.

Las preguntas no admiten la explicación de las elaboraciones personales que los alumnos puedan estar haciendo. Para responder, no se requiere hacer relaciones ni aplicar conocimientos, sino recordar y nombrar términos en cierto orden.

El maestro interroga; sin embargo, las respuestas de los niños no parecen ser importantes para la lógica de la enseñanza que aquí se objetiva. Las respuestas generalmente las da el maestro, sin tener en cuenta si los alumnos están respondiendo o no, como se demuestra en el siguiente ejemplo:

MA: ¿Quién es el autor?
ALUMNOS: (Dicen el nombre del autor en coro)
MA: ¿De que trata?
A6: (Platica a la maestra de que trata la lectura)
MA: Alguien más.
MA: ¿Qué más nos dice?
A8: (Platica de lo que trata la lectura)

El maestro organiza la transmisión del conocimiento a través de pistas que él va dando a los alumnos, a través de la dinámica de preguntas y respuestas. Es decir el conocimiento se expresa en las preguntas que el maestro les hace, en las respuestas que él mismo da las preguntas, cuando toma o no en cuenta las respuestas de los alumnos. Por medio de todo ello, les dirige señales sobre la respuesta correcta.

Los niños aparentemente han aprendido la lección, es decir, a seguir las pistas del maestro, aun cuando no se haya explicitado la definición ni por lo alumnos ni por el maestro. Los niños no dudan sobre la respuesta correcta, ya que habiendo dos posibilidades, si la primera fue narrativa, la segunda con seguridad será descriptiva, tal es así que:

MB: Una es verde por el.
ALUMNOS: Autor (contestan mirando el libro)
MB: Otra de color rosa por el...
ALUMNOS: Titulo (contestan al mismo tiempo que observan su libro)
MB: y la azul por el...
ALUMNOS: Tema (contestan al mismo tiempo que observan su libro)

La forma de conocimiento que he llamado tópico se estructura como un ordenamiento abstracto de “lugares”, en donde el contenido mismo pierde sentido en función de la forma. Se presenta en este tipo de conocimiento la paradoja de que, con la pretensión de dar cuenta del todo o de acotar todo el saber sobre un tema, se fragmenta la realidad. De ella se da cuenta al emplear términos con relaciones de contigüidad en un “espacio” en el cual se ubican los elementos del todo.

Los conocimientos adquiridos por los alumnos reflejan al mismo tiempo el aprendizaje que logran los alumnos, para ello se recurre a cuales pueden ser las teorías de aprendizaje que predominan en esta lógica de aprendizaje.

Las diversas teorías psicológicas sobre aprendizaje, cuyas características aparecen a lo largo del capítulo I, nos permiten darnos cuenta de aprendizaje que adquieren los alumnos, por lo que al parecer predominan dos tipos de aprendizaje, mismos que difieren de cada maestro, como se da a entender a continuación:

En el caso de los alumnos del MB, estos actúan bajo una transmisión de la enseñanza neoconductista y tradicional activa, la primera cuyo papel del maestro es un transmisor de conocimientos y controlador de los resultados obtenidos. *El profesor o los profesores ostentan el saber y su función consiste en informar y facilitar a chicos y chicas situaciones múltiples y diversas de obtención de conocimientos, ya sea a través de explicaciones, visitas a monumentos o museos, proyecciones, lecturas, etc.* (Antonio Zabala Vidiella, 1999)

El aprendizaje por lo tanto es concebido en los alumnos del MB, por un lado como un cambio estable en la conducta lo cual provoca un cambio en la probabilidad de la respuesta y por el otro como una reproducción del conocimiento interpretado por el profesor, a lo cual el alumno aprende de una manera ordenada.

A su vez el alumno es considerado como un ser activo de acuerdo con los arreglos contingenciales del profesor, cuyas actividades están condicionadas por las características prefijadas por el programa de estudios.

De acuerdo a lo anterior, se podría decir que se refleja una lógica de aprendizaje perteneciente a una de las teorías asociativas o asociacionistas, las cuales siguen el esquema del reflejo condicionado neurofisiológico de Pavlov y las modificaciones de la escuela behaviorista norteamericana, que explica el aprendizaje mediante la clásica fórmula S-R.

Haciendo alusión a dichas teorías asociativas, aparece de acuerdo con lo analizado en el MB, el predominio de una de ellas, y que según las acciones de los alumnos pertenecen a un condicionamiento clásico, donde las respuestas de los alumnos al ser interrogados por el maestro son producto, que este último ejerce sobre el alumno, ya que este es considerado como estímulo incondicional (EI)-que posee una fusión biológica definida que produce en el organismo una respuesta específica y determinada: es decir una respuesta incondicional (RI) por lo que además los alumnos interiorizan el conocimiento tal como se le presenta de manera que las acciones habituales son la repetición de lo que se tiene que aprender y el ejercicio, entendido como copia en la memorización de lo que se recibe a través de diferentes canales.

Esta forma habitual de organizar las actividades del aula. En las cuales todo el grupo hace lo mismo, al mismo tiempo, ya sea escuchar, tomar apuntes, realizar pruebas, hacer ejercicios o debates, etc. El profesorado o el alumnado se dirigen al grupo en general a través de exposiciones, demostraciones, modelos, etc. introduciendo, evidentemente, acciones de atención a niños y niñas en concreto.

Esta fórmula es la más sencilla y como ya hemos visto apuntando, la que goza de más tradición. Cuestionando desde concepciones progresistas al haber sido la forma exclusiva de agrupamientos de aula en un modelo de escuela que considera a todos los alumnos como iguales y, en todo caso, “sobran” las diferencias. Modelo que corresponde a una enseñanza de contenidos fundamentales conceptuales y enseñados como si se aceptara que se aprenden a través de la memorización mecánica debido a que el aprendizaje muestra un cambio estable en la conducta y en la probabilidad de la respuesta, cuyo papel de los alumnos es activo en relación con los arreglos contingenciales del profesor-

programado. Actividad condicionada por las características prefijadas por el programa de estudios. Esto último se comprueba cuando al MB, se pregunto lo siguiente:

INV: ¿cómo le hace para que sus alumnos aprendan?

MB: Bueno, primero me fijo en el programa, para ver que toca.

INV: ¿En cual programa?

MB: En el de planes y programas.

INV: ¿Y que ve en ese programa o para que le sirve?

MB: Pues de ahí veo los contenidos que les voy a enseñar.

Las respuestas otorgadas confirman lo anterior, lo que al parecer concuerda con los supuestos teóricos que establece la teoría del aprendizaje neoconductista, haciendo referencia a los modelos de Estimulo-Respuesta, principios de reforzamiento operantes, estímulos y complejidad acumulativa., como se refleja en el momento de las preguntas que son formuladas por el maestros

MB: Una es verde por el.....

ALUMNOS: Autor (contestan mirando el libro)

MB: Otra de color rosa por el...

ALUMNOS: Titulo (contestan al mismo tiempo que observan su libro)

MB: y la azul por el....

ALUMNOS: Tema (contestan al mismo tiempo que observan su libro)

Por el otro lado la transmisión de enseñanza basada en un enfoque tradicional activa, el aprendizaje es una reproducción del conocimiento interpretado por el profesor, a fin de aprender en forma ordenada, donde el alumno interpreta los deseos del profesor, simula y compite.

En el caso de los alumnos de la MA, el aprendizaje que adquieren sus alumnos es diferente al comparado con el MB, ya que según lo demostrado a lo largo del análisis la MA, pretende que sus alumnos interactúen con sus compañeros a través de subgrupos, para realizar las actividades establecidas en libro de texto, esto nos conlleva demostrar que existen ciertas características de un aprendizaje basado en algunos supuestos de la *teorías cognitivas*, de las cuales se deriva la teoría de la Psicología dialéctica y la teoría del aprendizaje cooperativo, me refiero solo a estas dos teorías debido a que son las que más se acercan a explicar los aprendizajes que logran los alumnos, de esta maestra, en cuanto a la teoría de la Psicología dialéctica, el aprendizaje está en función de la comunicación y del

desarrollo, siendo este último el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido, por lo que es necesario comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Ahora bien, y es ésta una de las aportaciones más significativas de Vigotsky (1973), desde la perspectiva dialéctica, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo.

Es importante de este principio, el área de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, pues es precisamente el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Este lleva a una dinámica perfectamente influida, dentro de unos límites, por las intervenciones precisas del aprendizaje guiado intencionalmente. Lo que el niño puede hacer con ayuda, favorece y facilita que lo haga solo mañana.

Por otra parte, para la psicología soviética, la actividad del individuo es el motor fundamental del desarrollo, la actividad se concibe como la participación en procesos generalmente grupales, de búsqueda cooperativa de intercambio de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje, en la adquisición de la riqueza cultural de la humanidad.

Lo anterior ha servido como fundamento para reconocer el aprendizaje que adquieren los alumnos, pues la MA al parecer retoma implícitamente algunas ideas de esta psicología soviética y las complementa con nociones de lo que significa el aprendizaje cooperativo, ya que los alumnos se integran en subgrupos siendo una característica esencial dentro de un aprendizaje cooperativo ya que comparte la idea de la agrupación del alumnado en grupos heterogéneos en función del género y del ritmo de aprendizaje. El alumnado trabaja conjuntamente para aprender y aprende a ser responsable tanto de sus compañeras y compañeros de grupo como del suyo propio. Spencer Kagan (1990) resume la idea central en una frase que podría entenderse como una afirmación derivada de la perspectiva de la complejidad, cuando dice que *"la suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes solas"*.

El presente ejemplo demuestra la organización en que trabaja la maestra con sus alumnos, en forma de subgrupos o equipos.

MA: Los enteros son las hojas rojas y las van a dividir como les vaya tocando (mostrando al Grupo las hojas de color)

ALUMNOS: (Comienzan a reunirse por equipos De 5 y 6 alumnos)

MA: A los que vea que no participen son los que van a pasar de cada equipo a decir lo que hicieron.

La conformación de los equipos en el grupo de la MA, tiene como características las siguientes:

- La formación de grupos
- La interdependencia positiva
- La responsabilidad individual

En la *formación de los grupos* el alumnado llega a clase con habilidades y conocimientos ampliamente divergentes, utiliza estrategias personales diferentes y, en general, no domina las competencias relacionadas con el "saber hacer" la formación de grupos heterogéneos va acompañada de la construcción de la identidad de los grupos, de la práctica de la ayuda mutua entre el alumnado que debe aprender a valorar las diferencias individuales entre ellos y ellas, de manera que les permita desarrollar la unión del grupo.

El segundo elemento del aprendizaje cooperativo, consiste en la *interdependencia positiva*, donde el aprendizaje de los miembros del grupo a nivel individual no es posible sin la contribución del resto.

El tercer elemento del aprendizaje cooperativo, es la *responsabilidad individual*, significa que los resultados del grupo dependen del aprendizaje individual de todos los miembros del grupo. Con la potenciación de la responsabilidad individual, se trata de evitar que haya algún miembro del grupo que no trabaje y de que todo el trabajo del grupo recaiga en una sola persona. Para ello es fundamental acompañar los trabajos colectivos con las realizaciones u aportaciones a nivel individual que se hayan realizado.

Como se puede detectar los procesos de aprendizaje que siguen los alumnos depende de la lógica del maestro al enseñar, tal es así que en el caso del MB, se da una tendencia individualista al trabajar en las actividades, en la que predomina un estilo tradicional y neoconductista, mientras que en el caso de la MA, existe un avance sigue una mezcolanza entre un estilo tradicional con ciertas tendencia a un aprendizaje cognitivo, con el que favorece la integración de equipos colaborativos quienes participan en la construcción de sus aprendizajes.

CAPITULO IV.

LA INTERACCION PROFESOR-ALUMNO.

Después de analizar la lógica de enseñanza que siguen los docentes y la lógica de aprendizaje que esta presente en los alumnos durante un proceso de enseñanza-aprendizaje, surgen una serie de interacciones que se dan al interior del aula entre ambos sujetos, puesto que la clase es un microsistema social, en el que se puede analizar de diferentes formas por sus instituciones internas y las correspondencias con la institución escolar, por las relaciones que el sistema mantiene con el exterior y su manera de repercutir en el interior como su estructura en las relaciones interindividuales, dado que la *“interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida en un sujeto, B, y viceversa remita a la noción de feedback, termino que viene de la cibernética y que designa un proceso circular donde la respuesta de B se convierte a su vez en un estímulo para A”*.(Marc y Picard, 1992)

El estudio de las interacciones dentro de las instituciones escolares ocurre a nivel operatorio (preguntas del enseñante, del alumno, respuestas del alumno, intervenciones espontáneas, etc.) y a nivel latente, sobre todo gracias a las expresiones afectivas (inquietud, interés, desinterés, demandas afectivas, agresividad, etc.)

Dichas interacciones que surgen en ambos niveles, dependen del *rol*, que asumen ambos sujetos, (maestro-alumno) el termino *rol* se considera como una expresión dinámica del status, aparece como un conjunto organizado de conductas; pero no tiene sentido, como señala J. Maisonneuve (1973), más que si se actualiza en una relación concreta; ya que el ejercicio del rol no es solitario. El rol se inscribe en una relación y es este aspecto el que ha sido señalado por diferentes autores. Así, para G. Mead (1963), *“el rol es la actitud que adopta un individuo en una relación interpersonal, actitud que es a la vez una respuesta a la actitud de los otros y un estímulo que busca influenciarlo; se trata de un progreso intersubjetivo ya que es el significado atribuido al comportamiento”*

Para Parsons (1952) el rol no lo considera como una relación entre yo y los demás sino dos actores que se sitúan idénticamente como actores; el rol se convierten en lo que define la participación de un actor, en un proceso de interacción.

Según Hargreaves la interacción se define como un conjunto de comportamientos que caracterizan a los ocupantes de las posiciones sociales y a las regularidades que pueden observarse en sus comportamientos, lo que para Hargreaves (1980) sería *como el acontecer mutuo entre el maestro y los alumnos que se hallan en el aula, donde sus actos se regulan recíprocamente* idea que concuerda con Postic al definirla de la siguiente manera.

“La interacción es la relación recíproca, 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”. (Postic, 1982)

Es así que de acuerdo a lo anterior la interacción se maneja como un comportamiento recíproco entre el maestro y sus discípulos, es decir existe una cierta interdependencia de roles en la interacción. Al rol preferencial del enseñante corresponde el rol complementario del alumno. Si el enseñante quiere ser guía, espera que el alumno se haga cargo de la acción, si el enseñante no es más que un informador, el alumno se recibe y restituye la información, con lo cual crea una dependencia por parte del alumno, dado que existe una relación a través de una necesidad que se establece entre un sujeto y otro, de tal modo que uno no puede actuar sin la intervención del otro. A la subordinación se añade una actitud afectiva; el alumno ya no puede pasar sin la ayuda del enseñante, la busca en sí misma, independientemente de la finalidad a seguir en el plano funcional.

Como se puede ver el rol juega un papel primordial en el actuar de los sujetos, y que además pretende ser modelo para la explicación, comprensión e interpretación de la interacción social.

Es por ello que a partir del rol que juegan el maestro y los alumnos se puede explicar las interacciones que se dan en el aula, al existir un amplio abanico de modos de comportamiento en los que el profesor queda en plena libertad para elegir su forma de actuar, sentando pautas muy generales de cómo se espera que se comporte.

Los comportamientos que asumen los docentes en el momento de llevar a cabo sus interacciones son diferentes, pues cada uno posee su propia particularidad, *al reaccionar y responder en función de sus propios códigos y sus propios mecanismos interpretativos* (MARC y PICARD,1992) sin embargo, a pesar de esa diferencia existen dos sub-roles que ninguno de

ellos deja de asumir y que como lo afirma Hargreaves (1986) “*son dos sub-roles básicos, que no pueden rehuir, que son el sub-rol de instructor y el sub-rol de mantenedor de la disciplina*”, sub-roles que, dan cuenta de las funciones de poder que ejercen cada uno de ellos asimétricamente con sus alumnos y lo demuestran en las funciones que asumen como evaluadores, o como motivadores, en el momento de instruir a través de ciertas regularidades como son explicaciones, preguntas-respuestas y evaluación que realizan dentro del aula, en estas acciones se entrelaza un *contrato de comunicación* en la que los interlocutores (maestro y alumnos) entablan un intercambio, y están de acuerdo implícitamente sobre los principios y las reglas que constituyen dicho intercambio.(MARC y PICARD, 1992)

A partir de este contrato de comunicación y los sub-roles abordados anteriormente, podemos conocer la interacción que manifiestan maestros-alumnos así como las consecuencias que dichas acciones pueden repercutir en el aprendizaje de estos últimos, bajo estos sub-roles de enseñanza. Para poder cumplir con dicho objetivo se analizará en un primer momento la forma en que los docentes asumen el sub-rol de instructor y posteriormente la de el sub-rol de mantenedor de la disciplina aunque ambos sub-roles suelen fundirse en la práctica.

A. La interacción profesor-alumno: en un rol de instructor.

El sub-rol de instructor, consiste en enseñar a los alumnos para que estos aprendan y comprueben la verdad de su aprendizaje. En esta tarea coexisten dos aspectos fundamentales: concierne al primero *lo que ha de aprenderse* y se refiere al contenido del curriculum. El segundo está conectado *a cómo debe aprenderse* y se relaciona con los métodos de enseñanza del profesor. Como parte del sub-rol de instructor ejerce su pericia en la asignatura que enseña, *evalúa* los progresos de los alumnos les *motiva* para que quieran aprender y perseveren en el esfuerzo hacia ese objetivo, es decir “*el rol de enseñante es conducir a su alumno en una marcha progresiva hacia la conquista de una noción difícil, con este objetivo, elimina los detalles, hace surgir lo esencial, guía el análisis, provoca comparaciones. Favorece de esta manera un arranque y un progreso personal y el alumno puede, al término de su trayectoria, tener un juicio sobre ella y sobre el significado de la acción del enseñante*”. (Postic, 1982)

Una forma de conocer el aprendizaje que reciben los alumnos es a través de su forma de enseñanza y la relación que pueden establecer entre ellos, por lo que será necesario considerar los siguientes elementos que propone Zabala.Vidiella Antoni, a cerca de la practica educativa al momento de enseñar, mismos que son analizados de acuerdo a lo que se observo en ambos maestros.

a) Planificación y plasticidad en la aplicación

La planificación y plasticidad en la aplicación de las estrategias de aprendizajes, se dan a partir de la secuencia que sigue del libro de texto, *sin prever propuestas de actividades articuladas y situaciones que favorezcan diferentes formas de relacionarse e interactuar con el resto del grupo* (Zabala, 1990) como presenta a continuación.

MA: Sacan su libro de matemáticas (de pie, frente al grupo)

MA: (Se desplaza hacia el escritorio y saca de su portafolio, el libro de matemáticas)

MA: Les voy a proporcionar el material y ustedes van a seguir las indicaciones que vienen en el libro, sin que yo les diga nada.

Pueden integrarse en equipos.

A6: ¿Le vamos a poner las rayitas que tiene aquí?

MA: No

A7: Voy para allá

MA: Se desplaza entre los equipos

MA: A ver Hidalgo (le explica al alumno que esta trabajando solo)

A8: Así (trazando con la regla)

MA: Si

MB: Su libro de Matemáticas página 120 (sentado en la silla de su escritorio)

A1: Ya la hicimos.

MB: Bueno, página 122.

MB: (Lee la lectura del libro, de pie frente al grupo)

MB: ¿Cómo se llama la gelatina? (con el libro abierto en la mano derecha)

A2: Yola.

Como se puede observar las actividades son enfocadas a una serie de interrogatorios a los alumnos, quienes contestan sea un solo alumno o todo el grupo, mientras el maestro va evaluando afirmativamente o negativamente, sin embargo ello no obliga al maestro a modificar su secuencia de actividades y explicar al grupo aquello que no es entendido por los alumnos, quienes a su vez escuchan sentados en sus lugares. *Este tipo de actividades carecen de estrategias que permitan atender las diferencias individuales de cada uno de los alumnos, son actividades muy monótonas, sin que el maestro observe o registre el proceso de aprendizaje que siguen sus alumnos, (Zabala. 1990) aun a pesar de que existe una participación por parte de los alumnos hacia el maestro, quien los obliga a que responda todo el grupo o bien decide a ciertos alumnos, que observan distraídos en la clase y no propiamente para evaluar el progreso que desarrolla de sus aprendizajes.*

b) Las aportaciones de los alumnos tanto al inicio de las actividades como durante el transcurso de las mismas.

De las 20 observaciones realizadas en ninguna de ellas presentan los docentes a los alumnos el objetivo que se pretende realizar con las actividades planeadas, por tanto los alumnos desconocen el porqué de dichas actividades, sin embargo a lo largo de la clase, los alumnos aportan sus ideas de forma obligatoria guiadas por el maestro a través de preguntas, que retoma de libro de texto, estas interrogantes, son contestadas por los alumnos en algunas ocasiones de acuerdo a sus nociones previas como se ve enseguida.

MA: Ustedes conocen los continentes.

MA: ¿cuáles son?

ALUMNOS: América, Asia, Antártida. (Todos hablan al mismo tiempo)

MA: Aquí vienen los países más grandes del mundo.

MA: ¿cuáles son?

ALUMNOS: Estados Unidos y Rusia. (al mismo tiempo)

MA: ¿En que sobresalen?

A1: En que tienen mayor población y mayor extensión.

MA: Ustedes conocen los continentes.

MA: ¿cuáles son?

ALUMNOS: América, Asia, Antártida. (Todos hablan al mismo tiempo)

MA: Aquí vienen los países más grandes del mundo.

MA: ¿cuáles son?

ALUMNOS: Estados Unidos y Rusia. (al mismo tiempo)

MA: ¿En que sobresalen?

A1: En que tienen mayor población y mayor extensión.

MB: Primero les voy a decir un problema y ustedes van a hacer otro.

MB: Ya estamos listos, anoten "Don Juan tiene una huerta..."

MB: ¿Saben lo que es una huerta?

Julio: Si, es donde cultivan frutas.

Sin embargo dichas nociones previas de los alumnos no son capaces de que los maestros pudiera modificar para la adquisición de aprendizajes significativos, es decir se carece de la intervención del maestro que permita profundizar en los conocimientos previos que tienen los alumnos, lo que denota su falta de disposición en la clase cuyo ambiente en la clase es conducido solo por el maestro, sin la intromisión de los alumnos para discutir o preguntar acerca de lo que hace o dicen los maestros, dado que no desconfían de sus palabras.

Lo anterior hace pensar que los alumnos muestran poco interés por la clase, pues el clima no es adecuado para promover el debate y las opiniones entre alumnos y maestros o bien entre los mismos alumnos.

c) Ayudar a encontrar sentido a lo que hacen.

En esta observación, los alumnos actúan sin tener definido hacia donde quieren llegar o que pretenden lograr con las actividades que les marca los docentes, pues tan solo se remiten a la resolución puntual de la actividad, por lo que los alumnos presentan poca motivación a fin de realizar su esfuerzo necesario para alcanzar sus aprendizajes. Dado que el maestro no provoca este interés por el tema, ello provoca que los alumnos trabajen con apatía y forzados a lo que se les indica, como se ve enseguida:

MB: Saquen su cuaderno de cuadrícula (de pie frente al grupo, juntando las palmas de sus manos y colocándoselas a la altura de la boca)

MB: Fíjense, bien como vamos a trabajar hoy, listos... listos (pensativo, se desplaza de un lado al otro, por la parte de adelante del grupo)

MB: Primero les voy a decir un problema y ustedes van a hacer otro.

MB: Ya estamos listos, anoten "Don Juan tiene una huerta..."

MB: ¿Saben lo que es una huerta?

Julio: Si, es donde cultivan frutas.

MA: Con el uso de la X ¡ya!

MA: En ortografía página 126.

MA: Sabemos que la x tiene varios sonidos.

MA: ¿cuáles?

A1: Como ese

A2: Como che

A3: Como jota.

MA: Como la jota.

Esto trae como consecuencia que las relaciones entre maestro y alumnos aseguren un desinterés de aprender por parte de los alumnos así como la falta de continuidad del proceso personal y construcción del conocimiento de cada uno de ellos.

d) Establecer retos alcanzables.

Se carece de la presencia por parte del maestro de un diagnóstico o exploración del grupo, que demuestre los conocimientos previos que tienen los alumnos, acerca del nuevo tema, dado que los maestros comienzan el tema, de inmediato, basado en el libro de texto, pues cree que los alumnos ya lo conoce o se relaciona con un tema similar anteriormente explicado.

MB: Ustedes recordaran que dejamos una lectura inconclusa.

MB: Ustedes recordaran ¿de qué trato la lectura?

A1: De que se iban a los lagos y a los charcos.

MB: De gente que ni se hacia rica ni se hacia pobre.

MA: Póngale, pagina 128. (De pie frente al grupo)

MA: Libro de matemáticas página 128.

ALUMNOS: (Sacan el libro de matemáticas y buscan la página)

MA: ¿qué dice? ¿De que trata?

MA: Vamos a hablar del mundo en general.

Como se aprecia las explicaciones de los maestros son dadas a todo el grupo, pues considera que todos aprenderán al mismo tiempo y que por lo tanto no requieren de un apoyo especial ciertos alumnos que tiene dificultades para aprender bajo el mismo ritmo.

e) Ofrecer ayudas contingentes.

La ayuda contingente se hace presente solo cuando los maestros proporcionan las respuestas a sus alumnos para que estos contesten su libro de texto o realicen alguna actividad, por lo que se presentan algunas ayudas contingentes hacia los alumnos en forma individual.

MA: ¿Ya mero Ricardo?

MA: Subraya las ideas principales y después las copian 2 o 3 palabras claves (desde atrás de la pared)

A4: (Se para de su lugar y va con la MA con el cuaderno en la mano)

A4: ¿Así esta bien? (mostrándole el cuaderno a la MA)

MA: La primera sí pero la segunda no. (le dice a la A4)

A4: (Da media vuelta y se regresa a su lugar)

A5: (se para de su lugar y va con la MA, con su libreta en la mano)

A5: ¿Así maestra? (le muestra el cuaderno a la MA)

MA: Si (le dice la MA, al ver el cuaderno de la A5))

ALUMNOS: (10 alumnos se paran de su lugar y formados se dirigen con sus cuadernos en la mano con el MB que esta sentado)

MB: (lee lo que le presentan cada uno de los alumnos)

MB. Te falta esto (señalando con el dedo el cuaderno al A7)

A7: (que estaba formado, se retira y se va a sentar a su lugar)

ALUMNOS: No le entendemos aquí

(Señalándole el libro uno de los dos alumnos que están cerca del escritorio se paran y van con la MA)

MA: (De pie frente al grupo)

MA: Entre estos de lo que te dice aquí (señalándole el libro a los dos alumnos que llegaron a preguntarle)

Mas cabe aclarar que dentro de esta interacción las ayudas contingentes no se pueden limitar a proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda ni a intervenir de la misma manera en cada uno de los alumnos, por lo que se carece de una diversidad en las actividades, acordes a las necesidades y esfuerzos de los alumnos.

f) Promover la actividad mental auto-estructurante.

La enseñanza que presta el maestro a sus alumnos, demuestra que los alumnos aprenden de forma mecánica y con poca significatividad ya que se carece de una conexión entre los

conocimientos previos de los alumnos y el nuevo tema, la explicación de maestro se base en ofrecer información o respuestas las interrogantes que ellos mismos plantean

MB: Bien reflexionemos sobre el texto.

MB. (lee las preguntas del libro de Español actividades)

MB: ¿Qué encontró el profesor en los documentos?

A1: matrimonios y bautizos.

MB: la segunda pregunta dila Julio.

Julio: (lee la pregunta)

MB: ¿Por qué allá se quedan?

A3: Porque se van a la ciudad.

A14: ¿Doblo la hoja? (Dirigiéndose a la MA)

MA: (Se desplaza entre las bancas)

A14: ¿En cuantas partes?

MA: En 4

MA: ¿Como le haríamos para convertir a una fracción decimal? (mirando al grupo)

A1: Que lo dividan.

MA: ¿Como creen que deba de ser? ¿Cómo la podemos obtener?

A2: Multiplicando.

A3: Dividiendo.

MA: Pero ¿cómo para sacar fracciones decimales?

MA: Bueno Rosalinda diles la respuesta.

En lo que se refiere a la MA, la observación demuestra que no se promueve el logro de una actividad mental autoestructurante, solo se busca dar con la respuesta que la maestra desea , es decir se carece de una actividad mental cuyo aprendizaje sea lo mas profundo posible y que surja del propio alumno.

Además los alumnos se alejan de un contacto directo con el nuevo contenido, es decir no se parte de lo concreto sino de lo abstracto, por lo que estas acciones hacen imposible activar los procesos mentales que les permitan establecer las relaciones necesarias para la atribución de significados.

Ello produce que los alumnos permanezcan atentos a la explicación del profesor, sin necesidad de que los propios alumnos, se cuestionen o discutan acerca del nuevo tema, que permita la confrontación de ideas, la resolución de dudas y sobre todo su uso funcional cuando sea necesario.

Por lo que se ve este tipo de actividades que implementa el profesor, *no facilitan ni promueven el esfuerzo mental, en los alumnos que sea necesario para establecer vínculos entre las concepciones y el nuevo material de aprendizaje (Zabala, 1990).*

g) Establecer un ambiente y unas relaciones que faciliten la autoestima y el autoconcepto.

El entorno en que se desenvuelve la clase, de ambos docentes gira en torno a la participación de los alumnos, que en algunas ocasiones son espontáneas como se presenta enseguida

MB: Hay personas que han destacado en otros deportes

A2: ¿Usted soñó ser maestro?

MB: No, yo soñaba con ser doctor, pero no contaba con Recursos económicos

A3: Yo voy a ser militar.

MB: En el colegio militar se les enseña además de un estudio, La manera en como han de manejar las armas.

MB: Se les dan las clases gratis.

En este fragmento podemos observar que el maestro, ofrece la apertura a que los alumnos comuniquen sus opiniones y sentimientos, que de cierta manera facilitan su autoestima al entablar un dialogo con el maestro.

Mientras que existen ocasiones en que la relación entre el maestro y alumnos se da solo para contestar lo que les pregunta, y contestar en forma grupal, en la cual no es el propio alumno quien realiza la actividad sino conjuntamente con el maestro, pues al parecer los alumnos no se sienten seguros de hacer la actividad correctamente, esto tal vez a que no hay una motivación por parte del maestro que los aliente a sentir confianza en su propia competencia para enfrentarse a los retos que se presentan en la clase.

MB: lee la actividad del libro

MB: Traigan un vasito y su jeringa

ALUMNOS: (Integrados en equipos)

ALUMNOS (5 alumnos se paran de su lugar y se dirigen a una banca, en donde se encuentra una cubeta con agua, con un vaso recogen el agua y la llevan a su banca)

MB: Vayan contando cuantas jeringas van a necesitar para llenar los 25 mililitros (se desplaza hacia uno de los equipos)

A1: Ocho

Por su parte las respuesta que ofrecen los alumnos al maestro, son evaluadas, con una aceptación a pesar de que contestan solo algunos alumnos del grupo, pero sin otórgales importancia aquellos alumnos que solo se unen a lo que dice el resto de sus compañeros, lo que manifiesta que dichas valoraciones se alejan de las posibilidades que pudieran alcanzar cada uno de los alumnos.

h) Promover canales de comunicación.

El canal de comunicación que se percibe entre los maestros y los alumnos es entendible en el momento que el maestro explica el nuevo tema, pues su lenguaje al parecer es directo y claro lo que pocas veces provoca malentendidos en los alumnos.

Sin embargo se carece de poca participación entre el profesor y los alumnos para debatir las opiniones que pudieran existir entre ellos y entre los propios alumnos así como las resoluciones sobre las actividades que realizan, las cuales son iguales para todos los alumnos sin alguna opción o alternativa diferente o con diferentes niveles de realización final que lleve a una participación conjunta de todos los alumnos. Dado que son actividades retomadas del libro de texto, el cual sigue como una guía única e indispensable para abordar el tema.

MB: Vamos a identificar 3 tipos de fichas

MB: Una verde por el...

ALUMNOS: Autor (contestan todos en una sola voz, mirando el libro de texto)

MB: Otra de color rosa por el...

ALUMNOS: Título (mirando el libro de texto)

MB: Y una azul por el...

ALUMNOS: Tema (mirando el libro de texto)

Así mismo lo largo de la clase prevalecen actividades que se dan tanto en forma grupal, como en subgrupos en especial con la maestra, la cual permite aprovechar la potencialidad educativa que ofrece el aprendizaje entre iguales, como se presenta en el siguiente fragmento.

MA: Saquen su libro de Matemáticas

MA: Es un tema relacionado, con las sumas y restas de fracciones

MA: Les voy a proporcionar material y ustedes van a seguir las Indicaciones que vienen en el libro, sin que yo les diga nada, pueden Integrarse en equipos.

MA: Subraya las ideas principales y después las copian 2 o 3 palabras claves (desde atrás de la pared)

A4: (Se para de su lugar y va con la MA con el cuaderno en la mano)

A4: ¿Así esta bien? (Mostrándole el cuaderno a la MA)

MA: La primera sí pero la segunda no. (le dice a la A4)

A4: (Da media vuelta y se regresa a su lugar)

A5: (se para de su lugar y va con la MA, con su libreta en la mano)

A5: ¿Así maestra? (le muestra el cuaderno a la MA)

MA: Si (le dice la MA, al ver el cuaderno de la A5))

Mientras que en el caso del maestro existe un predominio por realizar actividades conjuntamente con todo el grupo o en forma individual.

i) POTENCIAR LA AUTONOMIA Y FACILITAR QUE LOS ALUMNOS APRENDAN A APRENDER.

Al parecer, los alumnos constantemente resuelven su libro de texto por medio de la ayuda del maestro quien les proporciona las respuestas correctas, ello muestra que sean seres dependientes y no propiamente autónomos en la adquisición de sus aprendizajes, además de que todos asumen las mismas responsabilidades en la realización de las actividades, sin darse cuenta de su aplicabilidad en su vida diaria. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento

MB: Saquen todos su libro de Español de ejercicios (de pie frente al grupo)
MB: Bien entonces tenemos...
MB: (Con el libro abierto entres sus manos lee frente al grupo la lectura de la página 134).
MB: ¿Cuántos cuadritos tenemos ahí? (mirando el libro de español)
ALUMNOS: Seis. (Con el libro abierto sobre el escritorio)
MB: Vamos a ir poniendo... las palabras que inician el tema.
MB: El primero dice precisa el tema que vas a investigar. (Leyendo el libro)
A1: Le vamos a poner... aves. (escribe sobre el pizarrón la palabra "aves")

Los alumnos por lo regular se dedican a copiar y reproducen automáticamente las instrucciones o explicaciones del maestro.

Hecho que no sucede con la maestra quien permite ofrece la apertura a que sus alumnos trabajen en equipos e intenta que sean ellos mismos quienes resuelvan las actividades, por su propia cuenta, aunque finalmente recurren a ella ante las dificultades que se les puedan presentar, a fin obtener la respuesta deseada y cumplir con lo indicado, sin que la maestra cuestione al alumno sobre lo que sabe y lo que no sabe. Como se ve enseguida.

MA: Les voy a proporcionar el material y ustedes van a seguir las indicaciones que vienen en el libro, sin que yo les diga nada.
Pueden integrarse en equipos.
MA: (Observa el trabajo de los equipos, desplazándose por todo el salón entre sus alumnos)
A5: Recórtalo (le dice a su compañero)
A6: Maestra puede venir por favor.
MA: (Se dirige con el A6)
A6: ¿Le vamos a poner las rayitas que tiene aquí?
MA: No
A7: Voy para allá
MA: Se desplaza entre los equipos

MA: A ver Hidalgo (le explica al alumno que esta trabajando solo)

A8: Así (trazando con la regla)

j) VALORARLOS SEGÚN SUS POSIBILIDADES REALES E INCENTIVAR LA AUTOEVALUACION DE SUS COMPETENCIAS.

La valoración que ofrece el maestro a sus alumnos son poco incentivas, tan solo se remite a afirmar o negar las respuestas que le dan sus alumnos, lo que impide que los alumnos realicen un esfuerzo, por aprender por si solos, asimismo de no percibirse en ningún momento el fomento de una autoestima y motivación de los alumnos para seguir aprendiendo, pues se tiene poco interés por aprender algo mas de lo que explica el maestro, como se manifiesta en el siguiente fragmentos, donde los alumnos no cuestionan la explicación del docente.

Tal es así que las actividades que plantea los maestros no reconocen el esfuerzo realizado por los alumnos, en la cual ellos podrían mostrar las dificultades que han tendido que solucionar y los medios que han dispuesto.

En lo que respecta a la evaluación, en el caso del maestro no demuestra los criterios e instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje de los alumnos, es así que desconocen lo que requieren lograr con dichas actividades, ya que el maestro es quien solamente evalúa, negando o afirmando lo que dicen los alumnos, sin que exista una autoevaluacion de ellos que acceda a favorecer el proceso de autonomía en el fomento de aprender a aprender. Sin embargo en el caso de la maestra solo en una de las observaciones, en la que pretende evaluar a los equipos, y al mismo tiempo que sean ellos mismo quienes se evalúen, como se ve enseguida.

MA: Ahora le van a poner una calificación a cada equipo,
a ver si concuerda con el mío (mostrando al grupo una hoja
que tiene en sus manos)

MA: (escribe en el pizarrón un cuadro de doble entrada en la parte superior
y al lado izquierdo anota el número de equipos)

Aun a pesar de que los maestros carecen de algunos instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos, se presentan evaluaciones de carácter informal, en las cuales

los maestros en forma verbal, valoran con afirmaciones o negaciones el producto de las actividades que les m presentan.

Con base en lo anterior se puede decir que la enseñanza de ambos maestros se encuentra guiada por el libro de texto, cuyas actividades son realizadas por los alumnos, sean de forma independiente, por el equipo o por todo el grupo con la ayuda del maestro. A lo cual pocas veces las explicaciones de los docentes hacen referencia a las nociones previas, que permitan partir de lo que el alumno conoce y relacionarlo con el nuevo contenido a aprender, para lo cual sería necesario un diagnóstico o exploración del grupo y de ahí conocer las capacidades intelectuales que tiene cada alumno, es decir no se toman en cuenta las diferencias individuales, que podrían servir al maestro para atender de manera directa y con actividades específicas a los alumnos con dificultades en aprender.

En cuanto a la comunicación que se da entre profesor –alumno o viceversa alumno-profesor, es solo dirigida a ciertos alumnos mientras que el resto del grupo permanece inquieto e incapaz de manifestar sus opiniones y discutir las ante el maestro, a quien consideran que tiene el conocimiento y evalúa sus aprendizajes. Sin embargo es necesario conocer que sucede con la motivación que se ofrece a los alumnos y con la evaluación de sus aprendizajes, por lo que será necesario abordarlo enseguida

Es aquí que dentro del sub-rol de instructor en los maestros aparecen las funciones de **evaluador** y **motivador** en este sub-rol representan dos de los más centrales y penetrantes elementos del rol del profesor. Deber del que enseña es *evaluar el aprendizaje y el progreso académico del alumno* y **motivar** al muchacho para que trabaje con afán y se interese por la materia que está aprendiendo, puesto como señala (Wittrock, 1990) “*La enseñanza ejerce su influencia en el rendimiento a través de los procesos motivadores de los alumno, que pueden controlar directamente tanto éstos como el docente, u otras personas o factores*”.

El estudio de la motivación ha permitido comprobar que las interpretaciones de los alumnos respecto de las causas de su éxito o fracaso influyen en su interés y su perseverancia en el aprendizaje en la escuela, por lo que “*La motivación se encuentra*

íntimamente relacionada con la curiosidad intelectual en cuanto condición indispensable para la indagación individual”. (Braubacher, 2000)

Además tanto la motivación como la evaluación del profesor son fruto de la *aprobación*. En las notas o comentarios el profesor pretende destacar la aprobación o desaprobación. En ambos casos, el profesor intenta dar al alumno la actuación de su comportamiento, informarle de su exactitud, calidad o éxito del trabajo. Es decir que los maestros al momento de evaluar las actividades, algunas veces evalúan para motivar al alumno con su aprobación y otras veces al evaluar existe una motivación en la cual están en desacuerdo con las actividades que hace el alumno, dichas prácticas que son frecuentes en ambos maestro y que tienen sus implicaciones en el aprendizaje de los alumnos.

El lo que refiere a la evaluación del docente con su aprobación podemos hacer mención de lo que Merlín C. Wittrock denomina el elogio, mismo se refleja en los siguientes registros:

MA: ¿Cuántos son ahí?

A11: Ocho

MA: ¿Entonces?

MA: (se dirige a observar a otro equipo)

ALUMNOS: (dos alumnos se ponen de pie y se dirigen con la MA, para mostrarle los triángulos que formaron)

MA: Sí (le dice a una de las alumnas de un equipo)

A12: ¿Así? (le muestran dos alumnas la figura que formaron a la MA)

MA: ¡Muy bien! (con una sonrisa)

Como se puede observar el elogio que la MA proporciona a sus alumnos con su aprobación nos permite obtener información sobre el rendimiento de los alumnos ya que el elogio que se dedica a unos alumnos quienes podrían intervenir en el aprendizaje de un gran numero de alumnos, a causa de su cualidad informativa, así como de su cualidad motivadora., según Wittrock (1990)

“El elogio parece funcionar proporcionando información a todos los estudiantes que observan al condiscípulo que lo recibe. La información imparte conocimiento sobre las respuestas, la conducta deseada y las expectativas de los docentes respecto del rendimiento”

Los alumnos perciben los elogios del docente de un modo algo distinto del que éste proyecta. Wittrock (1978), al igual que muchos otros autores, distinguió dos funciones del elogio y el refuerzo procedentes del profesor. En primer lugar está la función motivadora o reforzadora del perfeccionamiento de la conducta futura, elogiándola o recompensándola adecuadamente. Esta función no incluye la comprensión o el aprendizaje conscientes. En segundo lugar, hay una función informativa del elogio del docente que proporciona realimentación acerca de la corrección de una respuesta, con ello los alumnos actúan sin tener definido hacia donde quieren llegar o que pretenden lograr con dicha actividad que se les marco, tan solo se remiten a la resolución puntual de la actividad, ello *“asegura un desinterés de aprender por parte de los alumnos así como la falta de continuidad del proceso personal y construcción del conocimiento de cada uno de ellos”*. (Zabala,1999)

Por lo que respecta a una evaluación donde la motivación va hacia una desaprobación, el ejemplo siguiente nos puede proporcionar su trascendencia en los aprendizajes de los alumnos

A6: (se para de su lugar y va con la MA)
MA: (lee lo que le presenta el A6)
MA: (Se desplaza hacia el escritorio y permanece de pie)
MA: Nada más la naturaleza.
MA: Con una hay.
A5: (Se pone de pie y va con la MA)
A5: Así
MA: Quita ubicación (sonriéndole le dice al A5)
MA: ¿Ya Cristóbal? (mirando al niño)
A7: (Se pone de pie y va con la MA)
A7: ¿Así? (Le dice a la MA, cuando le muestra el cuaderno)
MA: Quita desperdician y personas. (Le dice al A7)
A8: (Se pone de pie)
MA: Quítale aire, agua (le dice a la A8))
A7: ¿Esta maestra?
MA: (lee el cuaderno)
MA: Quítele, lo son, busquen la manera que queden dos.
(Le dice a la A6)

En el caso de la maestra quien proporciona constantemente indicaciones a sus alumnos con el propósito de que estos realicen las actividades, tal y como ella desea y no propiamente como los alumnos lo interpretan, las correcciones de la maestra impiden que sean los mismos alumnos quienes construyan sus aprendizajes pues prefieren que sea la

maestra quien les proporcione la solución y con ello demostrarle que han aprendido cuando tan solo cumplen con corregir los errores y obtener la aprobación de la maestra.

De igual forma se deja sentir en el maestro una evaluación que consiste en señalar con su dedo los errores que cometen sus alumnos al realizar las actividades, por su parte los alumnos cumplen con lo deseado por el maestro, *“sin que se cuestionen o discutan acerca del nuevo tema, que permita la confrontación de ideas, la resolución de dudas y sobre todo su uso funcional cuando sea necesario”* (Zabala, 1999), donde sea el propio alumno, quien llegue a la solución de los errores que comete y que puede corregir por si solo.

A1: (Se pone de pie y le muestra el cuaderno al maestro)

MB: Sí, hazlo con regla y compás

A2: ¿Así?

MB: Aquí, no le hiciste con regla

A2: (regresa a su lugar)

A3: (Se pone de pie y le muestra el cuaderno al maestro)

MB: Esto no es con compás (señalando con su dedo)

A4: (Se dirige con el maestro y le muestra el cuaderno)

MB: Esto no lo hiciste, es con regla.

La evaluación que denotan ambos maestros al instruir a sus alumnos al parecer consiste en que estos les muestren el producto de las actividades realizadas y desconocer o darle poca importancia al proceso que pudieron seguir los alumnos para llegar a la realización de la actividad., además que se desconoce lo que quieren lograr con dichas actividades, que los maestros son quienes evalúan, negando o afirmando lo que dicen los alumnos ,es decir *“los docentes corrigen los errores de los estudiantes, pero muchas veces las correcciones no son informativas y solo consisten en una palabra o en una frase; raras veces se repasa un tema paso a paso , y la practica sistemáticamente controlada es demasiado escasa como para asegurar una actuación correcta.* (Wittrock, 1990) como sucede en los registros anteriores.

Con relación a la evaluación que realizan los docentes se puede decir que la aprobación permite que los alumnos muestren el avance de sus conocimientos, resultado de su esfuerzo mental mientras que la desaprobación lleva a un desinterés en aprender por parte del alumno y que por lo tanto su conducta sea controlada por el maestro, como lo demuestra el

Modelo de Cooper quien sugiere que los estudiantes que suscitan elevadas expectativas en el docente reciben más realimentación positiva ligada a un esfuerzo, mientras que los estudiantes que suscitan bajas expectativas reciben más realimentación negativa ligada a su falta de esfuerzo, como medio de controlar su conducta, la cual es a juicio de los docentes, y que es poco probable que conduzca al aprendizaje y bastante más probable que provoque desorden en el aula.

Dentro del *sub-rol de instructor* aparece como unidad básica en la interacción entre el profesor y el alumno o entre dos personas, las preguntas que el maestro lanza a un alumno o al grupo en general, que consiste en un pequeño fragmento de comportamiento emitido por una persona (el profesor) seguido por un segundo fragmento emitido por una segunda persona (alumno) que es contingente al comportamiento de la primera persona. A lo primero llámanos pro-acción y al comportamiento segundo y contingentes denominamos re-acción. Lo que para Goffman sería el concepto de *“referencia-respuesta” la cual designa dos movimientos unidos entre ellos: cada locutor aporta, expresándose, en el intercambio, un referente al cual otro locutor dará una respuesta determinada.* (MARC y PICARD, 1992)

A la unidad básica de interacción, pro-acción, seguida de re-acción podemos llamar enlace.

No obstante, en el aula hay interacciones que parecen simples y no lo son. Sucede porque cuando el profesor explica a un solo alumno la observación la oyen varios, o todos los demás alumnos, quienes reaccionan también, lo que Kounin y Gump denominaron *“efecto de onda”* al momento de preguntar a todo el grupo, como en el presente ejemplo:

MA: Ahora si leyeron todos iguales.
MA: Cierren el libro (les ordena a sus alumnos)
MA: ¿Quién es el autor?
ALUMNOS: (Dicen el nombre del autor en coro)
MA: ¿De que trata?
A6: (Platica a la maestra de que trata la lectura)
A7:(Platica a la maestra de que trata la lectura)
MA: Alguien más.
MA: ¿Qué más nos dice?
A8: (Platica de lo que trata la lectura)
MA: ¿Y que más?
A9: ¡Maestra! (levantando la mano)
MA: ¿Será correcto matar a los pájaros?
ALUMNOS: Nooooo (en coro)
MA: Alimenten bien a los animales.

La práctica de hacer preguntas que ayuden a los alumnos a dar con la respuesta esperada puede tener tres funciones: posibilitar que la clase avance según lo planeado, ayudar a los niños a aprender cómo cumplir una tarea, o ayudar al docente a evaluar el aprendizaje de los alumnos.

En este caso, se puede dar cuenta que las preguntas dirigidas a sus alumnos tienen como función que el maestro evalúe el alcance de sus aprendizajes adquiridos a través de que aquello que el alumno memorizo o recuerde determinado tema a desarrollar, lo que trae como consecuencia *“la carencia de estrategias que permitan atender las diferencias individuales de cada uno de los alumnos”* (Zabala, 1999), sin embargo el profesor no designa al azar a los alumnos que deben responder, entre los que piden la palabra, recurre a los que corresponden al objetivo que él se ha fijado. Si interroga a uno, es porque piensa recibir una respuesta incorrecta., que le permitiría intervenir para rectificar un error que no era preciso cometer y también es para poder dar a continuación a la palabra al que sin duda posee la respuesta apropiada. Pero generalmente restringe la posibilidad de hablar a los que darían demasiadas respuestas inapropiadas, porque eso, según él, retardaría el progreso del curso. Quizás lo hace por distintas razones: el enseñante espera a veces reducir la ansiedad del alumno lento, que teme responder mal y ser objeto de burlas por parte del grupo; pero así refuerza, por el carácter selectivo de su sollicitaciones, el status escolar del alumno valorando a los que son han obtenido un alto status formal de su rendimiento escolar y disimulando que ignora a los que tienen dificultades.

Por lo regular estas preguntas están encaminadas a lo que Amidon y Hunter denominan en su clasificación como preguntas “estrechas”; las cuales impiden llegar a una reflexión de los alumnos, pues las repuestas son obtenidas mediante el uso del libro de texto como se demuestra a continuación.

MB: Aquí tenemos una figura ¿qué es? (señalando con el dedo)

ALUMNOS: Triangulo (todos al mismo tiempo)

MB: La cara tiene, la figura de un....

ALUMNOS: Circulo (todos al mismo tiempo)

MB: La cara la podemos hacer con...

ALUMNOS: compás (todos al mismo tiempo)

MB: La corbata la podemos hacer con.... (Señalando con el dedo)

ALUMNOS: Con la regla (todos al mismo tiempo)

MB: ¡No con las escuadras!

La confianza del profesor en las respuestas acertadas y su deseo de obtener muchas, indica que desde el punto de vista de alumno, gran parte de su proceder está centrado en la respuesta. Plantea el profesor los problemas y es tarea de los alumnos hallar la respuesta acertada susceptible de satisfacer al profesor. Saben que el profesor conoce la respuesta que tiene en la mente, por ello el razonamiento de los alumnos consiste en tratar de entender qué quiere el maestro, qué respuestas espera el docente, cuándo y de qué manera deben darlas, que pistas seguir.

El profesor deduce que los alumnos aprenden; porque las respuestas son exactas, concede su aprobación y fortalece así el empleo de la estrategia. No obstante el aprendizaje puede ser aparente, sin comprensión de las materias.

Como se puede observar el hecho de que los docentes realicen preguntas a sus alumnos es una práctica que abarca la mayor parte del tiempo asignado a la clase, por lo que estaríamos hablando de una práctica controlada. *“Se dedica más tiempo a la práctica controlada (a través de preguntas del docente y respuestas de alumnos) y en menor parte de una práctica es abierta” (Wittrock, 1990)* ya que en esta práctica controlada, el docente formula preguntas y los orienta para que respondan. Además, les proporciona realimentación y ayuda correctiva cuando cometen errores. Las preguntas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de practicar las nuevas habilidades en un medio controlado, donde los errores puedan corregirse.

Al parecer este tipo de interacción por medio de interrogantes se da a partir de las relaciones detalladas que se efectúan en las clases de enseñanza donde las comunicaciones están centradas sobre el enseñante; quien interroga a un alumno, que contesta, y a continuación pasa a otro alumno cuyas respuestas va dirigidas al profesor, por lo que se carece de una poca participación entre el profesor y los alumnos, para debatir las opiniones entre ellos y entre los propios alumnos sobre las actividades que realizan, cuyas preguntas son iguales para todos los alumnos sin alguna opción o alternativa diferente a niveles de realización final que lleve a una participación conjunta con los alumnos.

B. La interacción profesor-alumno: en un sub-rol de mantenedor de la disciplina.

El sub-rol de mantenedor de la disciplina al igual que el de instructor consiste en evaluar la conducta del alumno y motivar al alumno para que se comporte de acuerdo con las reglas fijadas. De igual forma el rol de mantenedor de la disciplina tiene que ver con el concepto de autoridad, “*el cual se interpreta como el poder para vigilar la acción del alumno, su comportamiento adecuado, sus valores culturales y científicos*” (Fromm, 1980) a fin de formar el ciudadano que la sociedad requiere.

Los sub-roles que asumen los maestros con su autoridad, repercuten en el aprendizaje integral pues influyen en lo cognitivo, lo psicosocial y aún en las acciones inconscientes, ya que según Bourdieu *la fuerza ilocutoria se encentra en el status del locutor “habilitado” que le da autoridad necesaria para realizar el acto de la palabra.* (Bourdieu, 1982)

En cuanto a mantenedor de la disciplina, tiende el profesor a esperar que los alumnos se manifiesten sumisos, respetuosos, corteses, formales y tranquilos como se detecta a continuación

MB: ¡Julio! ¿Ya terminaste?

MB: Julio ¿por que juegas nada mas?

MB: Julio ¡cállate!

MB: No, siéntense, estoy revisando la tarea.

En el caso del Maestro en este fragmento podemos detectar como mantiene la disciplina ante el grupo con el objetivo de evaluar su conducta, y presionarlo al mismo tiempo en acelerar las actividades que ha de realizar, de igual forma mantener en silencio al grupo a fin de que realice las actividades. Por su parte los alumnos solo obedecen y se comportan sumisos ante la autoridad del docente.

La tarea del profesor en este sub-rol consiste en la fijación y mantenimiento de la disciplina y orden en clase, es decir en la creación de reglas de conducta y de procedimiento. Incluye la tarea de organizar el agrupamiento de los alumnos, la distribución de equipo, el horario, la forma de y extensión de los movimientos de los alumnos dentro y fuera del aula. Varias de las reglas definen la manera en que se espera que el alumno trate y responda al profesor, así como la forma en que los alumnos deben tratarse entre sí. Comprende también los medios para mantener las reglas, incluida la fijación de premios y castigos por la adhesión a, o desviación de las reglas.

MA: A los que vea que no participen son los que van a pasar de cada equipo pasar de cada equipo a decir lo que hicieron.

MA: ¿ya están dispuestos a pasar al frente del pizarrón?

MA: Ya terminaron tres.

Por su parte la maestra asume un rol de disciplina en que pretende motivar al grupo mediante un interrogatorio en que hace reflexionar a sus alumnos sobre las actividades ha realizar, la motivación se hace presente en el momento en que mediante comparaciones con el resto de sus compañeros pretende que las actividades planeadas sean concluidas lo mas inmediatamente posible.

Los alumnos responde en cierto momento acelerando el trabajo, e incitando al resto del equipo a que trabaje y cumplir con lo que el maestro desea y no propiamente con sus necesidades e intereses que les permita adquirir nuevos conocimientos.

Este proceso de socialización permite ver la carencia de acuerdos comunes entre alumnos y maestros en el cumplimiento de las reglas y obligaciones en el aula, por lo que puede pensarse en un ambiente autoritario, unilateral en el que puede verse afectada la cooperación y el respeto mutuo, es decir el profesor interpreta a veces su rol autocrítica, fijando por sí mismo todas las reglas, imponiéndolas a los alumnos y exigiendo que estos obedezcan sin objeciones.

Controlar significa que el profesor posee facultades para señalar las reglas de conducta y obtener conformidad de los alumnos a esas reglas.

Gran número de profesores piensan que la raíz de adueñamiento de la situación consiste en la sumisión del alumno a las órdenes del profesor, porque si los alumnos no le obedecen queda amenazado el orden social y se erosiona la prerrogativa del profesor como fijador de reglas.

Cuando el alumno no explica el mal proceder nada hay que impida la aprobación del profesor, aunque el silencio puede interpretarse como silencio culpable.

El análisis anterior permite señalar que los profesores se comportan bajo una interacción que se denomina como contingente asimétrico, donde el comportamiento de los alumnos en clase es producto de (y respuesta a) las interpretaciones que de su rol que hace el profesor y de su estilo de enseñanza, tal es así que bajo el sub-rol de instructor, los docentes evalúan y motivan a sus alumnos mediante sus aprobaciones o desaprobaciones en las actividades que ejecutan.

De igual forma prevalece una instrucción basada en interrogante que formulan los maestros con la finalidad de evaluar los aprendizajes y que por lo general son preguntas estrechas, con respuesta únicas, las cuales impiden la reflexión de los alumnos.

En cuanto al sub-rol de mantenedor de la disciplina los maestros evalúan y motivan a sus alumnos a través de ejercer su autoridad para la realización de las actividades o interrogantes al grupo.

Dado lo anterior podemos decir que prevalecen dos niveles de interacción por un lado un nivel operatorio (preguntas del enseñante, del alumno, respuestas del alumno, intervenciones espontáneas, etc.) y un el nivel latente durante las expresiones afectivas (inquietud, interés, desinterés, demandas afectivas, agresividad, etc.)

Con todo lo anterior esta clase de interacción que se da entre los maestros y los alumnos nos permite conocer la clase de formación que asumen los alumnos, mismo que se dará a conocer el siguiente apartado.

C. Formación que adquieren los alumnos.

La formación que adquieren los alumnos ha sido el producto del tipo de formación que los maestros han logrado a lo largo de su preparación como profesional mismo que se imparte en las aulas y que con ello pretenden formar en sus alumnos un determinado ser humano que ha de integrarse a una sociedad, por ello *“la función docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. En nuestro caso en coherencia con las ideas expuestas debemos rastrear y debatir las características que configuran un tipo de profesor /a capaz de responder a las exigencias que requiere el concepto de enseñanza y el curriculum que se encuentra establecido”*. (Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Kira (1986), apoyándose en la famosa distinción de Van Mannem (1977), ha identificado tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico, el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesorado. Según Zeichner (1990) que tales perspectivas han estado en conflicto entre ellas a lo largo de la historia en la mayoría de los programas formalizados de formación de los profesores y profesoras. Las tres perspectivas ideológicas son las siguientes:

- La perspectiva tradicional que concibe la enseñanza como una actividad artesanal y la profesor/a como un artesano.
- La perspectiva técnica que concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico.
- La perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Sin embargo la clasificación de Kirk, posee una excesiva simplicidad, al no considerar importantes tradiciones en la cultura profesional del docente y los programas de formación que, por su singularidad de matices, no pueden reducirse a los tres enfoques propuestos.

Para ello tendremos en cuenta la propuesta de Zeichner (1990) y la de Feiman-Nemser (1990) cuyos autores, nos servirán para poder explicar el tipo de formación que tienen los maestros investigados y la práctica que infunden en sus alumnos para que logren una cierta formación al término del ciclo escolar.

Así pues, distinguiremos cuatro perspectivas básicas, estableciendo dentro de ellas corrientes o enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva básica:

- Perspectiva académica
- Perspectiva técnica
- Perspectiva práctica
- Perspectiva de reconstrucción social

1. Perspectiva académica.

En esta perspectiva la enseñanza se concibe como un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. Cuyo papel asume como rol de instructor el de un especialista en las diferentes disciplinas

que compone la cultura y su formación se vinculara con el dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

Dentro de esta perspectiva deben diferenciarse dos enfoques extremos que son: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

a) Enfoque enciclopédico.

En consonancia con la concepción de la enseñanza como transmisión de los contenidos de la cultura y del aprendizaje como acumulación de conocimientos, este enfoque propone la formación de maestros 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 cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. El conocimiento de los maestros se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de investigación, y su tarea docente como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber.

b) Enfoque comprensivo.

El profesor no puede concebirse como una enciclopedia sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y que entiende de forma histórica y evolutiva los procesos y vicisitudes de su formación como disciplina desarrollada por una comunidad académica. Dado que en la enseñanza se busca el desarrollo de la comprensión en el alumno, es el profesor el primero que debe acceder a un conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción.

Además, si el profesor debe aprender la estructura de la disciplina y los procesos de investigación con el propósito de aprender a enseñar, debe incorporar lo que Shulman

(1989) llama *el conocimiento del contenido pedagógico* de las disciplinas, la forma de representar su contenido sustancial de modo que el alumno pueda incorporarlo de forma significativa a sus adquisiciones previas.

En ambos enfoques, la formación del docente se asienta en las adquisiciones de la investigación científica o de didáctica de las disciplinas.

2. Perspectiva técnica.

La perspectiva técnica se propone otorgar a la enseñanza como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica. La calidad de la enseñanza se manifiesta sus productos y en la eficacia de la economía. El maestro por su parte es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación.

La comparación del profesor como técnico tiene sus orígenes raíces en la concepción tecnológica en la cual la actividad profesional, práctica, se pretende que sea eficaz y rigurosa. Es lo que Schon (1993) denomina la *racionalidad técnica* como epistemología de la práctica, que tiene sus antecedentes en el positivismo, según el modelo de racionalidad técnica, la actividad del maestro es instrumental, dirigida a la solución de problemas concretos que encuentran en su práctica, aplicando principios generales y conocimientos científicos de la investigación.

Del mismo modo, en el modelo de racionalidad técnica separa tanto lo personal como lo institucional entre la investigación y la práctica. Los investigadores son quienes proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que surgen las técnicas para el diagnóstico y resolución de problemas en la práctica y desde la práctica en los cuales se plantean los teóricos e investigadores los problemas relevantes de cada situación.

Es así que la racionalidad de la práctica pretende establecer en teoría los roles y competencias que debe desarrollar el profesional y en consecuencia, la naturaleza,

contenido y estructura de los programas educativos que deben llevarlo a la preparación adecuada. Schein (1973) describe así los programas de formación de profesionales conforme a los dictados de la racionalidad técnica:

“Generalmente el curriculum profesional comienza con un cuerpo central de ciencia común y básica seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan practicum o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior” (Schon, 1987)

Dentro de esta perspectiva podemos distinguir dos corrientes diferentes, que proyectan dos modelos distintos de formación del profesorado, así como de la utilización del conocimiento que proviene de la investigación científica y sus derivaciones tecnológicas y que son: *el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.*

a) El modelo de entrenamiento.

Este modelo es considerado como el más puro, cerrado y mecánico dentro de la perspectiva tecnológica. Apoyándose en los resultados de las investigaciones sobre eficacia docente, y del modelo proceso-producto; los cuales proponen diseñar programas de formación cuyo objetivo es entrenar al profesorado en las técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación previa. El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables concebidas como habilidades de intervención. Las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan.

b) El modelo de adopción de decisiones.

Consiste en una forma más elaborada de proponer la transferencia del conocimiento científico sobre eficacia docente a la configuración de la práctica. Al considerar que los descubrimientos de la investigación sobre la eficacia del profesorado deben convertirse en

principios y procedimientos que los docentes utilizarán al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.

En este modelo, el profesorado debe aprender técnicas de intervención en el aula, así como a utilizar unas u otras, por lo que se requiere además la formación de competencias estratégicas, de formas de pensar apoyados en principios y procedimientos de intervención.

Por su parte en los maestros, el tipo de formación que han logrado pretende reflejar en sus alumnos un aprendizaje basado en estilo tradicional que se encuentra arraigado bajo una teoría conductista, donde además el maestro proponen y otorgan a la enseñanza el status y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal.

Los docentes son considerados como técnicos que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación, tal y como sucede cuando el maestro solo sigue su practica de enseñanza a través de la secuencia en las actividades marcadas en el libro de texto.

Es lo que Schon (1983) denomina *la racionalidad técnica* como epistemología de la práctica, heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo y en la cual hemos sido educados y socializados, y sigue siéndolo la mayoría de los profesionales en general y de los docentes en particular.

3. Perspectiva práctica.

En esta perspectiva practica, la enseñanza se considera como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, cuyos resultados siempre están en gran parte imprevisible y cargado de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Los maestros se conciben como artesanos, artistas o profesionales clínicos que tiene que desarrollar su sabiduría experimental y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuren su vida en el aula.

Dentro de esta perspectiva aparecen dos enfoques que son: el enfoque tradicional y el enfoque reflexivo sobre la práctica.

a) Enfoque tradicional.

En esta perspectiva se refleja una enseñanza resultado de una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado de la práctica experta del maestro experimentado. El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aun teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización del aprendiz:

“La relación maestro-aprendiz se considera el vehículo más apropiado para transmitir al novicio el conocimiento “cultural” que posee el buen profesor. El futuro profesor es considerado claramente como recipiente pasivo de este conocimiento” (Zeichner, 1990)

Este conocimiento profesional, se encuentra en los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Nace subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época y sociedad y aparece saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados.

El conocimiento profesional es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto sobre la escuela y el modo de transmisión que es el vehículo eficaz de la reproducción, donde se prepara al aprendiz para aceptar lentamente la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes.

El alumno por su parte necesita ser calificado con notas e incentivos como motivación para aprender y cumplir con los requisitos escolares, además de ser calificado en base a los

estándares de aprendizaje, que el maestro traza para todos los estudiantes por igual, organizando las materias de una manera secuencial y detallada.

En este enfoque la enseñanza asumen una visión conductista donde el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente pasado y presente además de que todo comportamiento es aprendido. Por tanto cualquier problema con el comportamiento de un estudiante es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido, para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, los maestros proveen a los estudiantes un ambiente inadecuado para el refuerzo de las conductas deseadas.

Por lo que respecta a las *conductas no deseadas* de los alumnos pueden ser modificadas utilizando los principios básicos de modificación de conducta:

1. Refuerzo de las conductas deseadas, que de esta manera competirá con la conducta no deseada hasta reemplazarla por completo.
2. Debilitar las conductas no deseadas eliminando los refuerzos de estas.
3. La técnica de la "saturación" que implica envolver a un individuo en la misma conducta no deseada, de manera repetitiva hasta que el individuo se sienta hastiado del comportamiento.
4. Cambiando la condición del estímulo que produce la conducta no deseada, influenciando al individuo a tomar otra respuesta a dicho estímulo.
5. Usando castigos para debilitar la conducta no deseada.

Una importante aplicación del condicionamiento operante utilizado bajo esta forma de enseñanza se refleja en el ***Aprendizaje Programado***. En esta técnica las materias son divididas en pequeños simples pedazos o marcos de referencia, donde al estudiante se le bombardea con una cantidad de preguntas a las que el estudiante conoce la respuesta y probablemente conteste correctamente; luego de una en una se van agregando preguntas al repertorio, dando premios e incentivando las respuestas correctas.

- b) El enfoque reflexivo sobre la práctica.

Este enfoque parte de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores ante problemas complejos de la vida en el aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos.

El docente por su parte interviene en un medio ecológico complejo, el centro y el aula: un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores condicionantes.

Los problemas prácticos del aula, ya se refieren a situaciones individuales de aprendizaje o a formas y procesos de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, exigen tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares fuertemente condicionales por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social.

4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

La enseñanza se define como una actividad crítica, una práctica social de carácter ético. El profesor por su parte es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica, de modo que su actuación reflexiva facilita el desarrollo autónomo y emancipador, dentro de esta perspectiva se identifican dos enfoques que son:

- a) Enfoque de crítica y reconstrucción social.

Los programas de formación del profesorado, se ubican en tres aspectos fundamentales:

- En primer lugar, la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación, política y social.

- En segundo lugar, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula.
- En tercer lugar, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesorado como un ser intelectual transformador en el aula, en la escuela y en el contexto social.

b) El enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.

En este enfoque la práctica profesional del docente consiste en una práctica intelectual y autónoma, no como una técnica, más bien es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el maestro aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni cambiar la comprensión de los alumnos, su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. *“Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente”*. (Holmes Group, 1990)

La clasificación anterior nos permite tratar de ubicar y explicar cual o cuales serian la o las perspectiva (s) mas acorde(s) a lo que se asemeja la practica que llevan a cabo los docentes observados, así como las repercusiones que habrán de desarrollar durante el proceso de formación con sus alumnos.

El poder explicar aquellas perspectivas que al parecer se identifican más aún con la práctica que realizan los maestros y el tipo de formación que pretenden lograr en sus alumnos, es difícil ubicarlas en una determinada perspectiva especifica, ya que en ambos docentes existe una combinación de varias perspectivas por lo que lograron detectar tres perspectivas mismas a que a continuación se anuncian y que justifican las razones por la cuales se determinaron dichas perspectivas.

1) Perspectiva académica.

Las acciones que realizan los docentes, permite ubicarlas en esta perspectiva, dado que al parecer su forma de enseñanza se concibe como una transmisión del conocimiento por parte de los maestros, mientras que los alumnos tan solo la reciben como receptores pasivos.

El enfoque predominante de los maestros bajo esta perspectiva, consiste en un estilo enciclopédico, donde los maestros se auxilian de los conocimientos que adquieren únicamente de los libros de texto.

2) Perspectiva técnica.

Las razones por las que se concibe dicha perspectiva en los maestros, son debido al manejo de seguir como única guía para su enseñanza, el hecho de utilizar el libro de texto, tanto para transmitir conocimiento a sus alumnos como para realizar actividades, sea individuales o grupales, según lo establezca el libro de texto, es aquí donde el maestro se convierte en un técnico, en donde solo aplica lo que se encuentra establecido en el libro de texto.

Mientras que los alumnos tan solo cumplen, tal cual las indicaciones que se encuentran en su libro de texto y que el maestro algunas veces complementa con actividades similares a las estipuladas en los libros de texto, asumiendo por lo tanto un modelo de entrenamiento. Por ultimo una perspectiva práctica, vista desde un enfoque tradicional.

3) Perspectiva práctica,

Los maestros investigados, presentan dicha perspectiva debido a que se desenvuelven en un hábitat, singular donde predominan situaciones únicas, inciertas y conflictivas que se dan dentro del aula, lo que define su estilo de enseñanza, tal es así bajo esta perspectiva, predominan en ambos maestros un enfoque tradicional, puesto que existe una reproducción del conocimiento por parte del maestro de manera mecánica y verbalizado, el alumno por su parte es un ser pasivo, que solo cumple con lo indicado por el docente a fin de ser calificado por este y al mismo tiempo satisfacerlo, y no propiamente con la finalidad de aprender por si mismo.

Las perspectivas anteriormente analizadas reflejan como la enseñanza y aprendizaje esta mediado por el poder que asume en el caso del maestro como autoridad que ejerce sobre los alumnos, en este proceso de socialización, la acción del maestro crea en el alumno un sentimiento sui generis, de hecho de amor y de temor: el respeto. A lo que llamamos *imposición social* a esa presión natural (y a veces material) de los mayores sobre los pequeños y respeto unilateral a esa especie de respeto que el interior experimenta hacia el superior y que hace imposible la imposición.

Por lo tanto este tipo de respeto hacia el adulto nos conlleva al aspecto a moral, en la cual existe un respeto unilateral que lleva al niño a considerar como obligatorias las reglas recibidas de los mayores, por lo que toda consigna que emane de las personas respetadas se traduce, en la conciencia de los pequeños, bajo la forma de una consigna imperativa.

De igual forma el respeto unilateral hace posible una imposición del adulto sobre el pensamiento del niño, y esta situación presenta un aspecto positivo y un aspecto negativo, siendo este ultimo muy poco conocido de la mayoría de los educadores. Por una parte, lo que sale de la boca de todo adulto se considera inmediatamente como cierto, por la otra, esta verdad de autoridad, no solamente exime verificación racional sino que además retrasa a veces la adquisición de las operaciones de la lógica, las cuales suponen el esfuerzo personal y el control mutuo de los investigadores.

La vida social constituye, en efecto, un todo inseparable, y en cada una de sus actividades, por abstractas que sean, el niño y el adolescente pueden oscilar entre el egocentrismo del pensamiento, la sumisión a la autoridad del adulto y la libre búsqueda de personalidades autónomas que colaboren las unas con las otras.

En las escuelas en las que se acentúan especialmente la enseñanza verbal, y en las que la autoridad del maestro hace inútil el trabajo de investigación – quedando el niño especialmente receptivo- puede decirse que el empleo de la autonomía será más difícil de generalizar y solo alcanzará algún éxito en las clases superiores o en aquellas funciones al margen de la misma vida de la escuela.

Con lo que respecta a la maestra el tipo de formación que desea prevalecer en sus alumnos y lograr prender con base a la forma de enseñanza ha sido tomando en cuenta la participación en subgrupos de trabajo para la realización de actividades dentro del agrupo.

Este tipo de acciones frecuentes en la maestra no llevan a deducir que existe cierto acercamiento a lo que sería que sus alumnos sean independientes de las indicaciones que la maestra pudiera ofrecer y que por lo tanto realicen las actividades en forma autónoma.

La autonomía es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre si y someterse a las reglas comunes, la autonomía contribuye a desarrollar la personalidad del alumno y su espíritu de solidaridad: es el yo, en tanto que se impone a sí mismo una disciplina, que acepta y encarna las normas colectivas.

Desde un punto de vista moral la cooperación conduce, no ya simplemente a la obediencia de las reglas impuestas, cualesquiera que ellas sean, sino a una ética de la solidaridad y de reciprocidad.

Desde el punto de vista intelectual, esta misma cooperación entre los individuos conduce a una crítica mutua y a una objetividad progresiva. Pensar en función de los otros es, pues, sustituir el egocentrismo desde el punto de vista propio.

La autonomía al acostumar al niño a colaborar con el adulto en vez de obedecer ciegamente, al conceder más tarde al adolescente poderes cada vez mas amplios, llega a reducir ese egocentrismo en vez de exasperarlo.

Como se puede ver la formación del los alumnos, depende de la formación que tienen ambos docentes como profesionales y que reflejan en los alumnos ciertas perspectivas, llevándolos en muchos casos a una dependencia constante por parte de los alumnos ya que a pesar de que en el caso de la maestra sus alumnos al integrarse en subgrupo buscan una autonomía, se ven obligados a recurrir a la dependencia de la maestra y complacerla en la realización de las actividades que les han sido establecidas.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación realizado, tuvo como propósito descubrir el sentido, la lógica que muestran los docentes observados durante su enseñanza en las asignaturas de español y matemáticas y la lógica de aprendizaje que pudiera existir dentro de un proceso de interacción en el aula.

La información obtenida de los datos, como resultado de las 20 sesiones de observaciones en cada maestro, las fuentes bibliográficas consultadas, los análisis, e interpretaciones, permitieron descubrir que la lógica de enseñanza que sigue los profesores presenta las siguientes características así como la trascendencia que trae consigo dichas acciones sobre los aprendizajes de los alumnos, y que se funden en un proceso interaccional dentro del aula.

1. Los maestros reflejan una concepción de la docencia de carácter tecnicista, asumiendo un papel de *imitación y mantenimiento* dado que siguen los pasos marcados en los libros de texto, guías para los profesores y otros materiales de apoyo que emplea para enseñar, por lo que los consideran indispensables tanto para poder cumplir con las actividades que se encuentran establecidas, en ellos, como para lograr los objetivos del currículum que les presenta la Secretaría de Educación Pública.
2. Establecen un proceso instruccional centrado en interrogantes de tipo cerrados, y que son formuladas a partir de la información que contiene el libro de texto, en la cual solo existe una sola respuesta, a fin de obtener la respuesta deseada, por lo que conciben al alumno como un ser en el que han de depositar el conocimiento para posteriormente evaluarlo, e impidiendo que los alumnos expresen sus explicaciones personales que puedan estar haciendo, pues solo requieren recordar y nombrar los términos en cierto orden.
3. La clase que organizan los maestros difiere en dos direcciones: en una predominan las actividades individuales mientras que en otra las actividades en equipo, ambas guiadas por lo marcado en el libro de texto.

4. Los docentes a su vez en su papel de autoridad, tanto para instruir como para disciplinar a los alumnos en la adquisición de sus aprendizajes, mostrando con ello, su poder de sabiduría y control, donde el nuevo conocimiento es transmitido a todo el grupo por igual, con poca profundidad, y sin hacer distinción en las capacidades cognitivas que poseen cada uno de ellos.
5. Por lo tanto el conocimiento que transmiten los maestros es de carácter tópico, en la cual las respuestas que ofrecen los alumnos han de ser únicas y textuales, asumiendo con ellos sus roles de instructor y mantenedores de la disciplina.

En cuanto a la lógica de aprendizaje que se da en esta interacción se descubrió lo siguiente:

- a) Existe la presencia por un lado de un aprendizaje basados en la teoría del condicionamiento clásico, en la que mediante un estímulo se ha de obtener una respuesta, y por el otro una tendencia que se entremezcla en las teorías cognitivas del aprendizaje cooperativo.
- b) Los alumnos responden a las preguntas de los maestros memorizando la respuesta que aparece en su libro de texto.
- c) Ante las preguntas cerradas, de los docentes adivinan las respuestas, deseadas por los profesores, para obtener una calificación satisfactoria y demostrar que han logrado aprender.
- d) La participación de los alumnos en la clase es de carácter individual y grupal, donde los alumnos son receptores de la información que les proporcionan el resto de sus compañeros.
- e) Las interrogantes de los alumnos hacia ambos docentes giran alrededor de las dudas que muestran ante la realización de las actividades, ya que los alumnos se sienten imponentes para la resolución de las actividades que se les indican.
- f) La formación que adquieren los alumnos de estos maestros impiden la autonomía por parte del alumno, al no ser capaz de tomar sus propias decisiones o por el deseo de aprender, sino que la autoridad del maestro es la que marca los pasos y secuencia de las actividades a

realizar, sin que estas sean cuestionadas o valoradas por los alumnos y donde la evaluación es un producto de dichas actividades.

Como puede verse, al parecer el eje principal que pone en juego la interacción en el aula, ha de ser tanto el subrol de instructor como el de mantenedor de la disciplina, y cuyo principal instrumento que los mueve a ambos es el libro de texto, es decir este permite a los maestros saber lo que han de enseñar, como lo han de enseñar, que han de evaluar y para ello necesitan de motivar y disciplinar al alumno a fin de cubrir las actividades que se encuentran en el libro de texto, reflejo de un condicionamiento clásico en el aprendizaje de los alumnos y una enseñanza tradicional que pretende retomar algunas ideas de las nuevas corrientes psicológicas del aprendizaje, pero sin perder las raíces que siguen vigentes en una estilo de enseñanza tradicional y dogmática, llevando al alumno a una total dependencia hacia el maestro y que por lo tanto renuncia ser una persona autónoma que sea capaz de reflexionar sobre los problemas que se le plantean, así como también que impida el desarrollo de su capacidad creativa y critica tal y como se pretende formar el tipo de hombre que la sociedad requiere actualmente.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON G, Herr K. La historia oral como método para dar poder a los alumnos: ¿qué indica su propia voz? En: Rueda Beltrán M, Campos MA. Investigación etnográfica en educación. México: CISE-UNAM; 1995:

CAZDEN, C. El discurso en el aula. España. Ed. Paidós Educador 1986.
340 Págs.

BERTENY M, Corenstein M. “Panorama de la investigación etnográfica: una mirada a la problemática educativa”. En: La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM; 1994

BRUBACHER, Jhon W. Case Charles W. Reagan Timothy G. Como ser un docente reflexivo

COLL, SALVADOR César. Psicología y curriculum. México. Edit. Paidós. 1992. 210 págs.

ENCICLOPEDIA de la Psicopedagogía. Pedagogía y Psicología. España.
Océano, grupo editorial. S.A. 1997. 440 Págs.

FERNANDEZ Berrocal. Melero Zabal Ángeles (comps). La interacción social en contextos educativos. Edit Siglo XXI. 1997 419 págs.

GOETZ JP. Le Compte MD. “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Madrid: Morata; 1988:

GOOD P. “La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”. Temas de Educación. Barcelona: Paidós, 1985:

HARGREAVES, David. “Las relaciones interpersonales en la educación”
España. Edit. Narcea, S.A. 1986. 418 Págs.

JACKSON Philip W. La vida en las aulas. España, Ediciones Morata.
1976. 350 Págs.

MARC, Edmond y PICARD Dominique La interacción social, cultura, instituciones y comunicaciones. Edit. Paidós, Barcelona, España, 1992, 210 Págs.

MARTINEZ. M. La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas; 1994:

MEC. KAGAN, S. (1990): *Cooperative learning. Resources for teachers*. California. Resources for Teachers.

MEDINA P. “Ser Maestra, permanecer en la escuela”. En: Rueda Beltrán M. La etnografía en educación panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM; 1994

MONTERO-Sieburth M. “Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica”. En: Rueda Beltrán, M. La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM; 1994:

NETHOL Ana Maria, Arbide Dardo, Crivos Marta y Ferrarini Stella. “Los libros de texto en América Latina” México, D.F. Editorial Nueva Imagen, 1977. 183 págs.

PARADISE R. “Etnografía: técnica o perspectiva epistemológica” En: Rueda Beltrán, M. La etnografía en Educación, Panorama, prácticas y problemas. México: CISEUNAM; 1994:

POSTIC Marcel. La relación educativa. Edit. Narcea. 2000. Madrid España. 221 págs.

PEREZ G. “Metodología de la investigación pedagógica y psicológica”. Ira. Parte. La Habana. Editorial Pueblo y Educación; 1983:

ROCKWELL E. Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina en perspectivas, 1991.

_____ “La etnografía como conocimiento local”. En: Rueda Beltrán M. La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM; 1994

TORRES Santomé J. Prólogo a la edición española de Goetz y Le Compte. “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Madrid: Morata; 1988:

TLASECA Ponce Martha Elba. “El saber de los maestros en al formación docente”. UPN México 2001.327 págs.

WITTROCK, Merlín “La investigación de la enseñanza II”. España. Edit. Paidós, 1989. 310 págs.

_____ “La investigación de la enseñanza III”. Profesores y Alumnos. España, Edit. Paidós. 1986. 314 págs.

ZABALA Vidiella Antoni. La práctica educativa. Como enseñar. Edit. Graó, de Serveis Pedagógis. Barcelona, España. 1999. 233.

A N E X O S

OBS: CLASE (14)
ESCUELA: CINCO DE MAYO
SALON: 3
MAESTRO: B
GRADO: CUARTO.
GRUPO: "B"
CLASE SOBRE: ESPAÑOL.
15 DE MARZO DEL 2000.
TURNO: VESPERTINO.
HORARIO: 14:00 – 15: 00 HRS.

Observaciones.

MB: Vamos a ver el tiempo futuro (juntando la palma de las manos a la altura de la cara)
MB: (Se retira a la mesa de su escritorio y lee su libro de español cuidadosamente)
MB: Bueno esta lección se llama... (con el libro en la mano)
MB: ¿De que creen que se trate? (preguntando al grupo)
MB: Levanten su mano.
A1: (Levantando la mano).
MB: A ver Erika.
MB: De acuerdo con la imagen que esta ahí, que nos dirá. (señalando el libro)
MB: ¿Cómo se imaginan su futuro?
MB: Vamos a ver que nos dice la lectura.
MB: A ver Estefania pasa al frente tambien para que te vean. (Se sienta sobre el escritorio, con el libro abierto en la mano)
Estefania: (Se par de su lugar y pasa al frente a leer ante el grupo)
MB: A ver Luis.
Estefania: (va a su lugar y se sienta)
Luis: (Se para de su lugar y lee ante el grupo)
MB: ¡Fuerte! (le dice a Luis)
MB: Angeles; tratan de leer más fuerte.
(Se recarga sobre el escritorio)
Angeles: (pasa al frente del grupo y comienza a leer)
MB: (Se recarga en sobre el escritorio, colocando el bazo derecho hacia atrás, apoyándose sobre el escritorio)
Angeles: (se retira y se va a su lugar)
A2: Maestro le hablan.
MB: (Sale del salón para atender a una persona que acaba de llegar)
MB: A ver Pili, tu casi siempre no lees.(señalándola con el brazo estirado)
Pili: (se pone de pie frente al grupo, y comienza a leer en voz alta)
MB: Ahora vamos a leerla todos juntos, póngase de pie)
Pili: (se va a sentar a su lugar)
ALUMNOS: (Comienzan a leer todos juntos)
MB: (lee junto con los alumnos)
MB: Bien, alguien quiere comentar sobre la lectura, levantando su mano.
A3: Que antes era niño
MB: ¿Cómo se llamaba el niño?
A3: Paulino.
MB: ¿Alguien más quiere agregar algo?.
(preguntando al grupo)
A4: Algo se le apareció.
A5: Le dijo que si era el futuro el ratón.
MB: Tu te atreverías a estar sentado todo el día ¿Fernando?
Fernando: No.
MB: Bien así esta la historia (colocando la palma sobre la hoja del libro)
MB: A ver Erika.
Erika: (Lee en su lugar al grupo).
MB: ¿Qué les parece lo que hizo Paulino?
A6: Mal
A7: ¿Por que dice que el ratón era el futuro?
A8: Porque no le había molestado
MB: A ver Estefani. (mirando a la alumna)
MB: A ver Angel (se recarga sobre el escritorio)

Angel: (lee con voz fuerte el libro desde su lugar)
MB: Disfrutarla.
MB: A ver Milagros.
Milagros: ¿Qué opinas de los padres? (leyendo el libro)
MB: ¿Qué le hubieras dicho?
Milagros: que lo disfrutara.
MB: A ver Araceli.
Araceli: ¿Para ti que es el futuro? (leyendo el libro)
A5: Es algo que sucederá.
A6: ¿Qué te gustaría ser?
MB: ¿Qué te gustaría ser?
A6: Como mi papá
MB: A ti ¿que te gustaría ser Biris? (mirando a la alumna)
Biris: Que estoy en México estudiando.
MB: A ti Julio ¿que te gustaría?
Julio: Jugar en la selección.
MB: Todos los grandes genios han tenido sueños)
MB: Los jugadores cuando fueron chicos, soñaron ser los mejores.
MB: Hay personas que han destacado en otros deportes.
Milagros: Usted soñó ser Maestro (preguntando al MB)
MB: No, yo soñaba con ser Doctor, pues no contaba con los recursos económicos.(sentado en el escritorio)
A8: Yo voy hacer militar.
MB: En el colegio militar se les enseña además de un estudio, la manera en como han de manejar las armas.(De pie frente al grupo)
MB: Se les da las clase gratis.
Milagros: ¿Qué estudio?
MB: Bueno, yo estudie primaria, secundaria, después una licenciatura y otra licenciatura en Matemáticas.
Milagros: Yo voy hacer Doctora. Mamá dice que son 5 años.
MB: Bueno, responden las seis preguntas en la última me ponen lo que les gustaría ser en el futuro (de pie frente al grupo, mirando el libro)
MB: Todos con lápiz.
MB: (Se desplaza entre las bancas y se recarga en la pared)
Milagros: (verdad que con lápiz y no con pluma)
MB: Todos a contestar (se desplaza entre las bancas y se recarga en la pared)
MB: Con el lápiz.
MB: (se sienta y marca algo en una hoja parece ser que para lista)
A9: (se para y le muestra el cuaderno)
MB: (Primero, lee y le señala en una parte del libro).
MB: Alan tráete tus cosas para acá.
MB: (Lee el cuaderno del alumno).
A10: (Se para y le muestra el cuaderno)
ALUMNOS: (7 alumnos, se ponen de pie y se dirigen con el MB)
A11: (Se pone de pie y le muestra el cuaderno)
MB: (le revisa a Alan)
MB: Te dije que te traieras tus cosas para acá.
MB: Siéntate aquí, en esa silla.
Alan: (Se sienta en la silla individual)
MB: (Observa al grupo desde su lugar).
ALUMNOS: (dos alumnos se ponen de pie y le enseña el cuaderno)
MB: (lee y va revisando la libreta de los dos alumnos)
Julio: (se dirige con el MB)
MB: Ya (le revisa)
A11: (Se para y le muestra el cuaderno)
MB: (le revisa al A11)
ALUMNOS: (4 alumnos se paran de su lugar y van con el MB)
MB: (Les revisa el cuaderno a los cuatro alumnos)

NOTAS DE CAMPO

CLAVE: OBCL5EC0302000MA

OBS: CLASE (5)

ESCUELA: CINCO DE MAYO.
SALÓN: 3
MAESTRO; “B”
GRADO: SEXTO
GRUPO: “B”
CLASE SOBRE: MATEMÁTICAS
03 DE FEBRERO DEL 2000.
TURNO: VESPERTINO
HORARIO: 15:00 – 16: 00 HRS.

Observaciones.

MA: Sacan su libro de matemáticas (de pie, frente al grupo)
MA: (Se desplaza hacia el escritorio y saca de su portafolio, el libro de matemáticas)
MA: Les voy a proporcionar el materia y ustedes van a seguir las indicaciones que vienen en el libro, sin que yo les diga nada.
Pueden integrarse en equipos.
MA: (Entrega hojas de diferentes colores a sus alumnos)
MA. Cada uno debe quedarse con una hoja
A1: (Se acerca con la MA y juntas van al looker de la MA)
MA: (Saca una escuadra del looker y se la entrega al A1)
ALUMNOS: (Se integran en equipos de 5, con diferentes cantidad de integrantes, se forman 4 parejas y 3 trabajan individualmente)
MA: (Se recarga en un extremo de la ventana que va a dar a las canchas y observa trabajar al grupo)
A2: Maestra ¿ya no tiene tijeras?
ALUMNOS: (tres alumnos se ponen de pie, para dirigirse con la MA)
MA: (Entrega varias hojas a los alumnos que llegaron)
ALUMNOS: (Un equipo comienza a leer todos juntos)
A3: Maestra puede venir por favor ¿le dice desde su lugar)
MA: (Se desplaza entre las bancas para dirigirse con la alumna A3)
MA: Ahí dice (le dice al A3)
A4: Vamos a hacer un cuadrado (le dice a su compañero de trabajo)
MA: Se desplaza a la ventana que esta cerca de la puerta, en donde mira trabajar a sus alumnos)
MA: (Se dirige cerca de la puerta y prende la grabadora, que se encuentra en el piso, con musica ambiental)
ALUMNOS: (Leen su libro de matemáticas, trazan un cuadrado de 7.5 cm por un lado ,en la hoja de color, lo recortan y lo doblan primeramente en forma diagonal)
MA: (Observa el trabajo de los equipos, desplazándose por todo el salón entre sus alumnos)
A5: Recortallo (le dice a su compañero)
A6: Maestra puede venir por favor.
MA: (Se dirige con el A6)
A6: ¿Le vamos a poner las rayitas que tiene aquí?.
MA: No
A7: Voy para allá

MA: Se desplaza entre los equipos
MA: A ver Hidalgo (le explica al alumno que esta trabajando solo)
A8: Así (trazando con la regla)
MA: Si
MA: (Se desplaza hacia la ventana y observa al grupo trabajar)
A7: Maestra pero aquí dice 5
MA: ¿Dónde?
MA: Cuando termina con el A7, se desplaza entre las bancas y va dándoles orientaciones a sus alumnos.
A10: (Muestra a un alumno que esta atrás de la maestra, como quedo marcado en el cuadrado los dobleces que se hicieron)
MA: Ustedes lo van a sacar por lógica (les dice a unos alumnos que estan cerca de ella)
MA: (Se recarga en la pared y observa al grupo trabajar)
A8: Así, maestra.
MA: Hasta aquí, no es $\frac{1}{2}$ (le dice al A9 que esta cerca de la pared, donde ella se encuentra)
A9: ¿En octavos? (pregunta a la MA después de doblar el cuadrado del papel)
MA: (Se desplaza hacia otro equipo)
MA: ¿Cuántos cuadrado van a ocupar?
A10: Tres (contesta uno de los integrantes del grupo)
A7: Maestra
MA: Ya voy para alla
MA: (Se dirige con el A7 y le señala algo con el dedo, sobre la hoja de color)
MA: ¿ Qué viene siendo?¿ y si lo vuelvo a doblar? (pregunta la A7)
A7: $\frac{1}{2}$
MA: (Se retira y continua desplazándose a otro equipo)
MA: Así
MA: (Se dirige con el A7)
MA: Cuatro
MA: Entoncescada una es $\frac{1}{4}$
A8: Va a salir ocho (le dice a la MA que esta cerca de ella)
A9: ¿Así?
MA: Si, de ahí saca la cara.
A6: Maestra ¿puede venir?
MA: (Se dirige al A6)
A6: Vamos hacerlo con este (mostrándole el cuadrado recortado)
MA:¿ No vas a hacer otro?..
A6: Del mismo molde
A11:¿Así? (mirando a la MA)
MA: ¿Cuántos son ahí?
A11: Ocho
MA: ¿Entonces ..?
MA. (Se dirige a observar a otro equipo)
ALUMNOS (dos alumnos se ponen de pie y se dirigen con la MA, para mostrarle los triangulos que formaron)
MA: ¿Así? (le muestran la figuras que formaron)
MA: ¡Muy bien! (Con una sonrisa)

MA: (Se dirige al escritorio y revisa el cuaderno de una alumna)
A9: ¿Verdad que tenían que hacer una rayita al triángulo? (dirigiéndose a la MA)
MA: Sí (asienta la cabeza)
MA: (Continúa desplazándose por el salón)
MA: Ya deben de haber terminado y haberlo pegado en la hoja de maquina.
A12: Yo en la rosa (le dice a su compañera de banca)
A13: Yo en la azul (le dice a su compañera de banca)
A8: ¡Maestra!
MA: (se dirige con el A8)
MA: Lleva un dobles y otro dobles (le dice al A8)
A7: ¡Maestra!
MA: Contesta aquí (le indica al A7)
MA: (Se dirige al escritorio y entrega una hoja de color azul a uno de los integrantes del equipo)
A13: (Se acerca y le muestra las figuras a la MA)
MA: Sí (mira las figuras y los alumnos se van a su lugar)
MA: Se desplaza hacia la pared y le explica a unos alumnos que están cerca.
MA: Fíjate como está, derecho en el mero centro hasta donde.
A15: Hasta aquí (le señala a la MA)
MA: ¿Luego? (pregunta al A15)
A15: ¿Hasta la flecha? (como dudando)

ENTREVISTA A LA MAESTRA (MA) Y A SUS ALUMNOS

ESC. 5 de Mayo.

Turno: Vespertino.

Fecha: 18 de junio del 2000.

OBS: Oiga maestra que hace o como le hace para que sus alumnos aprendan el tema que va a enseñar?

MA: Bueno, primero veo el objetivo, pero yo no les digo en que consiste,

Luego, les explico el tema y lo que van a hacer

OBS: Cree que logra el objetivo que desea?

MA: quizás no el 100% pero si en un 80%

OBS: En que se nota que no se cumplió con el objetivo

MA: Cuando los alumnos a veces no entienden lo que les pido.

OBS: Explica al grupo o un solo alumno.

MA: No les explico en general, a todo el grupo.

OBS: Pero al momento de explicar como lo hace o que utiliza.

MA: A veces utilizo el libro y las actividades que vienen y otras veces algún material.

OBS: ¿qué tipo de material?

MA: Pues cajas, papel de colores, dados.

OBS: ¿Para que cree que sirva este material a sus alumnos?

MA: Para que así lo comprendan mejor y lo entiendan.

OBS: ¿Y como son las actividades que hace con el grupo, en equipo o individuales?

MA: A veces en equipo y a veces individuales, según lo que marque el libro.

OBS: Cuando los organiza en equipos, ¿cómo lo hace?

MA: Pues ellos se organiza.

OBS: ¿cómo se organizan?

MA: Ellos eligen con quien se han de integrar.

OBS: ¿Qué hace para finalizar con las actividades que planea?

MA: A tu dices una evaluación?, pues les hago preguntas sobre el tema.

OBS: Usted cree que con las actividades que les enseña a sus alumnos, entienden todo

MA: Pues quizás no todo.

OBS: Como nota que no se saben todo?

MA: Pues cuando los paso al pizarrón y no saben.

OBS: ¿Qué hace con los alumnos que no entendieron el tema'?

MA: se vuelve a repetir el tema.

ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS.

ALUMNO:1

OBS: ¿Cómo crees que te enseña la MA?

A1: Pues muy bien.

OBS: Y ¿para ti como es muy bien?

A1: Pues como primero nos explica en el pizarrón y luego hacemos la actividad.

OBS: ¿Cómo que les hace recordar algo?

OBS: ¿Y con que hacen son las actividades que hacen con la MA? ¿Utilizan algún material?

A1: A veces, hacemos, figuras de papel, como mariposas, animales o adornos.

OBS: ¿Para que crees que te sirva hacer esas figuras?

A1: Bueno para saber hacer manualidades.

OBS: ¿Estas figuras que haces son de algún tema que estan viendo?

A1: No, solo nos lo pone como, para manualidades.

OBS: ¿Esas actividades que hacen con la MA, las hace cada quien o en equipo?

A1: A veces las hacemos en equipo.

OBS: ¿Cómo le hacen para formar el equipo? ¿Ustedes se integran con quien quieren o como?

A1: La maestra los hace

OBS: ¿cómo los hace?
A1: Elige a unos niños y ellos eligen a otros.
OBS: ¿Cómo que los elige?
A1: Sí, son alumnos que son los más inteligentes
OBS: ¿Cómo crees que aprendes mejor cuando la maestra te pone en equipo o cuando hace las actividades por ti solo?
A1: En equipo.
OBS: ¿Por qué?
A1: Porque así todos nos ayudamos
OBS: ¿Y como se ayudan?
A1: haciendo los que la maestra nos dice.

ALUMNO:2

OBS: ¿Cómo crees que te enseña la MA?
A2: Bien
OBS: ¿Si pero que hace? o Como te enseña?
A2: a veces nos hace recordar algo.
OBS: ¿cómo te hace recordar algo?
A2: Si te hace preguntas de algo que ya vimos en la otra clase.
OBS: ¿A que hora te hace esas preguntas?
A2: Cuando inicia la clase.
OBS: ¿solamente la maestra te pregunta a ti?
A2: No, siempre pregunta al grupo.
OBS: ¿Nada más la maestra hace preguntas al grupo?
A2: No, a veces leemos todos juntos.
OBS: ¿Por qué crees que leen todos juntos?
A2: Por que la Maestra nos dice.
OBS: ¿Y no hacen actividades en equipo?
A2: Si
OBS: ¿utilizan algún objeto o material para hacer la actividad?
A2: A veces.
OBS: ¿por qué crees que a veces?
A2: por que la maestra no lo pide para contestar el libro.
OBS: ¿Solamente para contestar el libro?
A2: Si.
OBS: ¿y cuando usas el material que te pide al maestra crees que entiendes mejor?
A2: Si
OBS: ¿Por qué?
A2: Porque puedo contestar el libro.
OBS: ¿Cuándo te reúnes en equipo como le hacen para formarlo? ¿Ya estan hechos o ustedes los hacen?
A2: La maestra los hace, elige los mejores alumnos y ellos eligen a otros.
OBS: ¿cuándo hace esto la maestra? ¿En que momento?
A2: Al principio del año.
OBS: ¿Entonces los equipos son los mismos durante todo el año?
A2: Si.
OBS: ¿Cuando se reúnen en equipo todos participan?
A2: Si, aunque a veces unos solo estan jugando.
OBS: ¿Y que les dice la maestra cuando esta jugando?
A2: Los regaña y les dice que se pongan a trabajar.
OBS: ¿cómo crees que aprendas mejor en equipo o cuando trabajas tu solo?
A2: En el equipo
OBS: ¿por qué?
A2: Por que así aprendemos de los demás.

ALUMNO:3

OBS: ¿Cómo crees que te enseña la maestra?
A3: Bien.
OBS: ¿Qué es lo que he hace cuando te enseña?
A3: Muchas cosas.
OBS: ¿Cómo cuales?
A3: No enseña a sumar, a restar, hacer problemas.
OBS: Cuando te pone un problema ¿cómo lo resuelves, tu solo o en equipo?
A3: Yo solo.
OBS: ¿Por qué?
A3: Por que a veces los demás estan jugando y no quieren trabajar.
OBS: entonces ¿cómo le haces para resolver el problema?
A3: Pues lo leo y hago las operaciones, en el cuaderno.
OBS: ¿Utilizas algún material para resolver el problema?
A3: No, solo el cuaderno y el lápiz.
OBS: ¿Las actividades que le dice la maestra son para hacerlas solos o en equipo?
A3: A veces son en equipo, pero casi siempre uno las hace solo.
OBS: ¿Cuándo hace actividades en equipo quien les dice como se van a juntar?
A3: La maestra, nosotros ya sabemos como juntarnos.
OBS: ¿La maestra hizo los equipos?
A3: Si
OBS: ¿Cómo lo hizo?
A3: Primero eligió a los alumnos que saben más y ellos eligieron a los demás.

ALUMNO: 4

OBS: ¿cómo crees que la maestra te enseña?
A4: Bien.
OBS: ¿Qué es bien para ti?
A4: Primero te explica.
OBS: ¿Te explica a ti sola?
A4: No, al grupo?
OBS: ¿Cómo explica al grupo?
A4: Nos pone ejemplos en el pizarrón.
OBS: ¿Como son eso ejemplos?
A4: Con sumas, problemas, figuras o dibujos.
OBS: ¿Solamente les explica utilizando el pizarrón?
A4: Si.
OBS: ¿Siempre es así? ¿no utiliza otros cosas para explicarte?
A4: A veces, ella trae hojas de colores y nos la da cuando estamos en equipo.
OBS: ¿solamente cuando estan en equipo?
A4: Sí
OBS: ¿cómo crees que aprendes mejor cuando la maestra te explica en el pizarrón o cuando usas algún material?
A4: Cuando estamos en equipos y tenemos material.
OBS: ¿por qué?
A4: Por que así podemos hacer muchas cosas y aprendemos más.
OBS: ¿cómo que cosas?
A4: Como medir cosas, pegar, recortar cuadrado.
OBS: ¿Y para que crees que te sirva eso?
A4: para saber el área de una figura.

ALUMNO: 5

OBS: ¿cómo crees que te enseña la maestra?
A5: A veces hace preguntas.
OBS: ¿A ti te hace preguntas?

A5: No, a todo el grupo.
OBS: ¿Qué es lo que pregunta?
A5: Así como lo que vimos antes .
OBS: ¿Todo lo que vieron antes?
A5: No, lo que vimos ayer, para que nos acordemos.
OBS: ¿solamente preguntas para que recuerdes lo que viste ayer?.
A5: No tambien, nos hace preguntas de un tema y le decimos la respuesta.
OBS: ¿Cómo que le dices la respuesta?
A5: Así como viene en el libro, la maestra nos dice que nos la aprendamos.
OBS: ¿Y como te aprendes la respuesta?
A5: Así, de memoria.
OBS: ¿Y si ahorita la maestra te preguntará otra vez la misma pregunta, te acordarías de la repuesta?
A5: Creo que no por que, ya se me olvido.
OBS: ¿A parte de las preguntas que otras actividades te pone a hacer la maestra?
A5: Nos, pone a leer por filas, ella dice primero esta fila y luego esta fila y así.
OBS: ¿No hace actividades en equipo?
A5: Sí, a veces
OBS: ¿Por qué dices que a veces?
A5: Porque el libro dice que tenemos que hacerlas.
OBS: ¿En cual libro?
A5: En el de español o en el de matemáticas.
OBS: ¿Utilizan algún material en el equipo?
A5: Si
OBS: ¿Cuál?
A5: Pues, cartulina, colores, cartulina.
OBS: ¿para que crees que te sirva usar ese material?
A5: Para aprender
OBS: ¿Crees que aprendes mejor con algún material o sin material?
A5: Con material
OBS: ¿por qué?
A5: Por que así podemos hacer dibujos o manualidades.

ENTREVISTA AL MAESTRO “MB” Y A SUS ALUMNOS

Esc: 5 de mayo

Turno: Vespertino

Fecha: 23 de Junio del 2000.

INV: ¿cómo le hace para que sus alumnos aprendan?

MB: Bueno, primero me fijo en el programa, para ver que toca.

INV: ¿En cual programa?

MB: En el de planes y programas.

INV: ¿Y que ve en ese programa o para que le sirve?

MB: Pues de ahí veo los contenidos que les voy a enseñar.

INV: ¿solo se fija en los contenidos o también en los objetivos?

MB: No solo en los contenidos, los objetivos ya no existen ahora son propósitos.

INV: ¿Y después de ver el contenido? ¿qué hace?

MB: Pues, veo las actividades del libro.

INV: ¿solo toma en cuenta las actividades del libro?

MB: No, a veces otras actividades me las invento.

INV: ¿esas actividades que se inventa están dentro de su planeación?

MB: No, solo yo les pongo una actividad parecida a la que viene en el libro.

INV: ¿Esas actividades son individuales o para ser trabajadas en equipo?

MB: Algunas son en equipo, como lo marca el libro y otras son individuales, pero casi no me gusta que trabajen en equipo-

INV: ¿por qué?

MB: Porque no les gusta trabajar en equipo, siempre se están peleando y existe rivalidad entre los mismos equipos.

INV: ¿usted organiza los equipos o como los forma?

MB: No, ellos eligen a sus compañeros y lo que pasa es que cuando se reúnen en equipo, unos acaparan a los más inteligentes y otros a los que no saben y el que trabaja mejor siempre es el mismo.

INV: ¿cuándo los pone a trabajar en equipo, usted les proporciona algún material para trabajar?

MB: No, ellos los traen de su casa, se los pido con anterioridad.

INV: ¿Y para explicar a sus alumnos utiliza algún material?

MB: La verdad no, tu sabes se necesita tiempo y dinero, para hacerlo.

INV: ¿Entonces que material utiliza y para que?

MB: Mira primero le pongo un ejemplo en el pizarrón y después hacen ejercicios en su cuaderno.

INV: ¿qué tipo de ejercicios?

MB: pues de suma, de resta, de área, de perímetro.

INV: ¿todos los alumnos participan durante la clase?

MB: Si todos participan

INV: ¿y como participan?

MB: a veces dan opiniones o preguntas, yo siempre dejo que si ellos, proponen alguna otra actividad referente al tema, pues se cambia.

INV: ¿qué preguntan sus alumnos?

MB: las dudas que tienen del tema o lo que no entendieron.

INV: ¿qué hace con los alumnos que no entendieron?

MB: Pues les vuelvo a explicar.

INV: ¿le explica al alumno o le explica al grupo?

MB: Le explico al alumno que no entendió.

INV: ¿usted pregunta al grupo?

MB: Si, les pregunto del tema para saber lo que entendieron o de lo que no entendieron.

INV: ¿pregunta al grupo o solo a ciertos alumnos?

MB: No, les pregunto a todos, no son los mismos alumnos.

INV: ¿Cómo finaliza la clase?

MB: Tu te refieres a si hay alguna evaluación, pues no, siempre califico lo que se vio con la tarea, como una evaluación.

INV: ¿cree que con la manera en que les enseña a sus alumnos, logra que ellos comprendan los contenidos?

MB: Sí, creo que comprenden los les enseño, puesto que todos participan.

ALUMNO: 1

INV: ¿Cómo te enseña tu maestro para que tu aprendas?

A1: muy, bien

INV: ¿y como es muy bien? ¿cómo le hace?

A1: primero nos explica

INV: ¿Cómo te explica?

A1: pone un ejemplo en el pizarrón y después hacemos lo que nos dice.

INV: ¿Cómo que te pone hacer?

A1: A contestar el libro.

INV: ¿siempre trabajas solo o en equipo?

A1: a veces solo y a veces en equipo.

INV: ¿Cuándo trabajas en equipo?

A1: cuando dice el maestro.

INV: ¿cómo se forma el equipo?

A1: Uno los elige

INV: ¿El maestro te dice con quien te juntas?

A1: No, cada quien se junta con quien quiere.

INV: ¿cómo crees que aprendes mejor tu solo o en equipo?

A1: En equipo.

INV: ¿por qué?

A1: porque así, puedo aprender de los demás

INV: ¿Cómo que cosas puedes aprender?

A1: lo que yo no se.

INV: ¿cada cuando trabajas en equipo?

A1: cuando dice el libro.

INV: ¿cuál libro?

A1: así como el de matemáticas, el de español o el de ciencias naturales.

INV: ¿El maestro les pregunta?

A1: Sí

INV: ¿pregunta a un solo niño o todo el grupo?

A1: A todo el grupo.

INV: ¿cuándo el maestro da la clase siempre pregunta a los mismos alumnos?

A1: casi siempre.

INV: ¿tu has visto que siempre son los mismos alumnos?

A1: Si.

INV: ¿Me puedes decir como quienes?

A1: Como Biris, Angel, Julio.

INV: ¿cuándo el maestro te explica, te pone alguna lámina, ilustración o dibujo?

A1: A veces nos pone un dibujo, o cuadrado y triángulos, en el pizarrón

INV: ¿En que materias te pone estos dibujos?

A1: En ciencias naturales y en matemáticas.

INV: ¿Cuándo tu te paras con el maestro que le preguntas?

A1: Cosas que no entiendo y el me dice como hacerlo.

ALUMNO 2.

INV: ¿Cómo te enseña tu maestro para que tu aprendas?

A2: Primero nos explica.

INV: ¿En donde te explica?

A2: En el pizarrón

INV: ¿cómo te explica?

A2: Nos pone un ejemplo y después contestamos el libro.
 INV: ¿solo contestas el libro?
 A2: casi siempre, si.
 INV: ¿tu maestro te explica con algún dibujo o lámina?
 A2: a veces
 INV: ¿y cuando te pone un dibujo o lámina, tu entiendes mejor?
 A2: Sí
 INV: ¿por qué?
 A2 : si porque así, veo de que esta hablando.
 INV: ¿las actividades que te pone el maestro son para que las hagas tu solo o en equipo?
 A2: A veces solo y a veces en equipo.
 INV: ¿cómo crees que aprendes mejor? ¿tu sola o en equipo?
 A2: Yo sola
 INV: ¿por qué?
 A2: por que así, puedo trabajar mejor y con los otros niños solo estan jugando y no se puede hacer nada.
 INV: ¿Cómo le haces para integrarte en el equipo?
 A2: A veces ellos me eligen a mi y otras veces yo las eligió.
 INV: ¿y cuando trabajas mejor cuando a ti te eligen o cuando tu eliges a tus compañeros?
 A2: Cuando yo eligió a mis compañeras.
 INV: ¿por qué?
 A2: Por que así, eligió a las más serias y que si trabajan.
 INV: ¿cada cuando hacen actividades en equipo?
 A2: cuando vienen en el libro.
 INV: ¿utilizan algún material cuando estan en equipo?
 A2: A veces
 INV: ¿El maestro se los da?
 A2: No, nosotros los traemos cuando nos lo encarga.
 INV: ¿Cómo entiendes mejor cuando tienes material o cuando no lo tienes?
 A2: Cuando tengo material
 INV: ¿por qué?
 A2: por que así lo puedo tocar
 INV: ¿para que crees que te sirva usar el material?
 A2: Así como por ejemplo, la otra vez hicimos una regla y medimos el patio.
 INV: ¿Para que te sirvió medir el patio?
 A2: para contestar el libro
 INV: ¿solo te sirvió para contestar el libro?
 A2: Y para sacar su perímetro.
 INV: ¿Cuándo el maestro explica todos participan?
 A2: Sí, pero a veces a unos los calla.
 INV: ¿cómo que a unos los calla?
 A2: Sí, es que a veces les dice que ahorita no, que después.
 INV: ¿A quienes les dice que no?
 A2: A los que estan gritando.
 INV: ¿cuándo pregunta el maestro, a todos les pregunta a unos cuantos?
 A2: A todos.
 INV: ¿Siempre les pregunta a todos?
 A2: No, a veces les pregunta a los mismos niños.
 INV: ¿Cuándo te paras de tu lugar a que vas con el maestro?
 A2: A preguntarle lo que no entiendo.
 INV: ¿y que hace el maestro?
 A2: Me explica y me dice como hacerlo.

ALUMNO 3

INV: ¿cómo te enseña tu maestro o como le hace en la clase?
 A3: Bien, primero nos pone un ejemplo en el pizarrón y nos lo explica.

INV: ¿te explica a ti sola o al grupo?
A3: A todo el grupo.
INV: ¿te muestra laminas o dibujos cuando te explica?
A3: No, a veces nos pone dibujos.
INV: ¿cómo que dibujos?
A3: Figuras geométricas, o mapas
INV. ¿Y como entiendes mejor, cuando te explica con algún material o solo con el pizarrón?
A3: Con el material
INV: ¿por qué?
A3: Por que asi me fijo en los dibujos que tiene
INV: ¿Cómo trabajas con tus compañeros, solo o en equipo?
A3: Solo
INV: ¿Nunca trabajas en equipo?
A3: A veces cuando viene en el libro que trabajemos.
INV: ¿Cómo en que libros?
A3: como en el de matemáticas y el de ciencias naturales.
INV: ¿Cómo crees que entiendes mejor en equipo o tu solo?
A3: En equipo
INV: ¿Por qué?
A3: Porque así aprendo de mis compañeros.
INV: ¿Cuándo trabajas en equipo, utilizas algún material?
A3: Si,
INV: ¿cómo cual?
A3: A veces traemos botellas, vasos, globos.
INV: ¿tu los traes o el maestro te los pide?
A3: El nos lo pide de lo que dice el libro.
INV: ¿cuándo el maestro pregunta a quienes les pregunta, a todo el grupo a unos niños?
A3: A todo el grupo
INV: ¿cuándo tu vas con el maestro a su escritorio que le preguntas?
A3: Algo que no entienda.

ALUMNO: 4

INV: ¿cómo te enseña tu maestro en la clase?
A4: bien
INV: ¿cómo es bien?
A4: así, nos explica y nos dice lo que tenemos que hacer en el libro.
INV: ¿solo trabajas con tu libro?
A4: Sí
INV: ¿tu maestro te muestra alguna lámina o dibujo cuando te explica?
A4: No
INV: ¿trabajas sola o en equipo?
A4: A veces sola y a veces en equipo.
INV: ¿Cuándo trabajas en equipo?
A4: Cuando dice el libro, que lo tenemos que hacer
INV: ¿cómo crees que entiendes mejor, tu sola o cuando estas en equipo?
A4: En equipo
INV: ¿por qué?
A4: Por que así entre todos hacemos el trabajo.
INV: ¿todos cooperan cuando estas en el equipo?
A4: Bueno hay algunos que nada más estan platicando.
INV: ¿y que les dice al maestro a los que estan platicando?
A4: Los regaña
INV: ¿cómo los regaña?
A4: A veces les dice que se pongan a trabajar otras veces les dice que se callen.

INV: ¿cuándo trabajar en equipo utilizan algún material para hacer algo?

A4: Si, a veces traemos cartulinas o globos

INV: ¿para que crees que te sirva eso?

A4: Para aprender

INV: ¿para aprender que?

A4: Ose medir o hacer un trabajo de ciencias naturales

INV: ¿tu maestro pregunta?

A4: Si,

INV: ¿a quienes pregunta a todo el grupo o a ciertos niños?

A4: A ciertos niños.

INV: ¿tu te has dado cuenta de que pregunta a ciertos niño?

A4: Si

INV: ¿cuándo tu te paras de tu lugar a que vas con el maestro?

A4:A preguntarle lo que no entiendo.

ALUMNO 5

INV: ¿Cómo te enseña tu maestro para que tu aprendas?

A5: Nos explica.

INV. ¿Te explica a ti o a todo el grupo?

A5: A todo el grupo

INV: ¿Cómo te explica?

A5: nos pone un ejemplo o nos dice como hacerlo

INV: ¿qué te dice como hacerlo?

A5: lo que viene en el libro.

INV: ¿siempre te pone actividades del libro?

A5: Casi siempre.

INV: ¿y cuando no son del libro que te pone a hacer?

A5: Un ejercicio que el pone.

INV: ¿cuándo te explica te muestra algún material o una lámina?

A5: Si a veces en ciencias naturales

INV: ¿crees que aprendes mejor cuando te explica con material?

A5: Si

INV: ¿Por qué?

A5: por que así le entiendo mejor

INV: ¿a que le entiendes mejor?

A5: a la clase.

INV: ¿tu maestro les hace preguntas?

A5: SI

INV: ¿te pregunta a ti o todo el grupo?

A5: Al grupo.

INV; ¿las actividades son para que tu las hagas solo o en equipo?

A5: Yo las hago solo y a veces nos pone en equipo.

INV: ¿cuándo los pone en equipo?

A5: cuando hacemos lo del libro

INV: ¿cómo entiendes mejor cuando estas trabajando solo o cuando estas en equipo?

A5: cuando estoy solo

INV: ¿por qué?

A5: Porque casi no trabajo en el equipo.

INV: ¿Entonces que haces?

A5: Bueno a veces si trabajo, pero no me gusta me aburro, mucho.

INV: ¿utilizas algún material cuando trabajas en equipo?

A5: solo el que nos pide el maestro.

INV: ¿haces preguntas a tu maestro?

A5: Si

INV: ¿cómo que preguntas?

A5: Asi como de la clase.

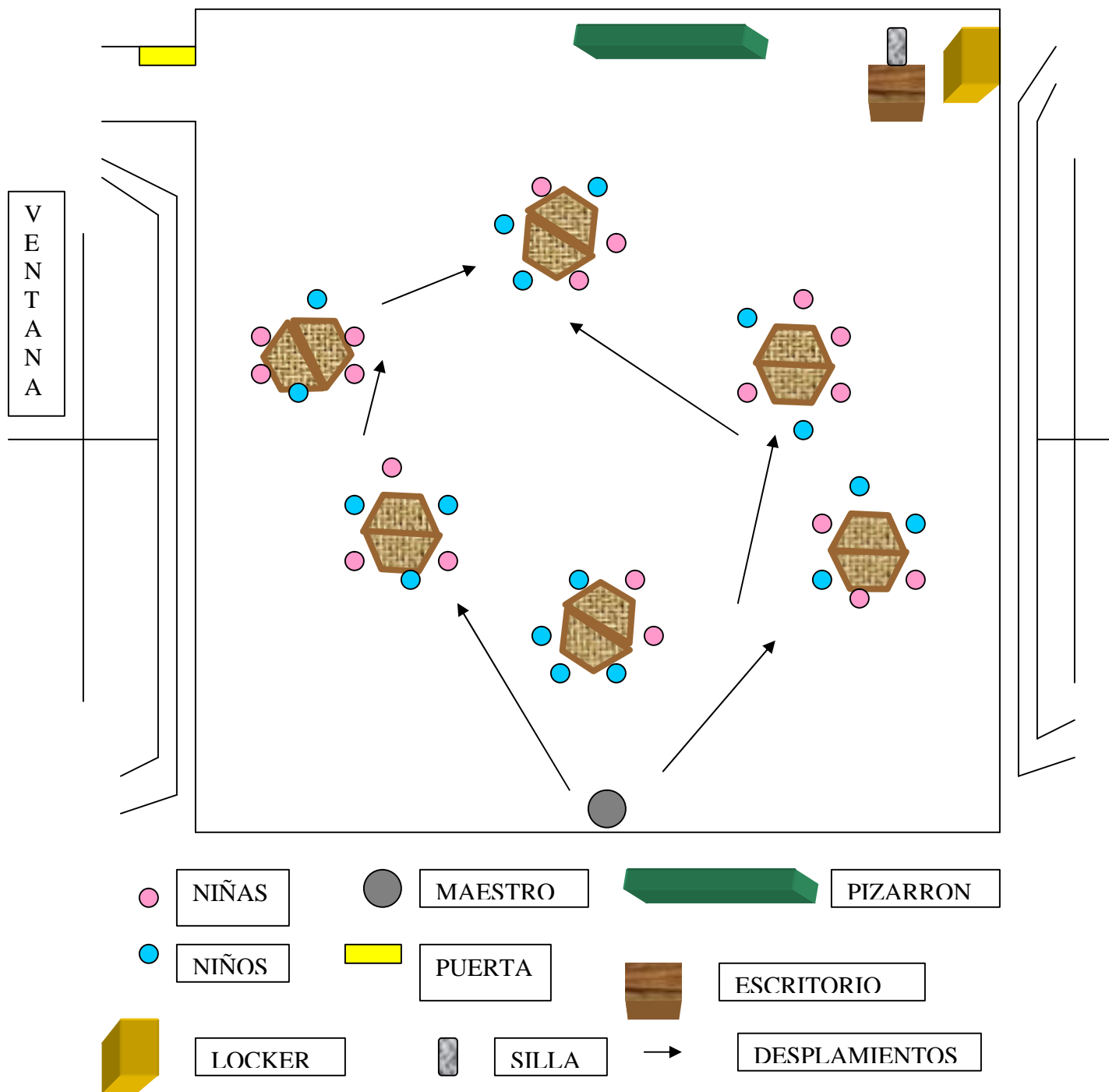
INV: ¿cómo que?

A5: Como lo que no se hacer

INV: ¿hacer de que?

A5: Del libro.

SALON DE LA MA.



SALON DEL MB.

