



Universidad Pedagógica Nacional

Secretaría Académica
Maestría en Desarrollo Educativo

Línea de prácticas institucionales y formación docente

LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA DE BACHILLERATO. UN ESTUDIO DE CASO

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en desarrollo educativo

Presenta:

Guillermo Quintana Jiménez

Director de tesis:

Dr. Juan Mario Ramos Morales

CDMX, marzo 2019

Dedicatorias

A mis tutores

Dr. Juan Mario Ramos Morales

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

Porque considero que ustedes se entregan de esta manera en su labor de acompañamiento.

Nosotros, los filósofos, no podemos separar el cuerpo del alma, como hace el vulgo, y menos todavía podemos separar el alma de la inteligencia. No somos ranas pensantes, no somos máquinas objetivas, ni marcadores con refrigerantes por entrañas. Parimos con dolor nuestros pensamientos y maternalmente les damos cuanto hay en nosotros: sangre, corazón, fogosidad, alegría, tormento, pasión, conciencia, fatalidad. Para nosotros consiste la vida en transformar continuamente cuanto somos en claridad y llama y lo mismo cuanto tocamos. No podemos hacer otra cosa.

Federico Nietzsche. La Gaya Ciencia

A Eder y Noemí

Sin ustedes no concluyo este trayecto.

“Un barco frágil de papel, parece a veces la amistad, pero jamás puede con él la más violenta tempestad. Porque ese barco de papel, tiene aferrado a su timón por capitán y timonel: un corazón.”

Facundo Cabral. A mis amigos

Familia y amigos

“El hombre se hizo siempre de todo material, de viñas señoriales o barrio marginal, toda época fue pieza de un rompecabezas para subir la cuesta del gran reino animal, con una mano negra y otra blanca mortal.”

Silvio Rodríguez. El Mayor

A mí

“Yo, Sinuhé, hijo de Senmut y de su esposa Kipa, he escrito este libro. No para cantar las alabanzas de los dioses del país de Kemi, porque estoy cansado de sus actos. No para alabar a los faraones, porque estoy cansado de sus actos. Escribo para mí solo.”

Mika Waltari. Sinuhé el Egipcio.

La práctica docente en el aula de bachillerato. Un estudio de caso

Tabla de contenidos

Introducción	7
Capítulo I. Mi vínculo con la educación. Interés por el objeto de estudio	15
• Mi trayecto como alumno	17
• El contacto que he tenido con el campo educativo como trabajador y profesional	23
• ¿Qué voy a indagar? Referentes teóricos	27
• Objetivos del proyecto	33
• Metodología	34
Capítulo II. Acercamiento al objeto de estudio	39
• Revisión de la literatura sobre la práctica docente	41
• Organización de los documentos encontrados	43
➤ Los documentos desde su metodología y referentes	45
➤ Estilos docentes	48
➤ Análisis de la práctica docente	51
○ Comunicación	51
○ Tiempo escolar	52
○ Objetivos	53
○ Pensamiento del profesor	53
○ Reformas y práctica docente	55
○ Experiencia vivida	55
• El maestro desde su cotidianidad	58
Capítulo III. Lo que se dice sobre la práctica docente	
Enfoques y posibilidades: interacción, pensamiento y contexto	65
• El hacer docente desde sus interacciones	68
• El hacer del docente desde su pensamiento	70

• El hacer del docente y su relación con el contexto social	73
• Mi postura ante la práctica e interacciones docentes	76
Capítulo IV. La práctica docente a detalle. Análisis de la información	83
• Momentos de la clase	87
➤ Inicia la clase	89
➤ Tiempo de los contenidos	92
➤ Una pausa	95
➤ Antes de acabar la sesión	98
• Las estrategias de enseñanza	101
➤ Presentar la información	102
➤ Tareas y monitoreo del grupo	112
Reflexiones finales	121
• Sobre la indagación: el docente y su práctica	123
➤ Hacia un entramado conceptual	126
➤ El docente y las estrategias en clase	127
➤ El tiempo y la práctica del maestro	128
➤ El pensamiento del profesor	129
➤ Más allá de los autores	130
• Limitaciones y tareas pendientes	131
• Rutas e inquietudes	133
• El sujeto en formación: a manera de cierre	135
Referencias	139
Anexos	149

Introducción

Introducción

El presente trabajo es un acercamiento a algunos aspectos de la práctica docente en el aula de bachillerato desde un caso concreto. La forma del proyecto que presento es un ir y venir en la docencia desde mi vivencia a la experiencia del otro y de regreso. Una forma en la que el ejercicio de otro profesor se vuelve referencia para la comprensión de mi propia práctica (Van Manen, 2003). El contenido del escrito está dividido en cinco partes, cuatro capítulos y las reflexiones finales, además de añadir al final anexos que sirven de respaldo a las ideas que presento.

En el capítulo uno inicio con mis pretensiones por saber o elaborar algo con respecto a mi práctica docente. Antes de llegar a la maestría ya había una concepción del camino a seguir, arcaica y limitada. Mi punto de partida, en mi interés por el objeto de estudio, eran mis aciertos en el aula. El asunto que estaba pendiente era cómo lograba su repetición, su constancia en el tiempo, en cómo le haría para sortear las situaciones que me impedían lograr mi objetivo.

En lugar de seguirme por la experimentación, como ya lo había hecho en las ocasiones en las que implementé en el aula mis ideas, aposté por la formación. Imagino que asumía que un saber teórico sería capaz de respaldar las pretensiones que tenía, un saber especializado, de mayor complejidad que el obtenido en lo que el contexto de bachillerato me pudiese ofrecer. El entorno, las capacitaciones en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)¹ no eran suficientes, o bien satisfactorias, mejor consideré el estudio de un posgrado.

Mi ingreso a la maestría también es parte del primer momento de este trabajo. En principio quedó en tela de juicio mi anteproyecto, elaborar o hallar propuestas para trabajar con grupos numerosos. Si bien mi centro eran las estrategias para trabajar con grupos numerosos en el bachillerato, la forma como lo focalizaba parecía más a un proceso de formación docente, situación que escapaba de mis manos, no me encontraba adscrito a ningún programa de actualización, o bien, de capacitación de los maestros, me quedaba sin un

¹ Por decreto presidencial del 16 de enero de 2018 la DGETI se reformó y convirtió en Unidad de Educación Media Superior Tecnológica y de Servicios (UEMSTIS)

referente de trabajo. Desde ahí comenzaron las complicaciones. Construir un nuevo objeto de estudio me generó conflicto. Mis ideas suelen ser fijas, poco flexibles, me es difícil salir de nociones previas que he construido sobre la realidad.

Pasaron algunas semanas en las que no logré presentar propuesta concreta y viable. Mi tutor me ofreció algunas alternativas con las pocas ideas que logré articular, *ser docente en el bachillerato* fue una de ellas, tema del que no tenía claro a qué refería. Como primer paso requería maestros que me apoyaran como informantes, al parecer trabajaría entrevistas.

No tardé mucho en disentir de la idea, no me sentía preparado para abordar algo así. Volvimos al principio, entonces qué iba a indagar. Después de algunas pláticas y reflexiones volví a mi punto de partida en relación a las estrategias, pero en lugar de afirmar y proponer un conjunto de herramientas, ahora la intención sería saber sobre *qué hacía el docente en el bachillerato*.

Conforme avancé en el trabajo me percaté que, tanto las estrategias como el hacer del docente, atendían a un interés por entender mi impedimento para trabajar mejor con los alumnos en las condiciones en las que me encontraba. Este es mi primer contacto con el enfoque cualitativo. Pasar de un conjunto de propuestas preconcebidas a orientarme por una situación que me involucraba, de una versión instrumental a una comprensiva.

Antes de mi ingreso a la maestría mis nociones sobre investigación se limitaban a numerar, calificar, comparar, ratificar, obtener resultados. Ya en el posgrado, después de varias sesiones de seminario de tesis, volví a presentarle a mi tutor un avance de anteproyecto basado en el buen o mal docente, al leerlo mencionó que no trabajaríamos un proceso de *palomeo*, en el cual sólo se determinaría si el maestro cumple o no con ciertos estándares, contrastar la realidad con un modelo preestablecido, algo parecido a una hipótesis a ser confirmada, propio de los enfoques cuantitativos (Tarrés, 2001). En su lugar abordaríamos las significaciones del docente, ni idea de lo que me hablaba, fue en el acercamiento a los referentes, otra parte inicial del trabajo conmigo mismo, donde comencé a saber sobre otra forma de ver la realidad.

Tuve que hacer un recorrido de año y medio de esfuerzos para percatarme que aún los significados del docente era una noción que no alcanzaba a comprender con cabalidad.

Al leer los primeros resultados de análisis de mi proyecto, me percaté que sólo alcanzaba a presentar algunas nociones sobre la práctica docente a la práctica docente y la forma de aproximarme, los recursos de los que me valí, la forma de recabar la información, los procesos que puse en juego para comprender el acontecer cotidiano del maestro en el aula.

En el capítulo dos indago sobre el maestro que viste y calza, sobre su contexto, sus experiencias. El primer apartado corresponde a la revisión de la literatura. Si bien realicé la indagación a la par del acercamiento al campo, lo que pareciera una contradicción con mis referentes, la finalidad del escrito es un intento por evitar duplicidades con avances ya realizados en el campo. Intenté enfocar contribuciones, relaciones, al fin y al cabo pertenezco a una comunidad. La recuperación que hice de los documentos que hablan sobre práctica docente se dio en distintas etapas. La primera fue sobre bachillerato y enseñanza de la Filosofía, la segunda sobre práctica docente, una tercera sobre interacciones docentes, expresión del ajuste con respecto al tema. Al final integré todo el recorrido en la medida que me permitía recuperar distintas miradas del docente y lo que hace. Debido a la amplitud de posturas que recuperé fue más fácil encontrar algunos puntos de relación con mi búsqueda.

La segunda parte del capítulo dos corresponde a la primera aproximación a las situaciones en el aula en las que interviene el maestro, independiente de las condiciones formales, más con la intención de señalar las singularidades del día a día, un intento por pasar de un hacer docente especializado en su sentido técnico a uno contextualizado.

Después continuo con la categorización como forma de enfocar la mirada, muestro matices del maestro, de su hacer, en ellas describo el acontecer, al maestro, un esfuerzo en el que pretendo no esté presente la interpretación. Una experiencia ajena a mí, no por los sujetos involucrados, sino por la mirada que tuve. Sin conceptos definidos e hipótesis, desconocía lo que iba a hacer, desde ese vacío registré en observaciones lo que acontecía en el aula con el maestro. Después construí formas de entender lo que ocurría, una categorización ausente de prescripciones. Tiempo después, para completar el acercamiento al campo eliminé información e incorporé otro instrumento, la entrevista, rescatar la voz del docente.

El tercer capítulo lo dediqué a la mirada del otro sobre el maestro, es un espacio para hablar de las corrientes de pensamiento que han abordado la práctica docente. Esta parte del

documento la diseñé a la par del análisis de la información obtenida en mi trabajo de campo, no había caído en la cuenta que, de acuerdo con mis referentes, sólo sería una mirada que respaldará mis interpretaciones, tenía que evitar lo más posible sesgos en mi observación dados por personas que ya se habían aproximado al maestro.

La selección que realicé atiende a mi pretensión por buscar comprender más que explicar, intenté eliminar el juicio prescriptivo, por ello no integré el enfoque procesos-producto, eficacia del profesor. Interacciones y pensamiento del profesor, junto con el contexto del aula, describen desde distintas miradas lo que acontece en la práctica docente. Cuando comencé a elaborar las contribuciones de los distintos estudios me preguntaba sobre su sentido, al final, más que encontrar expresiones de algunos de ellos en el análisis que realizaba, me quedó claro que fueron ejemplificaciones, formas de concentrar la mirada, nuevamente tienen un sentido formativo personal.

Mi trabajo no presenta análisis lingüísticos de la interacción, las expresiones de planeación y toma de decisiones propios del pensamiento del profesor, las posibles conexiones entre lo que acontece a lo interno del aula con sus aspectos externos, sólo significaciones y su expresión en el aula, las prioridades del maestro y la forma en la que configuran su actuar. De paso, más como descubrimiento que con toda la intención de desarrollarlo, las intenciones de los alumnos, del grupo como tal.

En el capítulo cuatro expongo el análisis que hago de la práctica del maestro, es un esfuerzo por presentar las categorías que consideré en los primeros hallazgos encontrados en la recopilación de la información. Es en esta parte donde muestro las significaciones del docente, prioridades, las motivaciones de su hacer, pero, ante todo, matices con aspectos que no tenía contemplados como la organización del tiempo escolar, las particularidades de sus estrategias, que a la vez atienden y conjuntan distintos aspectos involucrados, el tipo de alumnos, los tiempos de la organización, las expectativas del maestro.

Presento los hallazgos organizados en dos partes. Primero, el docente y la clase en su temporalidad. Es constante la presencia del tiempo dentro de lo que acontece en el salón de clase, salta a la vista. La clase y lo que hacen los actores se organiza por momentos que reflejan sentidos. Después, sin la intención de hacerlo, regresé a las estrategias del docente. Más que un repertorio de estrategias, el acercamiento me permitió observar formas,

particularidades al momento de realizar una actividad. En cada uno de ellos el maestro evidencia las prioridades que orientan su práctica, el contenido, atender al alumno, concluir la actividad, ampliar la perspectiva del alumno con respecto a la vida.

Finalizo el documento con reflexiones en cuanto a los objetivos planteados sobre la práctica docente: saber sobre el hacer del docente en el aula, identificar los mecanismos que inciden en la cotidianidad. También hago una recapitulación de los aciertos que identifiqué, de las limitaciones en el abordaje del objeto y de posibles puntos que pueden rescatarse en caso de que tuviese la intención de profundizar en el tema. Además realizo un tipo de balance acerca de mi propio proceso formativo en el posgrado.

Capítulo I

Mi vínculo con la educación. Interés por el objeto de estudio

Mi trayectoria como alumno

El contacto que he tenido con el campo
educativo como trabajador y
profesional

¿Qué voy a indagar? Referentes teóricos

Objetivos del proyecto

Metodología

Capítulo I. Mi vínculo con la educación. Interés por el objeto de estudio

En este capítulo expongo particularidades de mi interés de indagación, asumo una postura teórica e identifico lineamientos que me permitieron abordar el tema en tres apartados que abonan en la construcción del objeto de estudio. El recorrido es una constante oscilación entre narrativa y referencias académicas en torno a la interacción docente y sus significados.

Van Manen advierte sobre la investigación fenomenológica, la conciencia de la estructura de la propia experiencia puede orientar al investigador hacia el fenómeno y, por lo tanto, hacia todos los demás estadios de la investigación fenomenológica (2003) ¿Qué se podría decir sobre mi proceso formal de indagación y su relación conmigo? Bajo una perspectiva cualitativa, el objeto y el saber del mismo están vinculados con el sujeto que investiga y sus significados. La aproximación a mi trayectoria vinculada a la educación es la forma para acercarme al objeto.

A lo largo del capítulo presento mi experiencia de vida en relación con la educación escolarizada. Mi intención es ofrecer aproximaciones a mi objeto de estudio. La narrativa que realizo funciona como reflejo inmediato de lo que acontece en el aula desde mi perspectiva, resalto aspectos que atraviesan a los actores, alumnos y maestros para configurar el hacer en el aula. Además, trazo indicios de la postura teórica-metodológica que me acompañó a lo largo del proyecto.

Divido el capítulo en dos partes, en ambas rescato experiencias personales de mi trayecto escolar, ambas constituirán los rasgos que pretendo rescatar de las interacciones docentes. La división es temporal, en la primera retomo al alumno, en la segunda al profesional de la educación. Aunque pretendo centrarme en el profesor, hablar del estudiante es una forma de complementar puntos de las vivencias en el aula, ambas partes muestran matices que contemplaré de la práctica.

Mi trayecto como alumno

Recuerdo el preescolar como un momento contrastante. En general, detestaba ir a la escuela, caminar en dirección a ella me generaba angustia, ver los muros del plantel era frustrante. Recuerdo que en uno de los grupos nos sentaban y organizaban por filas:

aplicados, trabajadores, burros y el escritorio de la maestra, el lugar más evidente y humillante del aula. Yo pasé por todas las ubicaciones, aún lo recuerdo y es molesto. Ya ni hablar de la maestra en ese espacio, peor que el mismo ambiente. También hubo buenas experiencias, algunas maestras eran muy agradables, se ganaron un lugar en mi memoria, evocarlas es grato, se volvieron tan significativas como si fueran de mi familia.

Los compañeros en todos los niveles fueron variados, nunca faltaron los abusivos o los amigos con los que la relación trascendía el espacio escolar. Eso hacía de la escuela una experiencia en la que se mezclaban muchas emociones, gusto por ver a algunos y desagrado por encontrarme con otros. Estos matices fueron muy marcados en el preescolar y la primaria, menos en la secundaria o en el bachillerato. Desde mis vivencias, mi expectativa de la escuela era alejarme de ella.

Por otro lado, mis maestros, aunque también los recuerdo con ambivalencia, varios han tomado un lugar especial, a tal grado que siguen presentes en mi vida a pesar del corto tiempo que convivimos. Esta situación me deja en claro que el docente se vuelve alguien importante en la vida de los alumnos, para bien o para mal, algo hacen o dejan de hacer para ganarse ese lugar.

No recuerdo una sola tarea que haya hecho con gusto durante mi estancia escolar. En general, estas actividades solían ser un fastidio, ¿dedicar más tiempo diario a labores escolares después de haber cumplido durante el día? Se me hacía impensable. Fue hasta que llegué al bachillerato cuando comencé a disfrutar una o dos actividades extraescolares. Recuerdo palabras de un maestro cercano a la familia que afirmaba, “las actividades extraescolares son importantes porque permiten reforzar lo visto en clase”. Para ese momento de mi vida no me importaba, por mi cabeza no pasaba la idea de ser bien formado. Aún hoy en día, la idea de formación creo que no me es lo suficientemente clara.

Este es un punto muy agudo ¿actividad para qué?, ¿con qué sentido? Empiezo a creer que no es tan descabellado indagar acerca de la práctica docente y el *significado del hacer del maestro en el aula*. Si para un alumno no es relevante, como no lo fue para mí, por lo menos en el plano de lo consciente, tal vez para el profesor si lo sea. En el balance, no fueron los sinsabores, sino los aciertos vividos en la escuela los que me acercaron nuevamente a ella y motivaron la realización de este escrito.

Algunos trabajos y actividades extra clase los elaboró mi padre, sacaba muy buenas calificaciones con ellos. Los que yo llegué a hacer salían medianamente aceptables y apenas aprobatorios, era complicado hacerlos por cuenta propia. Parecía que dichas tareas estaban diseñadas para que un adulto nos ayudara a hacerlas, sin embargo, en mi caso, ni siquiera me imagino haber hecho algo de la mano de mis padres. El sentido del docente nada tenía que ver con la realidad a la que me enfrentaba.

Los días que más tengo presentes como alumno en la primaria fueron dos en los cuales no hubo maestros, o como si no estuvieran. Nosotros, aún niños, hicimos lo que quisimos. En uno de ellos me la pasé jugando a los monstruos con compañeras a quienes perseguía por todo el salón. En el otro, hicimos un mercado del aula, yo me dediqué a vender estampas de un álbum de moda en ese tiempo. Al final de clase nos organizamos varios compañeros y tuvimos la idea de elaborar nuestro propio librito con estampitas para pegar, las cuales nosotros mismos íbamos a elaborar y vender a mano, se acabó el día y todo quedó en un mero proyecto. Son lindos recuerdos, pero quedan como eso, nada tuvieron que ver con las experiencias regulares en el aula.

Al releer fragmentos como los anteriores me viene a la mente la idea de que, tal vez la educación no necesariamente se tiene que mover por centros de interés y placer de los ahí involucrados, tal y como pregonan los principios educativos que, por ejemplo, se muestran en la reforma educativa mexicana del siglo XXI. Detestaba, detesto la tarea extra clase, sin embargo me queda claro que a final de cuentas cumple una función, la de reforzar ciertas habilidades y conocimientos en el estudiante, aproximarlos a una experiencia, a una forma de vida.

Con el tiempo, me he dado cuenta que desarrollar capacidades implica realizar un trabajo constante que nos lleva por momentos a rebasar nuestros tiempos, límites, recursos, y eso no necesariamente es placentero. Ahora, en algunas ocasiones, me digo “qué bueno que muchas cosas que viví en la escuela no fueron placenteras”, me permitieron crecer. Al parecer, ciertas prácticas del docente sí tienen un sentido que trasciende lo emotivo y se fundan en principios éticos.

Tengo pocos recuerdos de los temas abordados en clase, por ejemplo, haber visto en la primaria las divisiones con punto decimal, y no porque las haya aprendido sino porque no

las aprendí y sufrí mucho el proceso de enseñanza. En contraste, en una ocasión nos dejaron hacer una obra de teatro en la secundaria, no sé cuál fue el motivo, el tema a abordar, no obstante, la experiencia fue agradable. Creo que fue más la actividad que el contenido que abordamos, aún no me queda claro qué aprendí en esa ocasión.

Cuando estaba en la secundaria salí a jugar con un amigo que era de otra escuela, mientras jugábamos me contó que le habían dejado aprenderse todas las capitales de los países del mundo, yo sentí pena, no sabía nada del tema y tampoco nos lo iban a enseñar, no obstante, la comparación la hice, independiente del sentido de la misma.

Durante la primaria era muy agradable tener los libros de texto, no para estudiar, sino para hojearlos y ver las ilustraciones. Recuerdo mucho uno de ellos, el ejemplar de cuarto año de primaria, en Historia traía una imagen de sacrificio humano en los aztecas, se podía ver el corazón y la sangre, sin embargo, no tengo claro cuando abordamos el tema, tengo más presentes las vivencias que los temas.

En la secundaria, en alguna ocasión, mentí sobre la elaboración de una tarea de Ciencias Naturales. Al recibir mi calificación fui honesto con la maestra y le confesé mi mentira, ella me observó, tomó mi actividad y modificó la calificación, me puso un punto extra y dijo “a veces la honestidad tiene sus recompensas”. No recuerdo de que fue el tema del trabajo y aún después de veinticinco años aún recuerdo lo que mencionó la maestra. Tal vez no hubo aprendizaje de un contenido curricular, pero sí de actitud ¿qué más, además de contenidos, *adquirimos* en la escuela?

En la secundaria tuve una clase en la que el maestro asignado faltó, nos atendió el subdirector, fue memorable. No escribí nada, reí a lo grande y vimos el tema que correspondía al día, las diferentes formas de comunicación humana. Aún recuerdo algunas de las dramatizaciones del maestro, fue todo un actor ante nosotros. Del bachillerato y de la licenciatura mantengo instantes, enseñanzas de docentes que aún recuerdo con gusto. Al parecer entendí que en la escuela también se aprenden los *contenidos* estipulados en los programas.

Al realizar el recorrido por mi trayectoria escolar vino a mi mente la idea de “No sé qué hago aquí, involucrado en el campo escolar, no veo por dónde se encuentra el sentido de estudiar y trabajar en el campo educativo”. Mi perspectiva acerca de mi trayectoria sería la

de alejarme del campo escolar, sin embargo, estudié una licenciatura, una especialidad, ahora una maestría relacionadas con la educación y además doy clases. En lugar de distanciarme me acerco cada vez más a las realidades escolares. Mi vida la vinculo e cada vez dedico más tiempo vinculado con el campo de formación de otras personas. No entiendo.

Si limitara el campo educativo en la escuela a un currículum formal me preguntaría en este momento ¿qué aprendí durante catorce años de estar en la escuela?, ¿acaso fue tiempo desperdiciado? Existen varias interpretaciones actuales, entre ellas las empresariales, que confirman esta posición, pareciera que los alumnos sólo pierden el tiempo en la escuela, pareciera que ésta sólo se vuelve un espacio contenedor de niños y jóvenes. En ocasiones hay personas que no asistieron a espacios escolares, y en apariencia, logran desarrollar más habilidades para afrontar la vida que aquellas personas que estuvieron una cuarta parte de su tiempo en estas organizaciones. Una visión un tanto reduccionista del proceso educativo.

La vivencia cotidiana, el llamado currículum oculto y vivido, proporciona muchos aprendizajes que, por lo visto, no he logrado concientizar. No toda la gente ha tenido la oportunidad de vivenciar experiencias como una obra de teatro, organizarse con compañeros para lograr algún resultado. Ciertamente, si se toma como ejemplo mi experiencia, no suena alentadora la justificación de la escuela, no obstante, el punto está en hacer conscientes las aportaciones que el espacio, los compañeros, las actividades y los docentes nos dejan, entender el proceso como formativo. Tal vez con deficiencias, como ocurre en muchas situaciones de la vida, más no por ello desdeñable. Aun así la duda sigue presente ¿cómo es que llego y continuo en el campo educativo?, si mucho de lo favorable que me ha quedado de la escuela no tuvo que ver con los maestros, ¿cómo es que decido saber sobre lo que estos actores hacen en las aulas?

No disfrutaba el tiempo que estaba en la escuela, sin embargo se me facilitaban las actividades, exámenes, actividades, dinámica en general. A pesar de los problemas e incomodidades que se presentaran con maestros o compañeros podía sobrellevar el día, tal vez después de todo no era tan desagradable.

En el bachillerato me tocó exponer el tema de meiosis. Poco sabía del tema, lo preparé lo más aceptablemente posible que pude. Un compañero explicó en el mismo día que yo el tema de mitosis, fue cuando el mío tomó sentido. Al presentar mi trabajo obtuve un resultado

adecuado, mis compañeros comprendieron el tema y la maestra quedó satisfecha. Todavía recuerdo los contenidos. No sólo eso, sentí que hacía algo bien, eso fue lo más relevante, saber que lo que hice otros lo vieron y fue aceptado.

Hasta donde tengo memoria, desde muy pequeño traía presente la idea de justicia en la cabeza. Nunca me quedó claro qué ser de grande. No obstante, las pocas ideas que tenía se relacionaban con policías o militares, las figuras que perseguían a los “malos”.

Fue hasta que entré al bachillerato cuando comenzaron a pasar por mi mente dos ideas acerca de alguna labor profesional a realizar. La primera tenía que ver con una percepción más desarrollada de la justicia, ahora, en lugar de policía, sería abogado ¡qué irónico! La otra tenía que ver con la facilidad y la practicidad, se me facilitaba la Química, tenía cierto gusto por ella. Además, se me ocurrían dos o tres ideas para generar ingresos a partir de esta profesión. No sé en qué momento, debido a qué o quién, relacioné la idea de justicia con educación y de ahí, ser docente. Ahora observo justo proporcionar a otras personas la posibilidad de robustecer su cultura.

En una clase de Ética del bachillerato el docente nos preguntó ¿qué pensábamos estudiar? Una compañera respondió “Pedagogía” y el profesor mencionó “los pedagogos son los maestros de los maestros”. Quedé maravillado, la búsqueda de justicia a gran escala. No tenía la más mínima idea de qué era la pedagogía, no obstante, en mi imaginario, en términos matemáticos era: si soy docente lograré un grado de justicia al educar niños, pero si soy pedagogo y educo maestros el resultado será exponencial. Un imaginario que me compré o elaboré como guía.

Imagino que mis ideas no eran tan claras y contundentes. Cuando tuve que realizar mi trámite para ingreso a licenciatura todavía lo pospuse un año más. Seguía indeciso entre estudiar Pedagogía o Filosofía, debido a que los temas de Ética sobre Platón, Aristóteles, Kant, Hegel me llamaban la atención. Hoy en día aún tengo pendiente el asunto con la disciplina especulativa. Al siguiente año, justo frente a la ventanilla para realizar mi trámite de ingreso al nivel profesional, seguía en duda entre estudiar una u otra disciplina.

El mismo profesor de Ética, en alguna ocasión en la cual me acerqué a él, me mencionó que hacían falta muchos pedagogos y que dentro de la Pedagogía seguiría teniendo

contacto con la Filosofía. Esta opinión fue la que mitigó el conflicto de decisión que venía cargando. Me fui al estudio de la educación, que yo entendía como docencia de maestros.

En síntesis, en mi paso por la escuela aprendí sobre cómo comportarme, a operar, a tomar un lugar en la sociedad, fue un espacio de convivencia, me dio un lugar de vida. Sí, pudo ser mejor; debería ofrecernos más la escuela. No obstante, como institución humana es mejorable, una buena consideración para estar en ella.

La trayectoria escolar que me marcó no sólo hace referencia a mi vida como estudiante, sino a esos momentos relacionados con la educación en la escuela.

El contacto que he tenido con el campo educativo como trabajador y profesional

Mi trayecto como trabajador y profesional en el campo educativo comenzó como asesor de INEA, dos años; diseñador de proyectos educativos en una institución de prevención de adicciones, un año; facilitador educativo en una institución de personas con discapacidad intelectual, ocho años; docente de bachillerato en un tutelar de menores, un año; profesor de licenciatura en una escuela particular, un semestre; y maestro, coordinador y jefe de departamento en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de servicios (CETis), seis años. En todos estos años no recuerdo haber sido un docente o profesional innovador, con grandes logros en mis actividades, más bien, diría, parco.

Tengo que reconocer que la mayoría de los lugares donde ejercía mi trabajo fueron elegidos más por necesidad que por gusto. El mayor problema que observé en la mayoría de mis esfuerzos realizados fue en la interacción con personas, en particular cuando realizaba funciones de jefe, o bien, en mis relaciones con superiores, aunque también en mi trato con los alumnos, algo así como las relaciones jerárquicas. Hasta donde recuerdo, en la revisión de mi trayecto, todas las experiencias narradas tienen un punto en común, la forma cómo se relacionaban los sujetos entre sí y con respecto a la actividad. Me quedo con la impresión de que de ello dependía, en gran medida, el significado de la actividad para los involucrados.

Son contados los momentos en los que vi que mi ejercicio tenía efectos favorables y reconocidos, salvo el diseño de un proyecto de prevención de adicciones, algunos cursos de

capacitación organizados para tutores, una que otra estrategia de aprendizaje aplicada en el bachillerato.

En particular, el último caso se presenta en mi labor como docente en la materia “Dirige Actividades Pedagógicas” de la especialidad en puericultura del CETis, en la cual, entre otras cosas, tengo que enseñar a las alumnas a desarrollar planeaciones educativas. Son los únicos contenidos que he abordado de forma constante durante seis años consecutivos. Cada ocasión que tengo que dar la materia hago, incluyo, elimino y modifico estrategias y contenidos para generar mejores resultados. Fue después de varios años e intentos que logré un esfuerzo más favorable.

En alguna ocasión, después de observar los resultados en los trabajos desarrollados por las alumnas, al concluir el primer parcial, y con nuevas indicaciones de evaluación presentadas por las autoridades del bachillerato, decidí trabajar de forma individualizada con cada una de las alumnas de tres grupos de alrededor de cincuenta estudiantes cada uno. Me llevé en promedio una semana, dieciocho horas para atender cada salón. En mi trato con ellas las escuché, pregunté cómo estaban entendiendo los avances en su trabajo, pude hacer preguntas personalizadas y me presentaron dudas de lo visto hasta el momento, todo sobre un producto concreto que las señoritas habían elaborado.

Algunas alumnas, contadas, que formé bajo esta estrategia, al verme me dicen “prof. me felicitaron en la estancia por las planeaciones que hago”. Suena a un agradecimiento, a un reconocimiento, es como una forma de decir “algo de lo que hice salió bien”.

A mi parecer fue un trabajo muy enriquecedor y desgastante. Me dejó una sensación de satisfacción, alegría y valoración de mi trabajo, ante todo, al ver los resultados en el siguiente producto que entregaron las alumnas. Fue tan grato que decidí implementar la estrategia en otras materias, aún me han hecho falta adecuaciones. En otra ocasión, en la que decidí trabajar así, mientras revisaba y comentaba algunos avances entregados por las alumnas, me dije “mi trabajo vale más de lo que me pagan”. Me sentí muy bien, decirme esto fue como tomar conciencia de un logro en la práctica docente, un buen motivante para realizar más cambios y mejoras en mis actividades.

Hasta el momento, este ha sido el factor más importante que me impulsó a estudiar una maestría. Me atrevería a afirmar que es el elemento que integra todos los demás, un hacer docencia, de cierta forma, que permite obtener ciertas experiencias satisfactorias.

Me quiero detener un instante más en este punto, remarcarlo. Hace algunos años fui instructor en un Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) con una especialidad orientada a formar técnicos en atención a personas con discapacidad. Comencé a trabajar con un grupo muy pequeño de cuatro personas, las únicas que se inscribieron al curso, tres de ellas mujeres grandes, la otra persona, un compañero de la institución con discapacidad auditiva. Los cuatro, a la par que tomaban mi curso, asistían a otro de lenguaje de señas.

En una ocasión las tres compañeras llegaron muy molestas al salón de clase, pregunté el motivo de su estado de ánimo, a lo que una de ellas respondió que era muy incómodo soportar los “berrinches” de su compañero con discapacidad auditiva, además de la fuerte demanda de atención que generaba en la maestra del curso. Ese día tomé el caso para iniciar clase, la idea fue imaginar un día de nuestro colega con pérdida de su capacidad para escuchar. Coloqué en un lado del pintarrón lo que ellas observaban del señor, y del otro lado, cómo imaginaban la vida cotidiana de este personaje. A cada descripción que ellas hacían incorporaba algunas experiencias vividas en mi trabajo con personas con discapacidad y luego buscaba que se vivieran en dicha situación. Al final les pedí, no que “soportaran los berrinches” de su compañero, sino que entendieran desde dónde él llega a convivir con nosotros. El caso hasta ahí se quedó.

Al día siguiente, la alumna que presentó el caso, al llegar al salón me dijo “prof, mi mamá te quiere conocer”. Le pregunté entre bromas el motivo. Respondió, “pues dice qué cómo le hiciste para cambiarle a su hija”, reímos un momento. Ahora que evoco este recuerdo me queda claro que algo pasó ahí. Algo hice, con o a pesar de contenidos, planeaciones, objetivos, políticas, lo que sea, que tuvo un impacto en una persona, cambió, tuvo una perspectiva distinta de las circunstancias otra forma de interactuar con lo que se le presentaba.

Arguyo que esta experiencia es una forma de precisar lo descrito en la narración anterior sobre planeación. Los docentes hacemos en el aula, y ese hacer genera cosas en el entorno, en ocasiones, experiencias agradables, formativas, congruentes, en general,

significativas. De aquí que mi interés por el objeto de estudio se oriente por las interacciones del docente, de los significados que se presentan en las mismas. No sólo con el alumno, como ocurrió en la última experiencia en el ámbito de la discapacidad, con el mismo docente, como me ocurrió al darme cuenta del valor de mi trabajo, con el contenido como lo llegué a vivir en la clase de “Dirige actividades pedagógicas”.

Lo narrado hasta el momento ha estado ahí, como experiencia de mi vida me permitió un acercamiento a las distintas actividades del docente en el aula, a sus efectos, posibles motivaciones, una primera aproximación al objeto. En mi llegada al posgrado, en particular en la asesoría del seminario de tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con la metodología usada por los asesores, me permitió hacer de lo vivido un saber, base de una indagación fenomenológica. Partir de la situación concreta, tomar conciencia de ella, reconstruir los significados de mi historia en educación y orientarlos con un sentido particular en el objeto de estudio.

De la misma manera, la aproximación a la literatura me ayudó a darle forma a estas ideas incipientes sobre la práctica docente, visiones guiadas por teorías y otras que simplemente presentaban realidades carentes de unidades conceptuales pero con una riqueza narrativa que permitía comprender otros horizontes. Aquí es donde lo cotidiano comienza a tomar forma como saber con sentido con capacidad de transformación de ideas y prácticas.

En el recorrido por mi experiencia remarqué los aciertos, rechazos, proyecciones de vida, todas ellas expresiones de los sentidos que doy a lo vivido. Mi gusto o disgusto por lo ocurrido en el aula da cuenta de la forma en que configuré las situaciones. Mis expectativas eran formas previas que orientaban mi actuar, lo que le daba un cierto sentido a estar ahí. Las actividades organizadas por el docente eran las formas que generaban los sentires, los reforzaban, modificaban, ampliaban, permitían que las cosas ocurrieran. Por momentos incorporaba a otros actores situaciones que mostraban la interdependencia con un contexto que me rodeaba.

Al final, interpretaciones, acciones y los otros fue lo que configuró mi experiencia, a la vez de ser los indicios para elaborar mi objeto de trabajo. A continuación, pretendo desarrollar una postura que me permita jugar con los objetos obtenidos en mi trayectoria a la vez de alcanzar las expectativas que me he hecho.

¿Qué voy a indagar? Referentes teóricos

En el apartado anterior presenté mi relación con el objeto desde mi experiencia, ahora pretendo desarrollar un panorama general de las posturas que estudian el aula una forma para lograr un acercamiento a la práctica docente. Justifico mi inclinación por las posturas comprensivas, presento relaciones, encuentro vínculos que me permiten desarrollar una mirada particular ante el docente y lo que hace. Los referentes planteados son mi punto de partida, la metodología mi camino.

En principio me enfrenté a distintas opciones para abordar el campo educativo. Después de hacer varias precisiones acerca de los modelos de conocimiento que pueden orientarme al momento de investigar los procesos en el aula, retomo las ideas de Shulman (1986), quien propone tres grandes vertientes que han abordado el campo educativo, parafraseo sus ideas. En primer lugar, la vertiente instrumental, cercana a la tradición empírico positivista, que a su vez divide en aquellas que se centran en una posición proceso-producto de la enseñanza aprendizaje, y las que parten de un estudio de tiempo, aprendizaje académico. Con algunas distinciones entre una y la otra, pero orientadas a la percepción de la parte verificable y estandarizada de la escuela (1986).

En segundo lugar, el autor (Shulman, 1986) expone la tendencia enfocada en analizar los procesos en el aula, dividida en dos líneas más o menos distinguibles: la ecológica, orientada a integrar factores internos y externos a la institución de enseñanza como mecanismos de comprensión de su dinámica; y la que parte de comunidades de lenguaje que se centra en los procesos de comunicación y su impacto en los actores del aula. En ambos casos, los estudios parten de procesos de interpretación, del reconocimiento de la mediación de símbolos presentes en la interacción de los sujetos y la importancia que pueden llegar a tener aspectos en apariencia irrelevantes. En medio de estas dos propuestas, en tercer lugar, se encuentra la vertiente mediacional, orientada a comprender al estudiante; parte de las relaciones docente-alumno, vertiente que esboza esfuerzos por involucrar diferentes disciplinas al estudio de la educación para ofrecer una mirada desde los participantes.

Para este trabajo me incliné por la segunda propuesta de indagación orientada por la comprensión y el análisis de lo simbólico en el espacio escolar. La decisión no es fortuita. Como he señalado, he decidido voltear la mirada a uno de los principales actores de los

procesos educativos en la escuela, el docente, distanciarme de prescripciones y buscar comprensión en su hacer.

El acercamiento al sujeto de la enseñanza que pretendo realizar contrasta con dos tendencias muy claras en la actualidad. Por un lado, la inclinación por realizar propuestas descontextualizadas de las personas involucradas en los procesos educativos, lo que implica, adelanto, que mis esfuerzos no arrojen ninguna “forma en la que el maestro debe de hacer las cosas en el aula”.

Por otro lado, me distancio de las posiciones que pretenden ver al docente como el punto central de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque todo mi estudio se centre en él. Sólo esperaría contribuir con algún aspecto que permitiera construir enfoques integrales acerca de los fenómenos en el aula. De ahí que me incline por el estudio de las interacciones del docente en el aula desde tradiciones que se orientan hacia la comprensión del mundo simbólico en los fenómenos.

Asumir dicha posición me implicó evitar partir de teorías que enmarquen y predispongan mi acercamiento, en su lugar requerí líneas que me orientan al contacto con la realidad, en este caso, la práctica docente tal cual es (Serrano, sesión de la materia Teoría Educativa, 13 de septiembre, 2016). La tradición que me permite realizar este tipo de abordaje es la investigación cualitativa, en particular desde la fenomenología, volver a las cosas mismas, el pragmatismo, la acción mediada por los significados, y el interaccionismo simbólico (IS) reconocer los significados como construcción de los sujetos en su interacción con otros u Otro en relación a un objeto.

Como ya había mencionado, la necesidad de acercarme a estas tradiciones tiene que ver con el objeto de estudio que he delimitado; no es el imaginario docente ni los presupuestos contruidos por organismos internacionales, tampoco las teorías que intentan generalizar la forma de entender a los actores de la enseñanza y que ofrecen soluciones estandarizadas, sino el docente mismo en su práctica concreta. Al respecto Taylor (1987) nos dice, “El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (p. 16).

No intento descalificar otros modelos de producción de conocimiento, simplemente mi objeto de estudio es diferente en su abordaje y comprensión. Parto de la cotidianidad o

mundo de sentido común, el punto de origen de todos los referentes con respecto a la “cosa” a estudiar (Natanson, 1990, p. 16). Es ahí donde el docente realiza su práctica, donde manifiesta acervos, limitaciones, creatividad, formación y demás aspectos que configuran su hacer.

No sólo parto del “aquí”, pretendo ver la realidad como unidad. Al docente no lo entiendo como sujeto aislado sino en la interacción que desarrolla con sus alumnos y otros aspectos que le rodean, él es en función de lo que hace, con respecto a con quienes convive y a las ideas que tiene sobre ello. Con esto no niego la individualidad de los sujetos y las cosas, sino intento resaltar su interdependencia.

La simpatía por estas tradiciones tiene que ver con las posibilidades que ofrecen para estudiar la práctica docente. Para dar una mayor precisión al respecto me remito a las características comunes de los enfoques cualitativos señaladas con precisión por González (2003, p. 169), “1) El respeto a la complejidad de la experiencia que requiere una pluralidad de conceptos que recojan los diversos problemas de la evolución humana”. Una experiencia concreta, el docente en el aula ¿qué hay detrás de dicha situación concreta? Un mundo, muchas veces olvidado u omitido por formas de abordaje prefabricadas. Mi óptica “intenta rescatar parte de ese mundo”, ante todo, por respeto a los ahí involucrados, en particular, el maestro. Una forma de reintegrar la dimensión ética del conocimiento sobre los actores de la escuela.

“2) El abandono de lo eterno como marco de referencia del pensamiento, sustituyéndolo por el reconocimiento del cambio permanente de todas las cosas” (González, 2003, p. 169). Hoy en día se habla de una realidad en constante cambio, -percepción con la que no congenio a simple vista- no obstante, y de forma contradictoria a estas ideas, las propuestas que suelen permear los sistemas escolarizados son estandarizadas y estáticas. En la práctica docente observo el movimiento, expresión de cambio, en la actitud, en la forma cómo me acerco a los alumnos, en la forma que tienen los estudiantes de recibir lo que les presento. Un pase de lista de un día a otro presenta diferencias, parto de reconocer la posibilidad de movimiento en las interacciones en el aula.

“3) La idea de que la naturaleza de las cosas es una elaboración de nuestro conocimiento y, por tanto, es relativa a las categorías y normas de unas mentes que han

evolucionado en sus modos de conocer y evaluar los objetos” (González, 2003, p. 169). El saber es un juego entre el objeto y el sujeto, no como unidades separadas, sino como elementos en interacción al momento de construir una imagen de ellos. El docente y su acervo de lo que es el alumno, el contenido a abordar, los fines de su práctica, el papel del maestro en la institución, tienen una forma específica dada por él mismo. Así también, mi indagación acerca del maestro y las interacciones que realiza tiene la expresión de la experiencia de los actores y mi posición particular de verlos. La ética hace acto de presencia, yo, como sujeto de conocimiento me veo involucrado en el conocer que obtengo, soy responsable del mismo al momento de actuar sobre él.

“4) La consideración de que las interacciones de las mentes con sus entornos físicos y sociales son precarias y contingentes, por lo que los resultados del conocimiento experimental son falibles y provisionales” (González, 2003, p. 169). Tan importante darnos cuenta que nuestras posibilidades son limitadas, reconocer nuestra finitud, aun al conocer. La presente indagación, cualquier indagación tiene límites en tiempo y espacio, pero también en cuanto a sujetos. No puede ser una receta posible a repetirse de forma infinita, porque sus creadores no cuentan con dicha característica. El docente en su práctica comprende de forma limitada su realidad, por mi parte, como novel en la indagación, asumo una comprensión limitada de las interacciones del maestro, de sus significados presentes en su acción.

“5) La convicción de que para que la ciencia y las sociedades progresen y evolucionen es condición indispensable que el investigador individual posea libertad y condiciones democráticas de comunicación” (González, 2003, p. 169). Tal vez el aspecto más importante de este trabajo. Si con este trabajo logro generar nociones acerca de la práctica docente, éstas pueden contribuir a generar otros saberes sobre el objeto de estudio. El docente cambia en su práctica, de un comienzo a varias repeticiones a lo largo del tiempo, su conocimiento acerca de su hacer se construye en función de la reflexión de su experiencia, las contribuciones de otros compañeros y los saberes generados por la organización a la que pertenece.

La percepción de unidad y los principios básicos de las tradiciones empíricas quedan huecos sin hacer mención a la acción humana, centro de toda su construcción. El hacer del ser humano, nos dice Natanson (1990) sobre Shutz, no es sólo para comprender el mundo, sino para realizar cambios en él (p. 16), bien pareciera que hablamos de una intención al

estilo marxista en la decimosegunda tesis de Feuerbach sobre la transformación de la realidad, pero en este caso no es así. Como parte del actuar de los sujetos está siempre presente la búsqueda de “hacer algo” con la realidad que se interacciona, no es un proyecto sino parte constitutiva de la forma de actuar de los seres humanos, “nuestro hacer es un hacer para algo”, parafraseando a Natanson (1990), y ese “algo” está determinado por el individuo responsable de la acción (p. 16).

Aquí un doble juego con respecto a la mirada del objeto de estudio y el para qué del trabajo mismo. El docente realiza su ejercicio cotidiano siempre con una intención, o visto desde estas tradiciones, un significado de su actuar, aquí el sentido de este esfuerzo, dar cuenta de los significados presentes en las interacciones del docente en el aula. Lo que nos lleva a un segundo punto ¿para qué dar cuenta de los significados presentes en las interacciones del docente? La pregunta nos remite, en principio, al quinto punto característico de los pragmatismos abordados por González (2003). Dar cuenta es una forma de participar de la construcción del conocimiento, a la vez que es reconocimiento de nuestra capacidad finita para comprenderlo (p. 169).

No obstante, si me quedo en una afirmación como la anterior podría caer en contradicción con lo visto sobre la acción, no sólo comprensión, acción con sentido. En caso de que se presente la posibilidad, el contacto de otro compañero con este trabajo lo puede llevar a la reflexión de su práctica y los sentidos que pone en juego con la posibilidad de reforzarlos o modificarlos.

Esto nos lleva al punto de ¿cómo construimos los seres humanos nuestros significados del actuar? Al respecto, el interaccionismo simbólico da pauta para comprender dicha construcción. Natanson (1990) refiere la situación biográfica del sujeto (p. 17). Al nacer llegamos a un mundo que nos espera y el cual espera de nosotros algo, ahí comienza nuestro paso por la vida. Llegamos a un lugar donde hay padres, familia, cercanos y cada uno de ellos imprime en nosotros una forma particular de ver, desear, a nuestro entorno. Los primeros significados los adquirimos de la gente que nos rodea, desde lo que esperan de nosotros hasta la forma en que ellos acceden a su realidad.

Con lo que nos heredan comenzamos. Sin embargo, en nuestro contacto con lo cotidiano, nosotros mismos construimos y reconstruimos nuestros significados como seres

que actuamos y pensamos en función de nuestros deseos para con lo que nos rodea. Así lo dice Blumer (1982) en su tercera premisa sobre su microsociología:

el ser humano no es sólo un organismo que reacciona, y que sólo responde a la influencia de los factores de su mundo o de sí mismo; es un organismo activo que ha de afrontar y manejar dichos factores y que al hacerlo así debe forjar y orientar su línea de acción. Como antes he indicado, es posible que no sepa construir su acción con mucho acierto, pero no tiene más remedio que construirla. (p. 41)

Aquí lo ya adquirido queda en tela de juicio para seguir igual o modificarse en función de nuestra tendencia ante lo que interactuamos. Los significados elaborados por la situación biográfica que adquirimos entran en juego con la forma de significarlos. La realidad es histórica, de experiencia y sentido.

El docente se mueve a partir de significados construidos desde su situación biográfica, en su paso como alumno, desde su experiencia como docente, a partir de los procesos de formación docente que ha recibido, desde el papel que le asigna el espacio escolar en que se encuentra, desde sus creencias y los elabora desde el sentido propio que da a las cosas.

Otra forma relevante del interaccionismo simbólico reitera el papel de los otros en la construcción de los significados, no sólo como parte de nuestra historia, sino en el contacto directo que tenemos con alguien en función de algo que nos es significativo a ambos (González, 2003, p. 190). En dicha situación, como sujeto, pongo en juego mi acervo con el del otro y elaboramos algo que nos es propio, social.

El maestro, cuando se presenta ante los alumnos y comienza su práctica, pone en juego la forma como ha interpretado esa biografía, la negocia con la historia de sus alumnos. Al salir de clase y evocar lo ocurrido vuelve a poner en juego los significados presentes en su actuar “esto me salió bien”, “¿pero en qué estaba pensando?” dice el docente después de clase, algo le significa. Algo semejante ocurre con los alumnos “ah ya”, “sí, sí, ya le entendí” expresa un adolescente después de que su profesor repite la explicación. Algo ocurrió ahí ¿qué hace el maestro con esto? La pregunta me lleva a la metodología y la construcción del conocimiento desde la Fenomenología y el pragmatismo de Dewey.

En estas líneas añadí otro aspecto al cuerpo del objeto, la forma de relacionarme con él, aunque ya desde la primera parte del capítulo había bosquejado cierta inclinación, ahora

puedo precisar los significados, las construcciones internas, la forma de relación en la vida del maestro como referencias que me orienten ante los fenómenos escolares.

Objetivos del proyecto

Con respecto a las pretensiones de mi trabajo, si bien Denzin y Lincoln (2011) plantean que la investigación cualitativa es un mecanismo de colonialización por medio de conocer al otro, también es cierto que los autores señalan varias etapas de desarrollo de la tradición. Así, el acercamiento a la experiencia vivida de mi semejante, un profesor de bachillerato, más que ser un proceso de poder sobre él, puede ser un referente para conocerme a mí mismo (Van Manen, 2003), para aproximarme a aspectos concretos de la práctica docente. El sentido del trabajo es buscar un espejo en el cual verme con respecto a algunos aspectos como docente en el aula.

Mi objeto de indagación lo construyo a partir de sentidos, acciones y actores de la práctica docente en el aula de bachillerato, en la materia de lógica con un grupo de primer semestre. Derivado de este objeto de indagación pretendo dar cuenta hallazgos sobre las prácticas del docente en el aula. La pregunta que surge a partir de este objeto, y de acuerdo con los referentes que utilizo es: ¿cómo es la práctica del maestro en el aula de bachillerato? No pretendo involucrarme en todos los aspectos que puede implicar la acción especializada del profesor en el aula, sólo detenerme en aspectos que la misma cotidianidad arroja.

De manera particular, para orientar el trayecto sobre la pregunta, propongo las siguientes líneas de indagación:

- Generar conocimiento sobre la práctica del docente en el aula de bachillerato
- Caracterizar los mecanismos que influyen en las negociaciones de significados de la práctica que el docente realiza en el aula de bachillerato
- Plantear algunos criterios de reflexión sobre la práctica docente en el aula bachillerato

Metodología

Después de aproximarme al objeto, de determinar la forma en que pienso vincularme con él, en los siguientes párrafos muestro las directrices que guiarán mi forma de trabajo. No es sólo la mirada, son los pasos, las advertencias que me dicen cómo conviene que proceda. Justifico mi adhesión a indagar bajo una mirada cualitativa, rescato una serie de lineamientos que desarrollo a lo largo del trabajo, me implico como parte del proceso, educo mi forma de mirar la realidad, preciso los momentos de construcción de conocimiento, ahora pretendo dar cuenta de estos aspectos.

Parto de una necesaria reflexión acerca mi proceso de indagación. La narrativa de mi recorrido puede asemejarse a lo que Bordieu, Chamboredon y Passeron (2002) refieren, el método se vive, no es un discurso construido ajeno a las actividades cotidianas, en tanto parte del hacer, el método y sus partes están presentes desde la intención de iniciar una investigación. No sólo depende de los cuerpos de investigación a los que me puedo adscribir que marcan las formas de construcción, sino, en este caso, de mi forma particular de acceder a ellos.

Al comienzo de este escrito hice referencia al caos como caracterización de mi proceso para construir mi indagación, un ir y venir guiado más no predispuesto (Ramos, J., 2017, sesión de asesoría del 10 de octubre, oficinas de posgrado). En mi caso, no sigo una línea bien trazada, doy tumbos en los productos logrados. Fui, regresé, de mi experiencia a los textos, al campo y de regreso. En el acercamiento a la vida concreta de la escuela tuve que regresar a los referentes. En los primeros intentos de análisis vi la necesidad de regresar con el docente, los primeros objetivos planteados para el proyecto cambiaron conforme pasó el tiempo. Tal vez pueda dar unas cuantas líneas congruentes y necesarias de orientación, de lo aprendido hasta el momento como lego en la indagación.

Además, el recorrido también fue una elaboración progresiva. Pienso en una semejanza con la pieza de música el Bolero de Ravel, una sintonía limitada que se repite un cierto número de veces, en la que cada repetición algo agrega, no cambia en estructura, sino en la forma en que se presenta. Tal vez las primeras veces mi andar fue poco claro, sin embargo, conforme obtuve experiencia se volvió más ordenado.

La metodología es materia vivida, en mi caso particular aprendida. El acercamiento a lo cualitativo de la investigación fue un proceso de descubrimiento que nada tuvo que ver con una elección consciente y deliberada, no sólo doy cuenta de mi proceso de descubrimiento de una forma metodológica. El aspecto que en principio presento es lo que Bordieu, Chamboredon y Passeron (2002) plantean como “vigilancia epistemológica” (p.15). La idea es determinar qué tanto mi forma particular de entender el método tiene unidad en sus diferentes elementos. Visto en términos de mayor rigor, encontrar el error, o errores en la construcción de la indagación (Bordieu, Chamboredon y Passeron, 2002).

Mi recorrido comenzó con el objeto. Más que su definición fue tomar postura con respecto a él. Interés, referentes, apartados de este capítulo fueron sólo eso, no definición sino forma y sentido, la práctica docente es experiencia. Eisner (1998) plantea que ésta se caracteriza por su cualidad y significado (p. 43). Indagar sobre lo vivido, desde las tradiciones expuestas en el apartado anterior, implica asumir una posición cualitativa.

El siguiente paso fue acercarme al maestro, a los significados presentes en su práctica. Taylor y Bogdan (1984) plantean que la investigación cualitativa se basa en metodologías como la entrevista y la observación, de las que se puede obtener información descriptiva sobre lo que acontece con el objeto de la indagación (p. 16). Es en la experiencia donde se expresan los significados una forma para aproximarse a singularidades dadas por los mismos actores.

Con los aspectos integrados preciso mi acercamiento a las interacciones del maestro en el aula, a su cotidiano, comencé el trabajo de campo, observé, “La ciencia fenomenológica empieza con la experiencia vivida y termina retornando para centrarse en ella” (van Manen, 2003, p. 55). En una asesoría que tuve con mi tutor pregunté “¿qué observo?”, me respondió “todo” (Ramos, J., 2016, sesión de asesoría del 5 de septiembre, cubículo 33). De precisar el objeto pasé al contacto directo con el docente.

Como parte del proceso de recuperación de información mis referentes me demandaban trabajar conmigo mismo. Cuando observo va implícita mi mirada, no es objetiva, es intersubjetiva en el vínculo sujeto-objeto. No puedo separar mi percepción de la cosa, sin embargo, sí está en mis posibilidades plantear desde dónde me acerco a la misma, “La actitud de apartar la vista de las cosas primeras, los principios, las “categorías”, las

pretendidas necesidades, y mirar hacia las últimas cosas, los frutos, las consecuencias, los hechos” (James, 1907, pp. 54-55 citado en Dewey, 2000, p. 81).

En este momento de construcción me enfrenté a dos procesos a la vez, por un lado, el contacto para la realización del trabajo de campo y por el otro a mis propios procesos de aprendizaje para acercarme a la práctica del maestro. Con respecto al primer punto la elección de un profesor en lugar de varios atiende a la necesidad de tener diferentes momentos sobre su hacer, integrar diferentes posibilidades sobre situaciones en el aula y la forma como las significa el docente, la intención no era buscar generalidades sino especificidades propias del profesor. Busqué las relaciones entre el docente en concreto, las situaciones que vive, las acciones que realiza para llegar a las significaciones que pone en juego. El agente en sí mismo lo asumí como una unidad compleja.

El proceso de acercamiento al docente fue a partir de la observación y la entrevista (Anexos 1 y 2), elección con la que pretendo congruencia al buscar los significados del docente. La identificación de los mismos se da en un contexto amplio de la realidad, tanto como ella misma lo refiera, no en estructuras preconcebidas que anulen al sujeto. Para lograr esta visión más amplia del objeto es conveniente cambiar el qué por el cómo, la causa por la situación (González, 2003, p. 185), una visión más integradora y, diría Howard Becker, menos agresiva. Con ello pretendí adquirir una mayor cantidad de información que expresa no sólo el hecho sino cómo la misma persona vive el hecho. Un qué de la interacción del docente sólo nos orientará a las causas o finalidades, un cómo da cabida a los hechos, motivos, circunstancias y otras posibilidades entre las que se encuentra la forma de relacionarse el sujeto con el objeto.

Atrás de las múltiples posibilidades se encuentran los significados que la persona da a su relación con el objeto. Van Manen, al referirse a la anécdota como metodología de investigación, nos dice sobre el sentido de la investigación fenomenológica y lo que se pretende encontrar:

El objeto de la descripción fenomenológica no consiste en desarrollar abstracciones teóricas que se distancien de la realidad concreta de la experiencia vivida, sino que lo que pretende la fenomenología es penetrar a las capas de significado de lo concreto labrando y figurando el suelo de la existencia cotidiana. (2003, p. 135)

Partir de aquí implica hacer un giro en la forma de abordar el objeto, no desde de teorías que enmarquen y predispongan mi acercamiento, en su lugar, asumo líneas que me orientan en las posibilidades que se presentan en la práctica docente, supuestos que me impiden perderme. El maestro no sólo se relaciona con sus alumnos, aunque ellos sean el punto central de todos sus esfuerzos, también realiza un estrecho contacto e intercambio con otros factores presentes en el aula, digamos una realidad compleja.

Así, el docente se relaciona consigo mismo a partir de creencias, proyectos, supuestos, una parte del Otro que lo acompaña a cada momento y con el cual entra en contacto la docencia. En su práctica cotidiana entra en juego el rol y status que ocupa en el espacio del aula (Domínguez, 2004). En el contacto que tiene con el otro, quien lo reconoce, se expresa y vuelve a reconstruirse como docente.

En la interacción el docente articula diversos tipos de saberes. Algunos provenientes de la didáctica, referidos al cómo trabajar con los alumnos en una relación mediada por nociones, contenidos, objetivos, estrategias y una forma de entenderse a sí mismos y a los alumnos. También entra en contacto con una serie de reglas, normas y preceptos construidos en diferentes estratos de la institución a la que pertenece. Todas estas posibilidades se manifiestan cuando entra al aula y comienza la clase.

Capítulo II

Acercamiento al objeto de estudio

Revisión de la literatura sobre la práctica docente

Organización de los documentos encontrados

El maestro desde su cotidianidad

Capítulo II. Acercamiento al objeto de estudio

El presente capítulo es un acercamiento al objeto desde referentes inmediatos desde el otro, complemento a la primera parte La aproximación al objeto que seguí la presento en dos partes: una a partir de la revisión de los documentos que han abordado el tema, la otra a partir del acercamiento al maestro concreto y su condición. En la primera parte las indagaciones encontradas en dos grandes vertientes que me permiten visualizar posturas ante el objeto. En un segundo momento presento las condiciones del maestro, la escuela, la forma en la que me acerqué y comencé a recabar la información, así como la forma de clasificar los resultados.

Revisión de la literatura sobre la práctica docente

El apartado anterior es una aproximación a visiones generales de la práctica docente, a continuación, presento distintos trabajos, tesis, artículos, documentos, con visiones particulares sobre algún punto del objeto de estudio. Mi intención está en encontrar similitudes y diferencias con respecto al tema que abordo. El presente proyecto tiene una intención de contribuir al conocimiento sobre la educación sin este acercamiento es muy probable que pueda redundar, duplicar o bien, que genere un saber sin relación con lo hecho por otros autores.

El apartado consta de cuatro momentos, en uno doy algunas referencias sobre la forma en que recabé la información, en el siguiente retomo algunos puntos sobre mi postura con respecto al objeto, mismos que me ayudan a hacer la división que propongo de los documentos, en el tercero y cuarto presento una propuesta de clasificación de la literatura.

Los distintos documentos que integro los organicé a partir de dos nociones contrastantes, aquellos que pretenden construir propuestas concretas y juicios valorativos y otros comprensivos, posiciones que retratan o narran lo que hace el docente También dedico algunas páginas para precisar posicionamientos de los autores con respecto a la metodología usada.

¿Para qué la revisión de la literatura sobre el tema que trabajo? Al principio no le daba relevancia, ahora me percaté que es un esfuerzo indispensable, me confrontó con la necesidad

de distinción, observar posibilidades para contribuir en lo que sabemos sobre educación, caso concreto sobre las prácticas e interacciones del docente de bachillerato. Por otro lado, fue una invitación a articular lo que elaboro con lo ya construido. Más que llegar a conclusiones, considero que la revisión puede abrir posibilidades de comprensión acerca de del tema abordado.

Considero que hay un juego en el estudio de la educación ya identificado por Furlan (1985) en la forma de acercarse al objeto, ya sea en la tradición alemana, francesa o anglosajona, como propuesta o como análisis. De alguna manera considero que cualquier acercamiento toca ambas partes del objeto, aunque suele centrarse en alguno de ellos. No concibo un análisis sin una mínima pretensión de cambio, tampoco una propuesta sin esfuerzo de comprensión de la situación educativa. Las variantes que rescato en los documentos que aquí presento algo o mucho tienen de ambas con distinciones que me apoyarán a realizar una clasificación de las posturas de los autores en un sentido comprensivo o bien valorativo de la práctica docente.

Cuando comencé el trabajo de tesis mi intención era profundizar en la formación dentro de disciplinas filosóficas, éste fue el primer referente que condujo mi trabajo. Conforme avancé en el proyecto esta intención pasó a segundo plano, sólo como contexto. No he descartado el abordaje de la enseñanza de la disciplina, pero sólo a manera de complemento, como parte de la materia y de los aspectos propios de los compañeros estudiantes y alumnos con los que decidí trabajar.

En particular, me fue significativo lo que expresa Jackson (1991) cuando le preguntaban acerca de su investigación en las escuelas, en realidad no tenía muy claro qué buscaba. Yo tampoco lo tenía definido, después de varios acercamientos a mi propia práctica me di cuenta que mi inclinación estaba dada por lo que hace el maestro en general, más por lo que hace con las humanidades. Explorar qué ocurre, en concreto con el docente, con lo que hace en el aula, decía yo, la práctica docente.

De este primer acercamiento delineé los descriptores básicos que orientaron mi búsqueda de la literatura sobre el tema: bachillerato, práctica docente, humanidades. El trayecto tuvo implicaciones en la recopilación de escritos, varios de ellos con matices orientados a la enseñanza de ciertas disciplinas. Decidí utilizarlos porque al final hablan del

quehacer docente, en los aspectos que se enfocan los autores evidencian la forma de entender el quehacer docente.

Comencé la búsqueda de la literatura en bases de datos nacionales de instituciones de educación superior tales como UNAM, UPN, DIE, mismas que sirvieron también de conducto para acercarme a publicaciones internacionales. No presento una revisión temporal, ni por poblaciones o ciclos, debido a que los documentos encontrados con los descriptores que utilicé impedían hacer este tipo de segmentaciones.

Me he enfrentado a comentarios de diferentes académicos con respecto al tema que abordo, en particular en lo que respecta a su generalidad. Una de las reflexiones que hicieron en el segundo coloquio de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) fue ¿la práctica docente se limita a sus interacciones? Hasta ese momento había contemplado la práctica a la par del hacer docente, no había reflexionado sobre mi postura. Mi respuesta, por sentido común, había sido que no eran lo mismo, la forma de distinguirlas era considerar la práctica docente como un todo complejo del hacer y ser docente, mientras que el hacer remite a un solo aspecto de la misma, pero no era un esfuerzo verdadero, sólo un mecanismo para salir del paso. En otros momentos intenté responder a la pregunta sin obtener resultados satisfactorios. Consideré pertinente dedicar algo de trabajo a esclarecer la práctica y el hacer docente.

Organización de los documentos encontrados

En los documentos que revisé encontré dos formas de aproximarse al hacer del docente. Algunos autores hablan de la práctica docente como un hacer dado por hecho, regido por formas ideales ahistóricas, con sentido en sí misma, inconexa en distintos aspectos del contexto al que pertenece, resaltada y reducida en alguna de sus particularidades, una expresión “perfecta” e inmutable, diría yo, superficial, centrada en su utilidad, un concepto, como, por ejemplo, un rasgo recurrente casi de cualquier estudio sobre la realidad realizado en el siglo XIX (Foulcault, 1984).

En contraste varios autores ofrecen una vista concreta e inmediata del campo, distante de estereotipos, toman matices o bien, múltiples relaciones, como expresión de actores, organizaciones, instituciones. Se acercan a diferentes aspectos que atraviesan la enseñanza,

da formas distintas, a veces más importantes que la misma enseñanza, mientras la primera resalta la parte aplicada, la otra busca encontrar las múltiples relaciones en el acontecer diario. Clark y Peterson (1990) refieren con respecto a una investigación un ejemplo a manera de analogía de estas dos perspectivas:

La comisión estaba orientada al docente como <<médico>>, no sólo en el sentido de alguien que diagnostica formas específicas de disfunción o patología del aprendizaje y prescribe remedios concretos, sino, de un modo más general, en el sentido de individuo responsable de a) integrar y comprender una increíble variedad de fuentes de información sobre cada alumno en particular y la clase en su conjunto; b) extraer las consecuencias de un creciente acervo de trabajos empíricos y teóricos que constituye la bibliografía sobre investigación en educación; c) combinar, de algún modo, toda esa información con sus propias expectativas, actitudes, creencias, propósitos, y d) responder, formular juicios, tomar decisiones, reflexionar y reunirlo todo para volver a empezar (p.446).

En su práctica el docente interactúa con sus alumnos, se relaciona con los contenidos, con las estrategias, con su horario, las demandas del sistema, cuando el docente escribe en el pizarrón juega entre guiar al alumno y guiarse a sí mismo, al utilizar una estrategia tal vez piense en la mejor forma de acceder a la comprensión del estudiante sobre el tema, a la vez se pone en juego la necesidad de acabar el programa, tal vez sólo aplique una rutina que lo confronta con las expectativas de un buen trabajo de competencia con los compañeros, igual sólo quiere acabar la clase a la vez que quiere dar una imagen de sabiduría ante sus alumnos.

La organización de los documentos cambió en diferentes momentos, en la medida de mis aproximaciones al trabajo de campo, a mis avances en la comprensión y decisión por abordar algún aspecto del universo que implicaba la docencia en el bachillerato en el campo de las humanidades. La primera división fue de autores que se inclinaban por desarrollar propuestas y los que buscaban comprender la práctica docente, la segunda la dividí entre pensadores que ven unidad o algún aspecto particular de la práctica. La última experiencia que aquí presento mantiene algo de los dos momentos anteriores, retomé el principio que planteé al comienzo entre prescripción y comprensión, esto, después de que en la primera revisión de los documentos me di cuenta que la gran mayoría abordaban el asunto de la enseñanza.

También me vi en la necesidad de añadir un aparatado sobre los enfoques metodológicos como un factor que pudiese orientar la mirada de los autores, en cierto sentido para precisar qué tanto ha sido abordado el tema desde la óptica que elegí.

El primer conjunto de escritos lo llamé estilos docentes, me refiero a la inclinación de varios autores por referir la práctica docente a la luz de ciertas teorías o modelos de explicación general; el maestro hace, todo queda reducido a este aspecto, expresiones que pretenden ser integrales, abarcan todas las características del hacer profesor, no se detienen en particularidades, aunque su visión integral suele detenerse por momentos en algún punto no es analizado, la práctica es más sobreentendida que precisada. Otros estudios se orientan por retomar una particularidad de esa totalidad llamada práctica docente para analizarla. Ya sea que se retome la comunicación, las estrategias utilizadas, el pensamiento del profesor, los fines educativos, la particularidad se vuelve referente de la generalidad para su juicio.

El segundo conjunto de trabajos lo organicé con documentos que se centran en las formas particulares que ante todo evidencian el acontecer en el aula, lo más común son las narraciones de la propia experiencia como maestros.

Los documentos desde sus metodologías y referentes.

La parte más característica de los estudios sobre la práctica e interacciones docentes son las metodologías utilizadas. Los estudios cuantitativos, cualitativos, en particular la etnografía, y, en menor grado, los estudios comparativos suelen ser las tendencias más marcadas. En algunos casos no fue clara la perspectiva que utilizaban, aunque se puedan deducir ciertas tendencias. Las formas de adquirir la información no varían mucho, el uso de entrevistas, observaciones, cuestionarios, relatorías de experiencias son los más usados.

Cuando la expectativa de quien indaga está en colocar un horizonte de cambio, a la vez de criticar en su totalidad la práctica presente, los referentes usados por los autores son el Constructivismo y Modelo basado en competencias, ya sea de manera integrada o únicamente la corriente psicológica, pedagógica. Miranda (2007), García (2014), Mejía (1997), Gutiérrez (2012), Valle (2009), Hernández (2016), Castro (2015), Marín (2012), Carrillo (2015), Zúñiga (2012), Mata (2008) son trabajos que plantean como resultado un horizonte preciso a alcanzar, su forma de abordar el hacer del docente es con el método

comparativo de correlación de variables. Ávila (1997), por su parte, se inclina por realizar un estudio que, al igual que en los casos anteriores, presenta una crítica y un horizonte de cambio, sólo que, en lugar de colocar las expectativas en una corriente de pensamiento, el referente es una situación concreta. En el caso de la autora, la forma de comprender las organizaciones queda enmarcada en ciertas corrientes de pensamiento como los modelos tradicionales de enseñanza y algunos rasgos del constructivismo.

Son contados los estudios que parten del Pragmatismo, el IS y la Fenomenología, Martínez Chiñas (2015), Pérez, Ferrer y García (2015) son los únicos que encontré. Lo característico de estos estudios, a pesar de sus diferencias, se encuentra está en la posibilidad de hacer contacto directo con el docente, no con su referente, ni con los estudios sobre él, sino con la persona y las acciones que realiza a diario. Aunque un estudio centrado en la comunicación y otro en el proceso de formación no dan un perfil docente, uno muestra diferentes motivaciones de comunicación, el otros no precisan un modelo de docencia a alcanzar, más bien enfatizan el camino a seguir, la reflexión.

La teoría de las representaciones sociales sólo la encontré en Galván (2011), bajo ciertas construcciones sociales, el pensamiento, la práctica e interacciones docentes se encuentran permeadas. El profesor, sin darse cuenta, realiza actividades de enseñanza bajo ciertos lineamientos que le preceden, algo parecido a una reproducción de condicionamientos sociales. El nivel de análisis del pensamiento del profesor es cercano a él, minucioso, muestra la complejidad del pensar docente en relación con una diversidad de aspectos con los que se conecta la dinámica del aula, de ahí su valor, dar cuenta de las múltiples motivaciones del hacer docente.

Luna (1994), Piña (1996), Alvarado (2001), Martínez M. (2015), Hernández S. (2004), siguieron una perspectiva etnográfica. El acercamiento a la práctica no se encuentra determinado previamente en diferentes niveles, mientras Luna y Alvarado toman la comunicación como eje, Martínez M. (2015) las significaciones con respecto a la reforma, Piña (1996) se presenta ante el objeto sin mayor referente, explora todos los espacios posibles en sus observaciones y entrevistas, tal vez es el autor que presenta los resultados menos determinados, lo que muestra es que la práctica se encuentra determinada por situaciones particulares de la organización, del nivel educativo, de la temporalidad y experiencia de los

docentes. La etnografía, como referente y modelo metodológico, permite ver cómo las relaciones de la práctica con lo que acontece en el aula se presentan diversificadas. En contraste, Hernández (2004) se desvía un poco de la perspectiva, su acercamiento lo hace desde modelos definidos a partir de la propuesta de Ausubel en los estilos de enseñanza. Los resultados que obtiene quedan enmarcados en los referentes dados por el psicólogo.

En este acercamiento a la literatura me encuentro con algunos puntos en común. El pragmatismo, el IS, la fenomenología, la etnografía como referentes permiten el descubrimiento, la presentación de datos que no se tienen contemplados, o bien los presentan de manera distinta, permiten crear distintas formas de pensar la práctica.

En mi búsqueda encontré varios escritos que se inclinaron por los estudios de casos, Los estudios de casos, independiente de los referentes usados, permitieron a sus escritores contextualizar la práctica docente acercarse a singularidades ante alternativas generales. Los escritos revisados utilizan la estrategia para ratificar los resultados esperados, Valle (2009) reitera la correlación reprobación enseñanza tradicional; Flores (2014), Hernández (2016), Castro (2015), Carrillo (2015), Marín (2012), Zúñiga (2012), desarrollan propuestas basadas en la investigación documental, elaboración y aplicación de estrategias en campo en un caso específico que sirve para reiterar la propuesta previamente elaborada. En particular, las tesis del programa de posgrado para la formación de docentes en la educación media superior de la UNAM se mueven bajo una lógica semejante a los trabajos que parten de un referente constructivista, varios de ellos parten de este marco. Lo que los distingue es el diseño y aplicación de la estrategia que elaboran, que, en la mayoría de los casos, confirma los supuestos de los que parten. Resalta en los documentos la propuesta desarrollada, su aplicación en una situación concreta.

Domínguez (1997), Mejía (1997), Miranda (2007), se inclinan por una visión cuantitativa, estadística, correlacional, con el uso de cuestionarios. Los resultados presentados por los autores no suelen profundizar en los aspectos estudiados, dan cuenta de ello. En una primera impresión, este tipo de trabajos pueden contribuir para hacer una primera aproximación al campo. Domínguez (1997), por ejemplo, muestra diferentes factores que influyen en la práctica docente, tales como la formación del maestro, sus emociones, su

personalidad, el contexto en el que se dan las clases, cada uno de ellos es un aspecto para ser abordado.

Algunos escritos son relatorías de la experiencia de vida de maestros. Villegas (2001), Martínez S. (2007), Duarte (2014), Cea (2014), sin mayores diferencias tanto en su desarrollo como en su resultado, presentan expresiones de referentes conceptuales de la práctica docente, tal como la preactividad en el caso de Duarte (2014), pueden ampliar la perspectiva de la práctica como lo hacen Martínez (2007) y Cea (2014) con respecto al rol docente. En sus trabajos el maestro puede percibirse como un instructor tradicionalista, y sin embargo, ofrecer asesorías a alumnos, desarrollar actividades complementarias asignadas por la escuela como juntas o llenar formatos de requisitos administrativos, con lo cual una postura lineal impediría observar diferentes matices de su práctica.

En algunos escritos los maestros trabajan con la observación y la entrevista (Piña, 1996; Luna, 1994; Hernández, 2004; López, 2006; Martínez M, 2015). Luna (1994) por su parte, señala el papel que cumple la participación del alumno en la dinámica de enseñanza del docente, más que bajo un enfoque que enfatice la importancia de la participación del estudiante en su aprendizaje; la autora plantea cambios que se presentan en la forma de enseñar del maestro cuando el alumno interviene. Piña (1996), dentro del pensamiento del profesor, muestra la importancia de la experiencia del maestro en la forma de su práctica, hay cambios con el tiempo en la forma de hacer. Martínez M. (2015) pone en evidencia la situación de tensión del docente ante la reforma de 2008, así como el cambio en la significación de la práctica de la enseñanza a la realización de actividades burocráticas. Cada uno de los autores da cuenta de relaciones en la práctica que enriquecen la forma de abordarla.

Estilos docentes.

Refiero como estilos docentes a los trabajos que se inclinan por percibir al docente, su práctica como unidad ya establecida, en general relacionada con la instrucción, las estrategias, los contenidos, una perspectiva normativa de la docencia (Comie, 2013).

Una de las limitaciones que observo en esta forma de abordaje es el sesgo sobre la complejidad. Una explicación magistral del docente en el pintarrón lo vuelve la imagen del modelo tradicionalista o un profesor que escucha las opiniones de sus alumnos lo coloca en

el lugar de los facilitadores constructivistas. Perdemos la complejidad del todo, emitimos juicios parciales, modificamos prácticas completas por una valoración parcial, con todas sus limitaciones, aciertos y posibilidades. Una sola estrategia suele ser compleja en sí misma, por ver el todo se pierde la parte.

Cuando el docente habla de una propuesta de intervención deja en claro un antes y un después. Atiende a una situación que no es pertinente, algo anda mal, hay que corregirlo. Es una confrontación entre él es y él puede ser, observa algo deseable a conseguir por alguna ruta. La práctica vista a esta luz queda sometida a juicio, del cual no sale librada y, por tanto, tiene que ser modificada. Por lo menos, pretende obtener mejores resultados que ponen en tela de juicio las prácticas vigentes, sin embargo, desde los estilos docentes se suele caer en reduccionismos que encasillan un todo a partir de alguna particularidad que suele ser la instrucción. Bajo ese aspecto quedan reducidos todos los otros aspectos que pudiesen estar presentes en la práctica del profesor.

En cuanto a los estilos docentes encuentro algunas diferencias en la forma de realizar la comparación. Los autores que se orientan por modelos contrastantes tales como el tradicional y el constructivista, (Mejía, 1997; Ávila, 1997; Hernández S, 2004; SEP, 2008; Valle, 2009; Gutiérrez, 2012; Ejeda, 2007; Robalindo, 2005; Mata, 2008; García, 2014). Aunque presenten análisis sobre el hacer del docente al final las particularidades pasan a segundo término por la inclinación a la visión global, por lo regular, visto desde las estrategias que utiliza. Ávila (1997) y Ejeda (2007) analizan el papel de las prácticas institucionales y su relación con la enseñanza, no obstante, sus conclusiones no pueden rebasar una perspectiva dualista del trabajo docente. En el caso de Hernández (2004), muestra la relación de práctica con las estrategias, con la evaluación, con el currículo. A pesar de seguir una perspectiva etnográfica, los modelos de docencia que presenta atienden a parámetros definidos desde Ausubel con lo cual se pierden las particularidades del hacer docente.

Valle (2009) y Gutiérrez (2012) tienen una mirada radical de lo que llamo estilos docentes, reducen la práctica al uso de estrategias didácticas, el trato a los alumnos o la actividad enfocada a cubrir contenidos y cómo estos factores son causa directa de los índices de reprobación de los estudiantes.

Hago un paréntesis con el documento de la SEP sobre la Reforma Integral para la Educación Media Superior (2008), lo ubico en este apartado porque es una forma de ver la práctica del docente en función de un modelo predefinido. Es una condición necesaria de cualquier política que pretenden plantear directrices: competencias, unidad e identidad al bachillerato, estrategias congruentes con el modelo (2009, p.4), calidad vista en función de competitividad, define un perfil docente guía de los requerimientos que se solicitarán al docente. Su impacto en la práctica se da a partir de las estrategias de gestión llevadas a cabo por parte de las autoridades de cada escuela. Esa es la dinámica pertinente de los estilos docentes, fungir como horizontes de perspectiva, acordes con políticas y como parte de estructuras complejas, generalizadas de la educación escolar.

Dentro de esta misma perspectiva, Robalindo (2005) presenta una práctica docente dentro de un enfoque de profesionalización, que amplía la perspectiva del docente, no sólo como instructor, sino como gestor e impulsor de políticas educativas, incorpora factores externos e internos reflejados en su práctica, tales como capacidades profesionales, disposiciones personales, responsabilidades sociales. Si bien es una postura que contrasta la práctica tradicional con las perspectivas anteriores, la autora presenta un horizonte de observación de la práctica.

La segunda distinción son los trabajos que se orientan por representaciones sociales como Miranda (2007) y Tardiff (2012). El primero, al hacer una evaluación de la práctica docente desde los alumnos, muestra más una perspectiva social que conceptual, la expectativa que los alumnos tienen del docente, por cierto, nada lejana a un buen instructor. El segundo muestra desde una perspectiva histórica la construcción de la identidad del docente, de su hacer. En su recorrido el punto en común que nos muestra el autor es la referencia al papel de instructor del docente, con matices de disciplina o convivencia, pero apenas reflejados.

Con respecto a la primera y segunda tendencias, suele haber una inclinación a enfatizar las bondades de los estilos encontrados. Menosprecian los encuentros con experiencias que determinan como tradicionales, a la vez que exaltan las virtudes de los modelos considerados como constructivistas.

Los estilos docentes, como formas de abordaje de la práctica dan cuenta de las formas inmediatas para comprender la práctica docente, son el primer acercamiento al maestro, más no permiten profundizar en las singularidades de cada situación.

Considero que otra forma de asumir los estilos docentes puede ser como una noción de estudio de la práctica y las interacciones en términos particulares, sin caer en la cuenta de modelos ya definidos. Anticipo esta idea en función de la observación que realicé con un docente de bachillerato, en la cual encuentro una constante en la forma de trabajo con los alumnos. El docente explica, pero en lugar de simplemente etiquetar su práctica como tradicionalista, me permito indagar sobre la forma como explica, los momentos que se presentan los recursos que pone en juego cuando realiza esta actividad, las condiciones en las que se encuentra, lo que le daría una forma particular de estilo docente.

Análisis de la práctica docente.

En mi revisión de la literatura me encontré con varios escritos que pretenden dar cuenta particularidades de la práctica, hacen propuestas, pero su forma de abordaje comienza y termina en el mismo punto reinterpretado. En el recorrido los autores muestran variantes, aspectos no tocados, formas diferentes de ver un aspecto que, en ocasiones poco se habían abordado, como en el caso de Pérez, Ferrer, García (2015), que se concentran en el tiempo escolar. El apartado lo divido en dos momentos, uno con respecto a ciertos aspectos de la práctica docente como la comunicación, los objetivos, el tiempo escolar, el otro referido al pensamiento del profesor.

Comunicación.

Algunos estudios se inclinan por enfocarse en la comunicación dentro del aula. Cazden (1991) muestra cómo la comunicación cumple dos funciones en el aula, cognitiva y social. Ante todo en la forma en que se relaciona el docente con los alumnos. Luna (1997) y Martínez Ch. (2015), Alvarado (2001), Marín (2012) abordan la comunicación en el aula con distintas intenciones.

A Luna (1997) y a Marín (2012) los identifiqué con un aspecto cognitivo, en relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera autora muestra la importancia del habla del alumno en la forma como se configura la interacción en el aula, en particular, como retroalimentación para el profesor. Cazden (1991) afirma que el proceso de enseñanza es básicamente comunicativo, pero poco contemplaba el papel que juega el alumno para la construcción de la práctica docente. No es que los modelos prescriban atender al docente, es entender que las interacciones en el aula no necesariamente son lineales, el docente depende del alumno.

Marín (2012) reinterpreta el medio como estrategia de enseñanza, desde luego, para el caso de las humanidades. Como ciertas formas de dirigirse al otro, el tema que se aborda, las pausas y réplicas son la forma de acceder al contenido. Los recursos y las dependencias del docente pueden reorientarse, el paso de procesos centrados en el docente a la coparticipación puede ser una oportunidad de “facilitar” la interacción docente.

Cazden (1991) refería una segunda dinámica que se presenta en la comunicación en el aula, su carácter social, lo quiera o no. El maestro convive con personas, pasa tiempo con ellas, se relaciona a un nivel social que está de la mano del aspecto cognitivo. Martínez Ch. (2015) evidencia que en la interacción con el alumno el maestro también habla de las normas, el conocimiento del otro, la construcción de una identidad, un orden social. El maestro comunica contenidos, las normas en clase, negocia permisos, entregas, convive de manera informal con los alumnos. La autora plantea que hay ciertos estilos de comunicación docente por la ausencia y presencia de algunos de estos factores. Alvarado (2001) complementa la idea, da cuenta que estos estilos pueden generar conflictos entre los integrantes, en particular entre los alumnos y el docente. No encontré algún documento que trabajara la relación entre comunicación y aprendizaje, por lo pronto, los escritos refieren a la importancia de este factor en la formación del ambiente en el aula.

Tiempo escolar.

En mi búsqueda sólo encontré un documento relacionado con el tiempo escolar, los autores Pérez, Ferrer, García (2015), se inclinan por buscar la eficiencia del maestro en el manejo del tiempo. Por otro lado, la forma de abordaje rescata las experiencias docentes en

la organización del tiempo, los significados que se encuentran presentes para la realización de la clase. El escrito está relacionado con el incremento de tiempo en escuelas primarias a partir de reformas recientes, anticipa que los docentes no saben aprovechar los nuevos tiempos de trabajo. La valoración, pareciera, habla de la posible relevancia de este aspecto, lo ven como un insumo. Por mi parte toman relevancia los bloques de sentido de lo que ocurre en el aula propuestos por Serrano (seminario de tesis, cubículo 33 UPN Ajusco, lunes 6 de marzo de 2017), como expresiones del manejo del tiempo por parte del profesor, en particular con respecto al sentido que le puede dar el docente al mismo, expresión del juego de significados del docente al respecto. Puede ser evidencia de las prioridades para el docente. El tiempo suele ser una limitante y oportunidad, marca comienzos y finales.

Objetivos.

Castro (2015), Carrillo (2015), Zúñiga (2012), se pregunta por los fines a lograr en materias de humanidades, si bien plantean estrategias de trabajo didáctico, el sentido de su documento se encuentra en cuestionar los objetivos de la asignatura que enseña, ya sean los propios del programa o retomar otros de carácter social o disciplinar distintos en cuanto a rutinas o discurso teóricos. Al hacer un análisis de las disciplinas filosóficas justifica su necesaria relación con formar pensamiento crítico en el alumno. Desde el escrito de Zúñiga (2012), puedo observar que la forma del hacer docente puede atender a distintos fines organizados por el maestro, independientes, vinculados con las orientaciones propias de la organización, el hacer docente orientado por directrices.

Pensamiento del profesor.

Otra forma de acercamiento son los escritos que considero se orientan por estudiar el pensamiento del profesor, la antesala del hacer docente, tal vez el aspecto que más influya en la misma (Pérez, 1987). Los primeros intentos de organización de esta forma de acercarse a la práctica docente lo dividen en saberes, experiencias, creencias (Jiménez y Feliciano, 2006).

Con los saberes docentes refiero a los autores que se centran en la formación docente, no es que la experiencia o las creencias no sean conocimiento, pero esta modalidad es un

mecanismo especializado de adquisición del saber, se supondría, con mayor rigor, precisión, una forma organizada de construir el pensamiento del profesor. Domínguez (1997), Torres (2011) y Hernández (2016) refieren la poca o nula influencia de este factor en el pensamiento del profesor. Encuentran que el docente carece de los saberes necesarios para generar estrategias congruentes con cierto modelo o forma de trabajar. Pareciera que el paso por los cursos no muestra reflejos en la práctica de los maestros.

El profesor llega al aula sin mayores herramientas para enfrentar su hacer cotidiano. Los autores abren la discusión ¿si la formación no ha logrado impacto en la práctica del maestro, entonces cómo enfrenta su labor? Queda a discusión de la pertinencia y la forma para que la formación tenga una relación directa con la práctica del docente.

Un enfoque diferente es el que nos proponen Benitez y Lucero (2009) y Lundueña (2016), al enfocarse en la reflexión del docente como estrategia de cambio de su identidad, de la práctica desde las autobiografías, en particular es Lundueña (2016) quien se enfoca en los estilos de enseñanza. Los autores son una combinación entre los saberes y la experiencia de la práctica, colocan en juego ambas expresiones del pensamiento docente. La incorporación de la reflexión sobre la práctica lleva a la elaboración y reconstrucción de lo que se realiza, caer en la cuenta, una forma de saber, que si bien capacitación atiende a las capacidades del propio sujeto para conocer y cambiar.

Por su parte, Galván (2011) es la autora que nos acerca a las distintas creencias sociales que tienen mayor peso en las decisiones, orientaciones, puntos en los que se enfoca el docente, tales como los contenidos, el trato a los alumnos, su papel en el aula, a la par de la experiencia, las creencias muestran una fuerza de influencia en la práctica docente. En ocasiones la actividad del maestro en el salón no tiene nada de profesión, ni de saber especializado, tampoco de reflexión. El aula se vuelve un espacio que incorpora las tendencias de la sociedad en la que se encuentra, sino como reflejo, por lo menos en semejanza.

De la misma manera, Mejía (1997), aunque hubiese sido muy fácil ubicarlo dentro de los escritos de estilos docentes, en una de sus conclusiones relaciona la perspectiva de la docencia con su forma de practicarla. Los maestros con una visión negativa de su labor se orientan por estrategias memorísticas, tradicionales, mientras que los profesores con una

visión favorable a su labor amplían y modifican las estrategias que utilizan al enseñar. No me atrevería a precisar si corresponde a un saber adquirido por formación, experiencia, o si es una creencia. El problema es la forma en que se adquirió este pensamiento, una adaptación desarrollada mediante el trabajo con un especialista, una interpretación de su vivencia.

Reformas y práctica docente.

De manera particular ubiqué autores que hacían referencia a la reforma. Martínez M. (2015), Pérez, Ferrer, García (2015) y Torres (2011) se distinguen por hablar de las reformas integrales de la educación. Los documentos abordan ciclos diferentes, no obstante, resaltan deficiencias con respecto al hacer docente, en particular por las limitaciones de recursos personales que no han logrado adquirir por medio de los programas de actualización de profesores. Mientras Martínez M. (2015) se orienta por las estrategias, Pérez, Ferrer y García (2015) proponen un proceso de reeducación del docente para aprovechar los tiempos en el aula. Los autores incorporan un factor contextual y su relación con la práctica, evidencian las limitaciones del proceso instituyente, sus expresiones carentes en la práctica de los docentes. La práctica tiene una carga dada por aspectos externos al aula y la escuela. Mucho de lo que ocurre en el aula no es expresión única de sus actores.

Experiencia vivida.

Con la experiencia vivida refiero a escritos en los que los autores presentan sin ninguna estructura formal su docencia. Villegas (2001), Martínez (2007), Duarte (2014), Cea (2014) dan cuenta, no de un conjunto de discursos sobre la práctica docente sino de la recapitulación de cómo vivieron su práctica a partir de una narrativa concreta. La riqueza de sus experiencias permite abrir el panorama de la práctica docente, cuestionan los discursos establecidos, incorporan realidades que no se contemplan, permiten ver diferencias, singularidades en la forma de hacer. Son los escritos que incorporan momentos que no necesariamente están vinculados con la enseñanza de la asignatura en la que trabajan.

La labor docente se expande en lo que respecta a su lugar profesional como parte de una organización burocrática, de demandas de sus participantes, el docente enseña, asesora,

califica, planea, orienta, regula, escucha, construye modelos didácticos, administra contenidos y personas, colabora en actividades emergentes de la organización, varios de ellos, en apariencia, independientes de la enseñanza. Su hacer queda contextualizado.

A diferencia de las experiencias narradas por los autores anteriores, Piña (1996), Domínguez (1997), López (2006), mediante la observación, resaltan la experiencia del maestro como una de las bases que le da forma a su práctica. Son sus años de trabajo los que moldean los recursos que utiliza el maestro, las formas de dirigirse a los alumnos, “las tablas” en el manejo de los contenidos, las alternativas que toma para resolver los imprevistos. El pensamiento del profesor se construye en su contacto cotidiano con la misma práctica, hay una interdependencia entre estos dos aspectos.

Martínez (2015) trabaja con las significaciones docentes, a partir de entrevistas. La autora no hace distinción de la forma de abordar la nueva forma de trabajar, sólo muestra la perspectiva del maestro con respecto a su labor docente a partir de la reforma, una expresión más burocrática y administrativa que educativa de su labor. No obstante, mantengo la división en la medida que nos permite distinguir las fuentes que se relacionan con el pensamiento del profesor, una forma que me permite organizar los escritos.

Algunos puntos quedan en el tintero. Hernández (2016), Castro (2015), Marín (2012), Carrillo (2015), Zúñiga (2012) se preocupan por los aprendizajes en las materias de humanidades, refieren la importancia de la contextualización. Las asignaturas del nivel medio superior tienden a ser más especializadas, en ellas, la distancia con lo cotidiano es menos perceptible, el acercamiento del saber a situaciones concretas de los alumnos es una situación que puede estar menos presente. En ninguno de ellos encontré el puente para acercar al día a día de los alumnos con especificidades, en muchos casos abstractas de la realidad.

En el recorrido por los distintos escritos observo que los estilos docentes se anticipan en sus juicios, poco se detienen a observar la dinámica del maestro, en general no se trabaja con la práctica docente, con las relaciones que implica el referente. En general se habla de práctica de la enseñanza, de algunas dimensiones de la misma, suelen estigmatizar la práctica. Tal es el caso de muchas tesis y documentos que intervienen y proponen estrategias didácticas, de comunicación que pierden de vista su forma particular y contextual.

Mi preocupación no es ociosa, cualquier propuesta que se haga se enfrenta a un contexto ya instituido. Si la propuesta no contempla las condiciones existentes, es muy probable que la dinámica ya establecida impida la incorporación de las nuevas alternativas, o bien, los actores terminen por adecuarla a lo ya establecido sin darse cuenta.

Varios documentos aún se inclinan por relacionar práctica docente con estrategias de enseñanza, no obstante, el recorrido por los diferentes documentos me lleva a dimensionar el hacer del maestro en cuanto a socialización como enseñanza, convivencia en tanto se encuentra en un espacio de interrelación con otros sujetos, en tanto se relaciona con los alumnos.

El punto me regresa a Jackson (1991) sobre lo que más acontece en la escuela, la atención, la convivencia propia de cualquier espacio social, lo que aprenden los estudiantes además de los temas previstos en el programa, los diferentes tipos de comunicación, las relaciones afectivas, la orientación brindada al alumno, todas esas cosas que pasan con más frecuencia que lo formalmente previsto. La labor docente no queda limitada a la estructura didáctica, aunque sea su centro, requiere contemplar un panorama más amplio tanto del hacer docente como de los aspectos relacionados con su práctica, una forma de comprensión de la docencia más cercana a una dinámica de comunidad.

El pensamiento del profesor muestra, sobre la práctica docente, interdependencias, realidades no contempladas, algunas formas de construcción del quehacer, las ausencias, los absurdos, orientado por las experiencias y creencias un área de oportunidad para resignificar la formación docente desde el acercamiento a la cotidianidad.

El acercamiento a las experiencias vividas está en que no hay intentos de sistematización, el esfuerzo de presentar toda una trayectoria se queda en el plano descriptivo, no intentan organizar, menos analizar lo vivido.

Los documentos que aquí presenté muestran la división teoría-práctica de sus autores. La imposibilidad de observar un flujo constantes entre estos dos aspectos que sólo es posible a manera de análisis. En ambos casos, identifiqué limitaciones, imposibilidad de comprensión o bien carencia de intentos conceptuales.

Por mi parte, el recorrido por la literatura sobre la práctica docente me acerca a experiencias, evidencias de trabajos terminados. Me anticipa a evitar el juicio previo marcado

por visiones globales, es una forma de resaltar y valorar los momentos “irrelevantes”, abre la posibilidad de buscar nuevos horizontes con respecto a la acción del profesor en el aula: No todo en la clase es unidad, la acción docente muestra múltiples relaciones con el contexto, precisión con respecto al acervo del profesor, desde su formación y experiencia, matices en las formas de comunicación, esperar situaciones inesperadas, aunque no lo parezca el alumno juega más de lo que queremos creer, aún en las situaciones más directivas.

La organización de los escritos también me ofrece un panorama de los alcances que puedo tener bajo ciertas formas de estudios, aproximar, profundizar, proponer con respecto al objeto.

El capítulo tiene la intención de ofrecer herramientas de análisis ante la realidad del maestro en el aula. A continuación, mi intención es presentar a los actores centrales del trabajo en su dinámica tal cual.

El maestro desde su cotidianidad

Como parte del camino recorrido hago mención del contexto de estudio, de la forma como me acerqué al maestro. Las observaciones las realicé en el Centro de Estudios Tecnológicos industriales y de servicios (CETis) No.10 Margarita Maza de Juárez, perteneciente a la DGETI. El plantel se encuentra ubicado en la calle de Tiziano esquina Rosa Blanca, Colonia Alfonso XIII, Delegación Álvaro Obregón en la Ciudad de México.

La escuela es mi centro de trabajo. El acercamiento con compañeros maestros era sencillo, conocía a la mayor parte de la planta docente de la escuela, tanto del turno matutino como vespertino; las personas que realizaban labores de coordinación como jefatura eran compañeros míos, de una u otra manera tenía el acceso a todos ellos. Por otro lado, el acceso a los grupos o alumnos también era relativamente sencillo; así como el contacto con otros integrantes del subsistema era una posibilidad viable. Este aspecto estaba cubierto. Para llevar a cabo el trabajo de campo solicité la aprobación del maestro del grupo, el profesor Arturo González², de los alumnos y del director del plantel. Con el compañero y autoridades no tuve mayor percance, aunque con los estudiantes hubo mayor resistencia.

² El nombre del profesor fue modificado en este trabajo para mantener su anonimato.

El grupo con el que trabajé fue de primer semestre en la materia de Lógica en el turno vespertino. La mayoría de las clases del docente comenzaban a las dos de la tarde, no era posible que llegara debido a los seminarios que se imparten en la maestría. La selección del grupo y profesor atendió a mis posibilidades de asistir, el grupo tenía un horario en el que podía asistir, martes de 16:30 a 18:30 horas con veinte minutos de receso y viernes de 17:40 a 19:20 horas.

Cuando inicié mis visitas al plantel el semestre ya había comenzado, logré desarrollar veintiuna observaciones, de las cuales usé tres, más por recursos personales que por algún motivo metodológico (anexo 1) a lo largo del semestre 2017-1. Realicé grabaciones de audio, un recurso de mucha ayuda, más tuve problemas para comenzar la transcripción. El grupo de primer semestre con cincuenta y ocho alumnos hacía mucho ruido en las clases, era parte de la dinámica de la misma, por ende, la nitidez del sonido era limitada. Requerí usar un programa para reducir los sonidos estridentes, aun así, era complejo escribir lo que decían las personas. Logré tener quince grabaciones. Con respecto a las grabaciones de video el problema fue mayor que la ayuda. Sólo logré ocho observaciones, con muchas limitaciones de audio.

La mayoría de las observaciones las enfoqué en el docente debido a que lo asumo como centro de mi indagación. Retomo lo que hacen los alumnos, pero en función de las actividades del maestro. Para ubicar el entorno en el que el docente realiza su actividad, hago una descripción detallada tanto de la escuela y del edificio como del aula.

La elección del profesor, en particular con el que trabajé, fue más contingente que algo planeado. Los cambios en el tema, los matices de abordaje y algunas situaciones contextuales guiaron mi elección. Al comienzo, cuando pretendía abordar técnicas con grupos numerosos o bien ser docente, supuse que lo pertinente era trabajar con mi campo disciplinar, con algún maestro que trabajará en materias de humanidades, un primer punto de elección.

Otro rasgo distintivo fue el grado del grupo, dentro del subsistema de la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) sólo hay tres materias con esta orientación, en primero, tercero y sexto semestres. Por condiciones de tiempo sólo podía usar la primera o segunda opción.

Las características de los grupos cambian en un año de estancia en la escuela, por lo regular suele ser más complejo trabajar con alumnos recién ingresados al subsistema, suponía la posibilidad de que el profesor enfrentara en el aula diferentes situaciones, mientras que en grados mayores los grupos serían más homogéneos, se reducirían las dinámicas en el aula, así fue como determiné trabajar con un grupo de primer semestre en la materia de Lógica.

El número de maestros que dan la materia es muy reducido, tres o cuatro por semestre. Por condiciones de tiempos el maestro con quien trabajé fue el que me permitió sortear las dificultades. Conforme avancé en el proceso de indagación, tanto mi tutor como yo nos dimos cuenta que no era tan relevante el grado, el grupo, la materia para abordar el tema, sin embargo, ya había comenzado mi acercamiento, al final no perjudicaba para trabajar con la práctica e interacciones docentes.

En el proceso de observación llevé un escueto registro escrito, grabación de audio posterior, y, en reducidos casos, videograbación. Con los dos primeros aspectos no hubo mayor problema en su uso, con el tercero tuve que lidiar con permisos, y contrariedades, tanto de los alumnos como de los tiempos del plantel. Requería el respaldo de los padres debido a que una alumna se negó al uso del video. Este proceso llevó más de la mitad del curso regular, alcancé a video grabar ocho sesiones.

El respaldo de los tres materiales, si bien se volvió extenuante en la transcripción, enriquece la información obtenida, aunque las condiciones particulares de la forma de trabajo del docente entorpecieron el rescate de la información auditiva (ruido en el aula, conversaciones, ruido externo).

Para hacer la transcripción consideré segmentos de diez minutos, utilicé la información recabada con los diferentes recursos, bitácora, grabaciones de audio, video y notas, con la finalidad de relatar con la mayor fidelidad lo sucedido en el aula. En el primer intento, el asesor se percató que incorporaba muchas interpretaciones de las situaciones, que no reflejaban lo que acontecía, una situación contraria a los referentes teóricos utilizados en el proyecto. El paso a seguir fue eliminar las tendencias previas que orientaban mis formulaciones, remitirme a lo que acontece en el aula. Este aspecto fue parcial, no logré desentenderme de mis propias expectativas.

Pasé a los primeros intentos por desarrollar categorías (Anexo 1), muchas de ellas eran repetidas con diferentes nombres, lo que generó tantas unidades como sucesos en el aula, aproximadamente sesenta y tres situaciones, algo inaudito y poco manejable. El siguiente paso fue buscar aspectos comunes entre las situaciones que se presentaban en la clase. Conseguido este paso en un tercer momento logré describir situaciones que me permitieran identificar recurrencias (Anexo 1).

Las categorías elaboradas se integran por el qué y el cómo de lo que acontece en el aula. Hasta el momento, las propuestas elaboradas se dividen en dos grupos: una con respecto al docente, sobre sus acciones, otra con respecto a los alumnos y sus acciones (Anexo 1). La forma de nombrar las categorías describe lo que ocurre y precisa cómo ocurre, por ejemplo:

Sobre el docente: el docente apela a la responsabilidad de las alumnas.
Sobre las alumnas: interpelación al docente. Respuestas breves.

ejemplo:

Descripción:

El docente saca una tableta, un marcador, un sello de su mochila, se para frente al grupo. Se dirige a todos.
Docente: “Me entregan sus trabajos del día de hoy, por favor.”
Alumno (C-2): “No dejó tarea.”
Alumno(A-5): “¿Cuál?”
Docente: “El trabajo impreso que tenían que haber entregado el viernes.”
Se escuchan tres chiflidos.

Categoría:

Tareas. Las demandas del maestro y acciones de alumnos

La tarea es una actividad asignada por el docente al alumno vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje, en ocasiones se estipula para realizarse en el aula y en otras fuera de ella. En esta parte de la clase el maestro se dirige al grupo, algunos alumnos, al parecer como una forma de resistencia, entre bromas, a cuentagotas entregan los trabajos con la insistencia del maestro.
“El docente saca una tableta, un marcador, un sello de su mochila, se para frente al grupo. Se dirige a todos.
Docente: “Entreguen sus trabajos.”
Un alumno: “No hubo tarea.”
Otro alumno: “¿Cuál?”
Docente: “El trabajo impreso que tenían que haber entregado el viernes.””

También integré variantes en algunas categorías, por ejemplo, cuando el maestro revisaba cuadernos a los alumnos llamé a ese momento: *Control de la actividad escolar*. Debido a ciertos cambios en la interacción docente-alumno observé dos expresiones: *La*

libreta, Aplazar la revisión (Anexo 1); una orientada a enfatizar la mera revisión de la libreta, la otra referida cuando se da un diálogo entre maestro-estudiante debido a que no fue posible la revisión inmediata del cuaderno. En estos casos la relación entre los participantes cambiaba no sólo en expresiones, sino en formas, actitudes, reacciones.

Otro elemento considerado en la categorización consistió en dividir lo que ocurre en la clase en bloques de sentido que mostraban cierta frecuencia en las categorías (Anexo 1), así, por ejemplo, en la observación número once las actividades se centraron en cuatro momentos, revisión de tarea extra clase, asignación de tarea en clase, revisión de libreta y entrega de la tarea realizada en clase. También hay un conjunto de interacciones que no necesariamente se relacionan con los bloques estipulados.

Al concluir las observaciones me percaté que lo que observaba aún me era ajeno, quedaban lagunas para intentar interpretaciones de lo que acontecía en el aula, me vi en la necesidad de entrevistar al maestro (Anexo 2). El guion que seguí se basó en las situaciones constantes que había encontrado en las observaciones, además de datos generales de la historia educativa del profesor. Además de profundizar en situaciones del aula, la entrevista me permitió integrar nociones como la historia de vida, algunas intenciones personales y expresiones inmediatas que aparentaban no tener mayor sentido.

Para finalizar el recorrido de construcción de la tesis me remito a un segundo momento. La forma de acceder a la realidad, a los significados del docente sobre lo que hace en el aula me demandan pasar a la reflexión del mismo, a la construcción de un escrito que dé cuenta de relaciones en la información obtenida (Denzin y Lincoln, 2011). Mientras en la primera etapa, los procedimientos como la observación y la entrevista son las formas que utilicé para acceder a la experiencia, acercarme al objeto, generar los datos de lo que se indaga. La segunda parte me implicó, ante todo, reflexionar para construir, describir y confrontar, vincular los distintos aspectos que, aún en las categorías estaban fragmentados.

Si bien parto de la experiencia inmediata y enfoco la forma de acercarme a mi objeto cuando investigo, ello no es suficiente para comenzar a saber de la cosa. Bernstein sigue a Dewey y hace una distinción entre vivir la experiencia y conocer:

la inmediatez impregna la experiencia evitando confundir esto con la pretensión de que hay conocimiento inmediato. Un buen lema para caracterizar la perspectiva de Dewey podrá ser este:

inmediatez cualitativa, sí; conocimiento inmediato, no... Para conocer algo debemos ir más allá de lo inmediatamente presente, clasificar, discriminar. Conocer supone siempre el uso de criterios de correcta e incorrecta identificación y clasificación. (2010, pp.130-131)

Conocer el objeto me lleva a actuar distinto al de la mera percepción inicial. Van Manen (2003) plantea que el examen de la experiencia vivida parte de un particular para ir a un universal, de la parte al todo (p.56). El objeto, como fenómeno que se nos presenta –la interacción docente–, es ese particular del cual sólo tenemos una parte, y qué, después de adentrarme en él por medio de la reflexión me permite generar una visión profunda, elaborada del mismo.

En este recorrido realicé una revisión accidentada de la literatura. Los documentos seleccionados pertenecen a distintas etapas de mi proceso, a pesar de ello me permitieron formar unidades que me ayudaron a darle sentido al análisis de la información, a contrastar hallazgos de otros autores con lo que había encontrado a direccionar mi mirada a las ausencias que en los otros escritos evidenciaba. También me implicó integrar las grandes corrientes del pensamiento acerca de la práctica docente con intenciones semejantes, pero sin aspirar a debatirles algo, sólo con la de pretender entablar un diálogo o, cuando menos, reafirmar lo que ya han dicho.

Considero que mi escrito de análisis y reflexiones finales muestran un rasgo característico de los enfoques cualitativos (Berstein, 2010), el resultado de la indagación no pude anticiparlos, muestra algo de precariedad en mi intento de construirlo como idea. Bajo una mirada instrumental esta indagación parecería ociosa, sin mayor sentido “productivo”, pero vista desde una posición cualitativa, adentrarse en los significados presentes en momentos cotidianos de la práctica docente ha sido una oportunidad de reflexión y reconocimiento, no para las grandes masas, sino para los sujetos involucrados en ese momento y espacio, en esa medida, es una oportunidad de resignificación y cambio.

El hecho de integrar mi vivencia con respecto al proceso metodológico puede dar algunos indicios acerca de mi proceso de indagación, es un matiz más de mis alcances y de la forma que tomó el trabajo que presento. El recorrido por estas líneas evidencia que la metodología fue más un aprendizaje sobre mi forma de proceder, una circunstancia para enfrentarme con visiones culturales existentes a lo largo de mi historia.

El capítulo, aunque se enriquece de muchos aspectos, en general lo asumo como mi postura, punto de partida de la indagación, el recorrido para construir el objeto. Mi trayectoria, a manera de analogía, da las referencias del qué de indagación: las acciones del maestro, sus efectos, las intenciones presentes, sus distintas formas particulares de hacer son el esqueleto de todo el trabajo. Los referentes que le dan forma y rigor sin los cuales se vuelven ideas vagas sin posibilidad de desarrollo, el saber no es solamente espontaneidad, implica construcción. La metodología son los medios, el estilo particular que me permitirá acceder a lo presente– pero no evidente del quehacer docente, en fin– es un intento por dar nombre y apellido a la tesis.

En el siguiente capítulo retomo a los otros, lo que dicen acerca de la práctica, las interacciones y significaciones del docente, hago un recorrido por posturas, por las elaboraciones que hay al respecto, adopto una posición con respecto a ellas con la intención de evitar duplicidades, buscar formas de complementar lo que ya ha sido elaborado sobre el tema.

Capítulo III

Lo que se dice sobre la práctica docente. Enfoques y posibilidades: interacción, pensamiento y contexto

El hacer docente desde sus interacciones

El hacer del docente desde su
pensamiento

El hacer del docente y su relación con el
contexto social

Mi postura ante la práctica e
interacciones docentes

Capítulo III. Lo que se dice sobre la práctica docente. Enfoques y posibilidades: interacción, pensamiento y contexto

En las siguientes páginas presento los enfoques que abordan la práctica docente, así como la postura que adopto ante el objeto. La intención del capítulo es proporcionarme recursos de análisis de la información obtenida. La primera parte es la recapitulación de la forma en que autores y corrientes de pensamiento se posicionan frente al docente y su hacer. En la segunda presento la postura propia que, a la par de los distintos enfoques, me servirá como un apoyo para el análisis del trabajo de campo, como un referente de alcances, limitaciones y relaciones, una guía para analizar la información obtenida sobre el docente y su práctica.

Después de dar un panorama de la construcción de mi objeto, en este apartado exploro distintas posiciones académicas que estudian la práctica docente. La elección de los discursos atiende a mi intención por mantener unidad con las inclinaciones que mostré en el capítulo anterior. Mientras discursos como el de eficacia en el aula muestran una orientación prescriptiva, la selección que hago se inclina por enriquecer la mirada acerca de lo que hace el docente.

Presento cuatro momentos correspondientes a: mi primera aproximación al campo de estudio, el pensamiento del profesor, la interacción docente y el contexto de la docencia. Mi intención es tener una guía para el análisis de los referentes empíricos obtenidos en el trabajo de campo, precisar las formas en que construyeron conocimiento, encontrar relaciones con la metodología que uso.

No me puedo permitir, aunque sea deseable, identificarme con un enfoque de estudio de la práctica docente, no sería congruente con mis referentes, el pragmatismo, la fenomenología, el interaccionismo simbólico. Sé que me aproximé al docente, a lo que hace, a lo que dice que hace, aunque no supiera qué iba a encontrar. Mi intención es tener un panorama general de lo que se ha dicho sobre el tema antes de analizar la información: pensamiento del profesor, contexto del quehacer docente o sus interacciones, un soporte del que pude echar mano para comprender lo que ocurre en el aula. Sé que suena poco riguroso e inapropiado de acuerdo con mis referentes, me escudo en la construcción de los campos de estudio de la práctica. A pesar de que hay bastantes investigaciones en los tres enfoques aún se encuentran en construcción.

Como he señalado, con este trabajo pretendo profundizar en la práctica docente, más que conceptualizarla, plantear posibilidades que se inclinen por ampliarla, de tal manera que la misma noción de práctica no quede reducida al hacer concreto del profesor, en específico en su expresión de enseñanza, un hacer que es el centro de su labor, pero no por ello es único y aislado. Asumo que el hacer didáctico se encuentra entrelazado con múltiples conexiones que pueden influir en las formas de actividad educativa llevadas en el aula.

El hacer docente desde sus interacciones

Como mencioné, me distancié un poco del sentido de interacción propuesto por diferentes autores (Cazden, 1991; Cubero, 2008; Coll, 2008), su posición es un referente, para comprender las relaciones entre sujetos en el aula. El discurso de la interacción docente está orientado por los procesos lingüísticos (Cazden, 1991), en algunos casos se plantea que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje es ante todo una realidad enteramente comunicativa (Cubero, 2008). Desde el análisis del discurso el docente se comunica con su habla, con sus actos, son referentes simbólicos que comunican, son formas de interacción (Cubero, 2008).

En un primer momento los estudios en este enfoque analizan los procesos didácticos, pero además reconocen el carácter social de la interacción, en ella el docente enseña, socializa, configura identidades (Cazden, 1991). El enfoque involucra el contexto como parte de la enseñanza, “el conocimiento es inseparable del contexto en que se adquiere y se utiliza” (Coll, 2008, p.19). La relación entre los agentes, docente y alumno es mediada por tiempo y espacio, los procesos didácticos toman forma a partir de sus participantes.

En otro sentido, desde el enfoque situado, el ser humano desarrolla diferentes representaciones sobre una misma realidad marcada por su contexto. La forma particular de significar está dada por la situación en la que el maestro se encuentra en juego (Coll, 2008). El docente significa diferente cuando planea y cuando está frente a una clase. Hay una temporalidad y particularidad en los agentes que los distingue en cada momento. No podríamos marcar una dirección unívoca entre preactividad e interactividad, por ejemplo. Aunque se integren como un todo, en tanto significan la misma situación, la relación entre los momentos es parcial. Es como hablar del juego constante de significados desde el

interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), la interacción docente toma su forma concreta en la que el pensamiento preactivo del docente sólo es una expresión del contexto.

Con respecto a la socialización, también es un juego de significados, la relación docente-alumno demanda un común acuerdo para que ambos realicen algo, enseñanza-aprendizaje demandan mutuo entendimiento (Rockwell, 2013). El juego de significados tiene que llegar a puntos en común, “el aula es un espacio de construcción conjunta de significados específicos del espacio” (Cubero, 2008, p.73). La posibilidad o limitación en el punto genera diferentes dinámicas en el aula, el conflicto, la resistencia, la colaboración pueden ser expresiones de la forma como se dio este proceso:

Entendemos la educación, entonces, como un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales, términos de referencia y forma de habla compartidos a través de los cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, y llega a convertirse en una representación del mundo y un discurso propios (Cubero, 2008, P.74).

En la cita anterior el autor no sólo refiere la construcción conjunta de significados, abre otra dimensión, el docente construye mediante el lenguaje un espacio propio llamado aula, roles definidos, rutinas.

La socialización, como parte de la interacción en el aula, también tiene límites de exclusión e integración para sus integrantes. Por poner un ejemplo, “los turnos son contruidos en relación con los turnos inmediatamente anteriores y se convierten, a su vez, en el contexto inmediato de las producciones que se generan a partir de ellos” (Cubero, 2008, p.78). Para Cazden (1991), la situación se refleja en los tiempos y temas de participación, si el alumno no logra continuar el orden del profesor, su voz, el tema que aborda, queda en espera, es absorbido por el discurso del profesor o se anula.

El significado que se juega en la interacción en el aula no es individual, sino una construcción compartida, la intención crea significados compartidos, “la organización secuencial aporta el andamiaje que hace posible la intersubjetividad, esto es, los enunciados crean el contexto de los nuevos enunciados, creando el andamiaje necesario para la construcción de una comprensión compartida” (Cubero, 2008, p.78). La construcción secuencial permite que se genere la anticipación, la participación. El alumno puede referir a los tiempos, a las actividades de la clase sin que el docente lo refiera, *¿Ya nos podemos ir?*,

¿va a revisar la tarea? El alumno sabe de lo que tiene que hablar para ser considerado por el profesor. Cuando el proceso de construcción de significados compartidos no se da, alguno de los integrantes busca romper con la inercia, *¿está dictando?, ¿se va a seguir... ashhh?*

A mi parecer, la interacción, aunque implique al otro, no necesariamente se construye con el otro. En muchas ocasiones pareciera que el docente juega más con sus prioridades que con los posibles acuerdos construidos con los alumnos, aunque toque el timbre de fin de clase puede continuar, no lo hace siempre, no es un acuerdo, pero tiene el poder para hacerlo. El docente puede validar la continuación de nuevos contenidos desde la frase *en clase pasada ya lo vimos*. Es cierto que el silencio habla, el alumno tiene la oportunidad de externar, al menos, su acuerdo o desacuerdo, pero el maestro ya eligió sin el alumno, puso en juego los tiempos de la organización, la necesidad de concluir el tema, dejar la tarea, su creencia de buen docente por seguirse, sin el alumno, después lo hizo partícipe de su decisión.

El hacer del docente desde su pensamiento

El enfoque del pensamiento del profesor ofrece un análisis de uno de los aspectos que configuran las prácticas e interacciones docentes en el aula, tanto como centro o como contexto. A mi parecer, discurso que más puede evidenciar contradicciones y particularidades de la práctica e interacciones docentes.

Parto de la idea que no hay una división real entre pensar y actuar, no obstante, por motivos de análisis, la distinción permite abordar características concretas de este aspecto del profesor, “el pensamiento del profesor aparece como el factor determinante tanto de su actuación pre e interactiva, como de la definición y desarrollo de la estructura de las tareas académica que rige la vida del aula” (Pérez, 1987, p.202). La integración de ambos aspectos, después de su profundización, permite una mayor comprensión de las situaciones concretas que ocurren en el aula.

Uno de los aspectos que resalta es la función del pensamiento “como un filtro del currículum” (Marcelo, 1987, p.58). La intervención del docente se expresa de manera diferenciada de acuerdo con el momento en el que se encuentre en juego (Pérez, p.1987), ofrece una distinción generalizada: preactividad, interactividad, posactividad. Cada momento

tiene expresiones particulares correspondientes a la planeación, la toma de decisiones, la reflexión.

Para Mason (en Marcelo, 1987), en la preactividad, el pensamiento del profesor atiende factores internos y externos al proceso educativo, entre ellos: valores, creencias, ideas del contenido, conocimiento de la materia, estado de ánimo. El maestro juega con todos estos elementos para dar una forma particular a su hacer en el aula. De acuerdo con Clark y Peterson (1990), el docente construye un modelo simplificado de la enseñanza que se presenta como una alternativa para afrontar la complejidad de la práctica.

Su elección es arbitraria, no obstante, en los mejores casos, atiende al fin del currículum en forma de planeación. El docente selecciona, orienta la aplicación de los programas. El punto marca una distancia de los enfoques instrumentales de la enseñanza. No hay una dirección lineal en el abordaje de los lineamientos educativos, la perspectiva del docente da una forma particular a esquemas generales. Esta expresión del pensamiento del profesor le ofrece recursos para enfrentar de mejor manera lo que acontece en el aula, por otro lado, le permite “reducir la necesidad de procesamiento de información del profesor” (Marcelo, 1987, p.107)

En su interacción en el aula, si bien el maestro parte de su pensamiento preactivo, cuando las expectativas del docente son cubiertas al momento de implementar su planeación configura rutinas (Marcelo, 1987). Al ver su funcionalidad decide repetir de forma estable las propuestas en siguientes clases. El hacer del docente es rutinario (Smith y Sendelbach, en Marcelo, 1982), se requiere, tanto por la dinámica compleja de las clases como por los recursos del profesor, el pensamiento no sólo se adecua a fines educativos, sino contextuales. Su eficacia muestra las intenciones del profesor, tengan o no un sentido didáctico, muestra de ello son las situaciones estáticas que no necesariamente contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si en algún momento la rutina del profesor no cumple con las intenciones previstas entra en juego otro proceso de pensamiento, la toma de decisiones, “una destreza básica del docente” (Marcelo, 1987, p. 88). En el momento interactivo el docente se mueve entre rutinas y toma de decisiones, el contacto con el otro, el alumno le demanda negociar la planeación, la rutina. Si los participantes llegan a un acuerdo se conforma una nueva forma de hacer las

cosas, en caso contrario las interacciones serán conflictivas, generarán simulación y la necesidad de tomar nuevas decisiones en el docente (Pérez, 1987). Suena muy tentador dividir las interacciones en el aula como rutinas y decisiones, aunque no fuese así la posición basada en el pensamiento del profesor abarca un enorme espectro de posibilidades.

Otro punto que valdría la pena incorporar es la parte reflexiva del docente, la posibilidad de pensar sobre lo ya hecho y pensado. Aunque no tengo la intención de abordar esta etapa del pensamiento, y la práctica docente es un factor contextual de la etapa interactiva. La reflexión es una forma de pensamiento que demanda mayor esfuerzo debido a la profundidad y cantidad de aspectos involucrados. Este punto tiene pocas posibilidades de presentarse en el momento interactivo, demanda del docente un alto en las acciones que no es posible realizar en la dinámica del aula. En él se concentran todas las formas de saber adquiridas por el docente. A mi gusto, la reflexión está presente en la preactividad, es antesala que resignifica la planeación, las rutinas y la toma de decisiones; y en la posactividad, como el momento de considerar y pensar sobre el desarrollo de la actividad en el aula.

Además de la presencia del pensamiento en todos los aspectos de la práctica e interacciones docentes es conveniente abordar los sentidos que puede tener. Las orientaciones del docente son diversas como sus expectativas, creencias, teorías implícitas, constructos personales (Jiménez y Feliciano, 2006). Si bien, las etapas de preactividad, interactividad y posactividad no presentan continuidad, tampoco son el referente más firme para encontrar particularidades y contradicciones, a diferencia, los sentidos del pensamiento son el referente donde se pueden presentar con mayor frecuencia.

Considero que el enfoque de pensamiento del profesor da por hecho la orientación a la enseñanza, sin embargo, los estudios particulares sobre creencias intentan integrar amplias posibilidades del pensamiento del profesor, aun las afectivas (Jiménez y Feliciano, 2006).

El pensamiento del profesor no se centra siempre en la misma situación, los docentes experimentados tienen más opciones con perspectivas que abarcan más aspectos al momento de tomar las decisiones. Mientras la poca experiencia de los maestros los orienta a centrarse en problemas de gestión, cuando tienen mayor experiencia se inclinan por los alumnos (Marcelo, 1987). La distinción entre la labor docente como técnico instrumental o profesional

no sólo se limita a los grupos de investigación, el mismo docente puede conducir su práctica desde cualquiera de estas perspectivas.

Por otro lado, dentro de sus estudios, MC Cutcheon (en Marcelo, 1987) plantea que la práctica docente se encuentra más orientada por aspectos experienciales que por racionalidades disciplinarias. Ya ni siquiera dejamos el debate en torno al carácter especializado de la práctica, queda integrada la complejidad de la docencia.

En la etapa de interacción, según Putman (en Marcelo, 1987) pocas veces los docentes toman decisiones en el aula por motivos de enseñanza, cambios en los contenidos, redefinición de objetivos. Este autor distingue tipos de decisiones: instruccionales, de maniobras pedagógicas, de gestión. La situación no es fortuita, cada decisión se toma en función de los diversos aspectos involucrados. El maestro juega con las situaciones que se presentan, con los recursos que cuenta y con las significaciones que conducen su proceder. El pensamiento del profesor toma complejidad semejante a la forma de comprensión de su práctica.

Una idea análoga, nada nueva, acerca de la significación y la racionalidad de la acción social la ofrece Weber (1984). Plantea que al acto inmediato le precede una diversidad de significaciones, en pugna, pero el comportamiento del sujeto no necesariamente refleja dicho proceso de confrontación, matiz y elección. Es Kelly (en Marcelo, 1987) quien plantea “la noción de constructo para referir al tipo de creencias que generan dicotomías en el pensamiento” (p. 112). En el pensamiento del profesor también se presentan contradicciones generadas por la complejidad de la práctica. Un docente puede planear con la intención de enseñar, pero también, con la de buscar el control de la situación que enfrentará en el grupo.

El hacer del docente y su relación con el contexto social

El enfoque me permite la posibilidad de identificar la influencia de algunos aspectos del contexto social en el aula y el maestro. De la misma manera como el conocimiento, las acciones y el pensamiento del profesor atienden al contexto, también se desarrollan en y para su entorno mismo:

abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que

conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza (Rockwell, 1995, p.14)

Aunque la autora refiere al aula, el hacer del docente se relaciona con aspectos que no necesariamente se encuentran presentes de manera inmediata en el aula, su pensamiento, las interacciones, su comportamiento están plagados por este entrecruzamiento. La ocupación docente es como un microcosmos de la situación que ocurre en el marco social, al final, la docencia también es un trabajo, se relaciona con personas (Rockwell, 1995).

Un aspecto que suele tener matices burocráticos más que formativos es el tiempo,

una dimensión significativa en la experiencia escolar. Formalmente, la escuela prepara para un sistema económico en que el horario es marco y medida de trabajo. [...] La norma escolar vincula el tiempo más bien a la disciplina que requiere la organización del trabajo escolar, pero su efecto en la vida cotidiana de la escuela suele ser más formal que real, en virtud de que el uso del tiempo se regula diferencialmente, según la actividad en proceso [Ahora queda en espera la interacción del docente con el tiempo] Además, los maestros dedican un tiempo considerable a tareas administrativas y sociales [...] En el tiempo que queda para el trabajo académico en el salón de clases se definen y se comunican también ciertas prioridades. La organización del grupo (dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos) absorbe mucho tiempo y energía (Rockwell, 1995, pp.21-22).

Anticipo que el juego de significados sobre el tiempo en el docente oscila entre cumplir con los requerimientos organizacionales —como entregar calificaciones, pasar asistencia, realizar las actividades ordenadas por el sistema educativo para atender convenios interinstitucionales y regular las actividades en función de los tiempos de aprendizaje de los alumnos— y las actividades planeadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje —y los reveses dados por las necesidades del grupo y el orden social imperante en la escuela—.

De la misma manera como el maestro juega un conflicto entre el sentido de la práctica en el aula y las demandas del contexto, el trato del profesor con los alumnos es a la vez fuente de controversia y diversificación. El docente “provee el armazón de muchos distintos estilos de tratar al grupo, que pueden ser muy formales, veladamente agresivos, o más bien afectuosos y respetuosos de los alumnos” (Rockwell, 1995, p.24). La forma de dirigirse del

maestro al alumno no presenta una forma única, atiende a condiciones concretas a las que se enfrenta.

El docente es un filtro del currículum, lo construye desde sus propios referentes, forma un tipo particular de ciudadano, cercano o distante a las estipulaciones organizacionales, pero relacionado con su contexto social. La transmisión de una concepción de mundo es una “intención explícita de los maestros, quienes generalmente asumen la formación moral y cívica de los niños como parte significativa de su trabajo” (Rockwell, 1995 p.46). La escuela no es para sí misma, sino para la sociedad a la que pertenece.

A manera de cierre de este apartado rescato algunas ideas que me ayudarán al análisis de la información obtenida en el trabajo de campo. El recorrido que realicé por los distintos enfoques me permitió integrar un conjunto de posibilidades de interpretación. Los trabajos acerca de interacción docente muestran la construcción de realidades propias de los actores involucrados, extienden el proceso de comunicación a todos los ámbitos de la acción en los que maestro-alumno se muestran interpelados. El intento de rescatar lo inverosímil del aula toma sentido, se vuelve necesario. El aula deja de ser un espacio preconcebido, existe la posibilidad de encontrar situaciones que escapan a los marcos preestablecidos de lo que el espacio es.

El acercamiento a los estudios sobre el pensamiento del profesor ayuda a identificar variantes de su vida interna, ya no es el exterior el que articula lo que acontece en el aula, el maestro y sus alumnos se muestran como filtros a partir de su experiencia, intenciones, necesidades. Además, el enfoque logra trazar la actividad en el aula en dos grandes expresiones: planeación, rutina y toma de decisiones. Estos momentos se vuelven referentes de significación. El abanico que se abre ante las posibilidades también se cierra a partir de las posibilidades del maestro.

Mi primera aproximación al enfoque del pensamiento del profesor me permitió identificar algunas líneas de análisis: la planeación, la rutina y la toma de decisiones, así como una división del pensamiento en creencias, expectativas, teorías implícitas, constructos personales, que bien pueden ser útiles para el abordaje de la información empírica recabada. Sin embargo, no pierdo de vista mis referentes, evitaré enfrascar las realidades presentadas

en el trabajo de campo en las contribuciones del enfoque de pensamiento, puede ser que encuentre expresiones distintas del pensamiento a partir del acceso a las significaciones.

Abordar las significaciones del docente es, al final, un aspecto del pensamiento del profesor, tal vez el centro sobre el que giran los demás aspectos. A mi parecer, si el pensamiento del profesor es el que rige la actividad del maestro en su práctica (Pérez, 1987), las significaciones son las formas particulares que toma su pensamiento.

El enfoque de contexto social da nombre y apellido a la realidad que circunda el acontecer en el aula, evidencia a los otros que no se ven cada vez que un maestro toma una decisión o mantiene una rutina, la burocracia, el tiempo, los programas juegan como parte de lo que se enfrenta el grupo en la escuela. Bajo esta mirada, aunque los participantes muestren un grado de capacidad para hacer nos recuerda los límites siempre presentes en la docencia.

Por otro lado, mi pretensión de abordar los significados en el aula no me orilla a quedarme con una sola posición, aunque pareciera que el enfoque del contexto en el aula es el que me permite acercarme más a la comprensión de las significaciones.

Los distintos enfoques muestran que el docente interactúa con más sujetos y situaciones además de los alumnos. El pensamiento del profesor me permite jugar con los diferentes aspectos involucrados en la práctica docente. Aunque en general da cabida para retomar cualquier situación. En lugar de analizar su hacer relacionado con la didáctica me permite integrar otro tipo de actividades.

Sin embargo, lo que más resalta es rescatar cómo y con qué lidia el maestro en su hacer en el aula, el contexto en el aula me da la posibilidad de encontrar las posibles relaciones.

Mi postura ante la práctica e interacciones docentes

Antes de comenzar la indagación tenía un presupuesto acerca de lo que hace el docente en el aula. Partía de mi experiencia personal como maestro, me decía que enseñaba, hacía labores institucionales, socializaba con los alumnos. Para bien o mal esta idea me ha seguido en cada lectura o actividad del proyecto. ¿Dónde radica la importancia de esta idea?

Tal vez en la pertinencia de la actividad docente, en los obstáculos para su realización, en las oportunidades que puede ofrecer la perspectiva para entender y mejorar el hacer del maestro.

En principio, la práctica es un hacer especializado (Ballesteros, Sesión del seminario de práctica docente del 7 de septiembre de 2017), distinto al hacer del oficio o a la mera actividad cotidiana, involucra saberes con un sentido específico, con un grado de complejidad que demanda poner en juego habilidades para lograr ciertas intenciones.

La especialización en la docencia se encuentra en su dominio de la didáctica, su actividad central, más no única; a su vez requiere realizar una serie de labores como el seguimiento administrativo, la atención de los alumnos en aspectos no propios de la curricula que forman parte de su trabajo en el aula. Sin embargo, qué tan posible es hacer una distinción entre las distintas expresiones de la actividad docente ¿qué tanto cada una de las labores que realiza como parte de papel terminan por incidir o forman parte de su actividad especializada, de su práctica?, ¿es posible que el docente requiera volverse un especialista en lidiar con todos estos aspectos, algunos de ellos adquiridos en organizaciones formales y otros por medio de la experiencia, compañeros, creencias o capacitación formal?

La práctica docente se debate entre las posturas de sus estudiosos (Carr, 2005), entre entenderla como unidad o división entre teoría-práctica. La división jerarquiza la actividad a manera de división del trabajo. La actividad del pensamiento se distingue de la instrumental, no se mezclan, una se encuentra por encima de la otra. La mera función mecánica, aislada, corresponde a la enseñanza, al docente, el pensamiento les corresponde a los investigadores de la educación, una clasificación positivista de la práctica (Kemmis, 2005, p19). Así mismo el saber especializado se divide entre el obtenido y desarrollado por medios hegemónicos y aquellos saberes logrados en el diario hacer de la docencia.

La postura crítica busca lo opuesto, la unidad, desaparece la división pensamiento-acción. La situación se complejiza, en la intención de vincular se ve en la necesidad de integrar. El maestro hace, piensa, se relaciona. Ve en la práctica relaciones, un instante donde se reflejan múltiples posibilidades, incorpora obviedades, insignificancias que en realidad no lo son, ni más ni menos, simplemente son.

En el estudio de la práctica Pintos (2002) plantea “no separar el *opus operatum* del *modus operandi*, el tema del esquema, y el esquema del contexto” (sic, p.53). Dejamos de

ver un dentro, un fuera, otro, un yo. El docente, cuando hace, no sólo realiza actividades mecánicas, hay una intención, piensa y lo hace para una circunstancia particular con ciertas personas. No es que todo sea práctica, sólo es cambiar la mirada. Es posible que tengamos más pistas de la mera acción si la vemos en todas sus relaciones. “La práctica es fin y acción, no separados, son sus condiciones e historia” (Pintos, 2002, p.55). Fuerte revés acerca de centrarme en lo que hace el docente en el aula. Precisamente, las ideas del pragmatismo, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la sociología comprensiva siguen el mismo rumbo, en lugar de particularizar, integrar. Ahora, la intención, aunque centrada en la acción del maestro, es vincularla con su mundo.

Bajo una perspectiva instrumental de la práctica se ve al docente como un hombre solo, que hace independientemente del otro. Lo primero que salta a la vista es que la actividad docente requiere la presencia de más de una persona, significa que la actividad no puede ser limitada en sí misma de manera independiente, su sentido está dado por la presencia de más de uno, es social (Langford, en Carr, 1993).

Carr (2005), al dar cabida a la relación, muestra una forma particular de la misma. El debate sobre la práctica desde su forma como profesión o vocación toca el compromiso normativo de la actividad, que en el caso de actividades como la docencia se orientan “hacia las particularidades del bienestar y el desarrollo personales, no tanto hacia la justicia en un sentido distributivo” (p. 98).

El pensamiento del profesor como noción muestra otro aspecto de la práctica, abre la posibilidad a la temporalidad. Martínez M. (2015) plantea que hay temporalidades en el hacer del maestro que también refieren a contextos en los que se expresa el hacer docente, se realiza dentro y fuera de la escuela. Algunos autores han dividido la acción del maestro en pre actividad, inter actividad y pos actividad (Pérez, 1997), la práctica tiene momentos, de los cuales, la realización en el aula sólo es una parte.

Otro rasgo particular y necesario entre los involucrados en el aula, es el sentido en común que orienta la relación, independientemente de que sean conscientes de ello, una expresión social, no obstante queda en sus propias manos, en sus percepciones, la forma que tome la práctica (Langford, 1993). Para hablar de práctica docente hay que referir su

estructura como tal, que implica el hacer, la forma del hacer, los actores involucrados, los pensamientos involucrados, el sentido de la misma (Langford, 1993).

Otro elemento de la noción de práctica que menciona Sandoval (2013) es la parte contextual, a propósito de relaciones. La noción puede referir a dos manifestaciones, a la interrelación con aspectos “ajenos” a la situación, o bien elementos presentes en la situación con los cuáles no hay aparente relación (Coll, 2008). El trabajo y la práctica docente no son actividades asiladas, independientes en sí mismas, se encuentran en una relación con aspectos con los que coexisten.

El trabajo docente es en la medida de quien lo elabora, pero también de los aspectos con los que se relaciona, es expresión tanto de los actores como de las situaciones en las que se encuentran. En las actividades del maestro entran en juego las interacciones con diferentes *sujetos*, no sólo los inmersos en el aula, sino todos aquellos relacionados con los procesos en la escuela, padres, autoridades, compañeros. Sandoval (2013) refiere que entender el quehacer del maestro no se limita a las interacciones con elementos pedagógicos sino *otros* de carácter institucional, afectivos y del contexto específico. El sentido de la práctica docente se mueve entre las posibles relaciones que se presenten que no necesariamente están orientadas en un sentido educativo.

Para hacer esta distinción, Eldenstein considera necesario distinguir entre práctica docente y práctica de la enseñanza, tarea sustantiva de la docencia. “El trabajo en éstas [las aulas] tiene que ver con la enseñanza, que ocupa un espacio sustantivo; pero ello no significa descuido de las determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea docente” (Eldenstein, 2016, “Práctica docente” párr.4). El maestro también desarrolla una práctica organizacional, laboral, social. Una perspectiva de la actividad docente centrada en la enseñanza queda incompleta, al igual que referirse a la mera actividad mecánica, a lo que ocurre en exclusiva en el aula.

Las conexiones o sentidos de la práctica docente toman relevancia en la medida en la que, en principio, impactan la enseñanza, la forma de actuar de las personas involucradas “puesto que los maestros y pedagogos están sujetos a las políticas públicas que surgen de grupos socio-culturales particulares, no está claro que puedan aspirar a la autonomía plena de otras profesiones (Carr, 2005, p. 96)”. El contexto se vuelve un factor que influye en la

dinámica de la enseñanza. Eldenstein (2016, “práctica docente” párr.5) precisa que el debate sobre la autonomía se da debido a la tensión y contradicción entre las diferentes prácticas, en donde los casos extremos desplazan a la enseñanza.

La práctica docente es un trabajo, en cuanto a actividad laboral, con un sentido orientado a incidir en la realidad (Sandoval, 2013), la enseñanza, le ofrece un lugar al maestro en la sociedad, estatus, le da una forma particular de ser. Su misma realización es constitutiva tanto del sujeto que la realiza como de aquello con lo que se relaciona (Fromm, 1970). Cada vez que el docente desarrolla su trabajo, su práctica se constituye a sí mismo. Pero la actividad laboral no tiene una expresión unívoca, puede ser máxima expresión de creación y auto realización, o mera actividad enajenante (Fromm, 1970). Es la relación que genera el docente tanto con el objeto como con su entorno la que le da el sentido a su labor. Es el maestro con su perspectiva, como la de todo aquello con lo que se relaciona, lo que orienta su práctica.

Hasta aquí, la práctica deja de ser sólo un referente inmediato de actividad para tomarse como una forma social que involucra a diferentes actores, cuyo centro es lo que realiza el docente dentro y fuera del aula con respecto a la enseñanza atravesada por otras actividades propias de su contexto.

Anticipo que estas ideas cuestionan la forma de mi propio trabajo. Mis primeras ideas eran reflejo de una visión fragmentada de la actividad docente. Las condiciones actuales de mi estudio no me permiten abordar la práctica en toda su complejidad. En su lugar, puedo desarrollar la toma de conciencia sobre distintos aspectos del hacer docente. La fragmentación tiene su momento, es necesaria, con límites y posibilidades. Pero se requiere la referencia a la totalidad al ver la particularidad para comprender su forma. Pretendía centrarme en el hacer del docente, limitación que impide la comprensión de la práctica como tal al no involucrar los aspectos con los que se relaciona, la intención, ahora, es contribuir a comprender la práctica desde algunas de sus dimensiones y expresiones, desde lo que refiere el maestro y en cuanto a lo que hace en el aula.

Con respecto a la interacción, la entiendo en un primer momento como acción entre dos o más objetos, implica que existe acción, no sólo de uno de ellos, sino de los involucrados, esto limita el campo de la misma dentro de la práctica. Al referir a interacciones en el aula delimito acción recíproca entre el docente y otro en el espacio áulico, así lo plantea

Santoyo (1985) en su análisis sobre la interacción en el aula, por necesidad se requieren dos personas para ello. Sin embargo, anteriormente me remití Langford (1993) para identificar desde la práctica docente que la interacción no se limita en exclusiva a dos sujetos, sino al docente consigo mismo, con su pensamiento, con su hacer, en tal caso se requieren dos aspectos externos o internos.

Desde el IS la significación es dinámica, no es fija, se pone en juego en cada nuevo contacto con una realidad. Dentro de la misma persona, independientemente de la presencia de otro, siempre hay una interacción con sus significaciones, un juego de sentidos, entre uno inmediato ante la situación presente, otro previamente adquirido. Hay una interacción de sentidos marcados por temporalidades, hay una acción que se mueve entre significados, que se juega entre posibilidades sobre el Otro, si no hay alternativas no habría como tal interacción.

Es en las significaciones del docente sobre su propio hacer en donde encuentro los puntos de conexión con el contexto de la práctica sin tener la necesidad de la presencia de dos personas. La acción del maestro con los recursos del aula, los programas, contenidos, objetivos, con cualquier cosa estaría en juego entre significados.

El maestro se relaciona consigo mismo a partir de creencias, proyectos, supuestos, su propia historia, una parte del Otro que lo acompaña a cada momento y con el cual entra en contacto cuando un aspecto de la realidad lo remite a la docencia. En sus interacciones cotidianas entran en juego *roles* y *status* contruidos socialmente sobre la forma que tiene que ocupar en el espacio del aula. En el contacto que tiene con el otro quien lo reconoce, se expresa y vuelve a reconstruir como docente.

El profesor interactúa con los alumnos en una relación mediada por nociones de Didáctica tales como contenidos, objetivos, estrategias y una forma de entenderse a sí mismos y a los alumnos. Pero también está en contacto con una serie de reglas, normas y preceptos contruidos en diferentes estratos de la organización a la que pertenece. Todas estas posibilidades se manifiestan cuando entra al aula y comienza la clase.

La práctica es un aspecto general de la docencia, mientras las interacciones son particularidades presentes en la práctica, una sería un aspecto de la otra. Son dos formas de nombrar una misma realidad, sólo que la práctica es utilizada como unidad, como conjunto,

mientras interacciones refiere a expresiones particulares de la práctica. Las nociones, sin ser tan diferentes, pueden ser usadas en situaciones diferentes, es conveniente ver la pertinencia del uso de una u otra. Asumo la práctica asemejada a un modelo y las interacciones a las diferentes partes que configuran ese modelo. La distinción entre práctica e interacciones es de postura, una pretende unificar todos los elementos que constituyen y dan sentido al hacer del docente mientras la otra refiere a las diferentes particularidades que constituyen la unidad.

Desde los referentes, la distinción entre práctica e interacciones sólo es de enfoque, una como totalidad, la otra referida a aspectos particulares del hacer docente. La distinción puede ser marcada contemplando a la práctica como un todo del hacer docente y las interacciones como una parte de su actividad.

Capítulo IV

La práctica docente a detalle. Análisis de la información

Momentos de la clase

Las estrategias de enseñanza

Capítulo IV. La práctica docente a detalle. Análisis de la información

El presente apartado tiene como finalidad integrar los elementos trabajados objeto, referentes, orientaciones sobre el tema. La construcción de un saber como parte del proceso metodológico. Integro dos partes en las que muestro interacciones y significaciones del docente y pretendo interpretar los acontecimientos rescatados.

El primer segmento refiere a los momentos de la clase, encuentro interacciones que extienden el quehacer del docente en aspectos que no se limitan a la enseñanza, orientados a la atención de necesidades de la organización, de los alumnos, de la rutina en la escuela. El segundo se orienta a las estrategias docentes, aunque mi intención inicial en un principio era distanciarme del discurso didáctico, después de desarrollar el primer análisis, me percaté que las estrategias no son estructuras fijas sino formas vivas en las que el contexto y los participantes inciden en su forma, muestran singularidades de las que poco llegué a percatarme, por ello decidí dedicar la segunda parte del apartado a ellas.

En cuanto a la forma de comprender lo que se expresa frente a mí, hay una unidad entre lo que hacemos los sujetos y lo que significamos. El hacer de los agentes muestra, en alguna medida, las significaciones que elaboramos, no obstante, requerimos la labor de interpretación para acceder a ellas (Weber en Tarrés, 2001).

Una primera lectura y organización de los datos recabados en las observaciones me permitieron esbozar algunas categorías que hablaban de la práctica docente. Los resultados de este primer intento de acercamiento a los datos y su análisis con la literatura son los siguientes:

Con respecto al poder del docente y sus alcances trabajé con las categorías *Desplazamientos de alumnos en el aula*, *Interpelación al docente*. Consideré que podían ser expresión del rol y estatus del profesor con respecto al poder que le es otorgado por la institución escolar. La primera engloba algunos movimientos del alumno con autorización del docente; la segunda integra los momentos en los que los alumnos preguntan al docente, pero no son cuestionamientos de convivencia sino de dominio de información o de pautas de comportamiento a seguir.

Aun así, no es todo lo que se puede decir sobre los roles del docente. Delamont (1985) indica que el rol del docente es difuso, debido a los diferentes sentidos de las actividades que

realiza, a las contradicciones a las que se enfrenta. Jackson (1991), por su parte, plantea un rol más que suele cumplir el docente, ser proveedor. Aunque el docente se encuentre en estrecha relación con el poder, considero, genera una dinámica diferente. Dentro de la misma categoría, *Interpelación al docente*, el alumno busca algo diferente a un permiso, requiere saber, orientación:

Un alumno (C-6) sentado en su silla se dirige al docente.

Alumno (C-6): “¿Profe, profe, el video donde sale la chava es el qué vamos a trabajar?”

Docente: “Son dos chavas las que salen.” (p.10)

Es un hecho que el docente se encuentra en distinción de los alumnos, cuando menos como sujeto de poder. Es todo un burócrata destinado a regir el horario del aula. Aquí una situación al tocar el timbre de receso:

Una alumna (A-2) se acerca al docente: “¿Ya nos podemos ir?”

Docente: “¿Ya?, sí.” (p.13)

El ruido es el indicador de control del docente sobre el grupo, a mayor control menos ruido (Denscombe en Delamont, 1985). En las observaciones el ruido es un elemento constante en el aula. En la observación número once, por momentos, sólo se expresa como una reacción de los alumnos ante ciertas circunstancias, lo que nos llevaría a hablar de ciertas prácticas instituidas:

“Son más los alumnos que hablan y más fuerte.

“A partir de que suena el timbre de receso se incrementa el ruido en el aula.”” (p.13)

Sin embargo, dentro del análisis encontré algunas relaciones entre observaciones y entrevista con respecto a *ruido en el aula* (Observación del día 14 de octubre de 2016). Cuando entrevisté al docente y mencioné este punto el refirió: “Yo necesito escuchar ruido, si no pienso que los alumnos no están trabajando. Es como si trajeran sus audífonos con su celular” (Entrevista del 22 de noviembre de 2017). Pareciera que el ruido forma parte de la dinámica del maestro. En otro punto de la entrevista dice el maestro: “me he vuelto más intolerante” (Entrevista del 22 de noviembre de 2017), refiere a las diferencias de su práctica con respecto a los cambios generacionales.

Al finalizar una clase había ruido en el salón a lo que el profesor dijo: “pongan atención, si no guardan silencio voy a empezar a bajar puntos” (Observación del 4 de noviembre de 2016). A mi parecer hay una relación entre estos distintos momentos y

comentarios del docente que pueden mostrar las significaciones que está poniendo en juego en su acción. Desde luego, en este acercamiento apenas infiero ciertas relaciones, todavía faltaba desarrollar la comprensión de la situación.

Los esfuerzos anteriores no son pertinentes para la siguiente etapa del trabajo. No obstante, lo encuentro rescatable en la medida en que muestran mis creencias sobre el trabajo a desarrollar. Aunque, y de acuerdo con los consejos de mis asesores, en los enfoques cualitativos primero se hace un acercamiento al referente empírico y después a la teoría con motivos de análisis, pareciera que rompo con los lineamientos e intento encasillar la realidad a los conceptos ya construidos. El reto a enfrentar consistía en construir desde los datos empíricos, de tal manera que la teoría respalde el análisis del trabajo de campo.

Momentos de la clase

Cuando comencé el análisis de la información del trabajo de campo encontré que muchos de los datos en los que me centraba mostraban un sentido en común, sólo ocurrían en alguna parte de la clase, fueron las formas de interactuar entre el maestro y sus alumnos lo que me dieron la pauta para identificar ciertas temporalidades. A partir de las constantes en las formas de interactuar consideré pertinente hablar de los momentos de la clase como unidad que integrará distintas categorías.

Desde el ingreso de los integrantes al salón hasta que toca el timbre de fin de actividades es un momento para sus participantes, la materia de Lógica, el instante en el que el profesor trabaja con el grupo 1BDV. Al respecto, el maestro refiere “mis clases son las mismas” (A. González, 22 de noviembre de, 2017, entrevista 2), como si pensará que su vida en el aula no variara mucho. Sólo en ocasiones llegan a haber pequeñas diferencias de un día a otro, en la observación 11 el docente destina la clase a la revisión de libretas, mientras que en la 16 la sucesión de hechos queda interrumpido por una junta de maestros, pero son los menos.

La clase es una unidad porque en su acontecer hay situaciones que se repiten, se forman rutinas. Marcelo (1987) refiere que en la etapa interactiva el docente sólo tiene dos opciones cuando está frente al grupo: toma decisiones o utiliza rutinas; esta perspectiva me

ofrece la oportunidad de comprender la clase en una base simplificada, cualquiera de las dos posibilidades son momentos.

En el caso de la toma de decisiones, por un lado, viene por acontecimientos que rebasan al maestro, requiere ajustar. Cuando logra consolidar su esfuerzo configura secuencias en la clase. El maestro llega al salón, saluda a los alumnos, se dirige a su escritorio, saca sus cosas, resuelve pendientes que los alumnos solicitan, hay bullicio, pasa asistencia, hay bullicio, aborda un tema de la materia, hay bullicio, da indicaciones para realizar un ejercicio, hay bullicio, monitorea las actividades, revisa los avances, hay bullicio, termina con un conjunto de indicaciones finales, la clase termina.

Dentro de este conjunto académico hay partes, la mayoría de ellas también son unidades, la clase se repite a lo largo del semestre, como cada día cada uno de estos bloques. En ocasiones llega a haber posibles marcadores que distinguen entre una situación y otra, como el bullicio de los alumnos o ciertas palabras del maestro, “¿Esto ya lo copiaron, ya lo tienen?” (Observación 9, pp.15-16), termina una explicación y continua otra actividad, pero en general es la forma de interacción, el sentido del momento lo que marca una parte de la otra.

Mientras trabajaba con distintas categorías como *Estrategias del docente, Explicar-retoma, Cierre y Ruido en el aula*, fueron más evidentes para mí, ciertos conjuntos de acciones. Como resultado desarrollé este apartado al que titulé momentos en la clase, no es algo que definí en mis primeros esfuerzos por organizar el material, sólo se presentó, aunque el doctor Serrano (6 de febrero de 2017, seminario de tesis) desde el comienzo del trabajo empírico ya me hubiese orientado a guiar mi mirada a identificar bloques de significado.

En el siguiente extracto de observación el docente termina de explicar el tema de cuadro de oposición, se incrementa el bullicio entre los alumnos, el docente da indicaciones para la realización de un ejercicio:

Docente: “¿Esto ya lo copiaron, ya lo tienen?”

Los alumnos dan opiniones encontradas.

Alumnos: “No, nooo”

Alumnos: Yaaa” [...]

Se incrementa el bullicio en el salón. [...]

Docente: “Les voy a dictar por favor, van a hacer este ejercicio en parejas” (Observación 9, pp.15-16).

Las reacciones de los alumnos a manera de Bullicio junto con la pregunta del maestro marcan la conclusión de un momento. El grupo ya ha integrado un ritmo a partir de las actividades, saben lo que ocurrirá o por lo menos infieren que harán otra cosa. Para los alumnos, la conclusión de una actividad permite un descanso, sin un tema con el cual estar al frente, el maestro parece invisibilizarse a su mirada instante que aprovechan para incrementar el contacto con los compañeros que se sientan a su lado. Para el profesor es una forma de continuar, reducir la cantidad de situaciones imprevistas con las que tiene que lidiar a diario.

Tanto las rutinas como ciertos marcadores me permitieron dividir la clase como unidad en tres grandes bloques: un espacio de inicio, otro de abordaje y refuerzo de contenidos, uno más de preparación e indicaciones. Al comienzo el docente pasa lista, un requerimiento organizacional, atiende a los alumnos en asuntos que no se resolvieron días anteriores. Durante las clases como tal el maestro y los alumnos trabajan con los contenidos, ya sean nuevos o algunos temas ya vistos; al final se abre un momento para todos los pendientes de la clase, previos, correspondientes al día o por venir.

Pareciera que la actividad del docente presenta semejanza con la estructura de clase que proponen los programas de la SEP (2012), sin embargo, hay una rutina propia del maestro que poco tiene que ver con las prescripciones organizacionales. A mi parecer, atiende a las necesidades y aspectos inmersos en el aula. La clase no es un continuo temporal definido de contenidos, tal y como lo pretenden presentar los documentos oficiales, sino un espacio en el que sus participantes lidian con situaciones sociales, administrativas, tiempos escolares intereses particulares y desde luego, los temas del curso.

Inicia la clase.

Todos los días el maestro llega a la clase en los primeros diez minutos, saluda a los alumnos, se dirige a su mesa, saca sus cosas. El salón suele estar medio vacío, los pocos jóvenes platican entre ellos, llegan más, piden permiso para entrar, se ubican en sus lugares, ahí comienza la clase. Antes de que el profesor haga cualquier cosa dirigida al grupo se suelen acercar estudiantes a su alrededor de su mesa, en su mayoría hacen peticiones sobre situaciones de la materia, pasa todos los días:

Una alumna (E-6) se acerca al docente.

Alumna (E-6): "No pude venir porque fui a una cita médica."

Docente: "¿Cuándo?"

Alumna (E-6): "Este el viernes vine a sacar el justificante."

Docente: "Hay que avisar antes."

Alumna (E-6): "Ya me lo dieron, "avisé que no podía estar ¿cómo le puedo hacer para mi calificación?"

Docente: "Nada podemos hacer porque eso se avisa antes." (el tono de la voz del docente es de impaciencia)

Alumna (E-6): "Es que no pude venir."

El docente ya no responde.

La alumna se da la vuelta y regresa a su lugar." (Observación 11, p.5)

El comienzo de la clase es un instante de preparación, corto, ajeno a los contenidos pero no a las interacciones. En ese día los alumnos harían ejercicios sobre formalizaciones de argumentos, el maestro revisaría libretas de los alumnos, el examen había pasado una semana atrás, en apariencia no era el tiempo para resolver una inasistencia que tenía consecuencias en las calificaciones de la señorita, no obstante, tanto alumna como profesor intercambian comentarios al respecto. La clase como espacio social se juega entre lineamientos organizacionales y las condiciones de sus actores quienes externalizan sus necesidades, su forma de estar en el aula.

Situaciones como la anterior ocurren al comienzo y al final de clase, o en el caso del grupo observado, en el receso (el horario de la asignatura quedó dividido a la mitad por el periodo de descanso de los alumnos). Sin embargo, esto no ocurre a partir de que el maestro comienza a trabajar un tema. El grupo ha tomado esta dinámica como parte de las sesiones, hay un momento para externalizar los pendientes, Jackson (1991) las refiere como intervenciones *superfluas* que forman parte de la dinámica escolar, tal vez sea así, pero han tomado un lugar en el diario cotidiano la clase y su presencia se expresa en ciertos momentos.

Jackson (1989) refería sobre los otros aprendizajes que se juegan en el aula, independientes del programa escolar, en el caso del grupo con quien trabajé, los alumnos han aprendido cuando y qué preguntar. Durante este periodo es evidente el sentido que los alumnos dan al espacio escolar a partir de las preguntas que dirigen al profesor, en particular para subsanar las limitaciones y pendientes cargados hasta ese momento. En ocasiones pueden externalizar la forma como viven lo que acontece en el aula. Para el docente es momento de toma de decisiones, da apertura al diálogo, lidia con peticiones, ratifica o expresa normas, es parte de la clase, paradójica rutina de toma de decisiones.

La clase deja de ser sólo presente, las solicitudes de los alumnos suelen tener relación con el pasado con consecuencias inmediatas o posteriores. El inicio de las actividades se muestra como un enlace con lo ocurrido en otras temporalidades, quedan lagunas en el recorrido de los días, los jóvenes lo hacen evidente. Aunque el profesor planea un curso de acción lineal el inicio de las actividades expresa poca relación con una tendencia sólo hacia adelante, en este breve periodo se aglomeran situaciones diversas de distintos espacios temporales.

El profesor, después de preparar las cosas que necesita, de atender a los grupos de alumnos que se acercan en cuanto pueden para hacer alguna solicitud, pasa lista. El bullicio de los adolescentes no cesa a menos de que el profesor lo demande, pero dura poco su efecto. La situación se da relajada, los estudiantes a penas y escuchan su nombre, son pocos los que están atentos, en varias ocasiones son los compañeros quienes avisan a otro joven despistado sobre que ya los nombraron. No faltan, cuando el maestro termina de mencionar a cada integrante, jóvenes que se acercan para solicitar se les registre.

En estos minutos pocas cosas relacionadas con los contenidos ocurren, más que el tiempo. El docente toma su lista, dice un nombre, voltea a ver al grupo, espera confirmación, en ocasiones tiene que repetir el llamado, así en promedio cincuenta y cinco veces. A veces se escurren breves diálogos entre profesor y alumnos, el reloj sigue su curso, al final, de todos modos el maestro tiene que volver a atender a algunos distraídos.

A pesar de todo se necesita, se ha vuelto necesaria la asistencia, la escuela solicita las listas junto con las calificaciones, las generaciones han llevado al profesor a darle importancia, la ausencia de compromiso por parte de los asistentes lo ha llevado a utilizar la asistencia como estrategia de presión, además se ha vuelto una herramienta de control cuando los alumnos no responden ante las exigencias de acreditación de la materia, se vuelve un apoyo para valorar situaciones conflictivas con los alumnos, antes no requería registrar la presencia de los alumnos (A. González, 17 de diciembre de 2017, entrevista 3).

El grupo toma aproximadamente diez minutos de cada sesión de una hora cuarenta minutos para el inicio de la clase, tiempo que no es de contenidos, pero sí necesario para la dinámica escolar. El maestro refería en entrevista (A. González, 17 de diciembre de 2017, entrevista 3) que suele tener poco tiempo para abordar tema de la clase, el sistema se ha hecho

cargo de reducir las oportunidades para trabajar, los planes, los calendarios conducen a mermar la cantidad de oportunidades de trabajo, las situaciones actuales de las generaciones también contribuyen a la reducción de posibilidades para enfocarse en el programa. A pesar de todo, también es una oportunidad de interacción distinta en tiempo y forma entre maestro y alumno.

Tiempo de los contenidos.

El momento de abordaje del contenido es el centro de la clase. Después de tomar asistencia el profesor se dirigía a su mesa, cambiaba de herramientas de trabajo, de la tableta de asistencia al pintarrón y borrador, o el teclado de la computadora, comienza el despliegado de algún tema sobre la materia. Cada día la información es nueva, aunque también se incluye un repaso sobre el contenido de la clase pasada o aspectos primordiales del curso tales como el argumento, su estructura, los juicios:

Docente: “A ver vamos con dos cosas, la clase pasada vimos los métodos deductivos e inductivos para que ustedes los reconocieran. Todavía hay algunas dificultades con eso. Vamos a ver hoy otros elementos que tenemos que trabajar dentro de los argumentos. ¿Y se acuerdan que hicieron un examen en un ejercicio en el grupo en el que tenían que relacionar dos tipos de argumentos, y algunas cosas?, por ahí venía algo que decía silogismo. Vamos a trabajar lo que es silogismo.” [...]

Docente: “voy anotando esto, el silogismo... es un tipo de argumento deductivo. Vamos a recordar nuevamente lo de todos los días ¿Edwin, de qué está formado un argumento?

Al terminar de escribir el profesor voltea a ver al grupo” (Observación 9, pp.5-6).

Hay dos aspectos que resaltan del fragmento “”la clase pasada vimos métodos deductivos e inductivos para que ustedes los reconocieran. Todavía hay algunas dificultades con eso”” justifica la necesidad de regresar a los puntos de la clase pasada. El maestro, de alguna manera se dio cuenta de que los alumnos aún tenían tropiezos en sus avances, consideró pertinente retomar el contenido, sin embargo no continuó con la laguna referida, se fue más atrás “Vamos recordar nuevamente lo de todos los días” habla de un aspecto que pareciera central para la materia, lo que es un argumento, cómo está formado, un repaso de dos temporalidades distintas. Minutos después de regresar a las primeras sesiones, continua con el tema del día, cuadro de oposición, mientras lo aborda regresa al punto que había dejado pendiente sobre la clase pasada, tipos de proposiciones:

(El docente dicta al grupo sobre los tipos de proposiciones) Docente: “Ahora, vamos a ver que hay distintos tipos de proposiciones. Una proposición es universal, una proposición es universal, una proposición es universal cuando abarca [...]”

(El grupo construye un ejemplo de argumento con el grupo) Docente: “médicos, ¿sí? Ok. ¿Por qué es importante que veamos esto? El ejercicio que hicimos la última clase tenía que ver con argumentos deductivos e inductivos. Haber por allá, atrás Karla, por necesidad, hay que volverlo a hacer”

Alumna (F-5): “No los hice”

Docente: “No los hiciste, ¿qué características tiene los argumentos inductivos?, de manera muy general” (observación 9, p.8, 14)

El primer momento de trabajo con los temas vincula tres tipos de contenidos, el maestro inicia con el punto angular del curso, con la intención de reiterarlo durante todo el semestre, a continuación, aborda el tema que corresponde al día, requiere avanzar para cubrir el programa, después retoma el punto de la clase pasada en el que todavía encuentra limitaciones de dominio en los alumnos, en su secuencia opta por el importante, sigue con el planeado, sobre la marcha retoma el necesario.

Aunque todos son contenidos debido a la circunstancia toman motivaciones distintas, reafirmar las expectativas propias, terminar el curso, atender la necesidad de los alumnos. Más que por vínculo entre información, que no significa que no la haya, los temas tocados corresponden a las condiciones contextuales la escuela, los alumnos y el profesor, hay una saturación de contenidos.

En un primer momento la situación me parece contradictoria con respecto a lo que piensa el docente. En una de las entrevistas, el compañero hacía referencia a los cambios en planes de estudio y a los tiempos que tenía para trabajar un curso en general (A. González, 17 de diciembre de 2017, entrevista 3), por un lado, los planes de estudio muestran demasiados contenidos³, por otro los tiempos escolares son cortos y suelen reducirse aún más por contingencias cotidianas. El tiempo de trabajo en el aula es reducido, insuficiente para abarcar con cabalidad todas las demandas de los actores, sin embargo, a pesar de las condiciones el maestro intenta atender a los distintos actores involucrados, la saturación del contenido corresponde con una realidad aglomerada.

³ En el caso del programa de lógica se contemplan 5 conceptos generales, 30 contenidos conceptuales de tercer nivel, 120 contenidos procedimentales y 15 actitudinales (SEP, 2012).

Las interacciones docente–alumno son otro aspecto característico de este momento que contrasta con el inicio de la clase, no sólo en cuanto a la temporalidad, sino a la extensión y modo de las mismas. Durante el abordaje del tema cuadro de oposición el maestro explica, a la vez construye con el grupo un ejemplo de proposición particular, la dinámica permite que se dé un chiste a partir del cual se mezcla contenido con broma:

Docente: “Este pescado, lo voy a hacer más particular. Paulina... no, está mal. Ricardo, este pescado no respira, ¿qué error tiene este pescado no respira?”

Varios alumnos ríen, el docente ríe.

Docente: “Si no respira se muere (hace muecas con la cabeza, más alumnos ríen). No, ¿qué error tiene este pescado no respira?, ¿no entiendes?”

Alumna (G-7): “No, no entiendo”

Docente: “Tenemos oraciones”

Alumno: (Va, D-1): “Ah o sea sí, pero es que las formas, esas”

Alumna (Va, A-2): “Que esta fuera del agua”

Docente: “Es que es una manera general, si tú ves una oración que hable de un caso particular usaremos haciendo esto, estamos hablando de una parte de la especie” (Observación 9, p.12)

El docente busca el intercambio de ideas con los alumnos acerca del ejemplo que elaboraron, el ambiente se relaja con las ideas espontáneas, varios jóvenes hacen comentarios alrededor de la broma. A pesar de la constante intervención de los adolescentes predomina la voz del maestro, es él quien orienta la interacción, se fijan roles en el que uno conduce, los otros siguen, por más esfuerzos tanto del profesor como de los alumnos para que se involucren, la participación se enfoca a expresar pequeñas variantes de lo que ya fue dicho, el silencio suele ser común, en ocasiones se escuchan una o dos voces, el adolescente apelado por el profesor por lo regular evade su intervención.

No es sólo el chiste lo que está en juego, es el contenido, ante él la intervención de los estudiantes es menor en comparación de las peticiones que realizan al comienzo de la clase, ya sea por la forma de abordarse o por su naturaleza misma, no permite mayor desarrollo por parte de los jóvenes. El maestro pregunta, avanza, permite que otros alumnos intervengan, a pesar de todo se vuelve un reto que el trabajo con la información del programa no se convierta en un monólogo.

El maestro en entrevista (A. González, 14 de octubre de 2017, entrevista 1) en un comparativo entre generaciones de estudiantes, refería que antes había al menos dos características en los jóvenes: algunos de ellos captaban con facilidad la información, otros se esforzaban en el trabajo, ya fuese que el adolescente mostrara una o ambas. Con los nuevos alumnos, en general, costaba mucho trabajo que se presente una u otra. Si bien la dinámica

de la interacción cambia con los temas de la materia no es el único aspecto que direcciona su forma, el papel del alumno toma un lugar relevante.

Una pausa.

Como había mencionado, en el caso particular del grupo observado, la clase queda dividida por el receso, cincuenta minutos antes y otros tantos después. En algunos aspectos es como si hubiera dos inicios y dos finales, la forma de las interacciones docente-alumnos es parecida al inicio de clase, las peticiones no se hacen esperar, no obstante, hay un detalle más, la extensión de las mismas. En el siguiente fragmento, cuando inicia el receso el maestro pide a cinco alumnos que dejen sus libretas para revisarlas, mientras realiza la actividad se acercan alumnos a hablar con él:

Alumna (G-6): “¿Nos puede autorizar la salida del plantel?”

Docente: “No, yo no puedo hacer eso.”

El docente revisa su tableta, después una libreta que tiene en el escritorio, (al parecer es de un alumno).

Alumna (G-6) voltea a ver el equipo del docente: “¿Usa Excel?”

Docente: “Sí.”

Alumna (F-5): “A mí se me hace muy difícil Excel.”

Docente: “No, para nada, y es muy útil.”

Alumna (G-6): “Ay, nada más se trata de usar fórmulas.”

Docente: “No nada más se trata de usar fórmulas. El asunto es saber usar las fórmulas.”

Las alumnas ven la tableta.

Docente: “Vean” puntea, escribe en la tableta (al parecer les muestra cómo usa las fórmulas).

Alumna (F-5): “¿Nos va a ayudar a pasar el examen de TIC?”

Docente: “No, eso es algo que ustedes tienen que aprender.” (Observación 11, p.19).

El diálogo continúa, aunque en esta parte presenta el punto que deseo abordar. Los participantes abordan situaciones distintas a las propias de la materia, la interacción es extensa en comparación a lo que ocurre cuando abordan contenidos. Aunque los estudiantes tengan la intención de solicitar algo la relación se abre vierten más opiniones, pueden llegar a contradecir al maestro. No sólo cambia de lo que hablan, sino cómo lo hablan.

En este caso, los jóvenes pueden expresarse en un sentido distinto al usado cuando se aborda un contenido en clase, tienen la oportunidad de externar opiniones que no necesariamente tienen que ver con lo que acontece en el aula, situación que permite el docente. Como decía con anterioridad, el contenido incide en el tipo de interacción que se da entre docente-alumnos.

Otro de los aspectos que también incide en el tipo de interacción son los tiempos organizacionales. Durante el mismo momento del receso se acerca otro grupo, presento un fragmento en el que las alumnas solicitan concesión para entregar un trabajo, nada diferente de los adolescentes anteriores:

Alumna (A-4): “¿Puedo ver?”, toma los trabajos que el docente tiene en una esquina de la mesa.

Alumna (B-5): “De aborto, de suicidio, debate.”

Alumna (A-4): “¿Todo esto es uno o son diferentes?”

Docente: “No, son de varios.”

Alumna (B-5): “¿Así se puede imprimir la información?, de haber sabido, ¿no se lo podemos entregar mañana a primera hora?”

Docente responde: “No, ya no.”

Alumna (A-4): “Ándele, ándele, ándele (usa un tono diferente en la última palabra).”

Alumna (B-5): “Si quiere hasta le hacemos diez de estos.”

Alumna (A-4): “Traemos otra cosa, si quiere, exponemos.”

Docente: “No.”

Alumna (B-5): “Podemos argumentar de las relaciones sexuales ¿no?”

Docente: “No.”

Alumna (A-4): “Ay profe no sea mala onda.”

Docente: “Déjenme trabajar porque si no, no acabo.”

Las alumnas se retiran. (Observación 11, p20).

El maestro atiende a las alumnas, no obstante sus respuestas son limitadas, termina por solicitar a las alumnas lo dejen trabajar, el receso casi concluye, el tiempo que quería destinar a revisión lo utilizó para hablar con los alumnos que se acercaron a él. Cuando el docente refiere “Déjeme trabajar si no, no acabo” remite a la entrega de calificaciones, si bien queda en juego la planeación del trabajo del profesor, al final son los tiempos del receso y la escuela los que colocan los límites, desde luego, respaldado por el maestro.

El semestre se organiza en tres periodos parciales, los profesores tienen que entregar resultados de los alumnos en cada uno de ellos. El momento de la observación fue cuando precisamente tenían que concluir evaluaciones y trabajo administrativo. Ante la premura de atender los lineamientos organizacionales los alumnos quedan en segundo término, la interacción docente-alumno queda condicionada a la dinámica escolar.

Otra de las actividades que se presentan en el aula cuando tocan algún tema del programa es la elaboración de alguna actividad por parte de los alumnos. El maestro concluye las explicaciones, hay una pausa “Docente: “¿Esto ya lo copiaron, ya lo tienen?” (observación 9, p.16), inmediatamente se incrementa el bullicio, siguiente actividad un ejercicio.

El profesor organiza al grupo, da indicaciones, los estudiantes tienen que convertir oraciones a lenguaje simbólico y utilizar conectores, pasan unos minutos, los jóvenes trabajan

en equipos, son ellos quienes llaman al maestro, “Profesor, duda de conector “o””, otra de las señoritas, sentada junto al compañero que preguntó, dice “¿Cómo se usa?”, el maestro responde “El conector “o” es una disyunción, significa que sólo puede elegir una entre dos o más opciones. Estudias o trabajas”, el intercambio no concluye, la señorita pregunta mientras muestra su libreta, “¿Así como este?” (Observación 16, p.12).

Primera diferencia en este momento con respecto al instante en la que el maestro explica, ahora es el profesor quien sigue al alumno, aunque proporcione información lo hace en función de lo que el otro demanda, cambian los roles, el inicio y la forma de la interacción se da en función de la intervención del alumno, sus preguntas pueden generar respuestas variadas en el maestro desde explicaciones hasta meras confirmaciones o preguntas.

Segunda diferencia, los estudiantes muestran cercanía con la información, hablan más, articulan oraciones sin que repitan lo que el maestro dice como en el caso de la explicación, muestran el grado de apropiación del tema, además, su punto de partida es el contenido, llamar al maestro les demanda decir algo acerca del tema que tocan, rara vez se presentó alguna solicitud diferente a una pregunta o ratificación de los avances de la actividad.

A mi parecer, durante el monitoreo del ejercicio la interacción docente-alumno toma una forma combinada entre la explicación de los temas y la atención que demandan los alumnos, lo ocurrido en otros momentos aquí queda relacionado, las demandas del inicio de clase, las explicaciones del tema, la libertad de una, el enfoque de la otra, mayor participación de los adolescentes, presentación de información por parte del maestro.

El docente continua, el monitoreo, el bullicio en el aula se incrementa, pasa por una fila, revisa los avances de un equipo, otro grupo al final del salón lo llama, se dirige al otro extremo, hace comentarios, en otras partes del salón ya hay varias manos levantadas, algunos gritan para llamar al maestro en espera de ayuda con el ejercicio, el maestro va y viene, la dinámica de la clase aunque estable muestra intervención constante de sus actores.

El profesor durante su intervención utiliza distintas formas de responder, de interactuar con los estudiantes, no sólo en la información sino en la forma “Nada más tienes dos” le dice a un alumno que no completó la actividad, “Faltan los signos” señala un contenido que no se encuentra en los resultados de otro joven, “¿Cuántas oraciones tenemos?” responde con una pregunta para enfatizar un aspecto del ejercicio, “En los

ejercicios van a encontrar oraciones ustedes las tienen que formalizar y van a identificar la forma como se relacionan”, repite las indicaciones que dio al comienzo del ejercicio, “El paréntesis es para marcarte que hay una relación previa entre dos oraciones” recuerda ideas ya vistas con anterioridad tal y como ocurrió cuando retomaba temas de clases pasadas, “Pónganse a trabajar” (Observación 16, pp.6-14) reitera a un estudiante su responsabilidad.

Pareciera un menú a la carta de temas e indicaciones, es como si el profesor realizara pequeñas exposiciones. Aunque los alumnos toman la palabra el docente incide en el nivel de interacción el abanico de respuestas del maestro se abre, a situación se complica, no hay nada planeado, la estrategia le demanda al maestro sujetarse al arbitrio de las necesidades de los alumnos, la interacción se juega a la par entre ambos actores. Tal vez sea el momento con mayor interacción en una sesión, pero, además, sobre el contenido.

Los temas del programa son, durante este momento, los que conducen las interacciones, aunque relacionados con otros aspectos, al fin, funcionan como un filtro, delimitan de lo que se habla y se pregunta, reducen las posibilidades de los participantes para pasar al plano de lo escolar como al inicio de clase, pareciera que generan un acuerdo en torno a él, los alumnos saben su rol, preguntan, complementan, escuchan o siguen indicaciones, el maestro aplica estrategias de trabajo.

Antes de acabar la sesión.

Antes de que toque el timbre de final de hora, se presenta un momento distinto, el indicador suele ser cuando varios alumnos guardan sus cosas. El profesor da indicaciones para asignar tareas a desarrollarse fuera del aula, presenta información, aclara dudas. En contadas ocasiones retoma la finalidad del contenido abordado en clase, o bien enlaza el tema visto con puros a trabajar durante la siguiente sesión, revisa las tareas asignadas a los alumnos, aunque este aspecto puede oscilar, se puede presentar durante el desarrollo de la sesión, o bien al final, en ocasiones sólo como mera revisión administrativa, en otras acompañada de una observación minuciosa de los resultados de los alumnos, presento fragmentos del final de dos clases distintas:

Docente: “El martes vamos a tener una discusión fructífera, tipo restaurante, en el auditorio, vamos a ver videos, van a estar ustedes, otros grupos, vamos a opinar del video el tema es el triángulo de las bermudas

El profesor se dirige a la fila A, comienza a sellar libretas.” (Observación 9, pp.31-32)

Docente: “Tareas. Daniel, Karla, Michel, no lo resolvieron. Lo vuelven a hacer, revísenlo así como están en equipos y lo revisamos la siguiente clase. A ver si ya bajo calificaciones para ver cómo están. [...] Y lo otro lo reviso yo, espero que la tengan bien, lo volvemos a corregir, para que lo tengan ustedes corregido, lo tengan bien, porque si lo dejamos así se van a quedar en blanco, y van a quedar con ideas erróneas, ¿ok?, (suena timbre de fin de clase, mucho bullicio en el aula) ¿porque estoy redundando tanto en esto? Porque si no saben formalizar no van a poder trabajar las tablas de verdad” (Observación 16, p.20)

En el ejemplo de la observación 9 se mezclan la revisión de tareas con indicaciones para la siguiente clase. En la situación que presento en la observación 16, el registro de la tarea, comentarios a los alumnos sobre la actividad, la finalidad del tema y la entrega de calificaciones quedan unidos. El momento pareciera un cúmulo de situaciones pendientes, de las sesiones presente, pasadas o por venir, como una amalgama en la que se integran todos los faltantes de actividades y recomendaciones que no se alcanzaron a cubrir en el día.

Ante el grupo aparecen referencias a distintas cosas, todas sobre la clase, pero, en el caso de la observación 16 el maestro termina de explicar el tema, pasa a la revisión de tareas de la clase pasada, regresa a la revisión de la actividad del día, hacen mención de las calificaciones y concluye con la importancia del trabajo realizado.

Observo el proceder del docente como si hubiese varias ideas frente a él, el tiempo se acabó, todas son relevantes, acaba con una actividad, quiere pasar a la siguiente, pero recuerda que faltó algo, regresa, su pensar pasa a otro momento, las diferentes circunstancias propias de la clase desbordan los minutos que le quedan, hay una saturación de situaciones, semejante a la resolución de situaciones al inicio de la clase o a la aglomeración de contenidos cuando el maestro expone.

El docente refiere en entrevista dos puntos que pudiesen relacionarse con el cúmulo de eventos a los que tiene que hacer frente: por un lado, el retraso en el tiempo de trabajo por las características de los alumnos y los tiempos reducidos del semestre (A. González, 15 de diciembre de 2017, entrevista 2).

En la sesión nueve, cuando el docente intenta retomar los tipos de argumentos, solicita a una alumna le mencione cómo es un argumento inductivo, la respuesta de la estudiante es “no le entiendo” (Observación 9, p.14) aun cuando era un repaso de temas ya vistos. En distintas ocasiones el maestro regresa a temas ya abordados. Aunque el profesor destinara

poco tiempo a cada repetición necesaria, como en el caso del monitoreo cuando el grupo trabaja con un ejercicio, ya no dedicará esos espacios a otros aspectos de la clase.

Los tiempos de la escuela llegan a ser arbitrarios, independientemente del programa, calendario y tiempos escolares también se presentan situaciones inesperadas. En la observación dieciséis hubo una junta imprevista y la clase se redujo veinte minutos, en el caso de la observación nueve dos alumnas se agredieron y la resolución del conflicto le llevo al maestro quince minutos. Las condiciones se presentan para que las actividades en clase se acumulen.

En la segunda entrevista el docente expresa que “el sistema no me deja hacer algunas ideas que yo tengo [...] me afecta en la profundidad” (A. González, 19 de diciembre de 2017, entrevista 2). El maestro expresa su intención de querer hacer más en el aula. Al no poder extenderse en el desarrollo de las sesiones ya sea para cubrir su planeación o seguir los distintos ritmos de los alumnos, por ejemplo, añade un elemento para intentar atender al todo. Precisamente es en la clase en la que el tiempo se ve reducido por un imprevisto cuando el docente relacionó el tema visto con otro ya trabajado y con su finalidad, acontecimiento en apariencia contradictoria. Como si la reducción de tiempo llevara al maestro a compensar lo que ya no va a poder presentar.

Si recapitulo, en este primer acercamiento a la clase observo que la práctica docente muestra ciertos tipos de interacción entre sus actores de acuerdo al momento en el que se dan, en los extremos con mayor libertad y posibilidades de interacción abierta, al centro cerrado al contenido. El inicio y el cierre de la clase muestran una inclinación por el pasado o futuro inmediato por venir, mientras que el desarrollo es presente, pero en todo momento contemplo saturación en la actividad del docente.

Aunque poco muestran las observaciones sobre los efectos que suele producir en el aula, y en particular en la práctica del docente, la entrevista al profesor muestra su postura al respecto. El profesor considera que los jóvenes vienen con una disposición diferente a otras generaciones, enfrentarse a situaciones así hace su trabajo más lento (A. González, 14 de octubre de 2017, entrevista 1), requiere dedicar más tiempo y actividades para tener un avance con los estudiantes. El punto central de la clase, la formación en el contenido se encuentra entrecruzada por elementos con los que se relaciona, así mismo hay instantes

enfocados en otros aspectos de la dinámica escolar, la saturación y las interacciones diferenciadas se vuelven parte de la rutina.

La clase se construye por sus actores en el marco de la organización. Se ponen en juego sus prioridades, los alumnos por la aprobación, el maestro por la guía y el contenido, por apearse a los tiempos de la escuela. No necesariamente existe correspondencia entre ellos, y mucho menos con lo que se podría esperar de una clase, una apertura, un desarrollo y un cierre como secuencia didáctica enfocada en el contenido, en los aprendizajes. El discurso teórico de la enseñanza también se constituye sobre la vida en el aula, sobre sus actores al entrar en juego en la actividad escolar.

Las estrategias de enseñanza

El docente llega al salón, desde su entrada saluda, se dirige a su mesa, saca sus cosas, pasa lista, conversa con sus alumnos, regula su comportamiento, explica, pregunta, deja ejercicios, organiza a los alumnos, registra en su libreta, asesora, da indicaciones, califica, deja tarea. De esta totalidad de las acciones del maestro, en este apartado pretendo dar cuenta sólo de las relaciones entre los aspectos que conforman la práctica docente: el contexto institucional, el proyecto curricular, la organización escolar (Serrano, 2018, jueves 26 de enero a las 12:00 horas, asesoría, biblioteca UPN Ajusco) y las estrategias de enseñanza del profesor.

Durante el contacto con las clases de un maestro de bachillerato identifiqué que lo que hace el profesor, en algo se relaciona con situaciones internas y externas al aula. El profesor no está solo con los alumnos, ellos, sus acciones son con aspectos que les rodean: el espacio áulico, los tiempos escolares, las expectativas del docente, parte de su historia como maestro y persona, sus creencias, las particularidades de los alumnos como individuos y grupos, cada una de ellas se muestra en la actividad que realiza el profesor. Sus estrategias de enseñanza son evidentes: la presentación de información al alumno, los ejercicios, el acompañamiento, algo convencional; sin embargo, toman matices a partir de las relaciones que presentan con el contexto.

Estrategias y relaciones en ocasiones se complementan, en otras se contradicen (Delamont, 1985), encuentran su espacio, se pierden aisladas. La fricción o fluidez entre estos

aspectos es el diario cotidiano del maestro que se expresa en formas de intervención inmediatas, concretas que el docente elabora día a día, no necesariamente contruidos a partir de discursos teóricos sobre la educación, a final de cuentas construye su propio estilo de enseñanza que le funciona.

Para ordenar la presentación divido las estrategias de enseñanza que identifiqué en el maestro en dos:

- Explicación
 - Preguntas a los alumnos
 - El uso del pintarrón
 - Tareas-Monitoreo del grupo
- } Presentación de información

Presentar la información.

Como parte de las estrategias de enseñanza del docente integré varias actividades, que aunque diferentes entre ellas, están orientadas a presentar la información: explica de forma hablada, usa ejemplos, hace preguntas a los alumnos, escribe en le pintarrón. El maestro siempre hace uso de ellas de manera conjunta, como en unidad, es raro que se presenten de forma aislada.

La presentación de la información por parte del maestro tiene al menos dos expresiones diferenciadas en situaciones distintas, uno los temas del programa, otro son las indicaciones al alumno para actividades que le son asignadas. En ambos casos llama mi atención la forma en la que interactua con los alumnos y la forma en que se desarrollan las situaciones. En cuanto al primer punto, el profesor aborda nociones de la asignatura ya sea sobre un tema visto o nuevo. Comienza a escribir en el pintarrón, habla con una introducción al tema, pregunta sobre alguna idea ya vista o sobre la tarea que se dejó para casa, sin embargo, de manera invariable utiliza todos los recursos.

Llama mi atención que, cuando el maestro explica, aún en los casos más directivos como podría ser el dictado de algún concepto, se pueden encontrar la de intervención de los estudiantes. Algunos de ellos, en apariencia inverosímiles: “Alumna (Va) (G-6): Espéreme, ¿eso qué? Avise” (observación, 9, pp.11), en los que el maestro permite que los alumnos

modifiquen el ritmo de la presentación. En estos casos el profesor tiene que regresar, volver a dictar, permite que los jóvenes interceden en su forma de proceder. Aún en el dictado el adolescente queda comprometido, interpelado a actuar, se asume como actor que no fue avisado de su momento de intervención.

En algunas ocasiones, en el dictado se presentan dudas de los alumnos. En estos momentos, el docente deja de dictar, cambia su forma de dirigirse al grupo, explica para resolver la duda. En el siguiente fragmento, mientras el profesor da información acerca del cuadro de oposición de las proposiciones, un joven se confunde con una idea que no ha concluido el maestro, hace una pregunta a la que el docente desarrolla y termina su idea:

Alumno (A-3): “¿Cuándo qué?”

Docente: “Cuando se refiere sólo a algunos de los miembros, sólo algunos de los No S son P, en caso negativo, ¿sí?”

Alumna (G-6): “¿no que afirmativo?”

Alumno (G-5): “Por eso”

Docente: “Por eso, particular, utiliza la forma algunos S son P, en caso afirmativo, utiliza la forma No todos los S son P, en caso negativo.

Alumna (G-6): “Aaahhh” (Observación 9, p.9)

El alumno muestra mayor implicación, encuentra aparentes contradicciones, interviene, el docente decide modificar, no sólo su ritmo, sino su estilo de trabajo, pasa del dictado a la explicación. Esto en la medida de que hay interlocutores que apelan, los jóvenes, cuando externan sus ideas, el maestro los escucha y responde, cambia por un momento su estrategia.

En otros casos, la intervención de los estudiantes permite al maestro complementar la información que ofrece. En el siguiente fragmento el docente elabora ejemplos del cuadro de oposición, un alumno externa una duda sobre la forma de describir una oración, el profesor toma la duda del adolescente y la explica ante el grupo como un añadido de contenido no dicho:

El profesor escribe en el pintarrón mientras habla:

Las sillas del Cetis 10 son negras”

“Alumna (Va) (A-2): “No todas las sillas del...” (No concluye su frase).

Alumno (Va) (D-1): “Todas las sillas del Cetis 10 son negras”

Un alumno señala el pintarrón.

Alumno: “ahí no dice algunos”

Docente: “Estoy aquí abriendo, haber aquí. No todo tiene que empezar con algunos, donde las sillas del CETis10 estamos hablando de una parte de las sillas, ¿sí? Cuando hablamos de toda la especie de sillas, si dijéramos todas las sillas, por ejemplo, podemos decir todas las sillas tiene cuatro patas, y eso es lo mismo que las sillas del Cetis 10, del cetis 57, las sillas de China, que las sillas de Francia. Todas las sillas, por ser sillas, tienen cuatro patas” (Observación 9, p.11).

La estrategia de presentación de información no es una expresión lineal del maestro. Ante dudas o comentarios de los alumnos retoma sus palabras, las contextualiza, añade información que permite ver otros aspectos del tema. El profesor puede saber el tema, planear la clase, extender los contenidos, no obstante, eso no significa que cubra todo el saber, sólo presenta su perspectiva. La mirada de los adolescentes ante el contenido permite complementar lo dicho, amplía el campo, expande lo predeterminado, incorpora su perspectiva. De alguna manera lo dicho por el profesor en clase ya no sólo toma la forma que le dio, algo le añade el alumno con su participación, se forma un objeto grupal.

La elaboración del contenido de forma compartida docente-grupo, no necesariamente es una constante, en otros momentos también puede ser monopólico de un solo actor sobre la información y la forma de presentarlo. En el siguiente fragmento a mitad de clase le avisan al maestro que suspenderán actividades veinte minutos antes debido a una junta con docentes. El profesor retoma varios aspectos y explica el ejercicio realizado en clase:

Docente: Haber, por favor, van a poner atención. El cuestionario tenía ahí como una lista para recoger la guía, era como una pista, dice: de las siguientes oraciones has las formalizaciones de aquellas que son proposiciones. Tenemos ciertas oraciones, ciertos enunciados que no son proposiciones. Son proposiciones aquellos que son enunciados declarativos, que dicen algo sobre el sujeto.

Alumna (E-3): “Ahhh”

Docente: “Jessica es cantante. El cumpleaños de mi amigo estuvo increíble. Aquí aparentemente estamos declarando algo sobre el cumpleaños de mi amigo, pero tenemos estos signos de admiración (el maestro señala una oración escrita en el pintarrón), que más bien son una exclamación. (Observación 16, p.19)

El docente muestra una forma de explicar en constante contacto con los alumnos, sin embargo, ante una situación externa a la clase que reduce el tiempo de trabajo cambia su estilo. El maestro significa reducción de tiempo, necesidad de acabar la actividad. Si bien siguen presente la relación con los estudiantes, se reduce la interacción, el maestro se concentra en desarrollar el ejercicio que se había hecho en clase.

En otro momento, el docente explica un ejemplo sobre el cuadro de oposición correspondiente a la naturaleza positiva o negativa de las proposiciones, su discurso lo lleva a retomar contenido ya visto, hace un tipo de repaso sobre los tipos de argumentos, pregunta a una alumna sobre el tema, la estudiante no puede responder, el docente sigue su ritmo, su línea de pensamiento y se apoya de los alumnos que le responden:

Docente: “médicos, ¿sí? Ok. ¿Por qué es importante que veamos esto? El ejercicio que hicimos la última clase tenía que ver con argumentos deductivos e inductivos. Haber por allá, atrás Karla, por necesidad, hay que volverlo a hacer”

Alumna (F-5): “No los hice”

Docente: “No los hiciste, ¿qué características tiene los argumentos inductivos?, de manera muy general”

Alumna (F-5): “Es que no el entiendo”

Docente: “No le entiendes. ¿Qué características, cómo son los enunciados, las oraciones que se llevan a cabo para llegar a un argumento inductivo? Dame un ejemplo de un argumento inductivo, de los que pusimos”

Alumno (D-1): “¿La del, la del humano, o sea es inductivo no?”

Alumno (B-1): “La del humano”

Docente: “¿Lo recuerdas? (se dirige a la alumna a quien le hizo la pregunta, pero no respondió) Ese es inductivo. ¿Por qué dijimos que era inductivo?” (Observación 9, pp.13-14)

En el fragmento ocurre lo opuesto a la completitud de información en la interacción docente-alumno. El maestro, cuando se percata que la joven ya no lo sigue decide regresar a su ritmo, no se detiene ante las limitaciones de la alumna, mantiene su discurso y continua el diálogo con los alumnos que lo siguen. El profesor puede elegir la repetición del tema que sacó para orientar a la alumna, retrasar las expectativas propias y de la escuela, pero no lo hace.

En cualquiera de los dos últimos casos, el maestro reduce el contacto con los alumnos, en una ante la reducción de tiempo o en la otra ante la falta de intervención de los alumnos, el intercambio con los alumnos pasó a segundo término. Con respecto a esta situación el docente menciona que el sistema, la escuela como organización y dependencia, no lo deja implementar algunas ideas que tiene, no puede detenerse a atender a los estudiantes rezagados, los tiempos escolares no se lo permiten (A. González, 22 de noviembre de 2017, entrevista 2). Atender casos particulares implica para el profesor reducir el tiempo de atención al grupo, al programa, a la planeación.

La atención del maestro en el programa, en los tiempos escolares también puede tener relación con la estrategia de presentar la información. El profesor cuando expone frente al grupo habla y retoma las expresiones de los alumnos con respecto al contenido, en este contacto muestra un sesgo en las interacciones, es más frecuente su contacto con los estudiantes que siguen su explicación, quienes responden a sus preguntas, quienes completan sus ideas, son los adolescentes que le permiten al maestro avanzar con los temas. En la observación nueve durante la explicación del profesor (pp.10-16) observo que son contados los jóvenes que participan, con menos frecuencia quienes lo hacen de manera reiterada:

Número de veces que participan los alumnos	Número de alumnos que participan
1	5
2	5
3	1
5	1
6	2
7	2
9	1
12	1
16	1

De cincuenta y cinco alumnos participan diecinueve, de los cuales doce intervienen menos de cinco veces. Sólo tres estudiantes siguieron al docente con entre nueve y dieciséis comentarios. Cuando la respuesta de los estudiantes es errónea, el maestro insiste en buscar una respuesta adecuada, pero sino lo logra, se adhiere a los alumnos que si ofrecen la información correcta. Continuar con el tema le permite al profesor avanzar con respecto al programa, con su planeación, cumplir con los tiempos de la escuela, con las expectativas de la materia.

Cuando el docente presenta información a los alumnos como estrategia de enseñanza, oscila en su centro de atención, a veces es la interacción con el alumno, en ocasiones es el contexto, por momentos se complementan los actores, en otros el docente continúa con su línea de explicación. El tiempo pareciera que se muestra como relevante para el maestro, es el que en realidad toma en cuenta al momento de realizar de forma particular sus actividades.

Las explicaciones que el docente da a los alumnos no se remiten sólo a contenidos nuevos, puede tocarse uno ya visto o bien sobre un ejercicio, también las actividades asignadas a los jóvenes demandan al maestro indicaciones que tienen que ser dilucidadas. En el siguiente fragmento el docente organiza al grupo en equipos, les entrega una hoja con indicaciones y actividades, explica a los alumnos lo que harán, sale del salón unos minutos, regresa, revisa los avances de los estudiantes, una alumna lo aborda, comenta que no entendió lo que tenía que hacer:

Docente: “Reviso, pasen sus actividades”

Una alumna se acerca al docente con la hoja.

Alumna (D-7): “Maestro es que no entiendo aquí, ¿qué hacemos?”

Señala una parte de la hoja.

Docente: “En clases anteriores vimos los conectores cuando una palabra se usa para relacionar dos juicios o proposiciones, como el conector “y”. Ahora lo que tienes que hacer es formalizar cada oración, darle una letra a cada proposición y encontrar el conector que usa. Por ejemplo: La tarde está nublada es una oración, le formalizo con la letra P, como ya no hay otra oración así se queda”

Alumna (D-7): “Ahhhh, yaaaa”

La alumna regresa a su lugar. (Observación 16, p.8).

La actividad en el aula muestra un proceso incompleto. Cuando había acabado el tiempo para el ejercicio, la alumna a un no sabía lo que tenía que hacer. Si el profesor organizó la estrategia con fines de aprendizaje es probable que poco se haya acercado a este efecto si la estudiante no pasó de las indicaciones. Las indicaciones dadas a los alumnos dejan lagunas, mismas que el profesor se detiene a subsanar cuando habla con los alumnos de forma directa, vuelve a explicar algo que ya se dijo. En la reiteración es cuando el profesor ayuda al alumno avanzar en los puntos en los que se detiene.

El maestro se enfrenta, no sólo a buscar la claridad con respecto al contenido que presenta, sino también en las indicaciones de las actividades a desarrollar. Las instrucciones de actividad son sólo un apoyo para orientar la actividad del estudiante. Cuando el profesor tiene que volver a explicar las señales del trabajo del alumno cae en un ciclo en el que vuelve a hacer lo que ya hizo. En situaciones como esta el docente realiza un doble esfuerzo para reiterar de otra manera lo ya dicho. En el fondo, la explicación cíclica evidencia procesos en los que los actores se posicionan sobre un mismo punto varias veces, la comprensión. El docente considera que el trabajo en clase se vuelve lento cuando los alumnos no avanzan, la dinámica se detiene, tiene que repetir varias veces lo que ya dijo (A. González, 8 de octubre de 2017, entrevista 1).

Considero que la reiteración es parte de la forma de trabajo del profesor, sin embargo esta estrategia debido a su carácter repetitivo genera fricciones con otros actores involucrados como los tiempos de la escuela, las expectativas del profesor con respecto a los temas planeados, las condiciones de los alumnos en cuanto al dominio de la información y su capacidad para externar su situación ante el ejercicio (en el caso del fragmento que presenté el tiempo que había dado el profesor para desarrollar la actividad ya había concluido, hasta ese momento fue cuando la señorita externo su duda).

Cada vez que el maestro se detiene a explicar a un alumno lo que ya había explicado en plenaria, ayuda a un alumno en su comprensión a subsanar las lagunas que quedan, sin embargo, con cada repetición para trabajar con la actividad se reduce la posibilidad de cumplir con el programa. Ante su perspectiva, para el docente el proceso se vuelve lento. Al final, ante dicha dinámica el profesor juega con el tiempo, un aspecto más que toma en cuenta en sus estrategias cotidianas.

Como parte de las explicaciones del docente está la integración de ejemplos para mostrar la expresión de los contenidos en casos concretos. Esta forma de trabajo del maestro muestra al menos tres expresiones: sobre situaciones cotidianas, analogías de información de otras materias, para enriquecer el acervo enriquecimiento cultural. A continuación, presento tres fragmentos correspondientes a cada uno de ellos:

El maestro escribe en el pintarrón:

La casa azul de mi abuela””

Docente: “En el ejercicio hay enunciados que no son proposiciones. La interrogación, exclamación, las oraciones sin verbo. Esta oración no es una proposición”

Alumno (D-1): “No tiene verbo”

Docente: “Así es. Haber, por favor” (Observación 16, p.17).

Docente: “Quedaría como no p y no q, pero se acuerdan de las leyes de los signos en matemáticas, pasa algo semejante, esto lo podríamos entender como”

El profesor escribe:

$\neg P \wedge \neg Q / \neg(P \wedge Q)$

Alumna (H-5, Va): “Ah va” (Observación 16, p.19)

Docente: [...] “Si yo tengo que el pan es un carbohidrato y la tortilla es un carbohidrato ¿qué nos estaría faltando? Una premisa, de ¿qué es el pan y la tortilla?”

Alumno (C-3): “Maíz”

Alumno (Va, D-1): “De carbohidratos”

Docente: “Hay algo general para llamarlos”

Alumno (B-1): “Son diferentes”

Docente: “La tortilla es un pan, consulten la definición de pan y van a ver que las tortillas son panes.” (Observación 9, pp.30-31)

El primero ejercicio es el más común, el maestro lo utiliza para enfatiza el contenido, señala detalles, muestra su expresión concreta. El segundo lo usa como una posibilidad de nexos con otras materias que permita al alumno asociar a partir de lo que ya conoce. El tercero muestra las expectativas del docente, su intención formativa personal para con los alumnos, su forma particular de añadir saberes a los contenidos establecidos en el programa.

En el caso de los ejemplos en los que el maestro intenta ampliar la perspectiva cultural de los alumnos, tema y ejemplo se vuelven contenido. La formación del alumno no tiene que limitarse a lo estipulado en los planes, la clase es una oportunidad para que pueda acercarse a los jóvenes temas que de otra manera jamás conocerían (A. González, 22 de noviembre de 2017, entrevista 1). Al final cada tipo de ejemplo le permite al profesor jugar con diferentes expectativas: avanzar en el programa, vincular el tema con otras asignaturas, integrar sus propias intenciones.

Otra forma que tiene el docente para presentar la información es la ejemplificación de las respuestas de los alumnos, los errores cometidos. Una práctica poco vista en las observaciones. En el siguiente fragmento, el maestro explica la forma correcta de representar la negación y la compara con las respuestas de los estudiantes:

Docente: “Y aquí, aguas con la negación, el signo de negación siempre se pone antes de poner la preposición, de la oración, esto lo podemos tener “P”, (el docente señala una parte de lo escrito en el pintarrón) pero tenemos la negación ponemos “no P”

Alumno (B-1): “Claro”

Docente: “No va después. Si pongo “P””

El maestro escribe en el pintarrón:

$P \neg$

Docente: “Y esto, esto no existe. Algunos de ustedes estaban cometiendo este error, no así literal” (Observación 16, p.24).

El alumno ejemplar no forma parte de su estilo, el sujeto del error si se hace presente, pero queda indefinido, sólo como dejado al aire. El maestro en entrevista mencionaba la importancia que tiene para él el respeto a los alumnos, no evidenciarlos, como en este caso. Más allá del orden moral del profesor presentar ejemplos a partir de las respuestas de los alumnos desarrolla una relación entre el contenido y la forma concreta en la que los jóvenes manejan el tema. La presentación de la información se modifica de acuerdo al contexto en el que se presenta. El docente trabaja con lo que ahí se construye entre los actores.

Otra estrategia para presentar la información es el dictado. En una ocasión, al salir de clase platicaba con el maestro sobre la sesión que había observado (González, 2016, 9 de diciembre). Él me dijo que casi no utilizaba ese recurso, sin embargo, en varias ocasiones había dejado a los alumnos que buscaran información mínima de ciertos temas y no la llevaban al siguiente día, o bien estaba incompleta, utilizaban fuentes poco confiables.

El profesor considera que hay contenidos, que son importantes por lo que se vio en la necesidad de dictar en ocasiones para que los estudiantes tuvieran la información en su libreta. En este caso, la forma en que el docente entiende a los alumnos tiene una relación con el tipo de estrategias que usa. El simple acercamiento al contenido le demanda usar actividades que tal vez no tenía contempladas.

Otra de las estrategias que utiliza el profesor a la par de explicar y escribir en el pintarrón es el uso de preguntas dirigidas a los alumnos sobre temas ya vistos. El maestro escribe se dirige al grupo, a penas toca el primer tema del día se dirige a los alumnos, los cuestiona, espera la respuesta sobre la información que anunció, en ocasiones se dirige a un

solo alumno, en otras lo deja abierto al grupo. Por lo regular, ante tales preguntas los estudiantes no suelen responder, y si lo hace, por lo regular incompleto o erróneo. El profesor toma la respuesta parcial del joven y formula otra pregunta en función de lo dicho. Por lo regular hay dos o tres alumnos que desean responder, se anticipan al docente y dan su opinión. De nuevo, el maestro retoma algún comentario acertado y prosigue con su explicación:

El docente regresa a su mesa, toma el marcador, escribe en una parte del pintarrón:

la casa de mi abuela no es habitable S-N [...]

Docente al alumno: “Espérame (al grupo). Ejemplo, pongan atención, tengo aquí es, haber eh, en lo que me voy aprendiendo los nombres, Natali, Natali, primero, ¿cuál es el sujeto?, ¿cuál es el predicado de esta proposición?”

Alumno (Va, B-1): “El sujeto (no termina frase)”

Alumna (B-3): “¿En esta?”

Docente: “¿Cuál es el sujeto?”

Alumna (B-3): “¿Casas?”

Docente: “Casa, ¿y el predicado?”

Alumna (B-3): “No es (no termina la oración)”

Alumno (B-1): “Natali”

Docente: “Tenemos un pequeño problema aquí, el sujeto no nada más es la casa”

Alumno (D-1): “Porque la casa, es completo” (Observación 9, pp.18-19).

En el fragmento el docente pregunta sobre las partes que componen una oración, los alumnos se aproximan a la respuesta, el maestro retoma lo dicho y explica un caso particular a partir de lo dicho por el grupo. Aunque el maestro da la pauta de los avances en el tema, las respuestas de los alumnos son integradas en el orden, el contenido se aborda a partir de las aproximaciones que los estudiantes señalan. La situación muestra matices de la información distintos al tema central, el cuadro de oposición, a partir de los que mencionan los estudiantes el maestro necesita ir más atrás, presentar aspectos no contemplados sin los cuales no podrían avanzar, precisar lo que es un sujeto en una oración.

El uso del pintarrón por parte del docente es constante en la actividad de enseñanza. Lo distintivo en la estrategia es lo que escribe, en algunas ocasiones coloca un título y palabras clave del tema que se aborda, fragmentos de lo que dice. En otras coloca ejemplos, siempre oraciones completas, además su duración plasmada en la pared es mayor. El profesor, después de haber escrito explica y regresa a escribir para añadir o resaltar algún aspecto. A continuación presento tres formas distintas en las que el profesor escribió en el pintarrón, en la primera anota un título, la segunda es una representación ante la pregunta de un alumno, la tercera coloca un ejemplo mientras habla con el grupo:

El profesor escribe:

Silogismo- Tipo de argumento deductivo (Observación 9, p.6)

Docente: “¿Lo recuerdas? (se dirige a la alumna a quien le hizo la pregunta, pero no respondió) Ese es inductivo. ¿Por qué dijimos que era inductivo? Tenemos una premisa que es”

“El docente borra una parte del pintarrón, escribe mientras habla:

Inductivo Deductivo

P1 – Particular

P2- Particular

C- General” (Observación 9, p.14)

“(El docente) comienza a escribir mientras habla:

Todos los carbohidratos son dañinos. UA”

Docente: “Tenemos la primera situación que les dicte, están son las formas, todos los S, todos los sujetos, todos los carbohidratos son, y tenemos la, la, el predicado, ¿qué estamos diciendo de este sujeto?, que todos los carbohidratos son dañinos, ¿entonces es? (observación 9, pp.24)

En el primer caso cuando el profesor coloca el título o ideas clave intenta dar relevancia para enfatizar ideas a los alumnos de lo que se habla. En el segundo, muestra al alumno una representación en el espacio, como si el habla no le permitiera expresar, como si se agotaran sus posibilidades y decidiera buscar otro camino, en el fondo, como si buscara accesibilidad a sus ideas. Lo escrito en el pintarrón no es un reflejo fiel de lo dicho por el docente, incorpora una organización de la información, algunos datos extra, se vuelve otra forma de presentar el contenido, añade algo más parecido a una imagen, orden, secuencia que la palabra no alcanza a plasmar.

En el tercer caso, opuesto al anterior lo dicho por el profesor es idéntico a lo que escribe, si bien pudiese enfatizar o utilizar otro recurso para presentar el contenido, el maestro muestra que, en el caso de los ejemplos, la idea es trabajar con ellos más adelante, añadir, señalar, reiterar, analizar aspectos que en ellos se manifiestan, como una plantilla que servirá para avanzar sobre otros aspectos.

En la versión del maestro, en general escribe para que los alumnos tomen apuntes. En algún momento se dio cuenta que los jóvenes sólo escribían cuando él lo hacía, si simplemente hablaba los estudiantes se dedicaban a escuchar. El hecho de que tengan apuntes es una forma en la cual cada adolescente tenga un apoyo para repasar los temas vistos en clase (A. González, 17 de diciembre de 2017, entrevista 3).

Por otro lado, la escritura en el pintarrón no sólo refiere al alumno o la presentación del contenido, al sentido didáctico, el docente refleja el contexto escolar, sus expectativas y necesidades. El profesor considera que sus propias características lo hacen ser una persona abstracta, escribir es una herramienta que le ayuda a ser más claro, una mejor forma para que

sus alumnos entiendan lo que expresa (A. González, 17 de diciembre de 2017, entrevista 3). Independientemente de las necesidades del alumno el maestro también refiere sus propias condiciones, sus limitaciones, las formas que tiene para poder ejercer la docencia.

En la misma línea escolar, las anotaciones para el grupo realizadas por el docente también le ayudan para atender a los padres. El docente y los tutores de los alumnos llegan a tener contacto, por lo regular, tres veces al semestre, en las cuales suelen haber exigencias, aclaraciones, peticiones de los progenitores hacia el coordinador del grupo. Ante tal circunstancia que tiene que atender, los escritos de los alumnos y su regulación le permiten manejar la situación, es una forma para evidenciar el trabajo de clase. (A. González, 15 de diciembre de 2017, entrevista 3).

Las estrategias del docente para presentar el contenido de la materia están relacionadas de los actores y el contexto escolar, cada actividad siempre tiene otro que integra el docente, en algunos casos muy evidentes como en las explicaciones habladas las cuales cambian de acuerdo a las intervenciones de los alumnos. En otros sutiles como el uso del pintarrón para que los alumnos escriban, juega con distintos elementos que se integran en el aula, sus recursos, las características de los alumnos, las condiciones contextuales, atiende al conglomerado escolar. Aunque el habla, la escritura y las preguntas estén integrados como una sola estrategia cada una de ellas cumple una cierta finalidad, el docente no sólo utiliza estrategias para enseñar a los alumnos, también las usa para la supervivencia en su contexto.

Tareas y monitoreo del grupo.

Las tareas incluyen el conjunto de actividades que el docente delega al alumno ya sea para que las realice en el aula o fuera de ella. Éstas le demandan al maestro desarrollar actividades distintas a las que comúnmente utiliza para presentar la información, muestra etapas con distintas actividades, el desarrollo de indicaciones, formas de organización e interacciones diferentes a las que se presentan en las exposiciones, requiere revisar y registrar avances.

Antes de dejar al grupo que trabaje por su cuenta, el maestro requiere elaborar previamente material con indicaciones, ejercicios y una organización del grupo. En una actividad el maestro llama a varios alumnos y les da una hoja impresa elaborada por él,

solicita a los jóvenes que coordinen el equipo que les será asignado, la dirección de los alumnos queda en manos de otros estudiantes:

Docente: “¿Antonio Lima?”

Alumno (E-5): “se sienta ahí”

El alumno voltea y señala un pupitre vacío.

El maestro se acerca a un alumno (H-3)

Docente: “Vas a formar equipo con las personas que te indique”

Le entrega una hoja. [...]

Docente: “Acabo de entregar una hoja, van a hacer equipos con los compañeros que tienen las hojas. (Observación 16, pp.6-7)

La actividad era un ejercicio como cualquier otro con la diferencia que las reglas de trabajo cambiaron. La actividad requirió del docente elaboración de material, dedicar tiempo a asignar labores, construir una forma más elaborada que la exposición, y además como se verá en la etapa del monitoreo, requiere de la presentación de la información ya sea al explicar las indicaciones o bien para responder a las preguntas de los alumnos.

La asignación de tareas cambia el grado de responsabilidad del alumno, en este caso, un extremo distante del sólo escuchar, escribir y, en el mejor de los casos, preguntar. Ahora el maestro decide que la carga del trabajo recae en quienes no suelen tenerla. En entrevista, el profesor menciona que hay diferencias en los alumnos de distintas generaciones, digamos los estudiantes de hace diez años. Antes por lo menos los alumnos trabajaban, sino dominaban los contenidos al menos mostraban respeto y esfuerzo en las materias, ahora ni eso (A. González, 17 de noviembre de 2017, entrevista 2).

El maestro en la estrategia se inclina no sólo por abordar el contenido sino en fomentar actitudes que considera relevantes. Las tareas en el aula permiten al profesor integrar expectativas de su historia en la docencia, vincula otros momentos de su práctica docente con su contexto actual, tiene alumnos del siglo veinte, pero expectativas de grupo de décadas pasadas.

La asignación de tareas también modifica las formas de las interacciones docente-alumno que se presentaban con las estrategias de presentación de la información. Durante el proceso de la tarea, la organización del grupo en equipos puede generar discusiones entre el maestro y los estudiantes. En el siguiente fragmento, el maestro asignó tareas en equipo, pide que los grupos sean de seis alumnos, uno de ellos responde:

Alumno (B-6): “Déjenos aquí de 8” (lo hace a manera de súplica, pero nada serio).

El docente mueve la cabeza en signo de respuesta negativa, su rostro es inexpresivo, hace un movimiento con la mano como de escribir en el aire y lo detiene.

Uno de los alumnos, advierte al docente quiénes son los integrantes del equipo

Alumno (B-6): “Nosotros (señala a compañeros de su lado B- 7, 8, A-6, 7, 8), ellos no (señala a dos compañeros más alejados B-5, A-5).” (Observación 11, p.9).

Las tareas en el aula, en particular las que se organizan en equipos generan conflictos con los alumnos, hay pugna de voluntades, los jóvenes buscan formas de romper con las indicaciones, no suelen aceptar situaciones en las que se separen del grupo con el que suelen sentarse. Por lo regular el docente tiene que buscar formas de presionar para que las reglas se cumplan, resolver un inconveniente menor para que se cumplan las actividades. El problema ahora no sólo es con el contenido, como en el caso de la presentación de la información, sino con el procedimiento para abordar el tema.

El maestro refería en entrevista (A. González, de noviembre de 2017, entrevista 1) que organiza el trabajo en equipo cuando asigna tareas porque es una forma de fomentar el diálogo entre ellos. El profesor pretende atender a una serie de expectativas personales y escolares, pero, en ocasiones, los estudiantes se encuentran en otra sintonía. Se ponen en juego diferentes intenciones en las que es evidente el conflicto en la medida en que los actores se mueven en direcciones opuestas. La resistencia de los jóvenes se vuelve un problema más cuando el docente decide trabajar con estas estrategias, digamos que requiere de estrategias de control de grupo para aplicar otras estrategias de trabajo en el aula.

La asignación de tareas a los alumnos muestra diferencias de acuerdo a las condiciones escolares. Retomo dos ejemplos, en el primer caso la actividad se desarrolló posterior a un proceso de evaluación (Ver observación 16, pp.7-20). La segunda situación se dio días antes de la entrega de calificaciones (Ver observación 11, pp.6-8, 31).

El control del maestro sobre la actividad es mayor en el primer caso, organiza al grupo, destina media hora para la actividad, monitorea, acto seguido resuelve dudas, hace plenaria, revisa y registra la actividad, además el contenido que se aborda está relacionado con el tema que se acaba de ver una sesión anterior. En el caso de la segunda actividad el maestro da toda la sesión, él mismo menciona que atenderá otro aspecto en relación con las calificaciones, aunque atiende alumnos no lo hace con respecto a la tarea asignada, los contenidos son un repaso de un tema visto sesiones atrás.

En el primer caso era un periodo que no contemplaba presión escolar inmediata el docente podía regular con mayor control lo que ocurría, en el segundo estaba en puerta la conclusión de un proceso de evaluación por lo que tomaba mayor relevancia atender la revisión general del trabajo de los alumnos. Las estrategias de enseñanza del docente muestran un abanico desde procesos estructurados hasta actividades inmediatas. La posibilidad de convertir un trabajo elaborado en etapas a volverlo un recurso de repaso, o bien, administrativo sólo a revisarse. El docente guía la forma del trabajo de las tareas a partir de los tiempos burocráticos, que como ya refería Delamont (1989) suelen tener mayor peso que las actividades formativas. El tiempo del ciclo escolar se vuelve un referente de las actividades del maestro, de su forma, nivel de prioridad.

Después de delegar tareas a los alumnos la siguiente etapa es el monitoreo. El maestro va, regresa, atiende a los equipos que lo llaman, pasa por cada grupo formado, recorre el salón varias veces, responde preguntas, vuelve a dar las indicaciones, explica, revisa. La estrategia le demanda mucho movimiento y distintas actividades a la vez. Lo característico en este momento es el contacto directo con los estudiantes con respecto al contenido, una actividad rica en interacciones.

En ocasiones el proceso se vuelve selectivo, el maestro no logra atender a todos los alumnos, sino a quienes lo llaman, a los que alcanza a atender en el tiempo que destina a la actividad. De la hora cuarenta minutos que tiene el profesor, como mostré en los momentos de la clase, una parte del tiempo la destina a comenzar la clase, otra a la presentación de los temas, una más para la realización de alguna tarea y monitoreo y suele quedar un espacio para abordar pendientes y revisar. De toda la sesión, el espacio que queda para atender a los alumnos de manera personalizada es reducida, con cincuenta y cinco alumnos no hay clase que alcance.

El monitoreo es una de las partes menos reguladas, se atiende a los ritmos y necesidades del alumno en los márgenes dados por el profesor en cuanto tiempos y forma de trabajo. En el contraste que nos ofrece Delamont (1985) entre dos grandes actividades del docente, planeación y toma de decisiones, el monitoreo es clara expresión de la constante de las elecciones del docente ante el panorama que presentan los jóvenes.

En la observación dieciséis desde la página ocho hasta la doce queda evidente el juego entre asesorar a los jóvenes o continuar con la organización que tiene prevista para la actividad. El maestro solicita al grupo que entregue su actividad, el tiempo que había destinado para su desarrollo concluyó, varios alumnos se acercan, pero en lugar de entregar la actividad concluida hacen varias preguntas, el profesor prolonga el tiempo para trabajar en el ejercicio, atiende a los estudiantes, resuelve sus dudas, entre más estudiantes atiende más demandan su atención. Los tiempos destinados a la actividad quedaron rebasados por la cantidad de peticiones, hay una saturación. En esta ocasión el profesor optó por atender a los alumnos, en otros momentos será por las necesidades escolares.

El tiempo y la saturación no es lo único que queda en juego en el monitoreo. En los siguientes fragmentos de la observación dieciséis correspondientes al monitoreo del profesor, las interacciones a las que atiende son múltiples. Los alumnos preguntan de distintas cosas, también el maestro responde de distintas maneras. En el primer caso el maestro señala faltantes: “Docente: “Faltan los signos” [...] “Nada más tienes dos”” (Observación 16, pp.8-9).

En este primer caso cuando los alumnos muestran sus avances el docente señala los faltantes, en uno externa el contenido, en el otro sólo una cantidad, la respuesta es breve, falta trabajo por hacer, no requiere detenerse a más, la situación es precisa, los alumnos sólo buscan determinar si han concluido el trabajo, el maestro sólo cumple un papel de validador. En el segundo caso explica:

Alumna (F-7): “Profesor, duda de conector “o””

El maestro se acerca al equipo.

Alumna (F-7): “¿Cómo se usa?”

Docente: “El conector “o” es una disyunción, significa que sólo puede elegir una entre dos o más opciones. Estudias o trabajas” (Observación 16, p.12).

Alumna (C-6): “¿Esta cómo?”

El profesor revisa la libreta

Docente: “En los ejercicios van a encontrar oraciones ustedes las tienen que formalizar y van a identificar la forma como se relacionan. Recuerden que vimos cinco conectores lógicos. En algunos ejercicios hay más de dos proposiciones. (Observación 16, p.12).

En el segundo caso con los dos ejemplos anteriores, los alumnos llaman al docente, muestran su libreta y preguntan de forma imprecisa o con señales claras lo que necesitan. Las respuestas que reciben los estudiantes son una explicación. En el primer caso acerca del contenido, en la segunda sobre las indicaciones para hacer el ejercicio. En la tercera posibilidad regula el comportamiento:

Alumna (B-5): “¿Nos puede ayudar en la ocho?”
El docente volteo a ver a la alumna, hace mueca de sonrisa.
Docente: “Pónganse a trabajar” (Observación 16, p.12)

En la tercera situación ya no hay mayor atención por parte del profesor, su respuesta se orienta a regular la acción de la adolescente, da una indicación. En una conversación informal (A. González. 28 de octubre de 2016, comunicación personal) con el docente, él mencionaba que decide responder a los alumnos de acuerdo a las intenciones que muestran, si se percata que el alumno quiere distraer o perder el tiempo responde de manera breve o no responde, si el estudiante muestra interés por desarrollar la actividad la respuesta del profesor es detallada en cuanto al contenido. El profesor también responde en cuanto a la percepción que tiene de los alumnos, su referente es la cercanía con la actividad de la clase, continuar con lo estipulado en el ejercicio, seguir en la línea del programa, no mantenerse en esa dirección es igual a desaprovechar el tiempo, que, por cierto, está contado.

En cualquiera de los casos, la interacción en el aula se modifica. A diferencia de la actividad de explicación que suele estar regulada por el maestro, en el monitoreo los alumnos dan la pauta de la forma de la actividad. El maestro se enfrenta a más posibilidades, repetir contenido o indicaciones, regular el comportamiento. El acercamiento varía en cuanto a las necesidades del alumno en las formas de solicitarlo, hay quienes levantan la mano, llaman al maestro, otros no, lo buscan sólo cuando pasa cerca de donde se encuentran sentados. El alumno no necesariamente va a externar sus dudas y problemas, el maestro tiene que provocarlo, acercarse, sino lo hiciera tal vez no se enteraría de lo que ocurre con algunos de sus estudiantes, ahora lo relevante es lo que refiere el joven con respecto a la tarea. El profesor tiene que adaptarse a las necesidades y ritmos de los estudiantes.

La presencia manifiesta del alumno con sus intervenciones durante el monitoreo hace evidente la diferencia en las formas de hablar de los estudiantes con respecto al maestro. En el siguiente fragmento una alumna pregunta al maestro sobre el ejercicio, éste le responde: Alumna (F-2): “¿Aquí cómo? [...] Docente: “¿cuántas oraciones tienes?” (Observación 16, p.13). El docente muestra mayor precisión en el lenguaje que el alumno, una estrategia que marca la distancia en las formas de nombrar las cosas de los participantes. El lenguaje del alumno es impreciso, sólo señala, muestra su conflicto con la actividad. El profesor descifra las señas del joven, articula la idea y la devuelve con nombre y sentido para que el alumno pueda entender y concluir el trabajo.

La revisión de las tareas puede tener dos formas, en ocasiones el docente sólo marca el trabajo realizado por los alumnos, en otras, revisa en plenaria cada punto. En el primer caso el docente mencionaba que son muchos los alumnos que tiene, el control con sellos sin revisar a profundidad sólo le sirve para darse una idea de la forma como se encuentran ante el contenido (A. González, 17 de diciembre de 2017, entrevista 3). La cantidad de estudiantes afecta la forma de revisión.

En el segundo caso, cuando el maestro revisa a detalle la actividad atiende casos particulares para dar seguimiento, puede poner énfasis en los errores observados del trabajo de los estudiantes, como en el caso de la estrategia de monitoreo. La otra forma es mediante una revisión grupal en la que se toca cada uno de los aspectos trabajados. En ambas situaciones el profesor registra los resultados de cada estudiante. Las formas de revisión ponen en juego los tiempos de la clase, prioridades escolares, el contenido abordado. No necesariamente cumplen un sentido formativo. El maestro determina la prioridad y profundidad de cada tarea.

Las estrategias, aunque del docente, se articulan en función de sus actores, no pueden ser comprendidas sin su contexto, le da forma a cada acción del maestro, quien se ve en la condición de atender a las distintas demandas, formas. La significación que da el docente a cada actor o participante genera matices en cada una de las estrategias. Si es el alumno permite su intervención, se atiende a sus necesidades. Los tiempos escolares lo llevan a tener un control riguroso de la actividad, sus expectativas como profesionista añaden aspectos no previstos, la intervención de los padres lo regula con estrategias que le permitan presentar evidencias tangibles.

En ocasiones la atención a las distintas demandas genera discrepancia, por ejemplo, los alumnos quieren mayor atención, el maestro pretende concluir la actividad. El profesor oscila entre ambas situaciones, en ocasiones da prioridad a los alumnos en detrimento de los tiempos, de la planeación, en otros prioriza las condiciones contextuales y deja en segundo plano a los alumnos, resuelve fricciones, se encuentra en constante elección de las demandas presentes en el aula. Estudiar sólo a uno de los aspectos involucrados en el aula de manera aislada es parcial e incompleta, ni el maestro ni el alumno son el centro, todos los actores dan sentido a las estrategias del docente.

Encontrar los sentidos a las estrategias del docente me lleva a cuestionar formas de proceder que parten de grandes teorías de interpretación y dejan de lado las vivencias cotidianas. En las actividades se expresan relaciones que orientan el actuar del maestro. El discurso tiene que volver atrás para retomar aspectos dejados de lado.

El recorrido por este aparatado me permite identificar rasgos de la actividad del maestro, siempre en constante relación con el contexto. Las clases tienen una forma cíclica, hay rutinas que permiten a los actores anticipar qué hacer en el aula, suele haber un instante de preparación de la clase, ajeno al contenido como tal, relacionado con la vida escolar, hay actividades que tienen relación entre el rol académico y burocrático, los contenidos y ciertos momentos de la clase muestran saturación, no obstante, cada aspecto ahí presente refiere a alguna significación dada por el maestro. De la misma manera el contenido se relaciona con el juego entre contexto y motivaciones docentes.

La interacción docente-alumno muestra relación con el tiempo escolar, con las intenciones de los alumnos y su grado de autonomía, con las motivaciones del maestro. La interacción se muestra diferenciada de acuerdo a lo que el docente piensa del alumno. La saturación puede ser de contenido, pero también de actividades, momentos, temporalidades. En las estrategias del docente también media la intervención del alumno, ritmo, profundidad del tema, tiempo destinado. La palabra del maestro se enriquece con la del alumno.

La toma de decisiones del profesor en la forma de la estrategia puede ser incidida por la acción del alumno. Los ejemplos, la enseñanza del maestro no se limita al programa ni a su planeación, incide en él sus pretensiones, la misma palabra del alumno complementa el acervo que define. Dictado. La estrategia se define por la relevancia del contenido. Escribir, puede utilizarse para reforzar o para respaldar al docente con respecto a la dinámica de la escuela. Es una forma para saber sobre el otro, pregunta.

El capítulo es un intento por mostrar hallazgos en la comprensión del hacer del docente, encontrar las partes que se suelen perder en la unidad conocida como estrategia, clase, rescatar las significaciones del docente que se presentaban en cada una de ellas, mostrar que, aunque unidades, tienen cierta independencia, contradicciones y complementariedades con otras partículas.

La riqueza que muestra la clase en cuanto a interacciones, sus significados, sus formas se extiende sin aparente fin. El aula también es un espacio con su propia dinámica, construida por los actores involucrados, sirve para resolver situaciones propias del lugar. La intervención del alumno muestra cambios en las estrategias del docente, el ritmo de la clase no sólo depende del maestro, el tiempo se vuelve un aspecto contextual central en el hacer del maestro, es un factor en la relación docente-alumno. Los procesos son reiterados, los sentidos de las actividades no se limitan a la enseñanza del currículum, las relaciones, las con los alumnos, las estrategias que utiliza el docente muestran sus rasgos, su historia, su sentido formativo.

A continuación, presento un apartado a manera de reflexiones finales en las cuales, a manera de cierre, doy cuenta del recorrido total por el trabajo, hago un balance de los logros, presento lagunas, limitaciones y tareas pendientes con respecto a los objetivos que me planteé al comienzo de este proyecto; además hago un recorrido por mi proceso formativo en el posgrado.

Reflexiones finales

Sobre la indagación: el docente y su
práctica

Limitaciones y tareas pendientes

Rutas e inquietudes

El sujeto en formación: a manera de
cierre

Reflexiones finales

Una pretensión con este trabajo fue dar cuenta de aspectos de la práctica docente en el aula de bachillerato que, permitan comprender detalles y singularidades en la cotidianidad de las clases, que dan forma al hacer del profesor en su día a día.

El maestro no solo pasa lista, forma rutinas, prepara estrategias de enseñanza de desarrollo de habilidades, de transmisión de saberes o de acreditación. Cuando atiende a los alumnos no sólo da un servicio, se vuelve ejemplo de la forma en que las personas con autoridad se tienen que conducir, detalle poco revisado. La práctica docente, vista desde la fenomenología, me ayudó voltear la mirada a lo inverosímil de las situaciones para encontrar el sentido desde sus actores.

Bajo esta mirada respondo a mi pregunta inicial de indagación sobre cómo es la práctica docente en el aula de bachillerato y los tres objetivos que me propuse en cuatro apartados. Comienzo con un espacio al que titulé “sobre la indagación: el docente y su práctica” en el que esbozo algunas reflexiones en torno a los dos primeros objetivos planteados, la generación de conocimiento y la caracterización de los mecanismos en relación con la práctica docente en bachillerato. En los dos siguientes apartados discuro alrededor de las limitaciones, tareas pendientes, rutas e inquietudes en relación con la práctica docente en le bachillerato. Finalmente, repaso mi proceso formativo en la maestría en desarrollo educativo, doy un guiño adicional a la fenomenología para reafirmar el papel de dar cuenta de lo inverosímil en nuestro día a día.

Sobre la indagación: el docente y su práctica

A lo largo del desarrollo de mi indagación intenté distanciarme de la idea del maestro como enseñante, el mismo recorrido me regresó a este punto. La enseñanza es parte sustantiva del hacer del maestro en el aula, no la podía dejar de lado, pero sí podía resignificar su forma. La aproximación a mis referentes teóricos me permitió realizar un acercamiento a la enseñanza distinto, próximo al acontecer diario y, ante todo, desprovisto de modelos estandarizados, aspecto que también me ayudó a organizar la revisión de la literatura así como el análisis de la información.

El abanico de la práctica docente se extiende fuera de la enseñanza aunque también profundiza en ella misma. La labor en el aula muestra niveles de complejidad de acuerdo con las estrategias que usa el profesor. La aplicación de una técnica demanda el conocimiento del tema y de la misma herramienta, así como el dominio de grupo. El conocimiento sobre la práctica del maestro ofrece un terreno extenso de análisis.

Algunas de las lecturas que rescaté en la revisión de la literatura muestran el aula a manera de un idealismo objetivo, construcciones dadas previamente, en las que los sujetos aparecen acartonados en torno a un esquema, los maestros se mueven en roles fijos al igual que los alumnos, son visiones, a mi parecer, ajenas a los sujetos que se involucran en ellas, ya dispuestas, un tanto inmutables.

Lo mismo considero que pasa con la división instrumental de la práctica docente en técnico e investigador, que se expresa en la forma de actuar de ambos profesionales de la educación. En particular, en el caso estudiado, el maestro implica el desentendimiento de su complejidad, limita su posibilidad de acción, pretende regular cada situación en la que interviene, cuando la resolución de las situaciones se da en el momento en el que acontece.

La confrontación que inicié en la revisión de la literatura sobre la práctica docente — entre lo que llamo estilos docentes y el análisis de la práctica— la encontré evidente en el segundo apartado del análisis, “las estrategias de enseñanza”, para someter a detalle cada una de las técnicas que utiliza el maestro en el aula, me permitió marcar distancia con respecto a la unidad en la enseñanza de mi compañero.

En el análisis del trabajo de campo, las realidades que presento se exponen modificadas por los tiempos, por los participantes, en particular los alumnos; toman sesgos a partir de las expectativas del docente, dejan de ser cuadros fijos de enseñanza. El docente deja de ser una unidad y se muestra como cúmulo de fragmentos no necesariamente articulados entre ellos. Cada paso del docente en el aula puede atender a multiplicidad de significaciones, eso es lo que hace el docente, no una forma estable.

En mis hallazgos encuentro que una simple técnica no es una unidad posible de ser interpretada bajo una perspectiva particular de la enseñanza por el conjunto de aspectos que se entrecruzan en el aula, más bien, la enseñanza se muestra como una amalgama de experiencia, teoría, expectativas, contexto y condiciones concretas.

Podría cuestionarse que, aunque existan estas diferencias, en el fondo el resultado del profesor termina por ser uno. Creo que caer en una posición así regresaría la discusión al punto de la comprensión de las posibilidades de la enseñanza, a los avances y estaticidad del maestro con respecto a su propio proceso de desarrollo como profesional. El maestro no se presenta como un ser acabado. Aunque puede tener años con rutinas definidas, no significa que las mismas se muestren como una unidad con un estilo docente particular. Además, su propia experiencia y la inercia de las organizaciones con respecto a los cursos de formación pueden generar modificaciones a lo largo del tiempo que no necesariamente quedan concluidas.

Las condiciones actuales de trabajo, con grupos de cincuenta o más alumnos, exceden estándares de condiciones favorables para el desarrollo de las actividades, por ejemplo, en el campo de la Filosofía (Nussbaum, 2010). El contexto actual, orientado por líneas políticas internacionales, impide ver las limitaciones del trabajo actual en el aula, hace más difícil acceder a una comprensión de lo que acontece en dicho espacio.

Por otro lado, en mi experiencia como profesor, la dinámica actual impide realizar actividades que, bajo mi experiencia, muestran resultados formativos. Tal es el caso del contacto directo con los alumnos, la posibilidad de un acercamiento uno a uno que contribuyan a diseñar momentos a la medida. Dar cuenta de la situación deja abierta la puerta de la posibilidad de la comprensión de la práctica docente y de las formas de organización que se plantean en la escuela con sus impactos en el aula.

Eliminar las particularidades de la práctica docente es tanto como buscar formas maquinadas en las que se pierden aspectos de comunicación, confrontación expresiones formativas. El maestro decía en entrevista que no a todos los alumnos les respondía de la misma manera, en su selección había criterios para dirigirse a cada alumno, de acuerdo con la imagen que tenía de cada uno de ellos. Bien se podría cuestionar la situación, sin embargo, observo en ella una posibilidad propiamente humana, la de distinción necesaria de acuerdo a cada sujeto. Detalles como estos son los aspectos distintivos de la práctica docente.

El debate también se puede abrir en cuanto a la importancia del docente. Mi impresión es que pareciera que la inercia en los discursos, políticas, formas de realización educativas tienden a la devaluación del rol del maestro, capaz de ser sustituido por mecanismos

tecnológicos. Considero, como lo vi en el apartado de los momentos de la clase, que la enseñanza es un espacio construido por los actores; en esa medida el profesor tiene un papel que modifica el contacto del alumno con el contenido, el estudiante sigue indicaciones, además interviene y modifica lo que está estipulado por el profesor. Ante dicha situación el maestro se adapta.

Bajo esta mirada, a pesar de que aspectos que señalo fueron abordados por autores como Jackson o Delamont⁴, el estudio de caso es una forma de reconocimiento de la práctica del docente, con los matices contextuales, pero a la vez autónoma a partir de sus actores, que me ayudó a vislumbrar, a partir de lo que sucede en los entornos escolares, las interacciones del docente en el aula y coadyuva a la comprensión de la práctica docente en la actualidad.

Hacia un entramado conceptual.

Durante el estudio de la maestría, en los seminarios, algunos docentes insistían en la necesidad de construir entramados conceptuales con documentos que abordan el objeto de interés. En este trabajo encuentro dos relaciones, una con el enfoque de interacción docente, otra con las tesis que han puesto la labor del maestro al centro.

Conforme avancé en el trabajo me percaté que las interacciones docente-alumno que analiza Cazden (1991) son el mecanismo en el que se juegan los significados de los participantes, mismos que, en el caso de mi trabajo, contribuyeron a dar una forma particular a la clase. Los aspectos que usé para analizar lo que acontece en el aula fueron: momentos y estrategias, como expresiones de las expectativas del maestro; los tiempos organizacionales y las necesidades de los alumnos, como manifestaciones de interacciones entre participantes.

La clase del maestro que observé se organiza a partir de las interacciones de los participantes y el lugar que se dan para ello a partir de aspectos formales propios de la organización escolar. El profesor da lugar a la inquietud del alumno que busca resolver el conflicto que le implica aprobar la materia, por ello, el inicio de las actividades lo enfocan,

⁴ Delamont plantea los distintos roles del maestro como burócrata, custodio y enseñante, también habla de las contradicciones y diversidad en las interacciones en el aula. Por otra parte Jackson habla del juego de poder en la escuela y como el maestro funge como regulador de lo que acontece en el salón: regula temporalidades, el orden, las rutinas.

los participantes, a procedimientos inacabados para que cada estudiante logre su objetivo, aprobar, o cumplir con las expectativas del maestro; el contenido queda en segundo término. El final de la clase es una expresión de intenciones incumplidas que se aglutinan como recurso para no dejarlas inconclusas a pesar de las condiciones de tiempo que limitan su realización.

Las estrategias de enseñanza del profesor son una amalgama de expectativas que se confrontan con alcances de los alumnos y posibilidades contextuales. Cada interacción es un mecanismo que pone en juego los significados de los participantes y caracteriza la forma en la que tanto docente como alumnos construyen su cotidianidad en el aula.

Reitero la limitación de los documentos revisados —clasificados como estilos docentes— para comprender lo que acontece en el aula en su intención de encuadrar la realidad bajo una teoría. Por otro lado, con los autores que presentan lo que asumo como experiencia docente, observo que recaban la información de las vivencias, sin embargo no vislumbro esfuerzos por mostrar el sentido de cada experiencia, por intentar identificar algún rasgo distintivo de lo que hace el docente, carecen de análisis, de ahí su limitación ante la riqueza de lo que recaban.

Al terminar el proyecto de indagación me percaté que no logré desentenderme totalmente de mis inquietudes. Después del transitar por el análisis sobre la práctica docente, volví sobre un punto que en principio había sido el motivo de estudio de la maestría, las estrategias de enseñanza, en cierta medida no cambió el objeto, sólo la forma de acceder a él y las expectativas que me había formado.

El docente y las estrategias en clase.

El docente significa cada aspecto de la clase de manera particular, no necesariamente hay unidad didáctica entre todos los aspectos realizados. Las actividades que asigna a los estudiantes tienen intenciones formativas, más también son formas que le ayudan a contener o llevar a los alumnos, si no lo son, deberían considerarse como estrategias. En la clase correspondiente a la revisión de libreta, el docente pretendía reforzar temas ya vistos, a la vez que entretenía al grupo para pudiera calificar. En la sesión del conflicto entre dos

señoritas, el contenido y la clase fueron el recurso del maestro para distraer a los estudiantes del acontecimiento.

Las estrategias se vuelven para el maestro, además de un recurso de enseñanza, una herramienta para lidiar con la dinámica institucional. La organización de la clase evidencia la forma del maestro de lidiar con los distintos roles que le son asignados; el docente expresa su forma de entender a los alumnos, adolescentes que requieren de su atención. La clase también es una forma para cumplir con la labor que le ha sido asignada por parte de la escuela como enseñante de personas; como trabajador del plantel que requiere cumplir con funciones; como un administrador del contenido que determina su importancia y lugar durante cada sesión.

El tiempo y la práctica del maestro.

Una realidad que limita al docente es el tiempo, lo he vivido varias veces. Como muestran las observaciones realizadas, el tiempo nunca es suficiente para concluir con las actividades planeadas. Entre los hallazgos encuentro momentos de saturación en la vida en el aula. Aglomeraciones de contenidos, indicaciones, temporalidades, necesidades de la rutina con vagas intenciones del maestro por pretender abarcar una totalidad que se le va de las manos.

Es común que el tiempo regule la actividad, los actores y sus intenciones pasan a segundo plano. Cada vez que el maestro pretendía desarrollar una actividad el tiempo lo limitaba. Los últimos minutos de cada clase se volvían una pugna entre las expectativas, la planeación del docente y las condiciones escolares. El orden temporal incidía para que el maestro volviera el final de las actividades una amalgama de muchas cosas, el último esfuerzo del profesor para integrar las distintas intenciones presentes en la clase.

Al respecto, por lo menos identifico dos alternativas tomadas por el maestro: aceptar lo inacabado del proceso o sacrificar contenidos, actividades, parte del programa por el logro del aprendizaje, o por lo menos con la intención de atender a los alumnos, aspectos que considero prioritarios.

El pensamiento del profesor.

El profesor Arturo González (8 de octubre de 2017, entrevista 1) mencionaba que él busca en sus clases ofrecerles a los alumnos algunos contenidos que no están contemplados en el programa, una manera de ofrecerles temas que de otra manera no abordarían. El enfoque del pensamiento del profesor contempla su rol como filtro del currículum, no obstante, no contempla la intervención de la parte ideológica presente en las situaciones cuando el maestro tiende a enseñar más de lo que el currículum plantea. El maestro también es representante de la democracia, las buenas costumbres, el machismo, la anarquía, el socialismo el instrumentalismos o cualquier forma de racismo.

El maestro es con su historia, pertenece a una generación distinta a los alumnos, puede aportar perspectivas distintas que asemejan la escuela a la riqueza que ofrece la educación fuera de ella. Asumir esta realidad me lleva a considerar que un programa es la representación formativa mínima que ofrece la escuela, más no la totalidad de las expresiones educativas que pueden ofrecer sus actores.

Sin la asunción de una mirada holística en la tarea docente se pierde el papel histórico de su papel, como en los actuales modelos educativos, centrados únicamente en el interés del alumno, que, dejan de lado el proceso en el que las nuevas generaciones adquieren el acervo cultural de sus antecesores y desarrollan distintos vínculos con los contenidos, con los saberes, con los otros. Se desentienden de nuestro avanzar a lo largo del tiempo que nos ha permitido llegar a ser lo que somos hoy en día, en el que el docente se vuelve representante de las realidades construidas. Pareciera una intención de borrar al profesor, su valor, al fin y al cabo es visto como un instrumento, por tanto es sustituible, al mismo tiempo se le deja al maestro con un conjunto de recursos limitados en comparación de lo que implica vivir en el aula.

Aunque el profesor pueda ser opuesto a principios deseables de docencia, también es cierto que puede ser el acceso del alumno a realidades que de otra manera jamás hubiera tenido contacto. Las evidencias del pensamiento del profesor —la toma de decisiones y la planeación— evidencian su carácter político. Los alumnos se vuelven su prioridad, tal vez el contenido, las reglas de la escuela o sus propias motivaciones arrastradas a lo largo de su experiencia de vida.

En mi experiencia como maestro, en lo que escucho de mis compañeros, hay una clara tendencia a priorizar la parte formal de la docencia, contenidos, objetivos, administración. El acercamiento a las clases de mi compañero me mostró que los actores construyen sus propios espacios, independientes de la formalidad de la organización y las instituciones. Entran en juego las elaboraciones de los actores, muchas de ellas parecieran inverosímiles como las preguntas del tema inicial a final de semestre, la tarea no entregada, la búsqueda de pérdida de tiempo por parte de los estudiantes para no abordar la clase. Todas ellas dan forma al acontecer en el aula, modifican la misma práctica del docente. Son realidades que entran en juego, requieren su lugar en la medida en que son modificadores de lo que acontece, y quién sabe, tal vez determinantes de las experiencias docentes y la formación de los alumnos. Queda abierta la pregunta, ¿qué y cómo hacer para integrar estas realidades en juego a la visión de los participantes en los procesos educativos?

La cotidianidad en el salón se ajusta a los imprevistos del contexto, los tiempos de la escuela, del personal, los conflictos ajenos al aula delimitan, coartan la rutina, la práctica se modifica, el maestro se ve en la necesidad de conciliar cubrir con el programa, la clase planeada y el suceso, junta de trabajo, atención de padres e imprevistos administrativos, entran en juego. El maestro decide, actúa en búsqueda de conciliación de diferentes aspectos en tensión, lo común, suele dar prioridad a uno de los aspectos.

El alumno es un constante modificador de la práctica, las bromas, las interrupciones, salidas del tema, preguntas que complementan la visión del maestro, la clase es con él, su forma de actuar, los silencios, las participaciones dan forma a la estrategia del profesor, lo limitan o le autorizan continuar con sus intenciones planeadas.

Más allá de los autores.

En varias ocasiones, después de releer las páginas que he presentado como análisis, me quedaba con la sensación de un esfuerzo estéril, me decía constantemente “ah, esto que escribo no tiene nada de novedoso, Delamont y Jackson ya lo dijeron hace décadas”. Parcialmente es cierto, sin embargo encontré algunas distinciones.

Jackson (1991) plantea que lo común que ocurre en la clase suele ser lo que menos se ve, como en el caso del tipo de diálogos de acuerdo a los momentos de la clase. El maestro

puede pasar de una forma conciliadora al comienzo de clase a otra directiva al final. También cambia en cuanto al alumno y sus demandas. El maestro refiere que es debido al interés del alumno (A. González, 22 de noviembre de 2017, entrevista 1), yo también pensaría en la posibilidad del cansancio por el transcurso de la clase, o bien por cierta empatía del maestro para con algunos estudiantes. En tales casos se vuelve un referente para el mismo maestro de la forma en que realiza su práctica.

Bajo normatividades o creencias sociales los maestros no podemos proceder de manera selectiva, sin embargo en la realidad se presenta la necesidad de hacerlo. Corresponde al profesor valorar el sentido de los mismos ya sea para reafirmarlos o bien, para modificarlos en sentido de su labor. El maestro entrevistado reflexionó su respuesta a una pregunta que le había hecho (29 de enero de 2018, entrevista 3), daba cuenta sobre la forma de asumir a los alumnos en cuanto al ritmo de la clase, semejante a un proceso mecánico que había visto en una película en la que todo mundo se mueve al unísono, no había caído en la cuenta de ello. Hay oscilaciones en la forma de proceder del docente.

A pesar de mi experiencia en el aula, los acercamientos que hice a la práctica del maestro abren la puerta a mundos diversos y, hasta cierto punto, desconocidos. Puedo afirmar que, a pesar de las reflexiones de diversos autores, aún poco sabemos de lo que realmente ocurre en las aulas y de lo que hace el maestro, él mismo poco sabe de sí, sólo mediante un acercamiento analítico tomaremos consciencia de ello.

Limitaciones y tareas pendientes

Mi documento lo organicé a partir de tres miradas sobre el profesor: la mía, la del mismo docente observado, la de otros autores e investigadores. A lo largo del documento procuré integrar, discutir, dialogar y reflexionar desde las diversas las miradas. No obstante, considero que el trabajo no está concluido, asumo los accidentes, lagunas y limitaciones que tiene y reconozco las actividades y tareas que quedan pendientes.

En relación con el discurso de Cazden, Coll o Cubero, queda pendiente recuperar algunas de sus ideas para acercarse a los datos, asumir algunos de sus planteamientos para el análisis de las comunicaciones en el bachillerato, el maestro no hablaba igual con todos, lo

único que pude reconocer fueron los momentos que se construyen a partir de la información que se maneja.

También queda pendiente incorporar y analizar los distintos aspectos contextuales que influyen en la práctica en el aula. Aunque el maestro hacía referencia a ellos y en ocasiones se expresaban en la cotidianidad que vivía en el salón de clase, considero conveniente aproximarme a los programas de estudio, las condiciones de la escuela, otros compañeros y alumnos, a la historia misma de la escuela para comprender la manera en que el contexto juega en la relación docente- alumno.

Considero que tuve omisiones en posibles líneas de análisis de la información que recabé, como en la construcción del discurso propio del aula o en la forma en que el docente regula y controla la participación del alumno (Cazden, 1991). Lo mismo ocurrió con nociones de Rockwell (1995) acerca de la proyección de lo que ocurre en el aula para un futuro próximo, o bien para atender aspectos de formación ciudadana que, sin estar contemplados en el programa, el maestro los asume como parte de su trabajo.

Así mismo, como he señalado, no es pertinente, en principio, abordar una indagación en torno al docente como agente único, sin los alumnos, sin la escuela, sin la materia, sin el contexto organizacional. Un acercamiento a la práctica docente de bachillerato demanda observar, entrevistar a docentes, alumnos, directivos, personal de la escuela, acercarse a documentos organizacionales, aproximarme a la disciplina que se aborda en la clase. Cuando el maestro presenta su acción, su postura ante ella muestra una parte de lo que entra en juego en las actividades, sin la presencia del alumno quedan lagunas de comprensión sobre lo que acontece. Me centré en dar cuenta de las interacciones y significaciones del docente en el aula, para ello trabajé observaciones de lo que ocurre en el aula y en entrevistas con el propio docente; sin embargo, las estrategias, actividades e interacciones del docente hacen referencia al contexto escolar.

Si bien a lo largo de la indagación me aproximé a aspectos del entorno —como la historia de la escuela y el análisis curricular del plantel—, en un nuevo estudio es pertinente contemplar las prácticas institucionales, los documentos organizacionales, a otros actores —otros docentes, directivos, personal—. El propio maestro refiere estos aspectos, habla de las

diferencias de generaciones, de las rutinas de la escuela, de la forma del programa, de cómo se asume ante ellas y como afectan en la forma de su práctica.

Al comienzo del proyecto contemplé trabajar con la lógica argumentativa que se enseñaba en un grupo de primer semestre de bachillerato; conforme avancé en el trabajo el punto lo dejé de lado, es un cuestionamiento que queda pendiente, ¿cómo trabajar la lógica argumentativa en grupos mayores a cincuenta alumnos? El recorrido por las experiencias de mi compañero docente me devuelven una mirada crítica sobre las posibilidades reales del discurso teórico, ¿se puede trabajar el constructivismo con todo tipo de alumnos en todas las circunstancias? Nussbaum (2010) mencionaba que para trabajar temas de filosofía se requería, de forma ideal, tener grupos reducidos, quince, veinte alumnos. Es posible trabajar con grupos más grandes, más el avance será lento y es posible que no se logren muchos resultados.

Los modelos teóricos sobre la enseñanza-aprendizaje requieren ciertas condiciones para su realización, el docente se enfrenta a condiciones que no necesariamente cumplen con lo necesario para su desempeño, el profesor hace, usa lo que está a su alcance para aproximarse a las diferentes expectativas que se han gestado en torno a la clase.

La distinción entre práctica y trabajo docente requiere difuminarse, la separación impide ver cómo los aspectos de uno inciden en el otro, al fin, la práctica no se limita a la didáctica y el trabajo también implica sentidos formativos. De ser así, vale la pena identificar aspectos en los que se encuentran.

Rutas e inquietudes

Colocar el aula como centro de la escuela, tal y como lo muestran las tendencias políticas actuales, al ver la complejidad, su posible viabilidad, suena más a utopía, desconozco si hay casos en los que esto ocurre. Son tantos los aspectos que se entrecruzan que no considero sea una propuesta para ser implementada en el corto plazo, de hacerlo así sólo mostraría poco dominio de la misma. La tendencia consiste en buscar mayor control jerárquico en detrimento de la acción del profesor, la realidad educativa queda regulada por instancias ajenas a la cotidianidad escolar, se pierden la dimensión, la posibilidad de comprensión, de resultados.

Las políticas actuales no respetan la lógica del aula, en donde el maestro y los alumnos construyen su espacio, con, sin y a pesar del contexto en el que se encuentran, desarrollan sus propios tiempos, determinan sus formas particulares de relación con los otros — contenidos, actores—, de participación.

Reconocer la práctica docente como un abanico de actividades con distintas labores me lleva a colocar sobre la mesa la formación docente que identifica al maestro como un enseñante. Su educación corresponde a dos aspectos: el contenido y las estrategias; poco o nada se estructura con respecto a otros ámbitos de la vida en la escuela. Su carácter de maestro lo adquiere a lo largo del tiempo, en la vivencia en la escuela. Responder de manera diferenciada, aprender a utilizar los estorbos administrativos como parte de su trabajo formativo, negociar entre distintas intenciones, programa, alumnos, son cosas que no adquirirá en los cursos que recibe. El sistema educativo aún no comprende la complejidad de la docencia. Considero que vale la pena cuestionarse sobre integrar en la formación docente sus rasgos administrativos, burocráticos, sociales como posibilidades.

En la implementación del Nuevo Modelo Educativo (NME) y la evaluación educativa observo cierto sesgo orientado a sustituir prácticas, de las vigentes a las nuevas a partir de usar un estereotipo del maestro, cambio radical que poco o nada comprende al maestro. En lugar de encasillarlo, la comprensión de la práctica identificaría sus singularidades, un proceso instituyente desde esta panorámica, en principio sería menos agresivo, más conciliador y construiría a partir de aspectos rescatables que ya desarrolló el profesor.

Antes de la reconstrucción de un modelo educativo en el que el docente tenga que ejercer de manera diferente a la forma como lo ha hecho valdría la pena rescatar el acervo de lo que ha hecho, sus aciertos y resultados, tomar consciencia de ello. Lo instituyente supone un cambio esperado, pero poco nos detenemos a contemplar los avances de lo instituido.

Cuando refiero a sistema no refiero únicamente a la estructura organizacional, el mismo docente utiliza esa forma de pensamiento, sólo ve lo que enseña, las estrategias, una parte de ellas, o por lo menos da mayor prioridad a estos aspectos. Cuando se trata de hablar de su práctica piensa que sólo enseña, que tiene que resolver exámenes, que convive y trabaja. Valdría la pena que el docente tomara consciencia de su propia forma de entender su práctica,

en la medida de ello puede incorporar, valorar, modificar las distintas dimensiones que le implican.

La práctica docente también es supervivencia. Por momentos las estrategias de enseñanza del docente, no tienen una finalidad de aprendizaje, es más, quién sabe si puedan servir para que los alumnos desarrollen conocimiento, pero si es posible que puedan servir para que el docente realice su actividad cotidiana, para que cumpla, para que desarrolle el dominio del grupo, para manejar imprevistos. Desde luego, más que poner en tela de juicio la eficacia del docente, habrá que poner en tela de juicio a la escuela, concebida desde los modelos educativos vigentes.

El sujeto en formación: a manera de cierre

Llegué a la maestría con una intención, trazar estrategias de trabajo con grupos numerosos. Sin embargo, el trabajo de indagación y mi tránsito por los diversos espacios curriculares han tenido alguna resonancia en mí. En un esfuerzo por comprender el sentido de mi trayecto por el posgrado, a continuación hago una recapitulación de mi proceso de formación en la maestría.

El primer acierto al involucrarme en este camino fueron los aprendizajes que obtuve. Ahora que veo a lo lejos el proceso, la confrontación fue feroz, una mezcla entre ignorancia y testarudez en oposición a realidades que se me presentaban como nuevas. Requerí mucho trabajo, en particular en los seminarios de tesis, para abrir los ojos a perspectivas distintas a aquellas en las que fui formado.

En un principio, mis expresiones escritas estaban plagadas de pretensiones técnicas que no dominaba, totalmente ajenas a mí, instrumentales. A manera de analogía podría ubicarme como sujeto enajenado de su trabajo o vinculado en integridad con un proyecto social que me rebasa (Fromm, 1970), sufrí para desandar este camino. Lograr la conexión entre mi persona y mi objeto de indagación fue lo más pesado.

Debo aclarar que el cambio de perspectiva era un paso necesario para, al menos, intentar trabajar bajo referentes fenomenológicos o desde la escuela de Chicago. Desde luego, hay que agregar la cantidad de deficiencias y limitaciones que mi proceso formativo

me había dejado, mismas que impedían trabajar con fluidez y rigurosidad un proceso de indagación académica. Fue como intentar hacer derivadas de matemáticas cuando no tenía cimientos fuertes en álgebra, situación de risa, irónica.

Cuando por fin logré algunos avances mínimos en cuanto a habilidades básicas y cambio de perspectiva en el primer semestre de la maestría, se presentó ante mí el siguiente problema, una enorme cantidad de ideas fragmentadas e inconexas, como si hubiera quedado en pedazos y tuviera que rearmarme. Considero que parte de este proceso de aprendizaje aún está presente en este trabajo. Cada vez que lo leo encuentro partes inconexas.

Ante el nuevo problema se añadió otra situación, enfrentar la división de mi persona entre la perspectiva teórica metodológica con la que me formé y los referentes que adquiriría. A la vez tenía que resolver las deficiencias que no lograba subsanar de mi formación e integrar el mundo fragmentado en el que me encontraba. Desde luego, mi vivencia me llevaba por momentos a querer declinar en el proceso de formación, en varias ocasiones me vi tentado a dejar la escuela.

Con el tiempo, se añadió un agregado más a la supervivencia y avance, tanto de aprendizaje personal como de desarrollo del proyecto de tesis, enfrentar los distintos actores de la maestría, en particular a los investigadores que nos daban cátedra. Aunque parezca que tienen perspectivas semejantes, sólo con distintos nombres, uno como alumno no sabe distinguir las semejanzas y diferencias. En varias ocasiones el proyecto de tesis se volvía una ensalada de autores, tendencias y perspectivas.

Un primer avance que observé en mi cambio de perspectiva teórica fue cuando en las observaciones de campo logré ver a mi compañero docente sin tecnicismo alguno, sólo veía y describía situaciones concretas que ocurrían. Tres meses de trabajo constante para llegar a esto. Un instante del que apenas tomo conciencia, mismo que veo reflejado hoy en día en mi práctica docente a manera de flexibilidad ante las circunstancias que se me presentan.

En un balance, con respecto a mi disciplina en el trabajo, es paradójico, el día de hoy me doy cuenta de que mi constante ha sido la inconstancia. En varias ocasiones mi tutor intentó fomentar la reflexión en mí para que identificara las situaciones que me ayudaban a realizar un mayor esfuerzo, así como incrementar mi tolerancia y constancia en el trabajo académico, nunca encontré esa recurrencia y hasta que vuelva a involucrarme en un proceso

de aprendizaje que implique modificar mis rutinas lo asumiré como un punto constante en mi vida.

De la misma manera, asumo que un aprendizaje no es punto de llegada acabado, sino un recorrido realizado con avances y limitaciones, aún hoy en día me descubro con deficiencias académicas, con inclinaciones de pensamiento técnicas y lineales, con cerrazón ante realidades que no puedo regular. En este momento me queda claro que el proceso de indagación es una invitación a la incertidumbre; concluye en este momento, pero me deja la sensación de inacabado, de que se puede hacer de nuevo o mejor de lo que ya está hecho. A la vez vivo una sensación de conclusión, hasta aquí pude llegar, una mezcla en apariencia contradictoria que, sin embargo, existe en mi vivencia.

Cuando pienso en el proceso también recuerdo experiencias en las que no sólo hubo avances y pausas, también hubo retrocesos, volver a hacer formó parte del recorrido, uno, por cierto, en extremo frustrante. Por ejemplo, fue tarde mi descubrimiento de los autores Jackson y Delamont, y digo tarde porque me queda claro que, aunque los hubiera leído desde el comienzo de mi trabajo no hubiera podido apreciar la cercanía con lo que, con el tiempo, logré descubrir que deseaba hacer. Tuve que avanzar con otros autores para después darme cuenta que tenía que comenzar otra vez, pero ahora con estos autores, algo así como comenzar la tesis justo a la mitad del proceso de indagación ya elaborado.

Una parte de mí duda sobre la relación de mi experiencia vivida como estudiante de la maestría y el tema que indago, pero es mínima, me queda claro que mi proceso de estudiante refleja parte de mis hallazgos sobre la práctica docente tanto propia como del compañero que fue el centro del estudio.

Ahora que regreso a mi ejercicio docente se presentan ante mi situaciones que salen de los formalismos y poco o nada se contemplan como parte sustantiva del hacer cotidiano de los actores, docentes y alumnos, la diferencia es que ahora las puedo asumir, puedo aceptar las limitaciones, decidirme a andar aún con ellas, sobrevivir a las aparentes contradicciones tanto internas como externas, decidirme a aprender aún con las implicaciones que con lleva la experiencia.

Referencias

Referencias

- Alvarado Paredes, Elsy Trinidad (2001). Proceso de comunicación intercultural docente-alumnado en el nivel medio superior. En: *Imágenes de la diversidad interculturalidad y educación en Veracruz*, (comp.). Veracruz: Universidad Veracruzana, pp. 107-111.
- Ávila Suárez, María del Carmen (1997). *El currículum de la educación normal: Entre el ideal de la formación y la particularidad de las prácticas docentes*. Tesis de maestría en ciencias de la educación. ISCEEM. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, División de Posgrado.
- Benítez, I. del C. Lucero, C. A. (2009). La construcción de la identidad docente a partir del relato de autobiografías escolares. *En Revista de la escuela de ciencias de la educación* (4). (pp. 259-273). San Luís Argentina. Recuperado en: <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/84/8>
- Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrillo, J. M. (2015). *La actividad filosófica: elementos para una didáctica de la ética en el bachillerato*. Tesis de maestría de la FES Acatlán. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2015/mayo/086075251/Index.html>
- Castañeda, A. (2005). *Configuración del campo de la formación permanente*. Para circulación interna Maestría en Desarrollo Educativo, Distrito Federal: Mecanograma.
- Castro, Y. (2015). *Enseñanza de la ética a través de la pregunta que refuta*. Tesis de maestría de la FFyL. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2015/octubre/098180424/Index.html>
- Cazden, C. (1991). La conversación entre iguales. En Cazden, C. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (pp. 135-170). Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

- Cea Reyes, M. de L. (2014). *Una experiencia de vida: mi práctica docente en el cch oriente*. Tesis de licenciatura de la FFyL. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2015/anteriores/filosofia/0723657/Index.html>
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. (pp. 443-539) En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, III profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós Ibérica
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). *El análisis de la interacción alumno-profesor. Líneas de investigación*. En *Revista de Educación*, 346 (Mayo-agosto), 15-32. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346.pdf
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M. L., Ignacio, M^a J. y Prados, M^a M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. En *Revista de Educación*, 346 (Mayo-agosto), pp. 71-104. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re346/re346_03.pdf.
- Delamont, S. (1985). *La Interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En, Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, volumen I*, (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- Dominguez, C. (1997). El saber docente: entre las vivencias y la formación. En *LV Congreso Nacional de Investigación Educativa (I, 1997; Mérida, Yuc.)*, Memorias, México: UADY, pp. 144-149
- Domínguez, S. (2004). *La práctica docente en el taller de dibujo: discursos y acciones en la formación de profesionales de las artes plásticas* (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.
- Duarte, E. C. (2014). *Mi práctica docente en el instituto de educación media superior (IEMS)*. Informe académico de licenciatura de la FFyL, Colegio de Letras Modernas.

- México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2015/anteriores/filosofia/0723682/Index.html>
- Eisner, E. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://academia.uat.edu.mx/pariente/Lecturas/El%20ojo%20ilustrado.pdf>
- Ejeda, G. (2007), UAM, *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación*. Recuperado de: <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>
- Eldenstein, G. (2016). Práctica docente. En: Salmeron, A., Trujillo B., Del Huerto, A., De la Torre, M. *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Recuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=8>
- Foulcault, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI
- Fromm, E. (1970). *Marx y su concepto del hombre*. México, FCE
- Galván, M. G. (2011). *Las representaciones sociales y su relación con la práctica docente*. Tesis de doctorado de la FES Aragón. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2011/diciembre/0675819/Index.html>
- García, E. (2014). *De una práctica docente tradicional a una nueva práctica teórica metodológica en el bachillerato integral comunitario No. 12 de Sn. Miguel Chimalpa, Oaxaca*. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena. México: UPN.
- González, T. (2003). El interaccionismo simbólico. En Giner, S. (coordinador). *Teoría sociológica moderna*. (167-218). Barcelona: Ariel.
- Gutiérrez, S. (2012). *Evaluación de la práctica docente. CEMSAD 36, Huajúbaro experiencia laboral*. Tesis de Licenciatura en Sociología de la Educación. México: UPN.
- Hernández, X. C. (2016). *Desarrollo de habilidades para el aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta para el bachillerato*. Tesis de maestría de la FCPyS. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2016/julio/097181789/Index.html>
- Hernández, J. (2004). *Una aproximación al análisis del curriculum y de la práctica docente, el estudio de un caso. Primer grado de bachillerato del Instituto Cultural de*

- Occidente (ICO)*. Tesis de Maestría en Ciencias, campo de formación docente. Mexicali: UPN Unidad 25-B.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata S.A.
- Jiménez, A.B y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, enero-abril, 105-122. Recuperado de:
<http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html>
- Liendo, M. S. (2016). El espejo: percepción de los docentes de nivel medio de sí mismos. El temor a mirar lo que producimos y a aceptar el efecto que genera en el estudiante. En: *Portal Revistas Vol.14 (27)*. (pp. 132-140). Recuperado de:
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/1093>
- López, S. (2006). *Las prácticas en las escuelas tecnológicas. Una mirada desde el aprendizaje situado en comunidades de práctica*. Doctorado Interinstitucional de Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Luna, M. E. (1994). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación DIE. México: CINVESTAV.
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Prelac. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. No. 1 julio. Protagonismo docente en el cambio educativo. UNESCO. Recuperado en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Marcelo, C. (1987). La investigación educativa centrada en los pensamientos del profesor: planificación, decisiones interactivas, creencias, constructos personales y conocimiento práctico. En C. Marcelo, *El pensamiento del profesor* (pp. 43-122). España: CEAC.
- Marín, G. (2012). *La experiencia de la filosofía. Una propuesta para la enseñanza de la filosofía a través del diálogo en el bachillerato universitario*. Tesis de maestría de la FES Acatlán. Recuperado de:
<http://132.248.9.195/ptd2012/agosto/083016309/Index.html>

- Martínez, A. M. (2015). *Diseño y elaboración de estrategias de comunicación en el orden de interacción social para la mejora de la práctica docente de la asignatura Introducción al estudio de las ciencias sociales de la ENP*. Tesis de maestría de la FCPyS México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2014/diciembre/303282220/Index.html>
- Martínez, M. (2015). *El significado de la práctica docente en el trabajo cotidiano ante la Reforma Integral de Educación Media Superior dentro de la escuela preparatoria oficial anexa a la normal de Texcoco*. Tesis de licenciatura de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2015/septiembre/411004347/Index.html>
- Martínez, N. S. (2007). *La práctica docente en la materia d orientación profesional y vocacional*. Informe de actividades de licenciatura de la FES Aragón. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2009/mayo/0642817/Index.html>
- Mata, M. C. (2008). *Análisis de la práctica docente en su relación con el proceso de comunicación educativa. Estudio de caso*. Tesis de licenciatura de la FES Acatlán. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2008/septiembre/0632816/Index.html>
- Mejía, E. (1997). *La influencia social en la docencia universitaria. El caso de la Universidad Autónoma de Puebla*. Tesis de maestría en Psicología Social. Puebla: BUAP.
- Miranda, G. A. (2007). *Opinión de los alumnos sobre el desempeño de sus profesores. Una herramienta para obtener indicadores de la práctica docente*. Tesis de licenciatura de la FES Iztacala. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/pd2007/0615438/Index.html>
- Natanson, M. (1990). Introducción. En Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social*. (Pp. 15-32). Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz
- OREALC/UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: http://www.orealc.cl/wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicasdcentespanol27082013.pdf.

- Pérez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re284.pdf?documentId=0901e72b813b496b>
- Pérez, A., Ferrer, R., García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. Avance de investigación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20 (65). México, pp. 507-527. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408009>
- Piña, J. M. (1996). *La vida cotidiana escolar de los académicos de las ciencias sociales: estudio de caso*. Tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL. México: UNAM.
- Robalindo, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades de la profesión docente. En: *Revista Prelac. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. No. 1 julio. Protagonismo docente en el cambio educativo. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 3-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez. (Coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-109). México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República. Recuperado de
http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Santoyo, R. (1985). En torno al concepto de interacción. *Perfiles Educativos*, no. 27-28, pp. 56-71. México.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Enero, 2008. Documento de trabajo.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa de estudios de lógica. Bachillerato tecnológico. Componente básico*. México: SEP.

- Serrano, J. A. (2000). Grupos académicos y propuestas de formación docente. En. COMIE, *V congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*, (pp. 236-237). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Universidad de Colima.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. C. *Investigación de la enseñanza I. enfoques, teorías y métodos*. (pp. 20-50). México: Paidós educador.
- Tardiff, M. (2012). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En: *Seminario Internacional 2012. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional. CRFPPE- Universidad de Montreal. UNESCO*. Recuperado de: http://www.seminario.iipe.unesco.org.ar/pluginfile.php/7731/mod_page/content/32/Presentacion%20Maurice%20Tardif.pdf
- Tarrés, M. (2001). Lo cualitativo como tradición. En Tarrés, M. L. (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la investigación cualitativa en la investigación social*, (pp. 35-60). México: Porrúa.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Iberoamérica.
- Torres, R. S. (2011). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente, Fundación Santillana, Madrid, 1999. XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, (pp. 23-27) Noviembre de 1998. También publicado en: Autoeducación, N° 55, Lima, IPP, 1999; *Novedades Educativas*, N° 99. Buenos Aires, 1999; Boletín N° 49. Santiago: UNESCO-OREALC, 1999. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf
- Sandoval, E. (2013). El Trabajo Docente. Entre Cambios y Continuidades. En: Saucedo C. L., Guzmán, C., Sandoval, E., Gálaz, J. F. (coordinadores). *Estudiantes, Maestros y Académicos en la Investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. México: COMIE.
- Vaillant, D. (2005). Reformas Educativas y rol docente. En: *Prelac. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. No. 1 julio. Protagonismo docente en el

cambio educativo. UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.

Valle, I. (2009). *La práctica docente en la enseñanza de las matemáticas. Centro de Estudios de Bachillerato No. 2 Jesús Reyes Heróles. Estudio de caso*. Tesina de Licenciatura en Pedagogía. México: UPN.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Villegas, J. (2001). *La biología y la práctica docente en el bachillerato de las escuelas del Instituto Politécnico Nacional*. Tesis de licenciatura de la FES Iztacala. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ppt2002/0304247/Index.html>

Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Ed. Península

Zúñiga, J. (2012). *La formación filosófica como multiculturalismo y su enseñanza en el bachillerato*. Tesis de maestría de la FFyL. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0703795/Index.html>

Anexos

Ejemplo de observación de la clase

Ejemplo de entrevista a docente

Anexo 1. A continuación presento un ejemplo de observación de la clase del docente.

Observación no. 9.

Fecha: 14/10/16

Bachillerato: CETis No. 10

Colonia: Alfonso XIII

Delegación: Álvaro Obregón

Ciudad: Ciudad de México

Turno: Vespertino

Materia: Lógica

Docente: A. González

Grupo: 1BDV. Primer semestre de dietética

Lugar de observación: Salón 2, primer piso, edificio 2

Tiempo de observación: 15:40 a 17:20

Situación: Clase regular, se aborda un tema del contenido, cuadro de oposiciones

Total de alumnos: 55

Mobiliario del salón.

Descripción	Cantidad	Abreviatura
Pupitre con paletas (en adelante se nombrarán en la descripción como pupitres)	48 (57 a final de clase)	Pp
Mesa del docente	1	M
Silla del docente	1	S
Cesto de basura	1	C
Puerta de entrada	1	Pe
Pintarrón	1	P
Muro con ventanas	2	Mv
Muro completo	2	Mc
Filas de pupitres con paleta	8	A a H de 1 a 8

Contexto de la interacción docente, clase sobre cuadro de contrarios.

La clase se lleva a cabo en el aula dos, lugar del grupo, antes del receso, no hubo mayor cambio de lugar, ni mobiliario, o alguna situación que interviniera con la rutina de la clase.

Uso de signos en la transcripción

“ “: palabras textuales de participantes

(): Aclaración del observador sobre lo ocurrido

au in: palabras inaudibles

[]: Reflexiones del observador sobre lo observado

(A-2) ubicación del alumno, fila-pupitre

(Va) Voz alterna. Voz que se presenta a la par de otra.

Descripción

Categorías

<p>15:46</p> <p>El profesor y yo llegamos al salón, el grupo ya está adentro, mi compañero se acerca a su mesa, deja sus cosas, saca tableta, hojas, un marcador. Yo me siento en el lugar H-3.</p> <p>Un grupo de cuatro alumnas (B-4, B-5, A-4, C-5) se acerca a la mesa del profesor.</p> <p>Alumna (B-4): “Maestro, ¿nos deja hacer equipo de seis?”</p> <p>Docente: “No“</p> <p>Alumna: “Ay, ya nos conoce, sabe que si trabajamos”</p> <p>Docente: “Es un trabajo para cuatro personas”</p> <p>Alumna: “Pero si es de cuatro, puede ser de seis, jajaja”</p> <p>También ríen las compañeras.</p> <p>Docente: “No, es mucha gente”</p> <p>Alumna (C-5): “Si ella se queda con nosotros podemos hacer más”</p> <p>La estudiante voltea a ver a una de sus compañeras.</p> <p>Docente: “Cómo, noooo”</p> <p>Alumna (B-4): “¿Si hacemos el trabajo bien?”</p> <p>Alumna (B-5): Ay por favooooor”</p> <p>Docente: “No”</p> <p>Alumna (B-4): “Mire, ¿quiere ver nuestra maqueta?”</p> <p>Docente: No dudo que trabajen bien, pero no”</p> <p>Las alumnas regresan a su lugar.</p> <p>El maestro se para frente a grupo con su tableta.</p> <p>Un alumno (B-2) se dirige al docente.</p> <p>Alumno: “¿por qué borró los archivos de clase?”</p> <p>Docente: “Porque ya usamos ese material. Paso asistencia”</p> <p>Algunos alumnos ríen en el salón.</p>	<p>La sesión se divide en cuatro momentos: pase de lista, repaso, tema, tarea. A su vez, el abordaje de los contenidos tiene tres partes: Preguntas de los alumnos, explicación, revisión.</p> <p>El docente utiliza cuatro estrategias: preguntas, explicación, dictado.</p> <p>Interpelación al docente. Respuestas breves.</p> <p>Los alumnos se dirigen al docente por diversos motivos y reciben alguna respuesta.</p> <p>“Un grupo de cuatro alumnas (B-4, B-5, A-4, C-5) se acerca a la mesa del profesor.</p> <p>Alumna (B-4): “Maestro, ¿nos deja hacer equipo de seis?”</p> <p>Docente: “No“</p> <p>Alumna: “Ay, ya nos conoce, sabe que si trabajamos”</p> <p>Docente: “Es un trabajo para cuatro personas”</p> <p>Alumna: “Pero si es de cuatro, puede ser de seis, jajaja”</p> <p>También ríen las compañeras.</p> <p>Docente: “No, es mucha gente”</p> <p>Alumna (C-5): “Si ella se queda con nosotros podemos hacer más”</p> <p>La estudiante voltea a ver a una de sus compañeras.</p> <p>Docente: “Cómo, noooo”</p> <p>Alumna (B-4): “¿Si hacemos el trabajo bien?”</p> <p>Alumna (B-5): Ay por favooooor”</p> <p>Docente: “No”</p> <p>Alumna (B-4): “Mire, ¿quiere ver nuestra maqueta?”</p> <p>Docente: No dudo que trabajen bien, pero no”</p> <p>Las alumnas regresan a su lugar.”</p> <p>Desplazamientos en el aula.</p> <p>Mientras se realizan las actividades en el aula, los alumnos entran, salen, se mueven por el salón, en la mayoría de las ocasiones solicitan la autorización del docente.</p> <p>“El maestro se para frente a grupo con su tableta.</p> <p>Un alumno (B-2) se dirige al docente.</p> <p>Alumno: “¿por qué borró los archivos de clase?”</p> <p>Docente: “Porque ya usamos ese material. Paso asistencia”</p> <p>Algunos alumnos ríen en el salón.”</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Docente: “Diego, Noemí. Alumna (F-3): “Eh?” Docente: “¿Estás?”</p> <p>Alumno (E-2): “jajajaajj” Alumno (G-5): “No me aparecen, son setenta y seis. Ya no aparecían en la página. Sólo me aparecía lo del debate” Docente: “No, no debería de ser tanto. Paulina Aguirre (los alumnos sólo levantaban la mano), Areli barrera, Areli barrera, Haydee Bautista, Mariana Bonilla, Diego callejas, María Leticia Manzano, Pamela Ramos Gustavo Castillo, Julio Adrian Castro, Lesly Cedillo, Cristina Cervantes, Jimena Chávez, Areli Cordero, Alexis Cruz, Edgar Cruz, Ángel Cuesta, Jimena Evaristo, Gerardo Fabela, Remedios Arias” Alumno(B-7): “No está aquí” Docente: “Diego Galván” Alumno (D-4): “Presente” Docente: “Eduardo García, Yennie Manciano, Paola Maldonado, Ricardo González, Eduardo Guerrero” Alumno (G-5): “Presente” Docente: “Ángel Hernández, Yanet Hernández, Antonio Lima, Ema Paulina Martínez, Virginia Martínez, Celina Mejía” Alumna (A-2): “Presente” Docente: “Carlos Mendieta, Yennie Miranda” Alumna (H-8): “Presente” Docente: “Mireles” Alumna(E-3): “Yo” Docente: “Lizet Ordaz, Yessica Ortiz, Juan Antonio Pérez, Diego Pérez, Karina Parada, Andrea Reyes, Daniela Reyes, Paola Ribera” Alumna(D-6): “Presente”</p> <p>Alumna (F-7): “Se saltó Paola Chávez, no la dijo”</p>	<p>Control de la actividad escolar. Pase de lista. El profesor nombra a los alumnos para registrar su asistencia a clase. “Docente: “Diego, Noemí. Alumna (F-3): “Eh?” Docente: “¿Estás?””</p> <p>Interpelación al docente. Respuestas breves. “Alumno (E-2): “jajajaajj” Alumno (G-5): “No me aparecen, son setenta y seis. Ya no aparecían en la página. Sólo me aparecía lo del debate” Docente: “No, no debería de ser tanto.”</p> <p>Control de la actividad escolar. Pase de lista. El docente realiza actividades de regulación administrativa, social sobre las acciones de los alumnos. No necesariamente tiene un sentido didáctico. El docente lleva un registro de los alumnos que asisten a clase. “Docente: “No, no debería de ser tanto. Paulina Aguirre (los alumnos sólo levantaban la mano), Areli barrera, Areli barrera, Haydee Bautista, Mariana Bonilla, Diego callejas, María Leticia Manzano, Pamela Ramos Gustavo Castillo, Julio Adrian Castro, Lesly Cedillo, Cristina Cervantes, Jimena Chávez, Areli Cordero, Alexis Cruz, Edgar Cruz, Ángel Cuesta, Jimena Evaristo, Gerardo Fabela, Remedios Arias” Alumno(B-7): “No está aquí” Docente: “Diego Galván” Alumno (D-4): “Presente” Docente: “Eduardo García, Yennie Manciano, Paola Maldonado, Ricardo González, Eduardo Guerrero” Alumno (G-5): “Presente” Docente: “Ángel Hernández, Yanet Hernández, Antonio Lima, Ema Paulina Martínez, Virginia Martínez, Celina Mejía” Alumna (A-2): “Presente” Docente: “Carlos Mendieta, Yennie Miranda” Alumna (H-8): “Presente” Docente: “Mireles” Alumna(E-3): “Yo” Docente: “Lizet Ordaz, Yessica Ortiz, Juan Antonio Pérez, Diego Pérez, Karina Parada, Andrea Reyes, Daniela Reyes, Paola Ribera” Alumna(D-6): “Presente””</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Alumna (G-7): “Sigue peda”</p> <p>Docente: “Paola Ambriz, Edwin Sanchez, Fernanda Sánchez, Evelin Sánchez, Jonatan Tenorio, Cecilia Tovar, Astrid Trejo, Juan Mario Ramos, Jorge Valle, Natali Emilio, Verónica Asencio, ¿ya no viene verónica?, Arselia Fragoso,”</p> <p>Alumno (E-4): “¿Me puso asistencia maestro?”</p> <p>Docente: “No sé ¿respondiste?”</p> <p>15:55</p> <p>Un grupo de tres alumnos llega al salón. Alumno: “¿puedo pasar?” El docente voltea y afirma con la cabeza. Un alumno se sienta a mi lado (H-4). Alumno: “Hola profe” Yo: “Buenas tardes”</p> <p>El profesor se dirige a la mesa, deja su tableta y después camina en dirección de una alumna (F-2). El maestro observa la libreta de la alumna. Docente: “¿Me dejas ver tu libreta, qué vimos la clase pasada?” Algunos alumnos alrededor le responden. Alumno (G-3): “Argumentos” Alumna (F-3) a otra compañera (E-3): “¿Dejo tarea?” La compañera responde con la cabeza de manera afirmativa. Alumna: (F-3): “No la hice” Alumno (G-3): “Yo tampoco” Docente: “¿Ricardo?” Alumno (B-2): “Está en el baño”</p> <p>Alumna (F-2): “¿Maestro, si podemos organizar los equipos?” Docente: “A pues ahorita nos ponemos de acuerdo. Aguántenme.”</p> <p>Alumno (C-3): “¿prof, me puso mi asistencia?”</p>	<p>Juegos entre alumnos. Los alumnos hacen bromas y actividades sobre ellos y entre ellos, por lo regular ajenas al contenido abordado en clase. “Alumna (F-7): “Se saltó Paola Chávez, no la dijo” Alumna (G-7): “Sigue peda””</p> <p>Control de la actividad escolar. Pase de lista Interpelación al docente, respuestas breves. Docente: “Paola Ambriz, Edwin Sanchez, Fernanda Sánchez, Evelin Sánchez, Jonatan Tenorio, Cecilia Tovar, Astrid Trejo, Juan Mario Ramos, Jorge Valle, Natali Emilio, Verónica Asencio, ¿ya no viene verónica?, Arselia Fragoso,” Alumno (E-4): “¿Me puso asistencia maestro?” Docente: “No sé ¿respondiste?”</p> <p>Interpelación al docente, respuestas breves. “Un grupo de tres alumnos llega al salón. Alumno: “¿puedo pasar?” El docente voltea y afirma con la cabeza.”</p> <p>(Estrategias. Retoma) Las demandas del maestro y acciones de alumnos. El docente realiza algún tipo de petición o exigencia a los alumnos con respecto a la dinámica de clase, ante lo cual recibe respuesta. El maestro solicita información a los alumnos sobre contenidos vistos para orientarse. “El profesor se dirige a la mesa, deja su tableta y después camina en dirección de una alumna (F-2). El maestro observa la libreta de la alumna. Docente: “¿Me dejas ver tu libreta, qué vimos la clase pasada?” Algunos alumnos alrededor le responden. Alumno (G-3): “Argumentos” Alumna (F-3) a otra compañera (E-3): “¿Dejo tarea?” La compañera responde con la cabeza de manera afirmativa. Alumna: (F-3): “No la hice” Alumno (G-3): “Yo tampoco” Docente: “¿Ricardo?” Alumno (B-2): “Está en el baño””</p> <p>Interpelación al docente. Respuestas breves.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Docente: “A pues ahorita le pongo asistencia aguánteme.”</p> <p>El profesor se acerca un poco en la dirección del alumno coloca su mano derecha a la altura de su oreja, lo ve.</p> <p>Docente: “Bien”</p> <p>Alumna (D-2): “ssssshhhh”</p> <p>Un alumno entra al salón.</p> <p>Alumno: “¿Puedo pasar?”</p> <p>El profesor afirma con la cabeza, regresa a su mesa, toma un marcador, se para frente al grupo.</p> <p>El alumno se sienta (D-1).</p> <p>Se escuchan gritos de alumnas afuera del salón.</p> <p>Docente: “Haber vamos con dos cosas, la clase pasada vimos los métodos deductivos e inductivos para que ustedes los reconocieran. Todavía hay algunas dificultades con eso. Vamos a ver hoy otros elementos que tenemos que trabajar dentro de los argumentos. ¿Y se acuerdan que hicieron un examen en un ejercicio en el grupo en el que tenían que relacionar dos tipos de argumentos, y algunas cosas?, por ahí venía algo que decía silogismo. Vamos a trabajar lo que es silogismo.”</p> <p>El profesor habla al grupo y comienza a escribir:</p> <p>Silogismo- Tipo de argumento deductivo Argumento</p> <ul style="list-style-type: none"> Premisas- Conclusión - enunciados 	<p>“Alumna (F-2): “¿Maestro, si podemos organizar los equipos?”</p> <p>Docente: “A pues ahorita nos ponemos de acuerdo. Aguántenme.””</p> <p>Desplazamientos en el aula.</p> <p>“Un alumno entra al salón.</p> <p>Alumno: “¿Puedo pasar?”</p> <p>El profesor afirma con la cabeza, regresa a su mesa, toma un marcador, se para frente al grupo.</p> <p>El alumno se sienta (D-1).”</p> <p>Situaciones externas a la clase.</p> <p>Hay situaciones que ocurren fuera del salón pero, que afectan la dinámica del que ocurre en la clase, interrumpen, impiden, cancelan. “Se escuchan gritos de alumnas afuera del salón.”</p> <p>Estrategias. Explica- (retoma).</p> <p>El docente realiza una serie de acciones orientadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El docente presenta a los alumnos información sobre un tema.</p> <p>Recuerda al grupo lo visto en la clase pasada, lo relaciona con el nuevo contenido que van a ver.</p> <p>Utiliza preguntas que orienten al alumno en los aspectos centrales a recordar.</p> <p>“Docente: “Haber vamos con dos cosas, la clase pasada vimos los métodos deductivos e inductivos para que ustedes los reconocieran. Todavía hay algunas dificultades con eso. Vamos a ver hoy otros elementos que tenemos que trabajar dentro de los argumentos. ¿Y se acuerdan que hicieron un examen en un ejercicio en el grupo en el que tenían que relacionar dos tipos de argumentos, y algunas cosas?, por ahí venía algo que decía silogismo. Vamos a trabajar lo que es silogismo.””</p> <p>Estrategias. Explica- retoma.</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Docente: “voy anotando esto, el silogismo... es un tipo de argumento deductivo. Vamos a recordar nuevamente lo de todo los días ¿Edwin, de qué está formado un argumento? Al terminar de escribir el profesor voltea a ver al grupo.</p> <p>Alumno (A-7): “siiii” Alumno (B-7): “siiii” (parece un diálogo entre los dos alumnos)</p> <p>Alumno (E-4): “De verbos, je” Docente: “¿De qué está formado?” Alumno (E-4): “De premisas” Docente: “De premisas, ¿son puras premisas un argumento?” Alumno (D-1): “No” Docente: “¿Qué le hace falta?” Alumno (D-1): “Conclusión” Docente: “Conclusión, ok, muy bien, pero premisa conclusión son algo, ¿qué son?” Alumno (B-2): “Lo que queremos decir” Docente: “Lo que queremos decir, pero cómo” Alumno (B-1): “La tesis” Docente: “La tesis es la conclusión” Alumno (D-1): “La tesis sería la conclusión. Son como...” Docente: “¿Cómo?” Alumna (F-1): “Es como una afirmación” Docente: “Son enunciados, son enunciados pero que tienen ciertas características”</p> <p>El maestro anota en el pintarrón mientras habla:</p> <p>Enunciado Proposición</p>	<p>Como parte de su estrategia el maestro usa el pintarrón para enfatizar o mostrar algo. ““El profesor habla al grupo y comienza a escribir:</p> <p>Silogismo- Tipo de argumento deductivo Argumento Premisas- Conclusión - enunciados””</p> <p>Estrategias. Explica- retoma. Preguntas al alumno. El docente, a la par de explicar el tema que se aborda intercala preguntas dirigidas a un alumno en particular o al grupo, espera respuesta, continua la explicación a partir de la información vertida por el alumno. Las preguntas son de inferencia a partir de las cuales complementan lo expresado por el docente. “Docente: “voy anotando esto, el silogismo... es un tipo de argumento deductivo. Vamos a recordar nuevamente lo de todo los días ¿Edwin, de qué está formado un argumento? Al terminar de escribir el profesor voltea a ver al grupo.”</p> <p>Juegos entre alumnos. “Alumno (A-7): “siiii” Alumno (B-7): “siiii” (parece un diálogo entre los dos alumnos)”</p> <p>Estrategias. Explica- retoma. Preguntas al alumno. El docente, a la par de explicar el tema que se aborda intercala preguntas dirigidas a un alumno en particular o al grupo, espera respuesta, continua la explicación a partir de la información vertida por el alumno. “Alumno (E-4): “De verbos, je” Docente: “¿De qué está formado?” Alumno (E-4): “De premisas” Docente: “De premisas, ¿son puras premisas un argumento?” Alumno (D-1): “No” Docente: “¿Qué le hace falta?” Alumno (D-1): “Conclusión” Docente: “Conclusión, ok, muy bien, pero premisa conclusión son algo, ¿qué son?”</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Docente: “Tenemos algunos enunciados para recordar. La diferencia entre, es su composición gramatical, sujeto, verbo predicado”</p> <p>El profesor escribe mientras habla:</p> <p style="text-align: center;">¡Qué hermoso día! No es proposición El día es hermoso Proposición- Afirma Niega</p> <p>El docente se dirige a la puerta, la abre con fuerza, se dirige a las alumnas que están fuera del salón.</p> <p>Docente: “Se pueden ir a gritar al patio por favor”</p> <p>El ruido afuera del aula cesa. El maestro regresa al salón, cierra la puerta. Se escuchan risas fuertes afuera del salón. El profesor regresa a la puerta, la abre, sale. El silencio vuelve a la parte de afuera del aula. El docente regresa al salón, continua la clase.</p> <p>Docente: “Este es un enunciado pero no es premisa [señala una de las oraciones] porque no tienen plataforma, esto no es una proposición, se acuerdan que hablamos de las proposiciones. Hay enunciados que no son proposiciones. Hay otros enunciados que si son una proposición, el día es hermoso.</p> <p>También tenemos... la característica principal que vamos a tener para reconocer las proposiciones es que son enunciados donde se puede afirmar o se puede negar algo de algo, es decir, con respecto a este sujeto estamos diciendo algo, ¿qué decimos de este sujeto?”</p> <p>Alumno (Va, D-1): “Que es hermoso”</p> <p>Docente: “Que es hermoso. Acá nada más decimos una expresión verbal, tenemos que tener esta forma de sujeto, verbo (el profesor encierra en círculo los elementos de la oración), predicado que ya la hemos</p>	<p>Alumno (B-2): “Lo que queremos decir”</p> <p>Docente: “Lo que queremos decir, pero cómo”</p> <p>Alumno (B-1): “La tesis”</p> <p>Docente: “La tesis es la conclusión”</p> <p>Alumno (D-1): “La tesis sería la conclusión. Son como...”</p> <p>Docente: “¿Cómo?”</p> <p>Alumna (F-1): “Es como una afirmación”</p> <p>Docente: “Son enunciados, son enunciados pero que tienen ciertas características””</p> <p>Estrategias. Explica- retoma. Recursos para la clase. Uso de pintarrón.</p> <p>“El maestro anota en el pintarrón mientras habla:</p> <p style="text-align: center;">Enunciado Proposición”</p> <p>Estrategias. Explica- retoma. Preguntas al alumno.</p> <p>“Docente: “Tenemos algunos enunciados para recordar. La diferencia entre, es su composición gramatical, sujeto, verbo predicado””</p> <p>Docente. Apoyos de clase. Pintarrón.</p> <p>“El profesor escribe mientras habla:</p> <p style="text-align: center;">¡Qué hermoso día! No es proposición El día es hermoso Proposición- Afirma Niega”</p> <p>Situaciones externas a la clase.</p> <p>“El docente se dirige a la puerta, la abre con fuerza, se dirige a las alumnas que están fuera del salón.</p> <p>Docente: “Se pueden ir a gritar al patio por favor”</p> <p>El ruido afuera del aula cesa. El maestro regresa al salón, cierra la puerta. Se escuchan risas fuertes afuera del salón. El profesor regresa a la puerta, la abre, sale. El silencio vuelve a la parte de afuera del aula. El docente regresa al salón, continua la clase.”</p> <p>Docente. Estrategias. Explica- retoma. Preguntas al alumno.</p> <p>“Docente: “Este es un enunciado pero no es premisa [señala una de las oraciones] porque no tienen</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>visto muchas veces, sujeto, verbo, predicado. ¿Hasta ahí estamos?”</p> <p>El profesor se dirige al pintarrón y escribe:</p> <p>tipos de proposiciones</p> <p>El docente regresa a su mesa, toma un libro, lo abre, se para frente al grupo, dicta: Docente: “Ahora, vamos a ver que hay distintos tipos de proposiciones. Una proposición es universal, una proposición es universal, una proposición es universal cuando abarca, (El maestro, mientras continua el dictado, se dirige a la puerta y la cierra) cuando abarca, una proposición es universal cuando abarca a todos los miembros de una especie...” Alumno (Va) (B-1): ¿Qué?, pero no...” (Al parecer no termina la idea) Alumna (Va) (E-3): “Ya me perdí” Docente: “Y utiliza la forma, y utiliza la forma, y utiliza la forma todos los S, utiliza la forma son P. Si son afirmativos, o bien, ningún S es P, si son negativos... Y aquí tenemos estos dos ejemplos para que los vayan pensado.</p> <p>El profesor continua el dictado, se dirige al pintarrón, escribe:</p> <p>Todos los hombres son mortales Tipos de proposiciones universales Todos los S son P (afirmativo) Ningún S es P (negativo) Ningún perro maúlla</p> <p>Docente: “Proposiciones universales. Todos los S son P. Todos los sujetos de una especie tiene esta característica (señala las partes de la oración de los hombres). En este caso, los hombres, sería todos, hombres y mujeres, vamos a utilizar una manera más correcta” Alumno (Va) (D-1): “Humanos” Docente: “Los humanos son mortales”</p>	<p>plataforma, esto no es una proposición, se acuerdan que hablamos de las proposiciones. Hay enunciados que no son proposiciones. Hay otros enunciados que si son una proposición, el día es hermoso. También tenemos... la característica principal que vamos a tener para reconocer las proposiciones es que son enunciados donde se puede afirmar o se puede negar algo de algo, es decir, con respecto a este sujeto estamos diciendo algo, ¿qué decimos de este sujeto?” Alumno (Va, D-1): “Que es hermoso” Docente: “Que es hermoso. Acá nada más decimos una expresión verbal, tenemos que tener esta forma de sujeto, verbo (el profesor encierra en círculo los elementos de la oración), predicado que ya la hemos visto muchas veces, sujeto, verbo, predicado. ¿Hasta ahí estamos?””</p> <p>(Estrategias. Explica) Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “El profesor se dirige al pintarrón y escribe:</p> <p>tipos de proposiciones”</p> <p>Estrategia. Explica- Dicta. El docente expresa información con la intención de que el alumno la escriba en su libreta de forma textual. Suele repetir la información varias veces. “El docente regresa a su mesa, toma un libro, lo abre, se para frente al grupo, dicta: Docente: “Ahora, vamos a ver que hay distintos tipos de proposiciones. Una proposición es universal, una proposición es universal, una proposición es universal cuando abarca, (El maestro, mientras continua el dictado, se dirige a la puerta y la cierra) cuando abarca, una proposición es universal cuando abarca a todos los miembros de una especie...” Alumno (Va) (B-1): ¿Qué?, pero no...” (Al parecer no termina la idea) Alumna (Va) (E-3): “Ya me perdí” Docente: “Y utiliza la forma, y utiliza la forma, y utiliza la forma todos los S, utiliza la forma son P. Si son afirmativos, o bien, ningún S es P, si son negativos... Y aquí tenemos estos dos ejemplos para que los vayan pensado.”</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>El profesor borra y corrige la palabra hombre por humanos mientras habla.</p> <p>Docente: “Está hablando que todos los humanos son mortales. Ya ahí, luego viene la forma negativa, ninguna S es P, se niega algo (el profesor señala las partes de la oración del perro), ningún perro maúlla. Si tuviéramos un perro que maúlla no podríamos decir esto, tiene que aplicarse a todos”</p> <p>Docente: “Ahora tenemos proposiciones particulares. Una proposición es particular”</p> <p>Alumna (Va) (B-3): “Aaaahh”</p> <p>Docente: “Una proposición es particular cuando se refiere”</p> <p>Alumno (A-3): “¿Cuándo qué?”</p> <p>Docente: “Cuando se refiere sólo a algunos de los miembros, sólo algunos de los miembros, de la especie. Utiliza la forma algunos S son P en caso afirmativo, utiliza la forma algunos S son P, utiliza la forma algunos S son P, en caso afirmativo, en caso negativo, ¿sí?”</p> <p>Alumna (G-6): “¿no que afirmativo?”</p> <p>Alumno (G-5): “Por eso”</p> <p>Docente: “Por eso, particular, utiliza la forma algunos S son P, en caso afirmativo, utiliza la forma No todos los S son P en caso negativo.</p> <p>Alumna (G-6): “Aaahhh”</p> <p>El maestro escribe en el pintarrón:</p> <p>Particular: Algunos S son P (afirmativo) No todos los S son P (negativo)</p> <p>Docente: “Por ejemplo, “</p> <p>Alumna: “¿No qué negativo?”</p> <p>Docente: “No todas las proposiciones deben llevar el “nunca” o “no todos” para que sean afirmativa o negativas. Por ejemplo:”</p> <p>Alumna: “ah ya”.</p> <p>Docente al grupo: “¿cómo quedaría aquí?”</p> <p>Alumno: “Quedaría...”</p> <p>Docente: ¿Cómo tendrían al sujeto los casos particulares?</p>	<p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón.</p> <p>“El profesor continua el dictado, se dirige al pintarrón, escribe:</p> <p>Todos los hombres son mortales Tipos de proposiciones universales Todos los S son P (afirmativo) Ningún S es P (negativo) Ningún perro maúlla”</p> <p>Estrategia. Explica- Dicta.</p> <p>“El maestro explica parte del tema que se aborda en clase, utiliza ejemplos de apoyo.</p> <p>“Docente: “Proposiciones universales. Todos los S son P. Todos los sujetos de una especie tiene esta característica (señala las partes de la oración de los hombres). En este caso, los hombres, sería todos, hombres y mujeres, vamos a utilizar una manera más correcta”</p> <p>Alumno (Va) (D-1): “Humanos”</p> <p>Docente: “Los humanos son mortales”</p> <p>El profesor borra y corrige la palabra hombre por humanos mientras habla.</p> <p>Docente: “Está hablando que todos los humanos son mortales. Ya ahí, luego viene la forma negativa, ninguna S es P, se niega algo (el profesor señala las partes de la oración del perro), ningún perro maúlla. Si tuviéramos un perro que maúlla no podríamos decir esto, tiene que aplicarse a todos”</p> <p>Docente: “Ahora tenemos proposiciones particulares. Una proposición es particular”</p> <p>Alumna (Va) (B-3): “Aaaahh”</p> <p>Docente: “Una proposición es particular cuando se refiere”</p> <p>Alumno (A-3): “¿Cuándo qué?”</p> <p>Docente: “Cuando se refiere sólo a algunos de los miembros, sólo algunos de los miembros, de la especie. Utiliza la forma algunos S son P en caso afirmativo, utiliza la forma algunos S son P, utiliza la forma algunos S son P, en caso afirmativo, en caso negativo, ¿sí?”</p> <p>Alumna (G-6): “¿no que afirmativo?”</p> <p>Alumno (G-5): “Por eso”</p> <p>Docente: “Por eso, particular, utiliza la forma algunos S son P, en caso afirmativo, utiliza la forma No todos los S son P en caso negativo.</p> <p>Alumna (G-6): “Aaahhh””</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>El profesor escribe debajo de las oraciones que estaban escritas:</p> <p>Algunos humanos son mortales</p> <p>Alumna (F-2): “No, es” Docente: “Algunos humanos” Alumno (Va) (D-1): “Algunos humanos son mortales” Alumna (Va) (F-2): “No todos los humanos” Docente: “No, ok son, algunos humanos” Alumna (Va) (A-2): “No todos los maúllan” Docente: “No todos, cambiemos el ejemplo, o sea, no, no puede servir este ejemplo” (el profesor borra el ejemplo). Alumno (B-2): “Jaja, o sea, no salió”. Docente: “Es, no todos”</p>	<p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. ““El maestro escribe en el pintarrón:</p> <p>Particular: Algunos S son P (afirmativo) No todos los S son P (negativo)””</p> <p>Docente. Estrategias. Explica. Preguntas al alumno. “Docente: “Por ejemplo, “ Alumna: “¿No qué negativo?” Docente: “No todas las proposiciones deben llevar el “nunca” o “no todos” para que sean afirmativa o negativas. Por ejemplo.” Alumna: “ah ya”. Docente al grupo: “¿cómo quedaría aquí?” Alumno: “Quedaría...” Docente: ¿Cómo tendrían al sujeto los casos particulares?”</p>
<p>El maestro escribe más ejemplos:</p> <p>Algunos humanos son negros</p> <p>Alumna (Va) (E-3): “Es” Alumno (Va) (D-1): “No todos los humanos son negros” Alumna (Va) (A-2): “Son negros” Docente: “No, todos, los humanos, son negros, y se aplica sólo alguna parte de la especie. Se aplica a alguna parte de la especie, no abarca toda la especie. Ah, otro ejemplo particular. Las sillas del Cetis 10 son negras.</p>	<p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón ““El profesor escribe debajo de las oraciones que estaban escritas:</p> <p>Algunos humanos son mortales””</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno. El docente con la ayuda de los alumnos, aún sin pedirla elabora un ejemplo (aunque este momento se puede ver como parte de la inercia de la actividad en clase). “Alumna (F-2): “No, es” Docente: “Algunos humanos” Alumno (Va) (D-1): “Algunos humanos son mortales” Alumna (Va) (F-2): “No todos los humanos” Docente: “No, ok son, algunos humanos” Alumna (Va) (A-2): “No todos los maúllan” Docente: “No todos, cambiemos el ejemplo, o sea, no, no puede servir este ejemplo” (el profesor borra el ejemplo). Alumno (B-2): “Jaja, o sea, no salió”. Docente: “Es, no todos””</p>
<p>El profesor escribe en el pintarrón mientras habla:</p> <p>Las sillas del Cetis 10 son negras</p>	<p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “El maestro escribe más ejemplos:</p> <p>Algunos humanos son negros”</p>

<p>Alumna (Va) (A-2): “No todas las sillas del...” (No concluye su frase).</p> <p>Alumno (Va) (D-1): “Todas las sillas del Cetis 10 son negras”</p> <p>Un alumno señala el pintarrón.</p> <p>Alumno: “ahí no dice algunos”</p> <p>Docente: “Estoy aquí abriendo, haber aquí. No todo tiene que empezar con algunos, donde las sillas del cetis 10 estamos hablando de una parte de las sillas, ¿sí? Cuando hablamos de toda la especie de sillas, si dijéramos todas las sillas, por ejemplo podemos decir todas las sillas tiene cuatro patas, y eso es lo mismo que las sillas del Cetis 10, del cetis 57, las sillas de China, que las sillas de Francia. Todas las sillas, por ser sillas, tienen cuatro patas”</p> <p>El docente escribe en el pintarrón mientras habla:</p> <p>No todos los humanos son negros/ No todas las sillas del CETis 10 son negras</p> <p>En cambio, cuando yo hablo de las sillas del Cetis 10 hablo de algunas sillas, hablamos de algunas S, algunas sillas, son negras”</p> <p>Alumna (Va) (F-3): “Ah, entonces ya no usamos algunas”</p> <p>Alumno (Va) (G-5): “Entonces algunas sillas del Cetis 10 no son blancas”</p> <p>Docente: “Entonces podemos hablar de una particularidad ¿sí?, ¿vamos bien?”</p> <p>Docente: “Vámonos ahora a las proposiciones, a las proposiciones singulares. (el profesor dicta) Proposiciones singulares. En ese caso tenemos que un conocimiento, perdón que una proposición es particular cuando se refiere”</p> <p>Alumno (Va) (B-1): “Aaaahhh, ¿está dictando?”</p> <p>Alumna (Va) (E-3): “Ahhh está dictando”</p>	<p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno.</p> <p>“Alumna (Va) (E-3): “Es”</p> <p>Alumno (Va) (D-1): “No todos los humanos son negros”</p> <p>Alumna (Va) (A-2): “Son negros”</p> <p>Docente: “No, todos, los humanos, son negros, y se aplica sólo alguna parte de la especie. Se aplica a alguna parte de la especie, no abarca toda la especie. Ah, otro ejemplo particular. Las sillas del Cetis 10 son negras.”</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón.</p> <p>“El profesor escribe en el pintarrón mientras habla:</p> <p>Las sillas del Cetis 10 son negras”</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno.</p> <p>“Alumna (Va) (A-2): “No todas las sillas del...” (No concluye su frase).</p> <p>Alumno (Va) (D-1): “Todas las sillas del Cetis 10 son negras”</p> <p>Un alumno señala el pintarrón.</p> <p>Alumno: “ahí no dice algunos”</p> <p>Docente: “Estoy aquí abriendo, haber aquí. No todo tiene que empezar con algunos, donde las sillas del cetis 10 estamos hablando de una parte de las sillas, ¿sí? Cuando hablamos de toda la especie de sillas, si dijéramos todas las sillas, por ejemplo podemos decir todas las sillas tiene cuatro patas, y eso es lo mismo que las sillas del Cetis 10, del cetis 57, las sillas de China, que las sillas de Francia. Todas las sillas, por ser sillas, tienen cuatro patas””</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón</p> <p>“El docente escribe en el pintarrón mientras habla:</p> <p>No todos los humanos son negros/ No todas las sillas del CETis 10 son negras”</p> <p>Estrategias. Explica.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Alumna (Va) (G-6): Espéreme, ¿eso qué? Avise”</p> <p>Alumno (D-4): “Espéreme”</p> <p>Docente: “Una proposición es singular, cuando se refiere a algún miembro específico de la especie, su forma específica sería este S es P para los casos afirmativos, este S es P”</p> <p>Alumna: “¿Qué?”</p> <p>El profesor escribe mientras habla:</p> <p>Este S es P (afirmativo) Este S no es P (negativo)</p> <p>Docente: “O bien, este S no es P para el caso negativo. Paulina cómo crees que quedaría así una oración?”</p> <p>Alumna (Paulina G-7): “¿Cómo?”</p> <p>Alumno (A-5): “¿Qué?”</p> <p>Alumno (B-2): “Ese, pescado, aahhh”</p> <p>Docente: “¿Mande?”</p> <p>Alumno (B-2): “Ah yo sé uno. Este pescado no respira”</p> <p>El profesor escribe, se detiene, vuelve a escribir mientras habla:</p> <p>“Este pescado no respira”</p> <p>Docente: “Este pescado, lo voy a hacer más particular. Paulina... no, está mal. Ricardo, este pescado no respira, ¿qué error tiene este pescado no respira?”</p> <p>Varios alumnos ríen, el docente ríe.</p> <p>Docente: “Si no respira se muere (hace muecas con la cabeza, más alumnos ríen). No, ¿qué error tiene este pescado no respira?, ¿no entiendes?”</p> <p>Alumna (-7): “No, no entiendo”</p> <p>Docente: “Tenemos oraciones”</p> <p>Alumno: (Va, D-1): “Ah o sea sí, pero es que las formas, esas”</p> <p>Alumna (Va, A-2): “Que esta fuera del agua”</p>	<p>“En cambio, cuando yo hablo de las sillas del Cetis 10 hablo de algunas sillas, hablamos de algunas S, algunas sillas, son negras”</p> <p>Alumna (Va) (F-3): “Ah, entonces ya no usamos algunas”</p> <p>Alumno (Va) (G-5): “Entonces algunas sillas del Cetis 10 no son blancas”</p> <p>Docente: “Entonces podemos hablar de una particularidad ¿sí?, ¿vamos bien?””</p> <p>Estrategia. Explica- Dicta. (En el dictado también hay intervención de los alumnos)</p> <p>“Docente: “Vámonos ahora a las proposiciones, a las proposiciones singulares. (el profesor dicta) Proposiciones singulares. En ese caso tenemos que un conocimiento, perdón que una proposición es particular cuando se refiere”</p> <p>Alumno (Va) (B-1): “Aaaahhh, ¿está dictando?”</p> <p>Alumna (Va) (E-3): “Ahhh está dictando”</p> <p>Alumna (Va) (G-6): Espéreme, ¿eso qué? Avise”</p> <p>Alumno (D-4): “Espéreme”</p> <p>Docente: “Una proposición es singular, cuando se refiere a algún miembro específico de la especie, su forma específica sería este S es P para los casos afirmativos, este S es P”</p> <p>Alumna: “¿Qué?””</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “El profesor escribe mientras habla:</p> <p>Este S es P (afirmativo) Este S no es P (negativo)”</p> <p>Estrategia. Explica- Dicta. “Docente: “O bien, este S no es P para el caso negativo. Paulina cómo crees que quedaría así una oración?”</p> <p>Alumna (Paulina G-7): “¿Cómo?”</p> <p>Alumno (A-5): “¿Qué?”</p> <p>Alumno (B-2): “Ese, pescado, aahhh”</p> <p>Docente: “¿Mande?”</p> <p>Alumno (B-2): “Ah yo sé uno. Este pescado no respira””</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “El profesor escribe, se detiene, vuelve a escribir mientras habla:</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Docente: “Es que es una manera general, si tú ves una oración que hable de un caso particular usaremos haciendo esto, estamos hablando de una parte de la especie”</p> <p>Alumno (Va, D-5): “Pues que no está en el mar”</p> <p>Alumna (Va, F-3): “No es que este en el mar, este pescado es del mar”</p> <p>Alumna (Va, E-3): “O no es del mar”</p>	<p>“Este pescado no respira”</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno.</p> <p>““Docente: “Este pescado, lo voy a hacer más particular. Paulina... no, está mal. Ricardo, este pescado no respira, ¿qué error tiene este pescado no respira?”</p> <p>Varios alumnos ríen, el docente ríe.</p> <p>Docente: “Si no respira se muere (hace muecas con la cabeza, más alumnos ríen). No, ¿qué error tiene este pescado no respira?, ¿no entiendes?”</p> <p>Alumna (-7): “No, no entiendo”</p> <p>Docente: “Tenemos oraciones”</p> <p>Alumno (Va, D-1): “Ah o sea sí, pero es que las formas, esas”</p> <p>Alumna (Va, A-2): “Que esta fuera del agua”</p> <p>Docente: “Es que es una manera general, si tú ves una oración que hable de un caso particular usaremos haciendo esto, estamos hablando de una parte de la especie””</p>
<p>Docente: “¿Si?, es que el ejemplo que nos dio este Ricardo, lo estaba poniendo en la parte de arriba pero de la forma Este S es P. Se refiere a una afirmación lo que Ricardo nos estaba diciendo, es que no respira eso es una negación. Haber por pura curiosidad ¿a qué se refiere la S y la P?”</p> <p>Alumno (D-1): “Sujeto, y predicado</p> <p>Docente: “Sujeto y predicado, entonces, Paulina sujeto, S es una, y entonces, Paulina, estamos hablando de una particularidad de la especie, porque estamos hablando de ella específicamente”</p> <p>Alumno (D-1): “El singular”</p> <p>Docente: “El singular, ¿sí? Sería aquí. ¿Si?”</p> <p>Alumno (G-5): “Paulina es”</p> <p>Docente: “Si estuviéramos hablando de un caso particular podríamos decir, este grupo de alumnas, aquellas cinco, son alumnas del Cetus 10 y alumnas de dietética, y eso viene a ser un caso particular. Estoy ocupando a varios miembros del universo, y todos los</p>	<p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno.</p> <p>Las bromas del docente.</p> <p>Por momentos el docente hace comentarios que suena gracioso para él y/o el grupo. Pueden o no estar asociados al contenido.</p> <p>““Docente: “Este pescado, lo voy a hacer más particular. Paulina... no, está mal. Ricardo, este pescado no respira, ¿qué error tiene este pescado no respira?”</p> <p>Varios alumnos ríen, el docente ríe.</p> <p>Docente: “Si no respira se muere (hace muecas con la cabeza, más alumnos ríen).”</p> <p>Estrategias. Explica.</p> <p>Juegos entre alumnos.</p> <p>Los alumnos toman parte del contenido visto para hacer comentarios graciosos</p> <p>“Alumna (Va, A-2): “Que esta fuera del agua”</p> <p>Docente: “Es que es una manera general, si tú ves una oración que hable de un caso particular usaremos haciendo esto, estamos hablando de una parte de la especie”</p> <p>Alumno (Va, D-5): “Pues que no está en el mar”</p> <p>Alumna (Va, F-3): “No es que este en el mar, este pescado es del mar”</p> <p>Alumna (Va, E-3): “O no es del mar””</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno.</p> <p>“Docente: “¿Si?, es que el ejemplo que nos dio este Ricardo, lo estaba poniendo en la parte de arriba pero</p>

<p>alumnos que vienen con uniforme blanco, estoy hablando de un universal”</p> <p>Alumno (Va, G-5): “Doctores”</p> <p>Varios alumnos en el salón ríen.</p> <p>Docente: “médicos, ¿sí? Ok. ¿Por qué es importante que veamos esto? El ejercicio que hicimos la última clase tenía que ver con argumentos deductivos e inductivos. Haber por allá, atrás Karla, por necesidad, hay que volverlo a hacer”</p> <p>Alumna (F-5): “No los hice”</p> <p>Docente: “No los hiciste, ¿qué características tiene los argumentos inductivos?, de manera muy general”</p> <p>Alumna (F-5): “Es que no el entiendo”</p> <p>Docente: “No le entiendes. ¿Qué características, cómo son los enunciados, las oraciones que se llevan a cabo para llegar a un argumento inductivo? Dame un ejemplo de un argumento inductivo, de los que pusimos”</p> <p>Alumno (D-1): “¿La del, la del humano, o sea es inductivo no?”</p> <p>Alumno (B-1): “La del humano”</p> <p>Docente: “¿Lo recuerdas? (se dirige a la alumna a quien le hizo la pregunta, pero no respondió) Ese es inductivo. ¿Por qué dijimos que era inductivo? Tenemos una premisa que es”</p> <p>El docente borra una parte del pintarrón, escribe mientras habla:</p> <table data-bbox="240 1396 797 1543" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Inductivo</td> <td style="text-align: center;">Deductivo</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">P1 – Particular</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">P2- Particular</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">C- General</td> <td></td> </tr> </table> <p>Alumno (G-5): “Porque se repite”</p> <p>Docente: “Tenemos una premisa que es particular, otra premisa que es particular y llegamos a una conclusión que es general o universal (el docente señala los elementos en el pintarrón mientras habla)”</p> <p>Alumno (Va, B-1): “Ah ya sé”</p>	Inductivo	Deductivo	P1 – Particular		P2- Particular		C- General		<p>de la forma Este S es P. Se refiere a una afirmación lo que Ricardo nos estaba diciendo, es que no respira eso es una negación. Haber por pura curiosidad ¿a qué se refiere la S y la P?”</p> <p>Alumno (D-1): “Sujeto, y predicado</p> <p>Docente: “Sujeto y predicado, entonces, Paulina sujeto, S es una, y entonces, Paulina, estamos hablando de una particularidad de la especie, porque estamos hablando de ella específicamente”</p> <p>Alumno (D-1): “El singular”</p> <p>Docente: “El singular, ¿sí? Sería aquí. ¿Sí?”</p> <p>Alumno (G-5): “Paulina es”</p> <p>Docente: “Si estuviéramos hablando de un caso particular podríamos decir, este grupo de alumnas, aquellas cinco, son alumnas del Cetus 10 y alumnas de dietética, y eso viene a ser un caso particular. Estoy ocupando a varios miembros del universo, y todos los alumnos que vienen con uniforme blanco, estoy hablando de un universal”</p> <p>Alumno (Va, G-5): “Doctores”</p> <p>Varios alumnos en el salón ríen.</p> <p>Docente: “médicos, ¿sí? Ok. ¿Por qué es importante que veamos esto? El ejercicio que hicimos la última clase tenía que ver con argumentos deductivos e inductivos. Haber por allá, atrás Karla, por necesidad, hay que volverlo a hacer”</p> <p>Alumna (F-5): “No los hice”</p> <p>Docente: “No los hiciste, ¿qué características tiene los argumentos inductivos?, de manera muy general”</p> <p>Alumna (F-5): “Es que no el entiendo”</p> <p>Docente: “No le entiendes. ¿Qué características, cómo son los enunciados, las oraciones que se llevan a cabo para llegar a un argumento inductivo? Dame un ejemplo de un argumento inductivo, de los que pusimos”</p> <p>Alumno (D-1): “¿La del, la del humano, o sea es inductivo no?”</p> <p>Alumno (B-1): “La del humano”</p> <p>Docente: “¿Lo recuerdas? (se dirige a la alumna a quien le hizo la pregunta, pero no respondió) Ese es inductivo. ¿Por qué dijimos que era inductivo? Tenemos una premisa que es”</p>
Inductivo	Deductivo								
P1 – Particular									
P2- Particular									
C- General									

<p>Docente: “¿Si lo recuerdan? Tenemos una serie de casos particulares y llegamos a una conclusión general. Llegamos a una oración de este tipo (señala uno de los ejemplos del pintarrón), ¿sí?”</p> <p>Alumno (Va, D-1): “Como en... (no termina la frase) ¿qué pasa con los deductivos?”</p> <p>Alumno (B-1): “Van en el otro. Como, no sé cómo se llama”</p> <p>Docente (Va): “¿Qué adivinamos? Vamos a ver ahorita como se llaman, se llaman términos. Tenemos término mayores, intermedios y menores, ahorita lo vemos, ¿pero ahorita cómo pasa?, ¿cómo pasamos?, ¿cómo son los tipos de argumentos, de proposiciones? Tenemos una premisa que es general o universal, tenemos una premisa que es particular, llegamos a una conclusión que es de un caso particular (el profesor señala una parte escrita en el pintarrón mientras habla), que es, un ejemplo que estaban dando ahorita”</p> <p>Alumno (D-4): “El de oro y metal”</p> <p>Docente: “El oro es metal, que es un caso particular.</p> <p>El profesor escribe mientras habla”</p> <p>El oro es metal</p> <p>Alumno (D-1): “Los metales conducen electricidad”</p> <p>Docente: “Que es el caso general”</p> <p>El profesor escribe mientras habla.</p> <p>Los metales conducen electricidad</p> <p>Alumna (Va, A-2): “Los metales”</p> <p>Docente: “Y el oro, el oro conduce la electricidad, llegamos al caso particular, y eso se relaciona con lo de este lado (señala el cuadro de oposición en el pintarrón), que</p>	<p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “El docente borra una parte del pintarrón, escribe mientras habla:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">Inductivo</td> <td style="text-align: center; width: 50%;">Deductivo</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">P1 – Particular</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><u>P2- Particular</u></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">C- General”</td> <td></td> </tr> </table> <p>Estrategias. Explicación. Preguntas al alumno. ““Alumno (G-5): “Porque se repite”</p> <p>Docente: “Tenemos una premisa que es particular, otra premisa que es particular y llegamos a una conclusión que es general o universal (el docente señala los elementos en el pintarrón mientras habla)”</p> <p>Alumno (Va, B-1): “Ah ya sé”</p> <p>Docente: “¿Si lo recuerdan? Tenemos una serie de casos particulares y llegamos a una conclusión general. Llegamos a una oración de este tipo (señala uno de los ejemplos del pintarrón), ¿sí?”</p> <p>Alumno (Va, D-1): “Como en... (no termina la frase) ¿qué pasa con los deductivos?”</p> <p>Alumno (B-1): “Van en el otro. Como, no sé cómo se llama”</p> <p>Docente (Va): “¿Qué adivinamos? Vamos a ver ahorita como se llaman, se llaman términos. Tenemos término mayores, intermedios y menores, ahorita lo vemos, ¿pero ahorita cómo pasa?, ¿cómo pasamos?, ¿cómo son los tipos de argumentos, de proposiciones? Tenemos una premisa que es general o universal, tenemos una premisa que es particular, llegamos a una conclusión que es de un caso particular (el profesor señala una parte escrita en el pintarrón mientras habla), que es, un ejemplo que estaban dando ahorita”</p> <p>Alumno (D-4): “El de oro y metal”</p> <p>Docente: “El oro es metal, que es un caso particular.””</p>	Inductivo	Deductivo	P1 – Particular		<u>P2- Particular</u>		C- General”	
Inductivo	Deductivo								
P1 – Particular									
<u>P2- Particular</u>									
C- General”									

<p>tiene que ver con universales. si digo los metales conducen la electricidad, ¿de qué tipo de proposición estoy hablando, universal particular o singular? Alumno (D-1): “Universal” Alumna (B-1): “Universal” Varios alumnos dan la misma respuesta. Docente: “¿Universal verdad? Si estoy hablando del oro, es singular” Alumno (G-5) a otra alumna (G-6): “Sí porque es singular” Varios alumnos hablan en el salón. Alumna (G-6): “¿Por qué singular? Docente: “Porque estoy hablando del oro, ¿sí?, entonces ya sería más particular, singular, estoy hablando del oro” Alumno (Va, B-2): “¿Singular? Docente: “Estoy hablando del metal específico” Alumno (B-2): “Es singular” Docente: “Es singular, es específico, ¿cómo vamos con esto? (El maestro señala el cuadro de universales y particulares)” Alumno (B-1): “Bien” Docente: “¿Esto ya lo copiaron, ya lo tienen?” Los alumnos dan opiniones encontradas. Alumnos: “No, nooo” Alumnos: Yaaa”</p> <p>Se incrementa el bullicio en el salón.</p> <p>16:19</p> <p>Docente: “Les voy a dictar por favor, van a hacer este ejercicio en parejas” Se incrementa el ruido en el grupo. Docente: “Ah, Les dicto, les dicto favor. Primera proposición” Alumna (G-6): “¿Cómo, cómo?” Docente: “Primera proposición. Los carbohidratos son dañinos” Alumno (C-5): “¿Los qué?” Docente: “Los carbohidratos son dañinos” Alumna (F-3): “¿Es la primera?” Docente: “Carbohidratos, ¿sí?” Alumno (B-2): “Carbohidratos”</p>	<p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “El profesor escribe mientras habla”</p> <p>El oro es metal”</p> <p>Estrategias. Explica. “Alumno (D-1): “Los metales conducen electricidad” Docente: “Que es el caso general””</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “El profesor escribe mientras habla.</p> <p>Los metales conducen electricidad”</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno. “Alumna (Va, A-2): “Los metales” Docente: “Y el oro, el oro conduce la electricidad, llegamos al caso particular, y eso se relaciona con lo de este lado (señala el cuadro de oposición en el pintarrón), que tiene que ver con universales. si digo los metales conducen la electricidad, ¿de qué tipo de proposición estoy hablando, universal particular o singular? Alumno (D-1): “Universal” Alumna (B-1): “Universal” Varios alumnos dan la misma respuesta. Docente: “¿Universal verdad? Si estoy hablando del oro, es singular” Alumno (G-5) a otra alumna (G-6): “Sí porque es singular” Varios alumnos hablan en el salón. Alumna (G-6): “¿Por qué singular? Docente: “Porque estoy hablando del oro, ¿sí?, entonces ya sería más particular, singular, estoy hablando del oro” Alumno (Va, B-2): “¿Singular? Docente: “Estoy hablando del metal específico” Alumno (B-2): “Es singular” Docente: “Es singular, es específico, ¿cómo vamos con esto? (El maestro señala el cuadro de universales y particulares)” Alumno (B-1): “Bien”</p> <p>Docente: “¿Esto ya lo copiaron, ya lo tienen?” Los alumnos dan opiniones encontradas. Alumnos: “No, nooo” Alumnos: Yaaa””</p> <p>Ruido en el aula. Los alumnos hablan, gritan, chiflan entre ellos, sin necesaria con el tema de la clase. “Se incrementa el bullicio en el salón.”</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Alumna (H-6): “¿Carbohidratos qué?” Alumno a alumna: “Pon atención” Alumna (H-6): “¿Carbohidratos qué?” Docente: “Son dañinos. Proposición dos” Algunos alumnos ríen. Docente: “Proposición dos, el pan es un carbohidrato” Alumno (G-5): “El pan es un carbohidrato” Docente: “El pan es un carbohidrato, nada más les estoy dando proposiciones, no les estoy dando preguntas, les estoy dando proposiciones, ahorita les digo qué van a hacer con ellas.” Alumno (D-3): “ah, ok” Docente: “Va de nuevo. Tercera proposición, la tortilla es un carbohidrato” Se escuchan murmullos y risas por diferentes partes del salón. Docente: “Siguiente proposición, mi galleta es de chocolate” Alumno (B-2): “Péreme” Alumna (C-2): “La tortilla” Docente: “La tortilla es un carbohidrato” Alumna (H-6): “¿La galleta qué?, ¿mi galleta qué?” Docente: “Mi galleta es de chocolate” Alumno (C-5): “Pérese” Docente: “Mi dulce de amaranto” Alumno (D-4): “¿cómo?” Docente: “Mi dulce de amaranto, mi dulce de amaranto, es de carbohidratos. ¿Qué van a hacer?, ahora si este, Eduardo” Alumno (B-1): “Ya vi, ¿para dónde?” Docente: “Determinar si son universales, particulares o singulares” Alumno (G-5): “¿De cada uno?” Docente: “Afirmativos o negativos. Cada uno, van a determinar si son universales, particulares o singulares, ¿sí? Y van a ver si son afirmativos o negativos” Alumno (G-5): “¿Algo más?” Docente: “Y a petición de Eduardo” Se escuchan palabras de reproche en todo el salón. Alumna (G-6): “Aaayyy oyeeee” Alumno (G-5): “Oh ya”</p>	<p>(Estrategias. Tareas. Ejercicio.) El docente organiza al grupo. Como parte de las estrategias el docente deja una tarea al grupo para realizar en el aula, la cual la cual refiere al tema visto. Como parte del proceso el maestro organiza la forma de trabajo del alumno ya sea de manera individual o, en equipos. “Docente: “Les voy a dictar por favor, van a hacer este ejercicio en parejas” Se incrementa el ruido en el grupo. Docente: “Ah, Les dicto, les dicto favor. Primera proposición” Alumna (G-6): “¿Cómo, cómo?” Docente: “Primera proposición. Los carbohidratos son dañinos” Alumno (C-5): “¿Los qué?” Docente: “Los carbohidratos son dañinos” Alumna (F-3): “¿Es la primera?” Docente: “Carbohidratos, ¿sí?” Alumno (B-2): “Carbohidratos” Alumna (H-6): “¿Carbohidratos qué?” Alumno a alumna: “Pon atención” Alumna (H-6): “¿Carbohidratos qué?” Docente: “Son dañinos. Proposición dos” Algunos alumnos ríen. Docente: “Proposición dos, el pan es un carbohidrato” Alumno (G-5): “El pan es un carbohidrato” Docente: “El pan es un carbohidrato, nada más les estoy dando proposiciones, no les estoy dando preguntas, les estoy dando proposiciones, ahorita les digo qué van a hacer con ellas.” Alumno (D-3): “ah, ok” Docente: “Va de nuevo. Tercera proposición, la tortilla es un carbohidrato” Se escuchan murmullos y risas por diferentes partes del salón. Docente: “Siguiente proposición, mi galleta es de chocolate” Alumno (B-2): “Péreme” Alumna (C-2): “La tortilla” Docente: “La tortilla es un carbohidrato” Alumna (H-6): “¿La galleta qué?, ¿mi galleta qué?” Docente: “Mi galleta es de chocolate” Alumno (C-5): “Pérese” Docente: “Mi dulce de amaranto” Alumno (D-4): “¿cómo?” Docente: “Mi dulce de amaranto, mi dulce de amaranto, es de carbohidratos. ¿Qué van a hacer?, ahora si este, Eduardo” Alumno (B-1): “Ya vi, ¿para dónde?” Docente: “Determinar si son universales, particulares o singulares” Alumno (G-5): “¿De cada uno?”</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Docente: “Van a formar con esas proposiciones dos argumentos” Alumno (Va, D-4): “Ya cállelo” Alumna (Va, H-6): “Aaahhh” Varios alumnos repelan. Alumno a otro alumno (B-2): “No, díselo a él” Alumno (B-1): “¿Uno inductivo y uno afirmativo?” Docente: “Con esas proposiciones van a hacer dos argumentos, con esas proposiciones van a hacer dos argumentos, deductivo, y uno inductivo”</p> <p>Los alumnos no dejan de repelar, se escucha mucho bullicio.</p> <p>El docente regresa a su mesa, toma el marcador, escribe en una parte del pintarrón:</p> <p>la casa de mi abuela no es habitable S-N</p> <p>Un alumno se acerca al docente con su libreta, se la enseña. Alumno (D-4): “¿Este es singular?” El profesor ve la libreta.</p> <p>Docente al alumno: “Espérame (al grupo). Ejemplo, pongan atención, tengo aquí es, haber eh, en lo que me voy aprendiendo los nombres, Natali, Natali, primero, ¿cuál es el sujeto?, ¿cuál es el predicado de esta proposición?”</p>	<p>Docente: “Afirmativos o negativos. Cada uno, van a determinar si son universales, particulares o singulares, ¿sí? Y van a ver si son afirmativos o negativos” Alumno (G-5): “¿Algo más?” Docente: “Y a petición de Eduardo” Se escuchan palabras de reproche en todo el salón. Alumna (G-6): “Aaayyy oyeeee” Alumno (G-5): “Oh ya” Docente: “Van a formar con esas proposiciones dos argumentos” Alumno (Va, D-4): “Ya cállelo” Alumna (Va, H-6): “Aaahhh” Varios alumnos repelan. Alumno a otro alumno (B-2): “No, díselo a él” Alumno (B-1): “¿Uno inductivo y uno afirmativo?” Docente: “Con esas proposiciones van a hacer dos argumentos, con esas proposiciones van a hacer dos argumentos, deductivo, y uno inductivo””</p> <p>Las bromas de los alumnos y las estrategias del docente. “Los alumnos hacen bromas, en este caso sobre la actividad a realizar y el docente reacciona. Alumno (G-5): “¿Algo más?” Docente: “Y a petición de Eduardo” Se escuchan palabras de reproche en todo el salón. Alumna (G-6): “Aaayyy oyeeee” Alumno (G-5): “Oh ya” Docente: “Van a formar con esas proposiciones dos argumentos” Alumno (Va, D-4): “Ya cállelo” Alumna (Va, H-6): “Aaahhh” Varios alumnos repelan. Alumno a otro alumno (B-2): “No, díselo a él” Alumno (B-1): “¿Uno inductivo y uno afirmativo?” Docente: “Con esas proposiciones van a hacer dos argumentos, con esas proposiciones van a hacer dos argumentos, deductivo, y uno inductivo””</p> <p>Ruido en el aula. “Los alumnos no dejan de repelar, se escucha mucho bullicio.”</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón “El docente regresa a su mesa, toma el marcador, escribe en una parte del pintarrón:</p> <p>la casa de mi abuela no es habitable S-N”</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Alumno (Va, B-1): “El sujeto (no termina frase)”</p> <p>Alumna (B-3): “¿En esta?”</p> <p>Docente: “¿Cuál es el sujeto?”</p> <p>Alumna (B-3): “¿Casas?”</p> <p>Docente: “Casa, ¿y el predicado?”</p> <p>Alumna (B-3): “No es (no termina la oración)”</p> <p>Alumno (B-1): “Natali”</p> <p>Docente: “Tenemos un pequeño problema aquí, el sujeto no nada más es la casa”</p> <p>Alumno (D-1): “Porque la casa, es completo”</p> <p>Docente: “La casa de la abuela es un concepto es completo, y luego tengo (el profesor señala una parte de la oración), ¿sí? Que esto va junto ¿ok? A partir de eso, así están las oraciones que ustedes tienen. ¿Natali, en este caso, esta proposición es universal, particular o singular?”</p> <p>Alumno (B-3): “Es singular”</p> <p>Docente: “¿Por qué singular?”</p> <p>Alumna (B-3): “Porque nada más habla de esa casa”</p> <p>Alumno (Va, G-5): “Porque es (no termina la oración)”</p> <p>Alumna (Va, A-2): “No es porque habla de un caso y”</p> <p>Docente: “Está hablando de la casa de la abuela, es singular, ¿afirmativa o negativa?”</p> <p>Alumna (B-3): “Negativa”</p> <p>Docente: “Negativa, lo que decimos de la casa de la abuela, dice, es que S no es P”</p> <p>Alumno (Va, B-1): “S no es P, ah, ok”</p> <p>Docente: “Esa casa no es el predicado, entonces eso es negativo”</p> <p>Alumno (Va, D-1): “Singular negativo”</p> <p>Docente: “Singular negativo”</p> <p>Alumno (B-1): “Maestro, entonces eso (el alumno señala el pintarrón, no concluye la frase)”</p> <p>Docente: “Eso es lo que tienen que hacer primero con sus otras oraciones, determinar si sus oraciones son singulares, particulares”</p> <p>Alumno (Va, D-4): “Maestro, maestro”</p>	<p>(Estrategias. Tareas. Ejercicio) El docente monitorea al grupo.</p> <p>Como parte de las estrategias didácticas, el docente deja a los alumnos trabajar por su cuenta, se acerca a ellos para resolver dudas o revisar los avances que tienen. La revisión sólo implica comentarios del maestro sin que se ponga en juego algún registro o calificación.</p> <p>“Un alumno se acerca al docente con su libreta, se la enseña.</p> <p>Alumno (D-4): “¿Este es singular?”</p> <p>El profesor ve la libreta.”</p> <p>(Estrategias. Tareas. Ejercicio.) El docente Organiza al grupo.</p> <p>El docente ofrece una explicación sobre la forma de realizar el ejercicio.</p> <p>“Docente al alumno: “Espérame (al grupo). Ejemplo, pongan atención, tengo aquí es, haber eh, en lo que me voy aprendiendo los nombres, Natali, Natali, primero, ¿cuál es el sujeto?, ¿cuál es el predicado de esta proposición?”</p> <p>Alumno (Va, B-1): “El sujeto (no termina frase)”</p> <p>Alumna (B-3): “¿En esta?”</p> <p>Docente: “¿Cuál es el sujeto?”</p> <p>Alumna (B-3): “¿Casas?”</p> <p>Docente: “Casa, ¿y el predicado?”</p> <p>Alumna (B-3): “No es (no termina la oración)”</p> <p>Alumno (B-1): “Natali”</p> <p>Docente: “Tenemos un pequeño problema aquí, el sujeto no nada más es la casa”</p> <p>Alumno (D-1): “Porque la casa, es completo”</p> <p>Docente: “La casa de la abuela es un concepto es completo, y luego tengo (el profesor señala una parte de la oración), ¿sí? Que esto va junto ¿ok? A partir de eso, así están las oraciones que ustedes tienen. ¿Natali, en este caso, esta proposición es universal, particular o singular?”</p> <p>Alumno (B-3): “Es singular”</p> <p>Docente: “¿Por qué singular?”</p> <p>Alumna (B-3): “Porque nada más habla de esa casa”</p> <p>Alumno (Va, G-5): “Porque es (no termina la oración)”</p> <p>Alumna (Va, A-2): “No es porque habla de un caso y”</p> <p>Docente: “Está hablando de la casa de la abuela, es singular, ¿afirmativa o negativa?”</p> <p>Alumna (B-3): “Negativa”</p> <p>Docente: “Negativa, lo que decimos de la casa de la abuela, dice, es que S no es P”</p> <p>Alumno (Va, B-1): “S no es P, ah, ok”</p> <p>Docente: “Esa casa no es el predicado, entonces eso es negativo”</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Docente: “Afirmativas o negativas. Es para que les revise esa hoja que les dejé”</p> <p>En el grupo se escucha mucho bullicio.</p> <p>El profesor regresa a su mesa. Docente: “cinco minutos para revisar”</p> <p>Un alumno levanta la mano. Alumno: “Maestro” El profesor se acerca al lugar del alumno. Alumno (B-1): “¿Entonces si puede ser universal?” Docente: “Sí, va a depender de la especie que tome” El docente comienza a rondar entre las filas, se acerca a un grupo de alumnos.</p> <p>Alumno a otro alumno (B-2): “Uuuhhh”</p> <p>Llegan dos alumnas y se paran frente a la puerta del salón, tocan, esperan. Alumna (F-2): “Profe” El docente se acerca al lugar de la alumna. Alumno (A-3): “Le hablan, hey (el alumno silba)” Alumna (En la puerta): “Profesor” La alumna señala al grupo. El docente voltea a verlas, afirma con la cabeza. Alumna al grupo: “Ahí en el pizarrón está pegado uno, una hoja” Alumna (E-3): “Ahhh, no manches (no parece referirse a lo que dice la alumna)” Alumna: “Ahí dice los horarios para asistir a prepa si” Alumno (B-2): “Gracias” Las dos alumnas se retiran del salón.</p> <p>Alumno (D-4): “Profesor” El docente se acerca al alumno.</p>	<p>Alumno (Va, D-1): “Singular negativo” Docente: “Singular negativo” Alumno (B-1): “Maestro, entonces eso (el alumno señala el pintarrón, no concluye la frase)” Docente: “Eso es lo que tienen que hacer primero con sus otras oraciones, determinar si sus oraciones son singulares, particulares” Alumno (Va, D-4): “Maestro, maestro” Docente: “Afirmativas o negativas. Es para que les revise esa hoja que les dejé”</p> <p>Alumnos interpelan al docente. Sin respuesta del docente. Los alumnos se dirigen al docente pero no reciben una respuesta. “Alumno (Va, D-4): “Maestro, maestro” “</p> <p>Ruido en el aula. “En el grupo se escucha mucho bullicio.”</p> <p>(Estrategias. Tareas. Ejercicio.) El docente Organiza al grupo. “El profesor regresa a su mesa. Docente: “cinco minutos para revisar””</p> <p>(Estrategias. Tareas. Ejercicio.) El docente monitorea al grupo. “Un alumno levanta la mano. Alumno: “Maestro” El profesor se acerca al lugar del alumno. Alumno (B-1): “¿Entonces si puede ser universal?” Docente: “Sí, va a depender de la especie que tome” El docente comienza a rondar entre las filas, se acerca a un grupo de alumnos.” El docente deja a los alumnos trabajo, mientras tanto supervisa a los alumnos. “El docente comienza a rondar entre las filas, se acerca a un grupo de alumnos.”</p> <p>Alumnos dan indicaciones a alumnos. Los alumnos suelen ser un conducto para hacer llegar información por parte de maestros y autoridades a otro alumno o grupo. “Llegan dos alumnas y se paran frente a la puerta del salón, tocan, esperan.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Un alumno (C-6) se levanta de su lugar, pasa al lado del docente. El docente habla al alumno que acaba de pasar Docente: “Diego, no te vayas” El alumno (C-6) regresa a su lugar. Alumno (A-7): “Se acabó esto” Alumna a otra alumna (B-4): “Yaaa” Alumno (D-4): “¿A los particulares cómo se le llaman?” Alumno (D-5): “Particulares” Docente: “¿cómo?, ¿a qué te refieres?” Alumno (D-4): “Este... (No acaba oración)” Docente: “Los particulares son una parte de un universo” Alumno (D-4): “No, ya” Alumno (G-3): “Profesor” Un alumno (B-1) se acerca al docente con su libreta en mano. Una alumna (G-7) se levanta de su lugar, se sienta cerca de otra alumna, cuchichean (F-3). Alumno (B-1): “Profe, ya lo hice pero no sé, creo ya acabé” El docente revisa la libreta del alumno. Docente: “mj” Regresa la libreta al alumno. Dos de las alumnas (H-7) mueven sus manos en alto. Un alumno se levanta de su lugar y se dirige al lugar de otros alumnos, cuchichea con ellos. Cuando pasa el docente a un lado de ellos se dirigen a él. Alumna (H-7) : “Profe” Alumno (G-5): “¿Le puedo hacer una preguntita maestro?” Docente (al grupo): “¿Ya van a terminar? Eso significa que (no concluye la frase)” El alumno le muestra su libreta. Docente a alumno G-5: “No puedes ocupar dos proposiciones particulares contrarias para hacer una general” Regresa la libreta al alumno. El grupo de alumnas (H-7) que habían levantado las manos, las vuelven a levantar, dan un aplauso.</p>	<p>Alumna (F-2): “Profe” El docente se acerca al lugar de la alumna. Alumno (A-3): “Le hablan, hey (el alumno silba)” Alumna (En la puerta): “Profesor” La alumna señala al grupo. El docente volte a verlas, afirma con la cabeza. Alumna al grupo: “Ahí en el pizarrón está pegado uno, una hoja” Alumna (E-3): “Ahhh, no manches (no parece referirse a lo que dice la alumna)” Alumna: “Ahí dice los horarios para asistir a prepa si” Alumno (B-2): “Gracias” Las dos alumnas se retiran del salón.”</p> <p>(Estrategias. Tareas. Ejercicio.) El docente monitorea al grupo. “Alumno (D-4): “Profesor” El docente se acerca al alumno. Un alumno (C-6) se levanta de su lugar, pasa al lado del docente. El docente habla al alumno que acaba de pasar Docente: “Diego, no te vayas” El alumno (C-6) regresa a su lugar. Alumno (A-7): “Se acabó esto” Alumna a otra alumna (B-4): “Yaaa” Alumno (D-4): “¿A los particulares cómo se le llaman?” Alumno (D-5): “Particulares” Docente: “¿cómo?, ¿a qué te refieres?” Alumno (D-4): “Este... (No acaba oración)” Docente: “Los particulares son una parte de un universo” Alumno (D-4): “No, ya” Alumno (G-3): “Profesor” Un alumno (B-1) se acerca al docente con su libreta en mano. Una alumna (G-7) se levanta de su lugar, se sienta cerca de otra alumna, cuchichean (F-3). Alumno (B-1): “Profe, ya lo hice pero no sé, creo ya acabé” El docente revisa la libreta del alumno. Docente: “mj” Regresa la libreta al alumno. Dos de las alumnas (H-7) mueven sus manos en alto. Un alumno se levanta de su lugar y se dirige al lugar de otros alumnos, cuchichea con ellos. Cuando pasa el docente a un lado de ellos se dirigen a él. Alumna (H-7) : “Profe” Alumno (G-5): “¿Le puedo hacer una preguntita maestro?” Docente (al grupo): “¿Ya van a terminar? Eso significa que (no concluye la frase)” El alumno le muestra su libreta.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Alumno (B-7): "Con la novedad de que ya Salí"</p> <p>Varias alumnas (A-4) gritan (al parecer algo que comentaban entre ellas): "uuuuhhhh, jajaja"</p> <p>16: 35 Suena timbre</p> <p>Docente: "Lesly, deja de estar ahí, vete para allá, tienes trabajo"</p> <p>Alumna (G-7): "Es que me está molestando"</p> <p>Alumno (C-4): "Profesor"</p> <p>Docente: "Los que vayan acabando, tráiganme su (no acaba la frase)"</p> <p>Dos alumnos (D-3, C-3) se levantan de su lugar, se acercan al docente, uno de ellos lleva su libreta en mano, se la muestra.</p> <p>Alumno (D-3): "Profe, esto es (no acaba la frase)"</p> <p>El docente recibe la libreta, la revisa.</p> <p>Docente: "¿La segunda parte donde esta?"</p> <p>Alumno (D-3): "Ay profe, es que no supe cómo"</p> <p>Alumno (C-3): "Pero hicimos esta parte"</p> <p>Docente: "¿El argumento?"</p> <p>Alumno (C-3): "Es que es un argumento"</p> <p>Alumna (B-5): "Pérate, ah"</p> <p>Alumno (a su compañero): "¿Por qué no hiciste el argumento?"</p> <p>Alumno (E-4): "Profe"</p> <p>Alumno (D-3): "Es que es diferente"</p> <p>El docente le devuelve el cuaderno al alumno, los estudiantes vuelven a su lugar. El profesor regresa a su mesa, hace señas con las manos de terminar actividad.</p> <p>Docente: "Haber. Los que hayan terminado la segunda parte pasen sus cuadernos para delante, pasen sus cuadernos para delante"</p> <p>Las alumnas (H-7) que habían levantado las manos y aplaudido ahora pegan en el cristal de la ventana que tienen a un lado de su lugar.</p> <p>Alumno (E-4): "Maestro"</p>	<p>Docente a alumno G-5: "No puedes ocupar dos proposiciones particulares contrarias para hacer una general"</p> <p>Regresa la libreta al alumno.</p> <p>El grupo de alumnas (H-7) que habían levantado las manos, las vuelven a levantar, dan un aplauso.</p> <p>Alumno (B-7): "Con la novedad de que ya Salí"</p> <p>Las demandas del maestro y acciones de los alumnos.</p> <p>"Docente: "Lesly, deja de estar ahí, vete para allá, tienes trabajo"</p> <p>Alumna (G-7): "Es que me está molestando"</p> <p>(Estrategias. Tareas. Ejercicio.) El docente monitorea al grupo.</p> <p>El docente solicita la tarea realizada por los alumnos para su revisión y corrección.</p> <p>"Alumno (C-4): "Profesor"</p> <p>Docente: "Los que vayan acabando, tráiganme su (no acaba la frase)"</p> <p>Dos alumnos (D-3, C-3) se levantan de su lugar, se acercan al docente, uno de ellos lleva su libreta en mano, se la muestra.</p> <p>Alumno (D-3): "Profe, esto es (no acaba la frase)"</p> <p>El docente recibe la libreta, la revisa.</p> <p>Docente: "¿La segunda parte donde esta?"</p> <p>Alumno (D-3): "Ay profe, es que no supe cómo"</p> <p>Alumno (C-3): "Pero hicimos esta parte"</p> <p>Docente: "¿El argumento?"</p> <p>Alumno (C-3): "Es que es un argumento"</p> <p>Alumna (B-5): "Pérate, ah"</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Alumno a otro compañero (B-6): “Perate, no, perateeee”</p> <p>Una alumna le habla al maestro, extiende su libreta hacia él, el profesor la toma, la revisa.</p> <p>Alumna (C-2): “¿Maestro así está bien?”</p> <p>Docente: “Te faltan los argumentos. ¿El asertivo?, ¿de dónde sacaron eso?”</p> <p>El docente regresa la libreta.</p> <p>Alumna (C-2): “Es que ya no supe”</p> <p>Se escucha mucho bullicio y burlas al centro del salón, un grupo de cuatro o cinco alumnos hacen un tipo de círculo en torno a un lugar. El docente se acerca, cesan las burlas, se desintegra el grupo de alumnos, el docente regresa al frente del salón.</p> <p>Docente: “los que hayan terminado pasen sus cuadernos”</p> <p>Alumno (D-1): “Ya profe”</p> <p>Docente: “Lesly, a su lugar”</p> <p>Alumna (G-6 en F-3): “Aaahhh, ay profe, es que, ayyyy”</p> <p>Alumno (G-5): “Ya vez”</p> <p>Alumno (A-7): “Sí a güevo”</p> <p>Alumno (A-6):” uuuuyy”</p> <p>Los alumno pasan sus cuadernos al frente, el docente regresa a su mesa, toma su sello, comienza a marcar las libretas desde la fila A a la H.</p> <p>Alumno (E-5): “Profe, profe”</p> <p>Alumna (H-8): “Profe”</p> <p>Alumna (F-6): “Profe”</p> <p>Alumna (E-3): “Shhhhh”</p> <p>Alumno (B-1): “Uuhhh”</p>	<p>Alumno (a su compañero): “¿Por qué no hiciste el argumento?”</p> <p>Alumno (E-4): “Profe”</p> <p>Alumno (D-3): “Es que es diferente”</p> <p>El docente le devuelve el cuaderno al alumno, los estudiantes vuelven a su lugar. El profesor regresa a su mesa, hace señas con las manos de terminar actividad.</p> <p>Docente: “Haber. Los que hayan terminado la segunda parte pasen sus cuadernos para delante, pasen sus cuadernos para delante”</p> <p>Las alumnas (H-7) que habían levantado las manos y aplaudido ahora pegan en el cristal de la ventana que tienen a un lado de su lugar.</p> <p>Alumno (E-4): “Maestro””</p> <p>Alumnos. Juego entre alumnos.</p> <p>“Alumno a otro compañero (B-6): “Perate, no, perateeee””</p> <p>(Estrategias. Tareas. Ejercicio.) El docente monitorea al grupo.</p> <p>“Una alumna le habla al maestro, extiende su libreta hacia él, el profesor la toma, la revisa.</p> <p>Alumna (C-2): “¿Maestro así está bien?”</p> <p>Docente: “Te faltan los argumentos. ¿El asertivo?, ¿de dónde sacaron eso?”</p> <p>El docente regresa la libreta.</p> <p>Alumna (C-2): “Es que ya no supe””</p> <p>Alumnos. Juego entre alumnos.</p> <p>“Se escucha mucho bullicio y burlas al centro del salón, un grupo de cuatro o cinco alumnos hacen un tipo de círculo en torno a un lugar. El docente se acerca, cesan las burlas, se desintegra el grupo de alumnos, el docente regresa al frente del salón.”</p> <p>(Estrategias. Tareas. Ejercicio.) El docente monitorea al grupo.</p> <p>“Docente: “los que hayan terminado pasen sus cuadernos”</p> <p>Alumno (D-1): “Ya profe””</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>16:42</p> <p>El profesor termina de revisar las filas, se dirige a su mesa, después al pintarrón, borra. Después se para frente al grupo, coloca sus manos alrededor de su boca como si fuera a decir algo, pero no se escucha nada, se vuelve, comienza a escribir mientras habla:</p> <p>Todos los carbohidratos son dañinos. UA</p> <p>Docente: “Tenemos la primera situación que les dicte, están son las formas, todos los S, todos los sujetos, todos los carbohidratos son, y tenemos la, la, el predicado, ¿qué estamos diciendo de este sujeto?, que todo los carbohidratos son dañinos, ¿entonces es?”</p> <p>Alumno (Va, D-1): ”Afirmativo”</p> <p>Alumno (Va, G-5): “Universal afirmativo”</p> <p>Docente: Tenemos universal afirmativo, porque nos está hablando de todos los carbohidratos, y de hecho nos los dice así, luego tenemos, ¿la siguiente que dice?</p> <p>Varios alumnos responden a la vez.</p> <p>Alumno (Va, C-4): “El pan es un carbohidrato”</p> <p>Alumno (Va, G-5): “Aah, Paulina”</p> <p>Docente: “¿Está hablando de pasteles?”</p> <p>Alumno (B-2): “No”</p> <p>Alumna (Va, F-3): “No”</p> <p>Alumno(Va, D-4): “Está hablando de pan”</p> <p>Docente: “No”</p> <p>Alumno (B-1): “Está hablando de algo”</p> <p>Alumno (Va, C-4) : “Singular”</p> <p>Docente: “Cuál está hablando?, está hablando de una”</p> <p>Alumna (Va, E-3): “De panadería”</p> <p>Docente: “No, todo el pan son carbohidratos, está (no concluye la oración)”</p> <p>Alumna (Va, H-7): “Está hablando del pan”</p> <p>Docente: “Hablando del pan en general, ¿si?, no está hablando de los pasteles, ya sería un caso particular, eh, eh, los panes de</p>	<p>Las demandas del maestro y acciones de los alumnos.</p> <p>“Docente: “Lesly, a su lugar”</p> <p>Alumna (G-6 en F-3): “Aaahhh, ay profe, es que, ayyyy”</p> <p>Alumno (G-5): “Ya vez””</p> <p>Control de la actividad escolar. La libreta.</p> <p>El docente lleva un registro de las actividades realizadas por los estudiantes en su libreta. Los alumnos pasan sus cuadernos al frente, el docente regresa a su mesa, toma su sello, comienza a marcar las libretas desde la fila A a la H.</p> <p>Alumno (E-5): “Profe, profe”</p> <p>Alumna (H-8): “Profe”</p> <p>Alumna (F-6): “Profe”</p> <p>Alumna (E-3): “Shhhhh”</p> <p>Alumno (B-1): “Uuhhh”</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón.</p> <p>“(El docente) comienza a escribir mientras habla:</p> <p>Todos los carbohidratos son dañinos. UA”</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno.</p> <p>El maestro revisa el ejercicio, después de sellarlo, con todo el grupo, continua con la estrategia de preguntas.</p> <p>Docente: “Tenemos la primera situación que les dicte, están son las formas, todos los S, todos los sujetos, todos los carbohidratos son, y tenemos la, la, el predicado, ¿qué estamos diciendo de este sujeto?, que todo los carbohidratos son dañinos, ¿entonces es?”</p> <p>Alumno (Va, D-1): ”Afirmativo”</p> <p>Alumno (Va, G-5): “Universal afirmativo”</p> <p>Docente: Tenemos universal afirmativo, porque nos está hablando de todos los carbohidratos, y de hecho nos los dice así, luego tenemos, ¿la siguiente que dice?</p> <p>Varios alumnos responden a la vez.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>repostería, estaríamos hablando de un caso particular” Alumna (E-3): “Repostería” Docente: “No, particular, tenemos universal, universal, tenemos particular y tenemos singular, ¿sí?”</p> <p>El docente escribe mientras habla:</p> <p>U P S</p> <p>Alumno (Va, B-2): “Universal, particular” Alumna (Va, F-5): “Particular” Docente: “Universal, todos los miembros de la especie (el docente señala lo escrito en el pintarrón mientras habla), o sea, todos los panes, particulares, una, algunos de esa especie, los pasteles, y si decimos, eh, de algunos pasteles estaríamos hablando algo particular, si decimos los pasteles lo podemos hacer universales, estamos hablando d todos los pasteles, entonces el pan es un carbohidrato. Haber la compañera del fondo, la que está detrás de Brenda. La siguiente es”</p> <p>Alumna (Va, E-7): “Me llamo Evelin idiota eh (grita)” Docente: “Evelin” Alumna (Va, E-7): “Me llamo Evelin (grita)” Docente: “Haber tranquila Evelín, ¿por qué el grito? (la alumna E-7 se levanta de su lugar se dirige al lugar G-6, comienza a agredir a la compañera ahí sentada, ésta se levanta, comienzan a pelearse, el docente se acerca para separarlas, el estudiante de G-5 también ayuda a separarlas) Haber (la voz del docente fue cortada), No” Alumna (Va, E-3): “Eh (con tono de alerta)” Alumno (Va, B-8): “Saquen a las tres niñas (tono de burla)” Alumno (Va,A-7) :”No mamen” Alumna: “Haber (tono de desesperación)” Alumno (Va, B-6): “Sí ya”</p>	<p>Alumno (Va, C-4): “El pan es un carbohidrato” Alumno (Va, G-5): “Aah, Paulina” Docente: “¿Está hablando de pasteles?” Alumno (B-2): “No” Alumna (Va, F-3): “No” Alumno(Va, D-4): “Está hablando de pan” Docente: “No” Alumno (B-1): “Está hablando de algo” Alumno (Va, C-4) : “Singular” Docente: “Cuál está hablando?, está hablando de una” Alumna (Va, E-3): “De panadería” Docente: “No, todo el pan son carbohidratos, está (no concluye la oración)” Alumna (Va, H-7): “Está hablando del pan” Docente: “Hablando del pan en general, ¿sí?, no está hablando de los pasteles, ya sería un caso particular, eh, eh, los panes de repostería, estaríamos hablando de un caso particular” Alumna (E-3): “Repostería” Docente: “No, particular, tenemos universal, universal, tenemos particular y tenemos singular, ¿sí?””</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “El docente escribe mientras habla:</p> <p>U P S”</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno. Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “Alumno (Va, B-2): “Universal, particular” Alumna (Va, F-5): “Particular” Docente: “Universal, todos los miembros de la especie (el docente señala lo escrito en el pintarrón mientras habla), o sea, todos los panes, particulares, una, algunos de esa especie, los pasteles, y si decimos, eh, de algunos pasteles estaríamos hablando algo particular, si decimos los pasteles lo podemos hacer universales, estamos hablando d todos los pasteles, entonces el pan es un carbohidrato. Haber la compañera del fondo, la que está detrás de Brenda. La siguiente es””</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>El docente y el compañero logran separar a las alumnas, la alumna E-7 regresa a su lugar, la compañera G-5 y el compañero G-6 se sientan, el profesor se queda parado en el lugar de la situación.</p> <p>Alumna (E-7): “Ya sabes idiota, eh (grita)”</p> <p>Docente: “ya ya, ya (sube la voz)”</p> <p>Se escuchan risas en el salón.</p> <p>Alumna (E-7) a alumno (G-5): “Tu pareces más vieja que ella”</p> <p>Alumno (G-5): “Si ,si (con tono indiferente)”</p> <p>Docente: Ya, guarden silencio (sube la voz)”</p> <p>Alumna (E-7) al docente: “¿Me va a llevar a la dirección o qué?”</p> <p>Docente: “¿Para qué a la dirección?”</p> <p>Alumna (E-7) a docente: “Para ver que trae conmigo, o me la madreo más fuerte, otra vez, si quiere (hace muecas y movimientos con las manos)”</p> <p>Alumno (C-3): “Ya”</p> <p>Mucho bullicio en el salón.</p> <p>Docente: “Ok, guarden silencio, ¿dónde estábamos?”</p> <p>Alumno (B-8): “¿Dónde estábamos?, jiji (tono de burla)”</p> <p>Alumna (Va, F-2) : “Shhhh”</p> <p>Alumna (Va, E-3): “Cállense”</p> <p>Alumna (Va, A-2): “Carbohidratos”</p> <p>Alumna (Va, D-2): “Universal”</p> <p>Alumna (Va, F-2): “Shhhh”</p> <p>Docente: “Haber guarden silencio, el problema de ellas dos es de ellas dos, en el momento que les toque (corta lo que dice). Lesly vente para acá por favor (el profesor señala la banca G-3)”</p> <p>Alumno (B-7): “Yaaa por favor (tono de burla)”</p> <p>Se escuchan muchas risas en el salón.</p> <p>El docente sale del salón, tarda unos segundos.</p> <p>Docente: “¿Haber cuál es un carbohidrato, particular?”</p>	<p>Control de la actividad escolar. Conflictos entre alumnos y respuestas del docente.</p> <p>En el salón se generan situaciones, relaciones que no son permitidas dentro del espacio escolar. El docente puede atender a ellas a partir de sus propias significaciones.</p> <p>Una alumna muestra un comportamiento agresivo en el grupo, el docente intenta dialogar con la alumna, no hay respuesta de ella y agrede físicamente a otra compañera. Tanto el docente como otro estudiante las separan, el maestro solicita que cesen las agresiones verbales (no fue la única respuesta del docente ante el conflicto).</p> <p>“Alumna (Va, E-7): “Me llamo Evelin idiota eh (grita)”</p> <p>Docente: “Evelin”</p> <p>Alumna (Va, E-7): “Me llamo Evelin (grita)”</p> <p>Docente: “Haber tranquila Evelín, ¿por qué el grito? (la alumna E-7 se levanta de su lugar se dirige al lugar G-6, comienza a agredir a la compañera ahí sentada, ésta se levanta, comienzan a pelearse, el docente se acerca para separarlas, el estudiante de G-5 también ayuda a separarlas) Haber (la voz del docente fue cortada), No”</p> <p>Alumna (Va, E-3): “Eh (con tono de alerta)”</p> <p>Alumno (Va, B-8): “Saquen a las tres niñas (tono de burla)”</p> <p>Alumno (Va,A-7) :”No mamen”</p> <p>Alumna: “Haber (tono de desesperación)”</p> <p>Alumno (Va, B-6): “Sí ya”</p> <p>El docente y el compañero logran separar a las alumnas, la alumna E-7 regresa a su lugar, la compañera G-5 y el compañero G-6 se sientan, el profesor se queda parado en el lugar de la situación.</p> <p>Alumna (E-7): “Ya sabes idiota, eh (grita)”</p> <p>Docente: “ya ya, ya (sube la voz)”</p> <p>Se escuchan risas en el salón.</p> <p>Alumna (E-7) a alumno (G-5): “Tu pareces más vieja que ella”</p> <p>Alumno (G-5): “Si ,si (con tono indiferente)”</p> <p>Docente: Ya, guarden silencio (sube la voz)”</p> <p>Alumna (E-7) al docente: “¿Me va a llevar a la dirección o qué?”</p> <p>Docente: “¿Para qué a la dirección?”</p> <p>Alumna (E-7) a docente: “Para ver que trae conmigo, o me la madreo más fuerte, otra vez, si quiere (hace muecas y movimientos con las manos)”</p> <p>Alumno (C-3): “Ya””</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Alumno (C-5): “¿Particular?” Docente: “Particular, cualquier particular digo” Alumna (Va, H-8): “Está hablando de tortilla” Alumno (Va, B-2): “Porque está hablando de algunos”</p> <p>El profesor escribe en el pintarrón:</p> <p>La tortilla es un carbohidrato</p> <p>Alumna (Va, F-2): “Porque está hablando de algunos” Docente: “¿Perdón?” Alumna (Va, H-8): “¿Yo?” Docente “Sí tu” Alumna (H-8): “Ah, porque está hablando de una tortilla, no de varias” Alumno (Va, D-2): “Universal, porque está hablando de la tortilla como todos” Docente: “¿Celina como lo ves?” Alumna (B-2): “Yo pienso que es como el ejemplo de arriba, si dice que es universal (no acaba la idea)” Alumno (A-7): “Shhh” Docente: “Guarden silencio, tiene la misma forma que la de arriba, La del pan y de la tortilla, estamos hablando de los mismo. Silvia (el docente llama a una prefecta que caminaba fuera del salón. Se dirige a la puerta, regresa, continua con el tema) Estamos hablando de, (se dirige a la persona que ahora está parada en la puerta) que pasen, (a las alumnas) Lesly y Evelin me acompañan por favor (Las alumnas que se agredieron se levantan, se acercan al docente, salen los tres del salón junto con la persona que los esperaba)”</p> <p>16:56</p>	<p>Ruido en el aula. Mucho bullicio en el salón.</p> <p>Control de la actividad escolar. Conflictos entre alumnos y respuestas del docente. El docente intenta centrar la atención del grupo en la revisión que se hacía, precisa la situación, separa a una de las alumnas. “Docente: “Ok, guarden silencio, ¿dónde estábamos?” Alumno (B-8): “¿Dónde estábamos?, jiji (tono de burla)” Alumna (Va, F-2) : “Shhhh” Alumna (Va, E-3): “Cállense” Alumna (Va, A-2): “Carbohidratos” Alumna (Va, D-2): “Universal” Alumna (Va, F-2): “Shhhh” Docente: “Haber guarden silencio, el problema de ellas dos es de ellas dos, en el momento que les toque (corta lo que dice). Lesly vente para acá por favor (el profesor señala la banca G-3)” Alumno (B-7): “Yaaa por favor (tono de burla)” Se escuchan muchas risas en el salón. El docente sale del salón, tarda unos segundos.”</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno. “Docente: “Ok, guarden silencio, ¿dónde estábamos?” Alumno (B-8): “¿Dónde estábamos?, jiji (tono de burla)” Alumna (Va, F-2) : “Shhhh” Alumna (Va, E-3): “Cállense” Alumna (Va, A-2): “Carbohidratos” Alumna (Va, D-2): “Universal” Alumna (Va, F-2): “Shhhh” Docente: “¿Haber cuál es un carbohidrato, particular?” Alumno (C-5): “¿Particular?” Docente: “Particular, cualquier particular digo” Alumna (Va, H-8): “Está hablando de tortilla” Alumno (Va, B-2): “Porque está hablando de algunos””</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. “El profesor escribe en el pintarrón:</p> <p>La tortilla es un carbohidrato”</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno. “Alumna (Va, F-2): “Porque está hablando de algunos” Docente: “¿Perdón?” Alumna (Va, H-8): “¿Yo?”</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Suspensión de observación. El grupo hace mucho bullicio.</p> <p>Entra una prefecta al salón. Prefecta a mí: “Aquí andas, deberías de ayudarnos” Sólo sonrío. La prefecta se acerca a la mesa del profesor, se sienta.</p> <p style="text-align: center;">17:02</p> <p>Regresa el docente al salón (continuo grabación), la prefecta sale del aula. Varias alumnas en el salón: “Shhhh” Alumna (B-5): “Que chingue a su madre”</p> <p>Mucho bullicio</p> <p>Alumno (D-1): “¿Qué pasó con las compañeras?” Docente: “No pueden tomar la clase” Alumno (E-5): “Es que le problema es que ya traían problemas” Docente: “Si, pero no pueden hacer eso”</p> <p>El profesor escribe en pintarrón mientras habla:</p> <p style="padding-left: 40px;">Los pasteles de chocolate son deliciosos</p> <p>Docente: “Haber, Ricardo, Ricardo, ¿qué será, Universal, particular o singular?” Alumno (D-1): “Particular” Docente: “Particular, ¿por qué?” Alumno (D-1): “Porque (No concluye la idea)” Alumno (B-7): “No es cierto” Docente: “¿Particular por qué?” Alumno (A-7): “Aaaayyyy, jajajaja” Docente: “¿Por qué no es singular, por qué no es universal? Si dices que es particular podemos decir que no es universal ni es singular, ¿porque no es uno ni es otro? Haber, te la pongo más fácil, cómo puedes</p>	<p>Docente “Sí tu” Alumna (H-8): “Ah, porque está hablando de una tortilla, no de varias” Alumno (Va, D-2): “Universal, porque está hablando de la tortilla como todos” Docente: “¿Celina como lo ves?” Alumna (B-2): “Yo pienso que es como el ejemplo de arriba, si dice que es universal (no acaba la idea)” Alumno (A-7): “Shhh” Docente: “Guarden silencio, tiene la misma forma que la de arriba, La del pan y de la tortilla, estamos hablando de los mismo.”</p> <p>Control de la actividad escolar. Conflictos entre alumnos y respuestas del docente. El maestro solicita apoyo de una compañera, invita a la salida de las alumnas que se agredieron. El profesor deja el grupo a cargo de la prefecta (al parecer lleva a las alumnas a orientación educativa). “Docente: “Guarden silencio, tiene la misma forma que la de arriba, La del pan y de la tortilla, estamos hablando de los mismo. Silvia (el docente llama a una prefecta que caminaba fuera del salón. Se dirige a la puerta, regresa, continua con el tema) Estamos hablando de, (se dirige a la persona que ahora está parada en la puerta) que pasen, (a las alumnas) Lesly y Evelin me acompañan por favor (Las alumnas que se agredieron se levantan, se acercan al docente, salen los tres del salón junto con la persona que los esperaba)””</p> <p>Ruido en el aula. “El grupo hace mucho bullicio.”</p> <p>Control de la actividad escolar. Conflictos entre alumnos y respuestas del docente. “El profesor y los alumnos hablan del conflicto, el maestro da su opinión al respecto. “Alumno (D-1): “¿Qué pasó con las compañeras?”</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>de esta oración, en una oración, una composición singular, vuévela singular”</p> <p>Alumno (D-1): “El pastel”</p> <p>Alumna (Va, F-3): “El pastel”</p> <p>Alumno (Va, B-2): “O el pastel”</p> <p>Alumno (Va, D-4): “Mi pastel”</p> <p>Alumna (Va, G-7): “El pastel de chocolate”</p> <p>Alumno (Va, B-2): no, el pastel de chocolate”</p> <p>Alumno (A-7): “Bueno qué, jaja”</p> <p>Docente: “Lo que podemos decir, lo que se puede decir es, este pastel de chocolate es delicioso. Puedo decir ese pastel de chocolate es deliciosos, puedo decir mi pastel de chocolate es delicioso, puedo decir el pastel de la lista es delicioso. En todos los casos se vuelve algo singular. Estoy hablando de los pasteles de chocolate, estoy hablando de varios pasteles de chocolate, de los cuales son un particular de un universal, que son los pasteles. Si los quisiera hacer universal tendría que hablar así como (no termina la idea)”</p> <p>Alumno (Va, D-1): “El pastel de chocolate”</p> <p>Alumno (Va, C-4): “Es delicioso”</p> <p>Alumno (Va, B-2): “Le estoy diciendo a él que es como (no termina la idea)”</p> <p>Docente: ¿sí?, puedo usar la forma todos los pasteles, el pastel de chocolate es delicioso, entonces tengo universal, particular y singular”</p> <p>Alumno (Va, D-3); “Y singular”</p> <p>Docente: “¿Ahora, cómo se hace lo que les estaba pidiendo de la parte inductiva? Vamos de un caso particular, a otro caso particular, a otro particular”</p> <p>Alumno (Va, B-2): “Shhhh”</p> <p>Docente: “llegamos a una generalidad, a una conclusión donde decimos que en todos los casos eso sucede. Tenemos que hacer este ejercicio, ¿cuáles les van a servir para hacer el argumento inductivo?”</p> <p>El docente señala las oraciones:</p> <p>Todos los carbohidratos son dañinos</p> <p>El pan es un carbohidrato</p>	<p>Docente: “No pueden tomar la clase”</p> <p>Alumno (E-5): “Es que le problema es que ya traían problemas”</p> <p>Docente: “Si, pero no pueden hacer eso””</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón.</p> <p>El docente escribe algo de lo que se habla en la clase.</p> <p>“El profesor escribe en pintarrón mientras habla:</p> <p>Los pasteles de chocolate son deliciosos”</p> <p>Estrategias. Explica. Preguntas al alumno. Juegos entre alumnos.</p> <p>“Docente: “Haber, Ricardo, Ricardo, ¿qué será, Universal, particular o singular?”</p> <p>Alumno (D-1): “Particular”</p> <p>Docente: “Particular, ¿por qué?”</p> <p>Alumno (D-1): “Porque (No concluye la idea)”</p> <p>Alumno (B-7): “No es cierto”</p> <p>Docente: “¿Particular por qué?”</p> <p>Alumno (A-7): “Aaaayyyy, jajajaja”</p> <p>Docente: “¿Por qué no es singular, por qué no es universal? Si dices que es particular podemos decir que no es universal ni es singular, ¿porque no es uno ni es otro? Haber, te la pongo más fácil, cómo puedes de esta oración, en una oración, una composición singular, vuévela singular”</p> <p>Alumno (D-1): “El pastel”</p> <p>Alumna (Va, F-3): “El pastel”</p> <p>Alumno (Va, B-2): “O el pastel”</p> <p>Alumno (Va, D-4): “Mi pastel”</p> <p>Alumna (Va, G-7): “El pastel de chocolate”</p> <p>Alumno (Va, B-2): no, el pastel de chocolate”</p> <p>Alumno (A-7): “Bueno qué, jaja”</p> <p>Docente: “Lo que podemos decir, lo que se puede decir es, este pastel de chocolate es delicioso. Puedo decir ese pastel de chocolate es deliciosos, puedo decir mi pastel de chocolate es delicioso, puedo decir el pastel de la lista es delicioso. En todos los casos se vuelve algo singular. Estoy hablando de los pasteles de chocolate, estoy hablando de varios pasteles de chocolate, de los cuales son un particular de un universal, que son los pasteles. Si los quisiera hacer universal tendría que hablar así como (no termina la idea)”</p> <p>Alumno (Va, D-1): “El pastel de chocolate”</p> <p>Alumno (Va, C-4): “Es delicioso”</p> <p>Alumno (Va, B-2): “Le estoy diciendo a él que es como (no termina la idea)”</p> <p>Docente: ¿sí?, puedo usar la forma todos los pasteles, el pastel de chocolate es delicioso, entonces tengo universal, particular y singular”</p> <p>Alumno (Va, D-3); “Y singular”</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>La tortilla es un carbohidrato</p> <p>Alumno (D-1): “El pan, y la galleta y el dulce”</p> <p>17:12</p> <p>Alumna (Va, A-2): “La tortilla” Docente: “¿Qué le faltaría a esto para hacerlo, como, eh, como conclusión?, ¿cuál sería la conclusión?” Alumno (B-2): “¿De inductivo?” Docente: “El inductivo” Alumno (D-1): “Probablemente algunos pasteles son deliciosos” Alumno (Va, D-4): “¿Para hacerlo inductivo?” Docente: “Inductivo” Alumno (B-2): “Poner ese hasta arriba (Señala el pintarrón, una de las oraciones)” Docente: “¿Poner ese hasta arriba? No” Alumno (D-1): “Porque es lo que nos está dando” Docente: “Eso lo que ustedes están diciendo es un deductivo, el deductivo si nos sale de manera directa, hay varios deductivos” Alumno (D-1): “La conclusión sería, la galleta” Docente: “Deductivo. Lo ponemos acá. General, particular, particular, no al revés. Deductivo, Lo que nos está diciendo diego correspondería a esto, tengo una premisa general (El docente señala los ejemplos del pintarrón), tengo una premisa particular, y llegaría a una conclusión, cual es la conclusión?” Alumno (B-2): “La tortilla es un (no concluye idea)” Docente: “La tortillas es un carbohidrato” Alumna (Va, A-2): “La tortilla es un carbohidrato” Alumna (Va, E-3): “Nada más está el pan” Docente: “El pan es un carbohidrato, ¿sí?” Alumna (Va, F-3): “El pan es un carbohidrato” Alumno (Va, E-3): “Eso sería un (no termina la idea)”</p>	<p>Docente: “¿Ahora, cómo se hace lo que les estaba pidiendo de la parte inductiva? Vamos de un caso particular, a otro caso particular, a otro particular” Alumno (Va, B-2): “Shhhh” Docente: “llegamos a una generalidad, a una conclusión donde decimos que en todos los casos eso sucede. Tenemos que hacer este ejercicio, ¿cuáles les van a servir para hacer el argumento inductivo?”</p> <p>Recursos para la clase. Uso de pintarrón. El maestro señala algo escrito en el pintarrón sobre lo que se habla. “El docente señala las oraciones:</p> <p>Todos los carbohidratos son dañinos El pan es un carbohidrato La tortilla es un carbohidrato”</p> <p>Estrategia. Explica. Preguntas al alumno. “Alumna (Va, A-2): “La tortilla” Docente: “¿Qué le faltaría a esto para hacerlo, como, eh, como conclusión?, ¿cuál sería la conclusión?” Alumno (B-2): “¿De inductivo?” Docente: “El inductivo” Alumno (D-1): “Probablemente algunos pasteles son deliciosos” Alumno (Va, D-4): “¿Para hacerlo inductivo?” Docente: “Inductivo” Alumno (B-2): “Poner ese hasta arriba (Señala el pintarrón, una de las oraciones)” Docente: “¿Poner ese hasta arriba? No” Alumno (D-1): “Porque es lo que nos está dando” Docente: “Eso lo que ustedes están diciendo es un deductivo, el deductivo si nos sale de manera directa, hay varios deductivos” Alumno (D-1): “La conclusión sería, la galleta” Docente: “Deductivo. Lo ponemos acá. General, particular, particular, no al revés. Deductivo, Lo que nos está diciendo diego correspondería a esto, tengo una premisa general (El docente señala los ejemplos</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Docente: “Eso sería un deductivo. También seguimos (el profesor señala las oraciones del pintarrón), todos los carbohidratos son dañinos, la tortillas es un carbohidrato, la conclusión lógica deductiva sería la tortilla es dañina, ¿sí? No podemos decir si es verdad o no es verdad, por ahí alguien se confundió con lo verdadero y falso. No estamos viendo si es verdadero o falso, estamos viendo que la conclusión que estamos dando es congruente. Si yo tengo que el pan es un carbohidrato y la tortilla es un carbohidrato ¿qué nos estaría faltando? Una premisa, de ¿qué es el pan y la tortilla?”</p> <p>Alumno (C-3): “Maíz”</p> <p>Alumno (Va, D-1): “De carbohidratos”</p> <p>Docente: “Hay algo general para llamarlos”</p> <p>Alumno (B-1): “Son diferentes”</p> <p>Docente: “La tortilla es un pan, consulten la definición de pan y van a ver que las tortillas son panes.</p> <p>Entonces, estén al pendiente del Facebook, ahí voy a subir la información, Facebook. La tarea”</p> <p>El profesor regresa a su mesa, toma un sello.</p> <p>Alumno (D-1): “Profesor”</p> <p>Alumno (Va, B-2): “Súbalo al grupo”</p> <p>Se incrementa el bullicio en el aula.</p> <p>Alumno (H-4): “Profe”</p> <p>Varios alumnos pasan sus libretas al pupitre de enfrente.</p> <p>17:20</p> <p>Docente: “Tareas. El martes vamos a tener una discusión fructífera, tipo restaurante, en el auditorio, vamos a ver videos, van a estar ustedes, otros grupos, vamos a opinar del video el tema es el triángulo de las bermudas”</p>	<p>del pintarrón), tengo una premisa particular, y llegaría a una conclusión, cual es la conclusión?”</p> <p>Alumno (B-2): “La tortilla es un (no concluye idea)”</p> <p>Docente: “La tortillas es un carbohidrato”</p> <p>Alumna (Va, A-2): “La tortilla es un carbohidrato”</p> <p>Alumna (Va, E-3): “Nada más está el pan”</p> <p>Docente: “El pan es un carbohidrato, ¿sí?”</p> <p>Alumna (Va, F-3): “El pan es un carbohidrato”</p> <p>Alumno (Va, E-3): “Eso sería un (no termina la idea)”</p> <p>Docente: “Eso sería un deductivo. También seguimos (el profesor señala las oraciones del pintarrón), todos los carbohidratos son dañinos, la tortillas es un carbohidrato, la conclusión lógica deductiva sería la tortilla es dañina, ¿sí? No podemos decir si es verdad o no es verdad, por ahí alguien se confundió con lo verdadero y falso. No estamos viendo si es verdadero o falso, estamos viendo que la conclusión que estamos dando es congruente. Si yo tengo que el pan es un carbohidrato y la tortilla es un carbohidrato ¿qué nos estaría faltando? Una premisa, de ¿qué es el pan y la tortilla?”</p> <p>Alumno (C-3): “Maíz”</p> <p>Alumno (Va, D-1): “De carbohidratos”</p> <p>Docente: “Hay algo general para llamarlos”</p> <p>Alumno (B-1): “Son diferentes”</p> <p>Docente: “La tortilla es un pan, consulten la definición de pan y van a ver que las tortillas son panes.”</p> <p>Cierre.</p> <p>Control de la actividad escolar. La libreta.</p> <p>Como parte de las estrategias el docente da indicaciones, sugerencias, revisa, delega actividades a los alumnos para la realización de la tarea fuera del aula.</p> <p>El maestro revisa la tarea fuera del aula que dejó a los alumnos.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>El profesor se dirige a la fila A, comienza a sellar libretas. Cuando pasa la fila D, una alumna se acerca al maestro.</p> <p>Alumna (F-5): “¿Ya acabó?” Docente: “Ya (mientras revisa libretas)” Los alumnos comienzan a salir del salón, el profesor aún no acaba de revisar tareas. Cuando concluye con la fila H el salón está casi vacío. Al terminar, el maestro regresa a su mesa, guarda sus cosas, yo guardo las mías, salimos del salón mientras platicamos.</p>	<p>“Docente: “La tortilla es un pan, consulten la definición de pan y van a ver que las tortillas son panes. Entonces, estén al pendiente del Facebook, ahí voy a subir la información, Facebook. La tarea” El profesor regresa a su mesa, toma un sello. Alumno (D-1): “Profesor” Alumno (Va, B-2): “Súbalo al grupo””</p> <p>Ruido en el aula. “Se incrementa el bullicio en el aula”</p> <p>Alumnos. Interpelación al docente. Sin respuesta del profesor. “Alumno (H-4): “Profe””</p> <p>Cierre. El profesor informa a los alumnos sobre lo que se realizará en la siguiente clase. “Docente: “Tareas. El martes vamos a tener una discusión fructífera, tipo restaurante, en el auditorio, vamos a ver videos, van a estar ustedes, otros grupos, vamos a opinar del video el tema es el triángulo de las bermudas””</p> <p>Control de la actividad escolar. La libreta. “El profesor se dirige a la fila A, comienza a sellar libretas. Cuando pasa la fila D, una alumna se acerca al maestro.”</p> <p>Las normas implícitas con el grupo. Tiempo escolar. Los integrantes del grupo se relacionan a partir de reglas que los regulan. Hay momentos durante la clase en los que los participantes pueden anticipar la forma de proceder. Las personas en el grupo dan por hecho el término de la clase. Alumna (F-5): “¿Ya acabó?” Docente: “Ya (mientras revisa libretas)” Los alumnos comienzan a salir del salón, el profesor aún no acaba de revisar tareas. Cuando concluye con la fila H el salón está casi vacío. Al terminar, el maestro regresa a su mesa, guarda sus cosas, yo guardo las mías, salimos del salón mientras platicamos.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro de frecuencia

Categorías	Frecuencia
Recursos para la clase. Uso de pintarrón.	5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 24, 25, 28, 29
Situaciones externas a la clase.	5, 7
Ruido en el aula	16, 18, 20, 26, 27, 31
Las normas implícitas con el grupo. Tiempo escolar.	32
Docente	
Control de la actividad escolar.	
Pase de lista.	3, 4
La libreta.	23, 31
Conflictos entre alumnos y respuestas del docente.	25, 26, 27, 28
Las demandas del maestro y acciones de alumnos.	4, 22, 23
Estrategias.	
Explica.- (retoma).	5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
Explica- Dicta.	8, 11, 12
Preguntas al alumno.	6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
Cierre.	31
El docente Organiza al grupo.	16, 17, 18, 19, 20
El docente monitorea al grupo.	18, 20, 21, 22, 23
Las bromas del docente.	13
Alumnos	
Interpelación al docente.	
Respuestas breves.	2, 3, 4
Sin respuesta del docente	20, 31
Desplazamientos en el aula.	2, 5
Juegos entre alumnos.	4, 6, 13, 22, 23, 29
Alumnos dan indicaciones a alumnos.	20

Ejemplo de las categorías presentes en esta observación

En esta observación registré la actividad en el aula del día catorce de octubre de dos mil dieciséis. La clase giró en torno a un repaso de temas visto al comienzo del semestre tales como las nociones de proposición y argumento. Después el maestro abordó los conectores

del cuadro de oposición. A lo largo de la sesión contemplé las siguientes categorías divididas en tres dimensiones el contexto, el docente y los alumnos, en algunos casos planteo subcategorías.

El contexto.

Recursos para la clase.

En esta categoría incorporo los recursos de los que hace uso el docente y alumnos para la realización de sus actividades en el aula, sean o no de enseñanza.

Situaciones externas a la clase.

En esta categoría incorporo todo aquello que sucede fuera del salón e incide (directa o indirectamente) en el desarrollo de la sesión (interrupciones, impedimentos, cancelaciones, cambio de dinámica). En particular con las reacciones del docente.

Las normas del grupo.

En esta categoría integro situaciones en las que los integrantes del grupo externalizan acciones y reglas que los regulan ya sea que se hayan estipulado o no. Momentos de revisión, el tiempo escolar, permisos, apelar a la responsabilidad de los alumnos.

Ruido en el aula.

En esta categoría incorporo momentos en los que las diferentes voces y sonidos de alumnos y maestro hacen poco comprensible lo que dice el docente en el aula.

Los alumnos hablan, gritan, chiflan entre ellos, sin necesaria relación con el tema de la clase mientras el docente realiza una actividad directamente con ellos. En ocasiones, a la situación le sigue alguna expresión de algún integrante del grupo.

El docente.

Control de la actividad escolar.

En esta categoría integro las actividades del docente que parecieran exclusivamente de regulación grupal, administrativa o de tipo social en relación con los alumnos.

Registro de la libreta. En esta subcategoría integro el registro que realiza el docente de las actividades realizadas por los estudiantes en su libreta.

Pase de lista. En esta subcategoría integro el registro que el docente lleva de la asistencia de los alumnos a clase.

Las demandas del profesor y las acciones de los alumnos. En esta subcategoría integro las acciones que realiza el docente para regular acciones de los alumnos que no son permitidas dentro del espacio escolar, ya sean conflictivas o no.

Estrategias.

En esta categoría integro las actividades que el docente realiza para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Explica, dicta, pregunta, retoma, usa el pintarrón, hace un cierre. En esta categoría integro los momentos en los que el docente presenta información al alumno: expone, dicta, pregunta al alumno sobre un tema del programa que ya se haya tocado en sesiones pasadas o sea nuevo. Ya sea para que el alumno escuche, escriba o responda al docente. Puede ser al comienzo, durante o al cierre de la clase.

Tareas. En esta subcategoría integro los momentos en que el docente asigna actividades a los alumnos, ya sea para realizarlas en el aula, fuera de ella, con respecto al tema visto o a verse en la siguiente clase. Por lo regular, la asignación de tareas en clase va acompañada de la organización del grupo.

El docente monitorea al grupo. En esta subcategoría integro los momentos en los que el docente, después de asignar una tarea en el aula, se acerca a ellos para resolver dudas o revisar los avances que tienen. La revisión sólo implica comentarios del maestro sin que se ponga en juego algún registro o calificación.

Las bromas del docente. En esta categoría integro los momentos en que el docente hace comentarios que suena gracioso para él y/o el grupo. Pueden o no estar asociados al contenido.

Colaboración entre maestros. En esta categoría integro los momentos en los que se externa la colaboración entre maestros. Un alumno conversa con el docente sobre una petición realizada a la tutora del grupo para que ceda su espacio de clase al maestro.

Los alumnos.

Interpelación al docente.

En esta categoría integro los momentos en los que los alumnos hacen un llamado al docente y demandan de él algún tipo de acción con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respuestas breves. En esta categoría integro los momentos en que los alumnos se dirigen al docente por diferentes motivos y reciben alguna respuesta.

Sin respuesta del docente. En esta subcategoría integro los momentos en que los alumnos se dirigen al docente pero no reciben una respuesta.

Desplazamientos en el aula.

En esta categoría integro los momentos en que los alumnos entran, salen, se mueven por el salón. En la mayoría de las ocasiones implica que soliciten la autorización del docente.

Juegos entre alumnos.

En esta categoría integro los momentos en los que los alumnos hacen bromas y actividades sobre ellos y entre ellos, por lo regular ajenas al contenido abordado en clase.

Alumnos dan indicaciones a alumnos

En esta categoría integro los momentos en los que los alumnos suelen ser un conducto para hacer llegar información por parte de maestros y autoridades a otro alumno o grupo.

Anexo 2. A continuación presento un ejemplo de una entrevista realizada al docente

Entrevista N° 2

1. Ficha básica del entrevistado (Datos biográficos)

Nombre: Arturo González (el nombre del docente fue modificado por principio de confidencialidad)

Formación: Licenciatura en Pedagogía

Sexo: Masculino

Edad: 48 años

Estado civil: soltero

Experiencia laboral: 25 años

Trayectoria profesional:

Profesor: Docente de bachillerato

2. Ficha de la entrevista

Fecha: 08/10/17

Hora: 14:00 Hrs.

Número de entrevista: 1

Condiciones de entrevista: La entrevista se realizó en el CETis No. 10, en la sala de maestros.

Duración: 1: 20 min

3. Descripción del contexto

La entrevista se desarrolla en la sala de maestros, un espacio dividido por medias paredes con cristales en cuatro bloques. Nos encontramos cerca de la puerta de acceso, hay una mesa al centro, cuatro sillas, en dos paredes hay “lockers” de los maestros. Entran y salen docentes, hablan entre ellos, hay tres ejecutivos de seguros que atienden a profesores en otro bloque. Me encuentro en un espacio, sólo con el entrevistado. Son las dos de la tarde, la primera hora de clase en el turno vespertino, en una ocasión se escucha el timbre. El profesor me comenta que algunas alumnas lo van a ir a buscar para revisión de actividades de clase.

Entrevista

Categorías

<p>Entrevistador: Bueno, buenas tardes soy Guillermo Quintana estoy con el maestro (pausa) Docente: Arturo</p> <p>Entrevistador: Andrés. Ehhh, la intención de esta entrevista Andrés es poder indagar acerca de las prácticas y las interacciones del docente en el aula, digamos que es el motivo central y poder acercarlo o dar otra perspectiva, diferente desde las observaciones que pudimos trabajar en tu clase hace un año. Docente: Mmm (tono de recordar, afirmación, desvía la mirada al techo).</p> <p>Entrevistador: Ehhh, te comento que en esta entrevista tienes la oportunidad de, entera libertad de comentar lo que tu consideres pertinente, lo que te venga en mente (docentes hablan en la sala de maestro), y con todo el debido respeto se va a mantener la información reservada para lo que es la investigación exclusivamente. Docente: Mmjj</p> <p>Entrevistador: Bueno, siendo esto, me gustaría hacerte algunas preguntas así como muy generales, muy concretas y después pasar a preguntas un poco más amplias ¿sale? Docente: M</p> <p>Entrevistador: La primera es, ¿tu nombre es Andrés? Docente: Andrés Roque Martínez</p> <p>Entrevistador: Ok, ¿profesión? Docente: Pedagogo, licenciatura en pedagogía</p> <p>Entrevistador: ¿Ok, ehhh, a nivel profesional cuánto tiempo llevas trabajando? Docente: Veinticinco años</p> <p>Entrevistador: Veinticinco años, ok. Creo que es una de las preguntas generales, ¿tu edad? Docente: Cuarenta y ocho</p> <p>Entrevistador: Cuarenta y ocho, ok. Me gustaría comenzar con lo que tendría que ver directamente con el tema Docente: Mm</p>	<p>Trayectoria La trayectoria del docente integra expectativas, roles, estatus, condicionantes sociales y beneficios personales que incidieron en sus elecciones y formas para elegir una carrera, una profesión, o bien expresadas en su práctica docente. El docente habla de que ser pedagogo es una elección entre dos mundos. Uno dedicado a la medicina, como su padre, y otro por su interés de ser maestro. Primera opción que tenía al salir de la secundaria. Por intervención del padre, elige ser Pedagogo después del bachillerato. “quedó como (extiende la o) descarte, pensando en otras dos carreras, que sería psicología y medicina. Ehh, y porque desde (extiende la e) secundaria quería yo ser maestro.”</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Entrevistador: La primer pregunta que te haría es ¿Por qué Pedagogía?

Docente: ¿Por qué Pedagogía? (pausa, desvía la mirada al techo, pareciera que reflexiona. [Durante toda la entrevista el profesor mueve las manos mientras habla]) quedó como (extiende la o) descarte, pensando en otras dos carreras, que sería psicología y medicina. Ehh, y porque desde (extiende la e) secundaria quería yo ser maestro. Entonces, pensé que la Pedagogía me ayudaría a ser maestro, con una idea errónea de Pedagogía como educación de los niños y por eso escogí Pedagogía (tocan la puerta, el maestro se levanta, se dirige a la puerta, abre, hay dos alumnas, habla con ellas, regresa a la sala, toma un folder, vuelve a la puerta, habla con las alumnas quienes se retiran, regresa a la sala, se sienta).

Entrevistador: Referiste ahorita, secundaria, docencia ¿podrías ampliar un poquito más este punto?

Docente: Sí, como que siempre he tenido la vocación de enseñar, yo no sé bien de qué, pero he tenido la vocación de enseñar, entonces cuando entré a la secundaria tenía yo muy claro que quería ser maestro. Entonces, en aquel momento saliendo de la secundaria podía uno entrar a la Normal. Entonces, (pausa), ehh, platicué con mi papá que quería entrar a la Normal, él me dijo que estaba muy joven, que a lo mejor no era conveniente, que me esperara a hacer el bachillerato. Y y ya, entonces, terminando el bachillerato podía ya entonces, si seguía con la idea de ser maestro podía entonces ingresar a la Normal. Entro a la universidad, a la UNAM, hago el bachillerato, termino y le digo, “bueno ahora si me voy a la Normal”. Y, entonces, me vuelve a decir, “oye mira es que ya avanzaste mucho ya terminaste la preparatoria”. La Normal, sí la Normal todavía seguía viéndose como, después de la de la secundaria, no se veía como con carácter de licenciatura que tiene ahorita, que sí ya se requiere el bachillerato para entrar a la Normal. Entonces dije, “bueno, pues vamos a pensar en que, (le da énfasis a sus

Trayectoria

El docente desde sus creencias vincula docencia con pedagogía y niños como camino alternativo a las orientaciones de su padre para que no fuera docente y en su lugar estudiara una carrera universitaria: “Entonces pensé que la Pedagogía me ayudaría a ser maestro, con una idea errónea de Pedagogía como educación de los niños y por eso escogí Pedagogía”

Trayectoria.

El docente expresa gusto por la docencia desde temprana edad, pero no puede explicar el porqué, además de mostrarse impreciso de qué enseñar, enfocado en el papel de maestro: “Sí, como que siempre he tenido la vocación de enseñar, yo no sé bien de qué, pero he tenido la vocación de enseñar, entonces cuando entré a la secundaria tenía yo muy claro que quería ser maestro.”

Trayectoria.

El docente no ingresa a la Normal debido a su falta de reconocimiento a nivel de licenciatura, idea de su padre: “Y, entonces, me vuelve a decir, “oye mira es que ya avanzaste mucho ya terminaste la preparatoria”. La Normal, sí la Normal todavía seguía viéndose como, después de la de la secundaria, no se veía como con carácter de licenciatura que tiene ahorita, que sí ya se requiere el bachillerato para entrar a la Normal.”

palabras) me gustaba mucho la medicina”. Él era médico. Entonces, me gustaba mucho la medicina, (pausa) un detallito como es el de médico partero de pueblo, que hay que atender parturientas a la media noche, dije no (extiende el no) me voy a estar desvelando. No es por ahí mi idea de estarme desvelando. Yo, yo sabía que como médico de pueblo, era la idea que tenía, iba a estar desvelándome, y aunque no fuera de pueblo, los partos son de noche. Entonces, me iban a tocar partos, son de noche. Entonces, dije yo no quiero desvelarme. Y la otra que vi, cuando fui a CCH vi lo que pasaba con la psicología, me interesaba cómo funcionaba la mente de las personas, y demás, y antes ya había leído algunas cosas de psicología, se me hacía atractivo. Entonces, puede ser la psicología, (pausa) pero (alarga la e), también, ya al terminar vi que otras opciones había, vi que estaba pedagogía. Entonces, lo comenté a mi papá, pues esta es, esta es, la misma parte de la educación, pero a nivel superior, pero no lo pensé como esa parte de la, de la, de investigar sobre educación, no, sino más bien, el trabajo con el maestro, como eso y la educación de los niños (Pausa, silencio)

Entrevistador: Me paso a otra pregunta

Docente: M

Entrevistador: ¿Qué me puedes decir de la docencia, de tu docencia, tu acercamiento a la docencia, tu trayecto como tal?

Docente: (Abre más los ojos, hay una pausa prolongada, voltea a ver al techo) No entiendo con relación a la docencia

Entrevistador: Si, tu trayecto como docente

Trayectoria.

El maestro ve la docencia como un campo que puede ofrecer beneficios personales relacionados con su ejercicio: “los partos son de noche, entonces me iban a tocar partos, son de noche, entonces dije yo no quiero desvelarme.”

Trayectoria

El maestro relaciona ser pedagogo con docencia, con la infancia, pero con un estatus social de licenciatura: “vi que estaba pedagogía, entonces lo comenté a mi papá, pues esta es, esta es, la misma parte de la educación, pero a nivel superior, pero no lo pensé como esa parte de la, de la, de investigar sobre educación, no, sino más bien, el trabajo con el maestro, como eso y la educación de los niños”

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos

El docente relaciona su forma de ejercer la docencia con las diferencias de edades que tiene con alumnos: “Inicio la docencia a los 22 años, Cetus 10, sexto semestre, jóvenes que tienen 17 años, yo tengo 22, son cinco años de diferencia en edad, ehh [...] la relación que tenía con ellos era muy distinta. Porque, entonces, éramos más jóvenes. Veinticinco años después la docencia ya se ha transformado. De hecho hace como unos diez años después la docencia se ha transformado y hay un brinco generacional de 22 a 32 años, y los muchachos siguen en 17. Y, entonces, ahí hay un brinco generacional (abre más los ojos). Y más, recientemente (pone énfasis la voz), llegar a los 48 y los chavos en 15. Ya es así como un jalón muy fuerte en cuanto a cómo se puede trabajar con ellos.”

Docente: Mm, pues ha cambiado mucho, ha cambiado mucho mucho mucho, y yo creo que tiene que ver justamente con las etapas de la vida. Inicio la docencia a los 22 años, Cetus 10, sexto semestre, jóvenes que tienen 17 años, yo tengo 22, son cinco años de diferencia en edad, ehh. Y, entonces, la docencia para mí era muy clara, había que transmitir ciertos conocimientos ciertos valores y la formación del ser humano, no nada más los conocimientos, y la formación. Entonces, eso lo tenía muy claro pero la relación que tenía con ellos era muy distinta. Porque, entonces, éramos más jóvenes. Veinticinco años después la docencia ya se ha transformado. De hecho hace como unos diez años después la docencia se ha transformado y hay un brinco generacional de 22 a 32 años, y los muchachos siguen en 17. Y, entonces, ahí hay un brinco generacional (abre más los ojos). Y más, recientemente (pone énfasis la voz), llegar a los 48 y los chavos en 15. Ya es así como un jalón muy fuerte en cuanto a cómo se puede trabajar con ellos. Y el mismo proceso social ha cambiado mucho las generaciones. Los jóvenes, aparte de, también hay otra cuestión, de los procesos de admisión de los chicos a la escuela. Entonces, son cada vez ma, menos, menos los que piden esta escuela como para trabajar con ellos. Entonces, yo recuerdo que en los primeros años; uno, venían aquí los muchachos pedían aquí la escuela, se les daba la escuela, ellos venían directamente a solicitarla, nosotros salíamos a promover la escuela a las secundarias. Desde Comipems ya los chicos llegan porque los mandaron para acá, pero aparte eh, ha habido como que más la idea como de rezago, de que llegan los, porque no es una idea, de hecho es algo así, no son los jóvenes con las más altas puntuaciones, sino son jóvenes que

La docencia en el aula

Para el entrevistado la docencia se integra de varios aspectos, no es sólo conocimientos: “la docencia para mí era muy clara, había que transmitir ciertos conocimientos ciertos valores y la formación del ser humano, no nada más los conocimientos, y la formación”

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos

Para el docente han cambiado los estudiantes debido a los procesos de admisión, ya no es su elección: “los procesos de admisión de los chicos a la escuela. Entonces, son cada vez ma, menos, menos los que piden esta escuela como para trabajar con ellos. Entonces, yo recuerdo que en los primeros años; uno, venían aquí los muchachos pedían aquí la escuela,”

El contexto de la docencia. Las generaciones

El docente considera que los jóvenes han cambiado: “el mismo proceso social han cambiado mucho las generaciones, los jóvenes”

El contexto de la docencia. La escuela

El maestro relaciona parte de la historia de la organización con las características de los alumnos: “aparte de también hay otra cuestión de los procesos de admisión de los chicos a la escuela, entonces son cada vez ma, menos, menos los que piden esta escuela como para trabajar con ellos, [...] Desde Comipems ya los chicos llegan porque los mandaron para acá,”

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos

Para el docente han cambiado mucho los estudiantes debido a los procesos de admisión, presentan rezago: “Desde Comipems ya los chicos llegan porque los mandaron para acá, pero aparte eh, ha habido como que más la idea como de rezago, de que llegan los, porque no es una idea, de hecho es algo así, no son los jóvenes con las más altas puntuaciones sino son jóvenes que les fue mal en la escuela (baja la voz), entonces eso hace que el trabajo que uno tiene con los muchachos se vea, uno tenga que trabajar de manera distinta”

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos

Para el maestro la comunicación docente-alumno ha cambiado por la brecha generacional: “Sí, la relación con los muchachos, como que, como que era más fácil comunicarme con los muchachos hace 25 años que ahorita, había como más empatía con ellos, ahora los siento como más alejados y como que más trabajo para comunicarme con ellos”

les fue mal en la escuela (baja la voz). Entonces, eso hace que el trabajo que uno tiene con los muchachos se vea, uno tenga que trabajar de manera distinta.

Entrevistador: Si no me equivoco, mencionaste hace un momento dos cosas: la primera, brinco generacional, ¿a qué te refieres con esto?, ¿esto tuvo algún impacto?, ¿me puedes decir algo más sobre ello?

Docente: Sí, la relación con los muchachos, como que, como que era más fácil comunicarme con los muchachos hace 25 años que ahorita, había como más empatía con ellos, ahora los siento como más alejados y como que más trabajo para comunicarme con ellos

Entrevistador: La segunda, mencionaste, a partir de la incorporación de Comipems también las generaciones han cambiado, me podrías hablar un poco más de esto, ¿cómo ha impactado?

Docente: Ha impactado básicamente por la capacidad que creo yo que traen los muchachos para pensar las cosas. Una de las situaciones que traigo con la docencia desde que yo entré, por la formación pedagógica es que esto del constructivismo (abre los ojos) no es nada nuevo. Había que reconstruir el saber socialmente construido con los muchachos, ayudarles a que reconstruyeran eso, pero no nada más eso sino también un proceso de desarrollo cognitivo, cuáles son las habilidades cognitivas que tienen para esa apropiación del conocimiento. Entonces, me parece que cuando ellos venían por su propia voluntad eran chicos que tenían niveles de desarrollo cognitivo mayores, me parece, eh, había ciertas, eh (pausa), prejuicios, no sé si míos

El contexto de la docencia. La escuela

El maestro asocia las capacidades de los alumnos con los procesos de selección organizacional que han caracterizado históricamente a la escuela y sus generaciones de estudiantes: “Ha impactado básicamente por la capacidad que creo yo que traen los muchachos para pensar las cosas [...] me parece que cuando ellos venían por su propia voluntad eran chicos que tenían niveles de desarrollo cognitivo mayores, [...] venían con una forma de pensar, con una estructura cognitiva, con una estructura cultural muy particular, en cuanto a valores, pero, en cuanto a la parte de adquisición de conocimientos tienen otras habilidades, a partir de COMIPENS y a partir de las reformas educativas que ha habido los muchachos vienen con habilidades cognitivas, pero también sociales y culturales con otra serie de valores culturales de tal forma que, si por ejemplo antes los muchachos no tenían (pausa) eh, una habilidad cognitiva muy buena, si tenían la habilidad social de poner atención y de concentrarse, en la actualidad los muchachos que tienen la habilidad para entender las cosas, a lo mejor se distraen mucho pero las captan.”

La docencia en el aula

El maestro habla de la forma de hacer docencia debido a su formación: “Una de las situaciones que traigo con la docencia desde que yo entré, por la formación pedagógica es que esto del constructivismo no es nada nuevo, había que reconstruir el saber socialmente construido con los muchachos, ayudarles a que reconstruyeran eso, pero no nada más eso sino también un proceso de desarrollo cognitivo, cuáles son las habilidades cognitivas que tienen para esa apropiación del conocimiento”

El contexto de la docencia. Los alumnos

El maestro habla de las características de los alumnos de las nuevas generaciones: “Pero los que no tienen la habilidad de concentrarse ni la habilidad cognitiva pues no lo dan, no gran cosa”

o de los alumnos. Unos eran míos, con respecto a que, yo trabajaba mucho tiempo en puericultura, únicamente que son puras mujeres, y que vienen con una idea parecida a la mía cuando entré a la pedagogía de trabajar con niños. Pero ellas lo veían más como el juego con el niño que el desarrollo con el niño. Entonces, venían con una forma de pensar, con una estructura cognitiva, con una estructura cultural muy particular, en cuanto a valores, pero, en cuanto a la parte de adquisición de conocimientos tienen otras habilidades, a partir de COMIPENS y a partir de las reformas educativas que ha habido los muchachos vienen con habilidades cognitivas, pero también sociales y culturales con otra serie de valores culturales de tal forma que, si por ejemplo antes los muchachos no tenían (pausa) eh, una habilidad cognitiva muy buena, si tenían la habilidad social de poner atención y de concentrarse, en la actualidad los muchachos que tienen la habilidad para entender las cosas, a lo mejor se distraen mucho pero las captan.

Una maestra entra a la sala.

Docente 2: Hola chicos

Levanto la mano a manera de saludo

Docente: Hola (responde a la maestra, continua el relato).

Pero los que no tienen la habilidad de concentrarse ni la habilidad cognitiva pues no lo dan, no gran cosa

Interrumpimos la entrevista, hablamos con la docente que acaba de llegar. La maestra sale, continuamos.

Entrevistador: Bueno, te habías quedado en los alumnos

Docente: Mm

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos
El maestro habla de las características de los alumnos de las nuevas generaciones: “lo que veo es que, cada vez les da más trabajo dar el brinco del pensamiento concreto al pensamiento formal.”

La docencia en el aula

El docente confronta su pensamiento con las experiencias ocurridas en el aula, al parecer muestra consecuencias a partir de la situación: “Te decía que cuando llegué yo traía esa idea constructivista de Piaget y lo que había visto en la carrera y me quedé con la idea de que los jóvenes a partir de los 12 años ya brincaban como de manera natural al pensamiento formal, al pensamiento abstracto, llego acá y me doy cuenta de que no es así, pasó lo que mencionaba Vigotsky, que yo no recordaba mucho, es que la interacción social hace que se pueda dar o no se pueda dar ese brinco ¿no?, lo que más lo permitía era que se diera el andamiaje cognitivo,”

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos
El docente externa dificultades de trabajar con nuevas generaciones y su relación con su forma de trabajo en el aula: “ciertos contenidos es más difícil trabajarlos con los muchachos, porque no logran, están en un periodo concreto pero muy agarradito con pinzas, entonces no logran dar el brinco, hacer este pensamiento categorial, que tenía esta escuela y que debían tener porque tienen 15 años, pocos lo tienen, mientras que en, ya ahorita como que es la mayoría mientras que en las generaciones anteriores, digamos que, una buena parte si tenía esa habilidad de poder hacer ese pensamiento categorial para hacer formalizaciones, ahorita es casi casi con cosas muy evidentes para que logren darse cuenta de una generalización, después ya no la logran mantener más que unos cuantos de ellos”

Entrevistador: Cuando hablabas de los alumnos, a mí me quedó, hablaste de sus habilidades cognitivas, puedes hablar un poquito más de ello, algo ya habías mencionado pero

Docente: Mm, sí, yo recuerdo cuando estaba en la carrera, estábamos viendo, vimos el desarrollo cognitivo de acuerdo con Piaget, que se pasa por diferentes etapas, Piaget lo termina hasta los 12 años con el pensamiento formal ¿no?, pero también por ahí una idea quedó volando, que no acaba ahí el desarrollo, sino que después viene el pensamiento dialéctico, a parte del pensamiento lógico formal viene el pensamiento dialéctico

Docente 3: Buenas tardes

Docente: Qué tal buenas tardes

Yo levanto la mano en señal de saludo.

Docente: Entonces ahí varía, y eh (pausa), lo que veo es que, cada vez les da más trabajo dar el brinco del pensamiento concreto al pensamiento formal. Te decía que cuando llegué yo traía esa idea constructivista de Piaget y lo que había visto en la carrera y me quedé con la idea de que los jóvenes a partir de los 12 años ya brincaban como de manera natural al pensamiento formal, al pensamiento abstracto. Llego acá y me doy cuenta de que no es así. Pasó lo que mencionaba Vigotsky, que yo no recordaba mucho, es que la interacción social hace que se pueda dar o no se pueda dar ese brinco ¿no?, lo que más lo permitía era que se diera el andamiaje cognitivo. Entonces, ciertos contenidos es más difícil trabajarlos con los muchachos, porque no logran, están en un periodo concreto pero muy agarradito con pinzas. Entonces, no logran dar el brinco, hacer este pensamiento categorial, que tenía esta escuela y que debían tener porque tienen 15

La docencia en el aula

El docente considera que la formación tiene que ayudar a que los alumnos lleven lo que aprenden a su vida: “¿En el aula?, creo que tiene que ver, te decía con esa parte que te decía de que la educación no sólo es la transmisión de conocimientos, de contenidos de ideas de conceptos, sino más bien toda una cuestión formativa de qué es lo que tienen, cómo pueden manejar esto en los contextos de su vida y en su propia vida, ¿no?, entonces tiene una idea de formar a seres humanos.”

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos
El docente habla de las nuevas generaciones y los alcances que tienen en los aprendizajes: “pero si los muchachos no tienen esas habilidades se quedan en un nivel en, más, pues en un nivel muy muy básico, muy esencial ”

años, pocos lo tienen, mientras que en, ya ahorita como que es la mayoría mientras que en las generaciones anteriores. Digamos que, una buena parte sí tenía esa habilidad de poder hacer ese pensamiento categorial para hacer formalizaciones. Ahorita es casi casi con cosas muy evidentes para que logren darse cuenta de una generalización, después ya no la logran mantener más que unos cuantos de ellos

Entrevistador: déjame ver si puedo seguir lo que tu planteas, dentro de lo que estás hablando decías que, los chicos ahora ya no tienen o, o les cuesta más trabajo tener este pensamiento categorial, ¿esto cómo ha afectado en tu actividad, tu acción en el aula?

Docente: ¿En el aula?, creo que tiene que ver, te decía con esa parte que te decía de que la educación no sólo es la transmisión de conocimientos, de contenidos de ideas de conceptos, sino más bien toda una cuestión formativa de qué es lo que tienen (desvía la mirada), cómo pueden manejar esto en los contextos de su vida y en su propia vida, ¿no? Entonces, tiene una idea de formar a seres humanos. A veces me gusta manejar con las chicas de puericultura una analogía de que los seres humanos no nacimos siendo seres humanos, sino que aprendemos a ser seres humanos; igual que un perro no nace siendo perro, tiene que aprender a ser perro. Entonces, toma ciertos elementos de su comunidad para aprender a ser perro y comportarse como perro, si no convive con un perro va a llegar a ser un perro, obviamente no deja de ser un perro, pero va a tener ciertas características que hacen que no se comporte como tal no socializa como tal con

otros perros y en el ser humano creo que pasa lo mismo, eh (pausa) no, no estamos ya como que determinados biológicamente para ser lo que somos, sino que nos vamos a ir construyendo, y, eso solamente se puede hacer cuando tenemos una cierta habilidad cognitiva para entender nuestro con, nuestro entorno y entonces a partir de eso construimos, pero si los muchachos no tienen esas habilidades se quedan en un nivel en, más, pues en un nivel muy muy básico, muy esencial. Pensando en estas analogías feas que se hacen, no porque estén mal hechas sino porque, eh, pareciera que así se quedan, como cuando decimos que, quien nace para maceta del corredor no pasa, y entonces tenemos ciertas habilidades y, y nos quedamos como en maceta, pero como seres humanos podemos desarrollar esas capacidades y dejar de ser la maceta que pen que pen, que somos, pensar en que hay gentes que no tienen capacidad para hacer otra cosa que obreros y gente que si tiene capacidad para llegar a ser investigador, o ser empresario, cuando creo que más bien, eh (pausa), si como animal, como animales que somos tendemos ah, ah, a mantener ciertas conductas que se pueden repetir y podemos volver, volvernos muy pragmáticos muy hacia las cosas, pero también podemos rebasar eso, pero siempre se requiere el apoyo de alguien más si no, nos quedamos en ese, en ese mero estancamiento, ¿no?,

Entrevistador: No, no quisiera, eh, interpretar, hubo un punto que mencionaste hace rato y que ahorita volviste a retomar

Docente: mm

Entrevistador: ¿Qué es la parte de formación a la que te refieres?, decías eh, eh, si te entendí bien, yo estoy muy muy

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos.
El docente narra varias experiencias que tuvo con los alumnos en cuanto a su forma de enfrentar situaciones escolares, de sus actitudes y recursos: “Y este, pues el día lunes vienen muy quitados de la pena, muy campantes, vienen a que les revise los sellos que porque todos los que tuvieron problemas familiares no pudieron venir. Entonces, dije, si realmente es así, pues que traigan su justificante ¿no? [...] Entonces, para que no se queden sin esa calificación, tres por ciento, no treinta por ciento de la calificación era el examen. Entro y veo que gente que ya había hecho el examen lo quiere hacer pos para ver si mejora su calificación, entonces muchos de ellos si mejoraron la calificación pero ya habían hecho el examen previamente, entonces un examen muy sencillo, relación de columnas, diez preguntas para calificación del primer parcial, tres puntos, entonces, (baja la voz) ya se me hacía mucho”

interesado por la parte de la formación de las personas, no nada más enseñarles, sino formarlos

Docente: Mm

Entrevistador: Entonces, tengo entendido que lo que acabas de mencionar tiene que ver con el tipo de formación, pero no sé, me podrías

Docente: Tratar de aclarar más, sí

Entrevistador: ¿Me podrías hablar un poco más de lo que pretendes lograr con los alumnos?

Docente 4: Maestro Arturo lo buscan

El maestro voltea y afirma con la cabeza, detenemos la entrevista por un momento.

El maestro sale de la sala, atiende a alumnos, regresa.

Docente: (Habla sobre lo que aconteció con los alumnos que atendió) Estos chicos el día viernes sabían que tenían exposición, eh, querían faltar, y me, me estuvieron diciendo, entonces yo les dije, si el grupo no viene y la mayor parte de la escuela no viene, pues vamos a tener que ver cómo se resuelve. Pero si la mayor parte de la escuela viene y el grupo no viene, entonces, sí va a ver problemas, pero les dije, no hay problema ¿no?, con que venga uno del equipo que haga la exposición el responde por el resto del equipo, o unos cuantos responden por el resto del equipo. A menos de que ellos digan que no van a responder por el resto del equipo, nada más por su trabajo, entonces yo, eh, respeto que tomen esa decisión. Pero, entonces, la mayor parte del grupo no vino y los que vinieron estaban jugando, chacoteando y demás ¿no? Y este, pues el día lunes vienen muy quitados de la pena, muy campantes, vienen a que les revise los sellos que porque todos los que tuvieron problemas familiares no pudieron venir. Entonces, dije, si realmente es así, pues que

Estrategias del docente

El docente describe lo que hace en el aula en situaciones concretas como un examen y las motivaciones en las que se basa: - “El examen que les hago, por ejemplo en este caso, no es un examen de contenidos, sino de que puedan aplicar, entonces explico las generalidades y les pongo ejemplos. Porque el examen no es que saquen su cuaderno y busquen la definición y la coloquen en el examen, sino con todas las definiciones vamos a construir algo, que identifiquen un argumento conductivo, por ejemplo, y cuando les pongo el ejemplo del argumento conductivo, no lo pueden localizar, pero bueno, los que lo localizan tienen tres puntos más, tienen ciertas habilidades cognitivas que les permiten hacer eso, los que no tienen eso, tienen siete puntos, por (levanta la voz) entrar a tiempo, no, por entrar a tiempo a clase no, por entregar tareas, por hacer ejercicios, por estar haciendo una presentación, por otras actividades que tienen más que ver como con un saber muy práctico, muy de repetir información, más que de analizar la información, los tres puntos del examen son más como por lo del análisis de la información, que tiene que ver más con habilidades cognitivas que con las necesidades sociales de trabajar, de cumplir con ciertas cosas, a eso me refiero.” [contrasta la afirmación del maestro con lo que expresó una pregunta antes en la que refiere características del examen “un examen muy sencillo, relación de columnas, diez preguntas para calificación del primer parcial, tres puntos”].

traigan su justificante ¿no? Entonces, les dije si les voy a revisar los sellos pero con justificante, porque es un grupo que ha estado trabajando, más bien que no ha estado trabajando, que ha estado platicando mucho, que se salen mucho, y que aparte no entienden las cuestiones ¿no? Indicaciones muy claras, muy concretas como, les di chance de que presentaran el examen (cierra los ojos), el examen lo tengo ahorita en, en línea. Entonces, era un examen electrónico en “Quiz”. Entonces, les pongo el examen, ellos entran desde su casita, con todos los elementos que requieren para contestar el examen, tienen un tiempo y lo contestan. En el primer parcial ha de haber entrado como una tercera parte del grupo a hacer el examen. Los demás no lo quisieron contestar, en este segundo parcial, también nada más entraron como la mitad, ya les avisé al resto del grupo para que traten de entrar. Entonces, les puse, les voy a dar una segunda oportunidad (pone énfasis en la voz) a aquellos que no presentaron el examen. Para presentarlo, pero sobre calificación de seis, entonces, les voy a dar otro chance de tiempo para que lo presenten, porque veo que no lo han hecho. Entonces, para que no se queden sin esa calificación, tres por ciento, no treinta por ciento de la calificación era el examen. Entro y veo que gente que ya había hecho el examen lo quiere hacer pos para ver si mejora su calificación, entonces muchos de ellos si mejoraron la calificación pero ya habían hecho el examen previamente, entonces un examen muy sencillo, relación de columnas, diez preguntas para calificación del primer parcial, tres puntos, entonces, (baja la voz) ya se me hacía mucho

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos
El docente habla de algunas habilidades de los alumnos de generaciones anteriores, distintas a la comprensión y el análisis de contenidos: “Anteriormente tenía alumnos que podían eh, a lo mejor no entender muchas cosas, pero se comprometían con cierto trabajo, se dedicaban a hacerlo y sus habilidades cognitivas, su desarrollo cognitivo no les permitía hacer este nivel de generalización, ¿no sé si me explico?”

El contexto de la docencia. Las generaciones de los alumnos
El docente habla de dos tipos de estudiantes, de las capacidades escolares que los distinguen: “si les pongo por ejemplo (levanta la voz) la definición de, eh, argumento conductivo, está la definición, en el examen lo único que tienen que hacer es, ver la definición de argumento conductivo, nada más la reflejan, no ponen un ejemplo, o no reconocen un ejemplo, entonces hasta ahí es pura habilidad de memorización y repetición, no hay como un procesamiento de la información, pero se comprometen con hacer eso, con traer la información, con buscarla, no les da para más su cabecita, digámoslo así, pero se comprometen con el trabajo, estoy atento en la clase, estoy tomando apuntes, digo, no me da para más (levanta la voz) tal cual me dan la información la voy a vomitar de regreso. Están los otros, que vienen con un proceso formativo, y que la transforman y la entienden, entonces pueden reconocerla en otros contextos y hacer como más generalizaciones. Ah, esto que me estás diciendo es un argumento, me estás argumentando de esta manera, o lo que me estás diciendo parece argumento de este tipo, pero más bien es una falacia, el que lo reconoce te lo puede decir, mientras que la mayor parte del grupo no pueden hacer eso”

Entrevistador: A ver si te entendí. Hablabas de las habilidades cognitivas de los alumnos, y creo que planteaste al menos dos, una con respecto a esta posibilidad de, no sé, ¿negociar?,

Docente: Mm

Entrevistador: Ahorita nos pusiste varios ejemplos ¿puedes profundizar?

Docente: Mm

Entrevistador: Y creo que haces referencias a las habilidades cognitivas

Docente: Sí

Entrevistador: Háblame de las habilidades de los alumnos

Docente: Sí. No, no era en ese sentido, porque las habilidades cognitivas es, algunos no tienen tanto esas habilidades para poder tomar las ideas y transformarlas en hechos, lo más que pueden hacer es tomar las ideas como tal, (reduce la voz) como si fueran cámaras fotográficas (detiene el discurso) no sé, bajo esa idea de, de pensar que el contenido nada más se calca y se imprime en los muchachos, y la otra es que tomen el contenido y ellos lo transforman, y entonces pueden responder en otras condiciones. El examen que les hago, por ejemplo en este caso, no es un examen de contenidos, sino de que puedan aplicar, entonces explico las generalidades y les pongo ejemplos. Porque el examen no es que saquen su cuaderno y busquen la definición y la coloquen en el examen, sino con todas las definiciones vamos a construir algo, que identifiquen un argumento conductivo, por ejemplo, y cuando les pongo el ejemplo del argumento conductivo, no lo pueden localizar, pero bueno, los que lo localizan tienen tres puntos más, tienen ciertas habilidades cognitivas que les permiten hacer eso, los que no

Estrategias del docente

El docente habla del tipo de actividades que le asigna a los alumnos y el sentido de las mismas: "bueno, las actividades las manejo, eh, en tres rubros, que serían las tres partes que se evalúan, tienen el examen, que normalmente es un examen que es de, de análisis de reflexión, que tienen que entender el juego de palabras, es como de un nivel más de interpretación, está el trabajo en clase, que es básicamente bajo esta metodología constructivista, que tengan un antecedente, les dejo de tarea que investiguen cosas muy sencillas, muy cortas, conceptos, definiciones, unas cosas muy sencillitas, para que tenga un funda, una base con la cual pueda trabajar y empezar a, generar otras cosas, y luego tengo otras actividades dentro de clase donde ejercitamos o ponemos en práctica para que reconozcan en la realidad esos conceptos."

La docencia en el aula

El docente usa una analogía de ejemplo para expresar cómo enseña el maestro y aprende el alumno: "Yo parto de la idea de que todos los conceptos son construidos por los seres humanos, a partir de un contacto con la realidad, no vienen de la nada. Cuando alguien dijo, esto se va a llamar de determinada forma, tiene que ver con algo. Cuando se empiezan a presentar ciertas situaciones, en matemáticas, en sociología, en, en bioquímica, en lo que sea, es porque el ser humano tiene un problema, se enfrenta a ello, descubre algo y le pone nombre, y entonces, por eso te decía que el aprendizaje es una reconstrucción social del conocimiento socialmente construido, más bien es una reconstrucción individual del

tienen eso, tienen siete puntos, por (levanta la voz) entrar a tiempo, no, por entrar a tiempo a clase no, por entregar tareas, por hacer ejercicios, por estar haciendo una presentación, por otras actividades que tienen más que ver como con un saber muy práctico, muy de repetir información, más que de analizar la información, los tres puntos del examen son más como por lo del análisis de la información, que tiene que ver más con habilidades cognitivas que con las necesidades sociales de trabajar, de cumplir con ciertas cosas, a eso me refiero. Anteriormente, tenía alumnos que podían eh, a lo mejor no entender muchas cosas, pero se comprometían con cierto trabajo, se dedicaban a hacerlo y sus habilidades cognitivas, su desarrollo cognitivo no les permitía hacer este nivel de generalización, ¿no sé si me explico?

Docente: Si les pongo por ejemplo (levanta la voz) la definición de, eh, argumento conductivo, está la definición, en el examen lo único que tienen que hacer es, ver la definición de argumento conductivo, nada más la reflejan, no ponen un ejemplo, o no reconocen un ejemplo, entonces hasta ahí es pura habilidad de memorización y repetición, no hay como un procesamiento de la información, pero se comprometen con hacer eso, con traer la información, con buscarla, no les da para más su cabecita, digámoslo así, pero se comprometen con el trabajo, estoy atento en la clase, estoy tomando apuntes, digo, no me da para más (levanta la voz) tal cual me dan la información la voy a vomitar de regreso. Están los otros, que vienen con un proceso formativo, y que la transforman y la entienden, entonces pueden reconocerla en otros contextos y hacer como más generalizaciones. Ah, esto que me estás diciendo es un argumento, me estás

conocimiento socialmente construido, fulanito descubrió que la, que mezclando una substancia que llamaban asogue con, este, con mercurio y podían tener un nuevo metal y que era algo ahí, pero no tienen el fundamento químico, entonces alguien maneja eso de manera práctica, se descubre la química, se descubre como funciona y entonces lo manejan ya en un nivel científico, eso que alguien lo construyó y tuvo que haber pasado por un proceso de pensamiento abstracto y lógico y todo lo que tu quieras es lo que tenemos que hacer con cada uno de nuestros alumnos, en cada una de nuestras materias, es desde el principio del que yo parto”

Estrategias del docente.

El docente expresa que la asignatura no es un referente para cambiar la forma de trabajar con los alumnos [centrarse en los procesos de aprendizaje de los alumnos]: “sea en la materia que me toque dar, porque yo doy Lógica, Ética, Filosofía, Puericultura, todo eso siempre trato de que vean esto”

Estrategias del docente.

El docente habla de la forma de organizar las actividades, además recuerda una de ellas más: “de hecho hay un recorrido histórico de regular, y luego ya viene el examen donde te digo que lo que busco es ver si tienen esa capacidad de reconocer y hacer como este, estas generalizaciones, y también me falta la parte de la exposición, las exposiciones, eh, no me gusta que vomiten los datos, que les digan sino que encuentren, eh, como la relación que hay entre todos estos datos. ¿Este dato por qué, se encadena con este y por qué se

argumentando de esta manera, o lo que me estás diciendo parece argumento de este tipo, pero más bien es una falacia, el que lo reconoce te lo puede decir, mientras que la mayor parte del grupo no pueden hacer eso

Entrevistador: ¿Puedes hablar un poquito más de ello? ¿De este conjunto de actividades que tienes?

Docente: Ya

Entrevistador: Por ejemplo me, me planteaste diferencias que entendí entre ellas

Docente: Bueno, las actividades las manejo, eh, en tres rubros, que serían las tres partes que se evalúan, tienen el examen, que normalmente es un examen que es de, de análisis de reflexión, que tienen que entender el juego de palabras, es como de un nivel más de interpretación, está el trabajo en clase, que es básicamente bajo esta metodología constructivista, que tengan un antecedente, les dejo de tarea que investiguen cosas muy sencillas, muy cortas, conceptos, definiciones, unas cosas muy sencillitas, para que tenga un funda, una base con la cual pueda trabajar y empezar a, generar otras cosas, y luego tengo otras actividades dentro de clase donde ejercitamos o ponemos en práctica para que reconozcan en la realidad esos conceptos. Yo parto de la idea de que todos los conceptos son construidos por los seres humanos, a partir de un contacto con la realidad, no vienen de la nada. Cuando alguien dijo, esto se va a llamar de determinada forma, tiene que ver con algo. Cuando se empiezan a presentar ciertas situaciones, en matemáticas, en sociología, en, en bioquímica, en lo que sea, es porque el ser humano tiene un problema, se enfrenta a ello, descubre algo y le pone nombre, y enton (sic), por eso te decía que el aprendizaje es una reconstrucción social del conocimiento

relaciona con este otro?, no nada más que me digan los datos uno tras otro, sino qué relación hay entre ellos, qué implicaciones pueden tener ¿no?”

La docencia en el aula

El docente habla de la finalidad que tiene su forma de trabajar [al parecer relacionada con el campo laboral]: “pero si ellos logran reconocer esto, entonces toman el manual que sea, cualquier cosa que nos digan que es un programa y ellas pueden discriminar si efectivamente es un programa o no, [...] pero entonces están en condiciones de salir.”

El contexto de la docencia. La escuela

El docente habla de las condiciones organizacionales que lo llevaron a elegir cierta estrategia de enseñanza: “Esa preocupación me daba porque nos daba tiempo a lo menos de ver el Pep, no nos daba tiempo de ver el Pei, y entonces cuando las muchachas iban a hacer planeaciones con el Pei, (ejemplifica) es que este no tiene el campo formativo y entonces no sé cuál es el contenido que vamos a trabajar. Haber mija el contenido se refiere a esto.”

socialmente construido, más bien es una reconstrucción individual del conocimiento socialmente construido, fulanito descubrió que la, que mezclando una substancia que llamaban asogue con, este, con mercurio y podían tener un nuevo metal y que era algo ahí, pero no tienen el fundamento químico, entonces alguien maneja eso de manera práctica, se descubre la química, se descubre cómo funciona y entonces lo manejan ya en un nivel científico, eso que alguien lo construyó y tuvo que haber pasado por un proceso de pensamiento abstracto y lógico y todo lo que tú quieras es lo que tenemos que hacer con cada uno de nuestros alumnos, en cada una de nuestras materias, es desde el principio del que yo parto, entonces, manejan conceptos, te digo una parte es el conocimiento previo de conceptos y luego como lo, como lo voy a reconstruir, cómo el chamaco se da cuenta de que pasó por ese proceso de llegar a algo, y eso es lo que trato de hacer en la clase, que lleguen a ese proceso, que vayan ellos haciendo como la reconstrucción, sea en la materia que me toque dar, porque yo doy Lógica, Ética, Filosofía, Puericultura, todo eso siempre trato de que vean esto, entonces, de hecho hay un recorrido histórico de regular, y luego ya viene el examen donde te digo que lo que busco es ver si tienen esa capacidad de reconocer y hacer como este, estas generalizaciones, y también me falta la parte de la exposición, las exposiciones, eh, no me gusta que vomiten los datos, que les digan sino que encuentren, eh, como la relación que hay entre todos estos datos. ¿Este dato por qué, se encadena con este y por qué se relaciona con este otro?, no nada más que me digan los datos uno tras otro, sino qué relación hay entre ellos, qué implicaciones pueden tener ¿no?, eh, ejemplo muy concreto y que a lo mejor en este caso

Estrategias docentes

El docente habla de la forma de organizar las actividades: “entonces cuando hacen una exposición me interesa que entiendan la relación que existe entre todos estos conceptos”

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos
El docente compara los avances en el proceso enseñanza-aprendizaje entre generaciones: “cuando yo te hablaba de hace, veinticinco generaciones, veinte generaciones, esos grupos les costaba más trabajo, me llevaba a lo mejor quince días ver la teoría de Piaget, que la entendieran, actualmente le llevo un mes y no logro que encadenen la relación que hay entre los distintos conceptos que se tienen que trabajar”

pueda ser más entendible por la, por la carrera. Cuando los muchachos hablan de, cuando hablamos con las muchachas de los planes y programas de estudio para la educación preescolar, yo puedo manejar un programa y decirles cómo está, y enseñarles de manera mecánica, que me, a que me hagan una planeación de cierta forma, pero todos los planes tiene algo más general, si me voy al, al Pei, el antiguo, si me voy al, al Maie actual, si me voy al Pep, si me voy al anterior al Pep, todos ellos tienen una estructura general, que todos tiene objetivos, contenidos, actividades de aprendizajes y evaluación, cada uno se va a manejar dependiendo de la corriente, eh, eh, teórica, de aprendizaje, psicológica que se sustente en ello, pero si ellos logran reconocer esto, entonces toman el manual que sea, cualquier cosa que nos digan que es un programa y ellas pueden discriminar si efectivamente es un programa o no, si eh, algo que van cambiando las corrientes educativas tiene objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación, lo tiene, entonces es un programa- Que va a variar cómo se manejan los contenidos porque tiene que ver con la corriente psicológica de aprendizaje que lo fundamente es otra cosa, pero entonces están en condiciones de salir. Esa preocupación me daba porque nos daba tiempo a lo menos de ver el Pep, no nos daba tiempo de ver el Pei, y entonces cuando las muchachas iban a hacer planeaciones con el Pei, (ejemplifica) es que este no tiene el campo formativo y entonces no sé cuál es el contenido que vamos a trabajar. Haber hija el contenido se refiere a esto. De manera muy general lo que te decía del pensamiento categorial, y entonces ahí, eso es lo que yo trato de trabajar con todos ellos, entonces cuando hacen una exposición me interesa que entiendan la relación que existe

Estrategias docentes

entre todos estos conceptos, y por ejemplo, cuando yo te hablaba de hace, veinticinco generaciones, veinte generaciones, esos grupos les costaba más trabajo, me llevaba a lo mejor quince días ver la teoría de Piaget, que la entendieran, actualmente le llevo un mes y no logro que encadenen la relación que hay entre los distintos conceptos que se tienen que trabajar, o, ya cuando pasaba a la parte práctica, que pudieran reconocer en el plan, dónde estaba la idea de asimilación, dónde estaba la idea de acomodación, dónde estaba la idea de esquema, dónde estaban las ideas de Vigostsky de las zonas de desarrollo próximo, eh, dónde están estas ideas de aprendizaje significativo, cuando yo les pedía que lo reconocieran en una, eh, en su carta descriptiva que tenían qué hacer, fuera de Pei, de Mai, de lo que fuera, les daba un poco más de trabajo y lo lograban reconocer, en la actualidad no he podido llegar a ese tiempo con los muchachos

Entrevistador: habría muchos puntos que todavía valdría la pena abordar

Docente: Había quedado pendiente uno de formación

Entrevistador: Sí, eh, por ejemplo quedó

Docente: Mm

Entrevistador: Entre otros muchos más que creo también es muy relevante,

Docente: M

Entrevistador: A mí me gustaría que nos regresáramos a la parte de formación, manejaste dos cosas. En un primer momento me planteaste, dentro de las actividades que realizas en el aula, está el examen, el trabajo en clase, eh, la revisión de las tareas, el trabajo con la tareas y después

El docente habla de las actividades que realiza en el aula y sus finalidades: “[las actividades tienen un orden] el primer momento que tiene que ver con las tareas que son los, los fundamentos, y, dentro de las tareas manejo, la tarea y el manejo de las tareas, y luego viene el trabajo de exposición, donde ellos hacen esta parte de ir encadenando los distintos conceptos y que no vomiten tanto la información, y luego viene la parte del examen que tiene un carácter analítico siempre, donde se les eh, pregunta, pero ellos tienen que pensar las respuestas, no ddu, ahorita lo estoy haciendo en “Ed Mode”, pero cuando se las daba escritas de todos modos su examen era eso.”

El contexto de la docencia. La escuela.

Estrategias docentes

El docente habla de la relación de las condiciones escolares con sus actividades en el aula, añade una forma de trabajar con el examen: “A lo mejor algo que hago siempre, es, eh, revisar, eh, la, la idea que ellos tienen, por ejemplo, los exámenes los reviso con ellos, ahorita no lo he podido hacer, todavía ah, todavía van a presentar algunos exámenes, pero terminando el examen reviso con ellos el examen para ver donde tuvieron puntos flacos.”

Estrategias docentes

El docente habla de la forma en que trabaja las exposiciones: “Eh, cuando hacen su exposición, también después de la exposición también les hago hincapié en las partes en donde les, donde tuvieron fallas, sobre todo cuando es el grueso del, el grueso del grupo ¿no?”

Estrategias docentes

El docente habla de la relación entre las nuevas generaciones y la forma de sus actividades en el aula. “la hace muy lenta, hace que el proceso sea más lento, entonces, tengo que remitirme más, ah, ah ejemplos muy concretos, y tratar de hacerlos que logren, extraer las generalidades de esos

estoy haciendo en “Ed Mode”, pero cuando se las daba escritas de todos modos su examen era eso. A lo mejor algo que hago siempre, es, eh, revisar, eh, la, la idea que ellos tienen, por ejemplo, los exámenes los reviso con ellos, ahorita no lo he podido hacer, todavía ah, todavía van a presentar algunos exámenes, pero terminando el examen reviso con ellos el examen para ver donde tuvieron puntos flacos. Eh, cuando hacen su exposición, también después de la exposición también les hago hincapié en las partes en donde les, donde tuvieron fallas, sobre todo cuando es el grueso del, el grueso del grupo ¿no? Ahorita en el caso, por ejemplo de los que acaban de presentar, de ocho equipos que tenía registrados (pausa), la mitad lo presentó y la otra mitad dijo: es que no vinieron los que no traían la información, (au in) tenían que traer la información, pues no tienen, pues no tienen exposición, los que si la llevaron, bueno hicieron otras cosas ¿no?, pero básicamente sería como eso

Entrevistador: ok, eh, voy a dejar esto un poquito, ahorita por el momento. Mencionaste algo, déjame ver si te entendí bien, y pusiste el ejemplo, el comparativo, antes para explicar la teoría de Piaget me tardaba quince días

Docente: Mm

Entrevistador: Ahora me estoy aventando un mes

Docente: Mm

Entrevistador: Quien sabe si lo comprendan, si lo manejen

Docente: Comprendan

Entrevistador: ¿Cómo ha afectado tu actividad en el aula eso? (pausa, se queda pensativo) ¿No sé si fui eh

Docente: Mm

Entrevistador: claro?

proporciona en las clases “entonces les digo, mientras que ustedes no hablen yo no sé qué están pensando, yo estoy metiendo datos, pero los datos en la cabeza quien sabe cómo les quede, entonces los que hablen me doy cuenta porque regresan información y sé si metí un dato mal o si el dato ellos lo interpretaron mal, entonces hago el reajuste (pausa)”

Estrategias docentes

El docente habla de la forma en que tiene que trabajar algunas actividades debido a las limitaciones de los alumnos: “veo que ya lo tienen, y en cuanto muevo tantito algo, chin, se les cae todo y entonces tengo que volver a regresar, entonces me frustra mucho haber trabajado en una situación y que no la tengan.”

Estrategias docentes

El docente habla de la forma en que trabajaba con generaciones pasadas y los avances que tenía, contrasta con la situación con sus alumnos actuales: “me daba cuenta antes, primer parcial era sumamente complicado trabajar con los muchachos, tenían que reestructurar, tenían que pensar y ya, pero para el segundo parcial ya estaban ellos como en otra dinámica, y entonces ya entendían lo que tenían que hacer, aprendían a generalizar y demás, entonces ya para el tercer parcial todo iba sobre ruedas (pausa). Ahorita el primer parcial no se logra eh, un, un, mínimo que me permita en el segundo trabajar bien o que me permita en el tercero trabajar bien, todo es como, como muy poquitos logran a hacer eso.”

Estrategias docente

El docente habla de la actividades que tiene para un tema específico en relación con las limitaciones de los alumnos: “Hemos visto como (pausa), al menos como cuatro videos y, como otros tres textos (tiene hojas en las manos, la acomoda) donde hemos visto lo mismo, leer, cuál es la idea principal, este, cual es la idea que se defiende que sería la conclusión o la tesis, y con qué (enfatisa la voz) [...] cuales son las ideas que se están viendo en el texto para defender esa idea, entonces

<p>Docente: Sí, (pausa) la hace muy lenta, hace que el proceso sea más lento, entonces, tengo que remitirme más, ah, ah ejemplos muy concretos, y tratar de hacerlos que logren, extraer las generalidades de esos ejemplos más concretos (pausa), y entonces eso lleva más tiempo (pausa), y como persona me genera mucha frustración</p> <p>Entrevistador: Ok, bueno aquí</p> <p>Docente: Me genera mucha frustración, porque como persona no puedo avanzar</p> <p>Entrevistador: Quisiera regresarme a otras cosas, pero estás diciendo cosas que creo que valdría la pena abordar un poquito más. Primero dijiste, el tiempo</p> <p>Docente: Mm</p> <p>Entrevistador: Manejaste la palabra tiempo ¿a qué te refiere la palabra tiempo? O sea qué te está a ti, eh, llevando ah, ah qué te lleva el hecho de hablar del tiempo, esa es una</p> <p>Docente: el tiempo (pausa), justamente una de las cosas que, creo que no la mencioné pero se vincula con lo de las exposiciones y tareas, cuando ellos presentan su tarea, escucho qué es lo que están diciendo, y trato de, interpreto ¿no? No sé si está correcto o no, interpreto lo que ellos están diciendo, porque muchas veces, por esta carac, por esta carencia de, elementos conceptuales, tergiversan, tergiversan mucho la información. Nada menos ayer, eh, estaba escribiendo algo y decía que había una cesación de algo, no?, y entonces me dicen, maestro es cesación o sensación?, dije es cesación, qué entiendes si no, no lo lees como cesación (pausa), pues no le daba, va leyendo, y la palabra la entiende como cesación pero no sé porque entienden sensación si van leyendo el contexto, no tendría</p>	<p>repasado y repasado y repasado y repasado y repasado [...] Y pues resulta que, que no se puede”</p> <p>Estrategias docentes El docente relaciona las actividades de aprendizaje con los intereses de los alumnos y los contenidos de la asignatura: “Pongo este video porque ellos tenía que hacer algo, tenían que buscar algo que a ellos les interesaba [...] tenían que traer un texto que fuera argumentativo”</p> <p>Estrategias docentes El docente menciona vínculos que hace con otras asignaturas en cuanto a contenidos y actividades: “lo lo encadené con la materia de lectura donde ven textos argumentativos, textos bue, poéticos y demás, entonces tienen que escoger un texto que sea argumentativo,”</p> <p>El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos El docente habla de sus resultados de aprendizaje con los alumnos: “de todo el grupo, nada más una chica, captaba la idea (trueno los dedos), captaba la idea, captaba la idea, con ella ya podría estar captando más cosas, con el otro grupo no puedo salir de ahí (pausa larga), eh, porque no me entienden lo demás. Hay cuatro en ese grupo que (pausa), tratan de, que tienen como la, que con tantito más lo van a conseguir, una de ellas ya lo consiguió, ya podría hacer más cosas, pero tres no (pausa) y, estoy hablando de cuatro de cincuenta (pausa)”</p> <p>El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos El docente habla de aspectos de los alumnos actuales que afectan su desempeño: “pero ahí es donde te digo que viene la, donde se vincula con la parte de los valores, porque estos chicos, son chicos que aunque están alrededor, o rodeados más que alrededor, están rodeados de compañeros que son muy parlanchines que se distraen, que juegan y demás, ellos pueden lograr mantener la atención en la clase, mientras que los otros no (pausa)”</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ningún sentido la palabra sensación ahí ¿no? No conocen la palabra cesación, dije. ¿Cesar?, cuando te cesan en la escuela, ah, como que ya, entonces otra compañera dijo, pues sí, es esto, ya, pero eso hace que yo me entretenga para ver cómo están pensando los muchachos, entonces eso es muy agotador porque son cincuenta y tengo que estar al pendiente de la mayoría, y sobre todo les hago yo una analogía que es como una computadora sin pantalla, si tengo el teclado, tengo el cpu y está prendido pues yo puedo escribir, pero no sé qué carambas está escribiendo porque no me da la realimentación la pantalla, entonces les digo, mientras que ustedes no hablen yo no sé qué están pensando, yo estoy metiendo datos, pero los datos en la cabeza quien sabe cómo les quede, entonces los que hablen me doy cuenta porque regresan información y sé si metí un dato mal o si el dato ellos lo interpretaron mal, entonces hago el reajuste (pausa)

Entrevistador: Vámonos por esta, mencionaste en algún momento, frustración (pausa), ¿me puedes hablar un poquito más de ello?

Docente: (pausa), Eehh, la idea de llegar a un constructo, tienen un constructo, tienen una idea, tienen un pensamiento, quiero llegar a eso, creo yo que hacen falta algunas cosas para llegar a eso, como que tengan información previa, como la información nueva, también algunos previos, y luego todo eso manejarlo en en, bloque y llegar a una idea (pausa) tengo que regresarme mucho, entonces yo creo que ellos ya con consiguieron eso y entonces puedo pasar al siguiente momento, pero cuando vuelvo a evaluar esto, es como si en este momento se integran, ellos dicen, veo que se integró, veo que ya lo tienen, y en cuanto muevo tantito algo, chin,

Estrategias docentes

El docente habla de que se entretiene cuando los alumnos no logran seguir sus indicaciones: “Sí, en que ocupo más tiempo del que yo esperaba [...] entonces tengo que ver que es lo que investigaron para saber en el momento de clase cuales son los errores que se traen.”

se les cae todo y entonces tengo que volver a regresar, entonces me frustra mucho haber trabajado en una situación y que no la tengan. Esto por ejemplo, me daba cuenta antes, primer parcial era sumamente complicado trabajar con los muchachos, tenían que reestructurar, tenían que pensar y ya, pero para el segundo parcial ya estaban ellos como en otra dinámica, y entonces ya entendían lo que tenían que hacer, aprendían a generalizar y demás, entonces ya para el tercer parcial todo iba sobre ruedas (pausa). Ahorita el primer parcial no se logra eh, un, un, mínimo que me permita en el segundo trabajar bien o que me permita en el tercero trabajar bien, todo es como, como muy poquitos logran a hacer eso. Un caso específico, tengo un grupo donde estábamos viendo (mirada hacia arriba), estamos en Lógica, estábamos viendo premisas y conclusiones, la conclusión se expresa con una oración que tiene sujeto verbo y predicado, los, las, premisas igual, entonces ¿cuál es la conclusión que tenemos en este video que estamos presentando? Hemos visto como (pausa), al menos como cuatro videos y, como otros tres textos (tiene hojas en las manos, la acomoda) donde hemos visto lo mismo, leer, cuál es la idea principal, este, cual es la idea que se defiende que sería la conclusión o la tesis, y con qué (enfatisa la voz)

Docente 8: buenas tardes

Docente: Buenas tardes, cuales son las ideas que se están viendo en el texto para defender esa idea, entonces repasado y repasado y repasado y repasado y repasado (pausa). Pongo este video porque ellos tenía que hacer algo, tenían que buscar algo que a ellos les interesaba y tenían que reconocer la tesis y las premisas y cuál es la idea que se está defendiendo, tenían que traer un texto que fuera

La docencia en el aula

El docente habla del trabajo docente-alumno en el aula como un engranaje y de los momentos en los que los alumnos no logran engranar: “Y, no sé, ahí me daba la idea de como que había un engranaje que va funcionando y de repente hay una muela que no, que estorba y entonces se atora y ya no avanza (pausa), a eso me refería con el engranaje, sin pensar en que los muchachos tengan que moverse necesariamente así, pero si que vayan como fluyendo que

argumentativo, lo lo encadené con la materia de lectura donde ven textos argumentativos, textos bue, poéticos y demás, entonces tienen que escoger un texto que sea argumentativo, no cualquiera. Y pues resulta que, que no se puede, y de todo el grupo, nada más una chica, captaba la idea (trueno los dedos), captaba la idea, captaba la idea, con ella ya podría estar captando más cosas, con el otro grupo no puedo salir de ahí (pausa larga), eh, porque no me entienden lo demás. Hay cuatro en ese grupo que (pausa), tratan de, que tienen como la, que con tantito más lo van a conseguir, una de ellas ya lo consiguió, ya podría hacer más cosas, pero tres no (pausa) y, estoy hablando de cuatro de cincuenta (pausa)

Entrevistador: ok

Docente: Entonces es donde resulta frustrante que uno hace actividades, trae videos, ejercicios, todo eso y sus cabecitas no les da, pero ahí es donde te digo que viene la, donde se vincula con la parte de los valores, porque estos chicos, son chicos que aunque están alrededor, o rodeados más que alrededor, están rodeados de compañeros que son muy parlanchines que se distraen, que juegan y demás, ellos pueden logran mantener la atención en la clase, mientras que los otros no (pausa)

Entrevistador: Quiero regresarme a otra de las de las palabras,

Docente: Mm

Entrevistador: Espero haberte entendido bien, dijiste en algún momento te entretienes, o sea, estamos hablando de, la parte de frustración, es que me entretengo, ¿puedes hablar un poquito más de ello?, ¿a qué te estás refiriendo con que te entretienes?

vayan con una cierta idea que vayan, entonces hay muchos momentos en los que me tengo que detener para que no se queden esos, malos aprendizajes”

La docencia en el aula

El docente habla del contraste entre las actividades planeadas y las respuestas de los alumnos: “pareciera que todo el proceso educativo, eh (pausa), pues obviamente tiene ciertas trabas ¿no?, pero, eh, (pausa larga), yo manejo la idea de que si dejo una tarea y si entienden esa tarea, entonces puedo hacer una actividad dentro de clase para explicar esa tarea o para poner un ejercicio con respecto a esa tarea (pausa), y resulta que no la puedo poner porque eso no lo hicieron bien (pausa), y, y no es que sea algo como muy complejo sino como algo muy sencillo y que lo puedan conocer ¿no?, y a eso me refiero con que no se mueva como yo espero”

Docente: Sí, en que ocupo más tiempo del que yo esperaba para (pausa), eh, ejemplo, tiene que investigar eh, siete conceptos sobre algo que voy a trabajar en clase, entonces, antes que nada reviso sus conceptos, que les pido conceptos muy breves muy cortos, nada más como para que tengan un primer acercamiento y sepan de que estamos hablando, porque de repente estoy en Filosofía y escriben Fisiología, ¿qué tiene que ver la Filosofía con la Fisiología? Nada, ni idea, entonces, reviso que efectivamente lo que les encargué lo hayan traído (pausa). Y entonces al revisar las tareas, yo pienso, nada más veo que tengan ahí (hace como dramatización de escribir), se las regreso, y, y, en el grupo lo comentamos, pero al estar revisando veo que escriben fisiología, que escriben, mm (pausa), no sé, cosas que no les encargo, porque no las copian bien del pizarrón, porque no alcanzan a ver, porque interpretan como ellos quieren y entonces tengo que ver que es lo que investigaron para saber en el momento de clase cuales son los errores que se traen. Eh, si yo dejo que ellos investiguen Filosofía y ellos investigan Fisiología se pueden quedar con alguna idea o noción de lo que vamos a hablar pero en términos de Fisiología, no en términos de Filosofía, entonces cuando yo empiezo a hablar de Filosofía en la clase, estos niños, van a estar pensando que, qué pasa acá, si nos dijeron que la Fisiología es cómo se comportan los organismos, cómo funcionan los órganos, la la la la, este nos está hablando de que hace muchos años en Grecia unas personas empezaron a hablar, no les cuadra, se hacen como (pausa), como paredes (golpea su mano con la otra, simulando una superficie), como topes que me impiden avanzar, entonces ahí pierdo tiempo, o cuando están hablando algo, dicen una idea, y

entonces tengo que decir, repetirles a ellos qué están diciendo. Me parece que de las clases cuando grababas pasaba eso, que de repente algún chamaco hablaba y (coloca manos a manera de confusión), qué quisiste decir con eso, porqué estás diciendo esto, o dijiste esta palabra y es esta, y eso es donde me entretiene porque no están como trabajando como (pausa) como engranajes

Entrevistador: Haber, acabas de decir ahorita, engranajes, no están trabajando como engranajes, pareciera, te entendí dices un ejemplo: filosofía, Fisiología

Docente: Mm

Entrevistador: Te iba a preguntar cómo impacta esto en tu actividad, tu trabajo, el hecho de que tu vayas por una línea y pareciera que ellos van por otra ¿no?

Docente: ya

Entrevistador: Y me dices ahorita pareciera que no están, generando engranajes

Docente: Mm

Entrevistador: Haber, ¿puedes entrar un poquito más de esto?

Docente: Hay una imagen que me gusta para este ejemplo que tiene tiempo que salía, la crítico, sí la critico, no estoy muy de acuerdo pero, pero creo que así funciona también un poco acá, el anuncio de “Visa”, cuando anunciaban la tarjeta “Visa”, y entonces hay un anuncio donde un chico entra a un, aun centro comercial toda la gente va como en filita, imagen de “Pink Floyd, The Wall”, van todos en fila y van comprando y pasan muy felices de la vida, pasan “Visa” y la fila va pasando, y llega un tipo y paga con efectivo y entonces ahí se hace un caos porque los que vienen atrás chocan, llevaban como un ritmo y entonces chocan ¿no? Y,

no sé, ahí me daba la idea de como que había un engranaje que va funcionando y de repente hay una muela que no, que estorba y entonces se atora y ya no avanza (pausa), a eso me refería con el engranaje, sin pensar en que los muchachos tengan que moverse necesariamente así, pero si que vayan como fluyendo que vayan con una cierta idea que vayan, entonces hay muchos momentos en los que me tengo que detener para que no se queden esos, malos aprendizajes

Entrevistador: A qué referirías con, con fluir, ah, ah, (pausa)

Docente: Sí, porque por ejemplo, pare, pareciera que todo el proceso educativo, eh (pausa), pues obviamente tiene ciertas trabas ¿no?, pero, eh, (pausa larga), yo manejo la idea de que si dejo una tarea y si entienden esa tarea, entonces puedo hacer una actividad dentro de clase para explicar esa tarea o para poner un ejercicio con respecto a esa tarea (pausa), y resulta que no la puedo poner porque eso no lo hicieron bien (pausa), y, y no es que sea algo como muy complejo sino como algo muy sencillo y que lo puedan conocer ¿no?, y a eso me refiero con que no se mueva como yo espero

Entrevistador: Ok,

Docente: Que ahorita diciéndolo me suena, bien este, maquiavélico (ríe), bien perverso eso porque esperaba que todo funcionara como que todos los niños son iguales y que tienen que avanzar al mismo ritmo y todo lo demás y no reconocer que se van, que algunos no tienen esas habilidades ¿no? (pausa larga, ríe)

Entrevistador: Me voy a seguir, eh quisiera regresarme un punto muy atrás pero,

Docente: Umm

La docencia en el aula

El docente se detiene, reflexiona en voz alta sobre la idea anterior del proceso enseñanza-aprendizaje como un engranaje: “Docente: Que ahorita diciéndolo me suena, bien este, maquiavélico (ríe), bien perverso eso porque esperaba que todo funcionara como que todos los niños son iguales y que tienen que avanzar al mismo ritmo y todo lo demás y no reconocer que se van, que algunos no tienen esas habilidades ¿no? (pausa larga, ríe)”

Entrevistador: Pero ahorita acabas de decir otra cosa, eh (pausa), tiene que ver otra vez con los alumnos, algo ya me referiste a ellos

Docente: Mm

Entrevistador: ¿Hay la posibilidad de que me puedas ampliar la perspectiva de los alumnos?, ya me dijiste, en cuanto a que, bueno hay una distinción generacional, en cuanto a los tiempos, algo mencionaste en cuanto a los pequeños grupos que lleva a ver entre ellos

Docente: Mm

Entrevistador: Sí, hay algo más que me podrías decir, mencionaste por ahí a una chica que te podía, como, como seguir el hilo de lo que, pero tenías un enorme grupo, eh, que no te podía seguir en lo que estabas planteando, creo que me estás planteando una diversidad muy amplia

Docente: Mm

Entrevistador: entonces, ¿hay la posibilidad de que me puedas hablar un poquito más de ello, acerca de los alumnos, integrando todos estos elementos que me estás dando?

Docente: Mm (pausa), mmhhh, pensando en esta parte de la clarificación de los, de las personas, que es como muy terrible eso de poner etiquetas, pero tendría que hacerlo así, pienso que los alumnos que llegan, vienen como con una importante cantidad de carencias, de datos, información, y también muchos con una, con un desarrollo cognitivo como limitado, de manera muy general, entonces, me pasa que tengo alumnos que vienen con una tradición, de ser, eh, ahorita ya no los tengo, fíjate ahorita que te lo digo. Durante muchos años llegaban alumnos que venían de la secundaria, que venían con nueves y dieces, nueves y dieces, y de repente llegaban conmigo y se topaban con que bajaban sus

El contexto de la docencia. Las generaciones de alumnos
El docente habla de las capacidades de los alumnos actuales para hacer actividades de la escuela: “la gran mayoría sin datos, sin hacer los cuadernos bonitos, sin tomar apuntes, sin recodar nada, pero tampoco con la capacidad de conectar cosas, la gran mayoría, entonces (pausa).”

calificaciones en el primer parcial a ochos y siete, y habían niños que venían de la secundaria con calificaciones de seis, de siete, y que conmigo sacaban nueve diez, entonces se quedaban sorprendidos, los mismos alumnos, los que venían de dieces decían, bueno cómo es posible que yo que soy muy listo, que se reconocen como inteligentes y todo lo demás, haya bajado mi calificación, si siempre sacaba dieces en la secundaria ¿no?, y los otros muchachitos decían buen, qué pasa acá, porque tenía que ver mucho con ciertas forma en que se trabaja la educación, yo me quiero imaginar con estos niños que sacaban diez son de los niños que son muy formales, sus notas bien tomadas, su cuadernito muy limpio y que hacen todo ¿qué van a entender? (alza la voz) No entienden nada, o sea, tienen sus cuadernos muy bonitos pero, no entienden nada, o sea, cuando tu les preguntas algo, que encadenen lo que estamos viendo, pos quien sabe. Haber déjeme ver, aquí le doy eso, no no le pregunté eso, te pregunté eso como se relaciona con esto. Pues yo le puedo decir que es esto y es esto, pero no los puedo relacionar, en cambio los otros chicos que venían como con seis, que tenían una actividad cognitiva, un desarrollo cognitivo distinto, les costaba más recordar exactamente una definición, pero si me podían encadenar los distintos conceptos y darme alguna relación entre ellos, y esos eran los que obviamente cuando viene el examen pus, sacan mayor calificación, los trabajos que tienen que hacer sacan mayor calificación porque logran hacer ese encadenamiento, mientras que los otros pudieron hacer su cuaderno muy bonito, tienen datos muy bonitos pero no pudieron hacer ese encadenamiento, eso me pasaba antes, ahorita todos vienen, o la gran mayoría sin datos, sin hacer los cuadernos bonitos, sin tomar apuntes, sin recordar

La docencia en el aula

El docente habló en algún momento de su interés por formar en lugar de sólo enseñar, retoma el tema de formación: “está cuestión de la, de formar ciudadanos, la ciudadanía que tiene que ver con esto ¿no?, de la pedagogía que surge con, tengo la idea de que surge con eso de, de formar ciudadanos, y entonces se aboca mucho para la educación de los pequeñitos y demás [...] Digamos que son esos, que la vida te lleva por ciertos caminos donde uno no puede hacer gran cosa, pero a lo mejor en ese camino que me llevo yo puedo determinar otras, otras serie de cosas y yo me voy formando como un ser humano para llegar a ese punto entonces”

nada, pero tampoco con la capacidad de conectar cosas, la gran mayoría, entonces (pausa). Un niño me decía este semestre que había pasado, que estaba aquí porque había pasado el examen de Comipems con sesenta, sesenta puntos, algo así, si lo transformo en calificación tenía de calificación cuatro. Dice ah bueno, pasé el examen de Comipems con cuatro, eso a mí me habla de que no tiene una idea de lo que significa pasar, le tuve que poner un ejemplo de, concreto de un saltador de garrocha, si pasas el palito pasas, si no pasas el palito no pasas ¿no?, te caes antes de brincar de la perdiga, no la perdiga no, el, más bien, la barra es el seis, si lo rebajas pasas, si no te quedas abajo y tú tienes cuatro pus no lo pasaste, no puedes utilizar la palabra pasar porque no lo pasaste. Viene el primer parcial y dice, ay entonces pasé con cinco (cambia la expresión de su cara, como de reacción), no pasaste, está reprobado, tienes cinco, el nivel mínimo es seis para que pases ¿no? Entonces, no logran comprender estas cosas, que son como muy sencillas, entonces, ni siquiera llegan al nivel que tenían las otras de que, tenían conceptos y, entendían el concepto, sabían dónde dejaban el concepto, estos niños no tienen ni idea de dónde está el concepto, y eso me genera, pos tener que trabajar más con ellos, ubicarlos, cómo construir un concepto, en fin, tratar de que les llegue el concepto por intuición, sin llegar propiamente a conceptualizar ¿no?,

Entrevistador: Ok, bueno, te parece si le dejamos ahí con esto,

Docente: Mm

Entrevistador: Me gustaría regresar a la parte, y lo mencionaste al principio de la entrevista, intenté seguir tu diálogo, por eso ya no lo mencioné, había otros puntos, pero

La docencia en el aula

El docente habla de la formación como un enseñanza cognitiva, afectiva y social: “en cuanto a la formación cognitiva podemos formarlos para que sean de manera pragmática, que resuelvan cosa prácticas nada más, que sepan aplicar inyecciones, que sepan cambiar un pañal, que sepan hacer un cálculo una dieta y no buscar un trasfondo o, un mayor interés por eso que están haciendo, eh, pero eso implicaría también trabajar las otras áreas de su personalidad ¿no?, como ser más disciplinados, como manejar ciertos valores y todo lo demás ¿no? Me ha causado mucho ruido el, el pensamiento de Sócrates que dice que, él que sabe que algo está bien va a actuar bien y el que no lo sabe va a actuar mal y entonces pareciera que toda esa gente que no rebasa la primaria y que tienen un trabajo práctico nunca van a poder actuar bien porque no conocen el bien en otros sentidos ¿no?, y me parece que eso más bien va en, no es una formación que tiene que ver con lo cognitivo, sino que tiene que ver con una formación de lo emocional (tocan fuerte la puerta), la empatía que se pueda tener con alguien, yo sé que matar a alguien está mal, pero no lo voy a matar (pausa), no porque sepa que está mal, no porque sepa que me van a meter a la cárcel, no lo voy a matar porque hay una cuestión de empatía que tiene más (tocan fuerte la puerta) que ver con otras cuestiones emocionales que con una cuestión de ley, a lo mejor me puede ayudar a, a, reprimirme si tengo ganas de matar a alguien, pero no tendría que ser la parte fundamental”

uno de ellos es vocación y el otro de ellos es formación, el que gustes, creo que los dos son muy muy relevantes

Docente: Mm, pues de vocación no creo que haya mucho más que decir, pues nada más ahí, que por vocación, esta necesidad de, de vincular con formación, de generar seres humanos con ciertas características, desarrollar todo el potencial que puedan tener, y, a lo mejor eso si es muy pedagógico, está cuestión de la, de formar ciudadanos, la ciudadanía que tiene que ver con esto ¿no?, de la pedagogía que surge con, tengo la idea de que surge con eso de, de formar ciudadanos, y entonces se aboca mucho para la educación de los pequeñitos y demás, entonces, creo que lo de vocación no, no hay más, me gustaba eh, eh, tanto transmitir conocimientos como formar gentes, a lo mejor no sé muy bien la parte de formar gentes pero si me interesa la formación, y entonces viene la otra parte donde te digo esto de la formación, que la entiendo como eso, que el ser humano no está hecho ya, y no está determinado, o más bien predeterminado, sino que el ser humano se va a ir construyendo, va adquiriendo ciertas cosas y llega a ser algo, y ese ser algo se puede transformar en todo momento (pausa), muchas veces sin conciencia de uno, y otras veces, eh, con plena conciencia ¿no? Digamos que son esos, que la vida te lleva por ciertos caminos donde uno no puede hacer gran cosa, pero a lo mejor en ese camino que me llevo yo puedo determinar otras, otras serie de cosas y yo me voy formando como un ser humano para llegar a ese punto entonces

Entrevistador: Aja

Docente: Pensando en estas corrientes psicológicas que presentan el QI como algo fijo estable frente aquellas que

dicen pues no el QI va variando ¿no? Es que esta persona es muy inteligente porque tiene un QI muy, muy alto, entonces va a ser muy inteligente toda su vida, pues fue muy inteligente a los seis años, pero no siguió su desarrollo y entonces pus a los quince ya no está funcionando igual que como funcionaba a los seis años ¿no?, y en ese sentido creo que es lo que yo pienso más como docente, la formación humana, ayudar a esa persona a llegar a ser un ser humano

Entrevistador: Entiendo hasta ahorita que formación humana tiene relación con, con un desarrollo cognitivo (pausa), ¿solamente hablaríamos de esta relación?, o, ¿de qué manera entiendes la formación humana? y también utilizaste otra palabra hace un momento que fue formación ciudadana, ¿me podrías hablar un poco más de ello?,

Docente: Nnn, es que más bien sería como, como general (pausa), para mí la formación sería, tanto la parte de la formación ciudadana como la parte de la formación cognitiva, y (pausa), y como que van de la mano. Hace algún tiempo yo pensaba el niño de diez, de diez años está, está todavía en proceso de desarrollo, de llegar a ser un ser humano como pensando que a los diez y ocho años ya se llega al pleno desarrollo, ahorita pienso que no, ahorita yo lo que creo es que, uno está como que constantemente desarrollándose, creo que tenía esa idea porque Piaget lo manejaba así, hasta un punto, no conocía o no tenía yo muy claro las otras teorías del desarrollo que abarcan hasta la vejez, como la de (pausa), ay, cómo se llama este señor, antes salían teléfonos de ese tipo, “¿Sony Ericson?”, como Erickson que hay etapas de la vida, de desarrollo hasta que te mueres ¿no? Y entonces, a partir de eso dije entonces el ser humano se sigue desarrollando, se sigue formando, pero

La docencia en el aula

El docente habla de lo que significa su actividad en el aula: “porque estar en el aula se me hace como, eh, levantarme y prepararme el desayuno, o irme a correr, o, o ponerme a, a, limpiar las plantas, se me hace como parte de la vida”

La docencia en el aula

El docente habla sus motivaciones personales para ser docente: “pero fijate cómo esto, tiene que ver con, con algo muy interno, con algo muy personal probablemente con la cuestión de la sexualidad [...] Entonces en algún momento leí que los padres, y tiene que ver con la religión judío cristiana, crean a sus hijos a su imagen y semejanza, entonces los padres, tienen hijos, y como no tienen la capacidad de tenerlos los forman, la mujer no se preocupa por eso porque ya los tiene, no tiene esa bronca ¿no?, entonces yo creo que por ahí, tiene que ver con eso que hago en el aula que es generar hijos o tener hijos o, o, o, sí, a lo mejor si en algún momento tuviera hijos en ese momento ya cesa mi deseo, ya consigo lo que tengo que

por ejemplo, en cuanto a la formación cognitiva podemos formarlos para que sean de manera pragmática, que resuelvan cosa prácticas nada más, que sepan aplicar inyecciones, que sepan cambiar un pañal, que sepan hacer un cálculo una dieta y no buscar un trasfondo o, un mayor interés por eso que están haciendo, eh, pero eso implicaría también trabajar las otras áreas de su personalidad ¿no?, como ser más disciplinados, como manejar ciertos valores y todo lo demás ¿no? Me ha causado mucho ruido el, el pensamiento de Sócrates que dice que, él que sabe que algo está bien va a actuar bien y el que no lo sabe va a actuar mal y entonces pareciera que toda esa gente que no rebasa la primaria y que tienen un trabajo práctico nunca van a poder actuar bien porque no conocen el bien en otros sentidos ¿no?, y me parece que eso más bien va en, no es una formación que tiene que ver con lo cognitivo, sino que tiene que ver con una formación de lo emocional (tocan fuerte la puerta), la empatía que se pueda tener con alguien, yo sé que matar a alguien está mal, pero no lo voy a matar (pausa), no porque sepa que está mal, no porque sepa que me van a meter a la cárcel, no lo voy a matar porque hay una cuestión de empatía que tiene más (tocan fuerte la puerta) que ver con otras cuestiones emocionales que con una cuestión de ley, a lo mejor me puede ayudar a, a, reprimirme si tengo ganas de matar a alguien, pero no tendría que ser la parte fundamental El maestro hace una señal de que abrirá la puerta, sale a abrir, atiende alumnos.

Entrevistador: Sí, bien

El maestro regresa, continuamos la entrevista.

conseguir, entonces ya me puedo retirar feliz de la vida a los sesenta años a hace otra cosa, porque ya tengo un hijo ¿no?, pero yo creo que eso es lo que hago, formar o crear personas en cierta forma ¿no?, y eso es lo que hago, y por eso me gusta estar ahí con ellos, no a todos pero si algunos”

Entrevistador: Hay varios punto que me gustaría como abordar, pero, voy a plantearte otra pregunta

Docente: Mm

Entrevistador: ¿Me podrías hablar de tu vida en el aula?

El maestro hace expresión de interrogación

Entrevistador: ¿Cómo es tu vida en el aula?

Docente: ¿Cómo es mi vida en el aula?

Entrevistador: ¿Qué haces, como la vives? Lo que te venga a la mente

Docente: (Silencio) No entiendo la pregunta

Entrevistador: Ok, emmm (pausa larga)

Docente: Yo te puedo decir que por ejemplo, para mí, la, el aula es como parte de mi vida, no me concibo no haciendo eso, lo pienso por ejemplo para la jubilación, no, no me imagino llegar a un momento, entre las cosas que hago, dejar de hacer eso. Yo me imagino que voy a tener setenta y cinco años, ochenta años y voy a seguir ahí, si llegará a estar enfermo, pues ya dejaría de estar en el aula, siento, pero creo que mientras pudiera hacerlo porque, porque estar en el aula se me hace como, eh, levantarme y prepararme el desayuno, o irme a correr, o, o ponerme a, a, limpiar las plantas, se me hace como parte de la vida, no se me hace como algo muy particular, muy específico, entonces, a veces, como todo, está uno guisando y se queman lo frijoles y te pones histérico, entonces en el aula no salen las cosas como quieres entonces me pongo histérico, me molesta, pero a veces hace uno un, tienes una planta y da unas flores bonitas y entonces en el aula siento que están floreando las flores bonitas hoy, pero al día siguiente cae un aguacero y le tiró todos los pétalos a mis flores y entonces, se me hace como que así es como vivo el aula. Se me hace como algo muy padre de estar

con los muchachos. En ese momento me gustaría trabajar con, como con otro tipo de estudiantes, que tuvieran otras habilidades, pero también no sé qué, que tanto me gustaría estar con ellos ¿no?

Entrevistador: Mientras, si te capte bien en un punto dijiste hacer eso, ¿a qué te refieres con hacer eso? (pausa), más apelando a, a tu, a tu vivencia, cuando estás

Docente: Sí, pues (fija la mirada en la mesa)

Entrevistador: Cómo haces las cosas o, o

Docente: Fíjate que ahorita me vino a la mente algo. (llaman a la puerta, una maestra abre, voltea a ver al docente en entrevista, señala a unas alumnas que están afuera) Si aquí estoy, (el maestro se levanta, va a la puerta, habla con las alumnas, cierra la puerta, regresa), este (pausa). Posterior a la formación, yo creo que no me di cuenta bien, pero fíjate cómo esto, tiene que ver con, con algo muy interno, con algo muy personal probablemente con la cuestión de la sexualidad (pausa). Las mujeres pueden tener hijos, crean vida, crean a una persona, no formada completamente pero crean algo, que se, que va a llegar a ser un ser humano ¿no?, este, me gusta una frase que alguien alguna vez me dijo que los bebés son un montón de carne y sangre y tripas arrojadas al mundo ¿no?, creo Lacan, no me acuerdo con precisión cómo lo dijo, pero los niños no son unas personas como queremos verlos, son un montón de carne y huesos y que, y en el proceso de convivir con otros seres humanos se convierten en seres humanos. Y además por ahí hay historias en psicología de que, si un niño, eh, es criado entre lobos, no se cría como ser humano, maúlla, anda en cuatro patas, y ciertas características y no llega a ser humano, se

vuelve un lobo, en, con ciertas características. Entonces en algún momento leí que los padres, y tiene que ver con la religión judío cristiana, crean a sus hijos a su imagen y semejanza, entonces los padres, tienen hijos, y como no tienen la capacidad de tenerlos los forman, la mujer no se preocupa por eso porque ya los tiene, no tiene esa bronca ¿no?, entonces yo creo que por ahí, tiene que ver con eso que hago en el aula que es generar hijos o tener hijos o, o, o, sí, a lo mejor si en algún momento tuviera hijos en ese momento ya cesa mi deseo, ya consigo lo que tengo que conseguir, entonces ya me puedo retirar feliz de la vida a los sesenta años a hace otra cosa, porque ya tengo un hijo ¿no?, pero yo creo que eso es lo que hago, formar o crear personas en cierta forma ¿no?, y eso es lo que hago, y por eso me gusta estar ahí con ellos, no a todos pero si algunos

Entrevistador: Ok, ¿podrías dar una breve narración de lo que ocurre en tu clase, cómo la vives, lo que haces

Docente: M, como que siempre tiene la misma estructura, es, llego al salón, saludo, eh, tomo asistencia, reviso las tareas, o, pregunto sobre lo que hemos estado trabajando como para dar un, guía de lo que vamos a hacer, eh, veo que es lo que están pensando cada uno de ellos, y este, y a partir de eso trato de hacer eso que te digo que se vayan generando ciertas ideas en su cabecita, que vayan teniendo claro ciertas ideas.

Eso es espantosamente perverso (pierde la mirada), y se vincula con eso que te digo de formar a gente a tu imagen y semejanza ¿no? Porque pareciera contradictorio, puede parecer contradictorio en cuanto a esta idea de formar a personas, si lo que quiero es formar a personas que sean seres humanos completos que piensen por si mismos pero les meto

Estrategias del docente

El docente habla de las actividades que realiza en el aula:

“como que siempre tiene la misma estructura, es, llego al salón, saludo, eh, tomo asistencia, reviso las tareas, o, pregunto sobre lo que hemos estado trabajando como para dar un, guía de lo que vamos a hacer, eh, veo que es lo que están pensando cada uno de ellos, y este, y a partir de eso trato de hacer eso que te digo que se vayan generando ciertas ideas en su cabecita, que vayan teniendo claro ciertas ideas.”

La docencia en el aula

El docente reflexiona sobre formar alumnos con criterio y esperar que hagan lo que el maestro les dice: “Eso es espantosamente perverso (pierde la mirada), y se vincula con eso que te digo de formar a gente a tu imagen y semejanza ¿no? Porque pareciera contradictorio, puede parecer contradictorio en cuanto a esta idea de formar a personas, si lo que quiero es formar a personas que sean seres humanos completos que piensen por si mismos pero les meto ciertas ideas entonces ya los vas, como haciendo para un cierto punto, lo importante está en que puedan ellos tomar las ideas, y entonces, eh, no sé si

ciertas ideas entonces ya los vas, como haciendo para un cierto punto, lo importante está en que puedan ellos tomar las ideas, y entonces, eh, no sé si sería como la la la idea sería como, como arrancarle un hilo a una media que dicen que te vas como hilo de media, nada más falta que se rompa para que se descosa, entonces como hacer eso con los muchachos, meterles una idea

Personas: Hasta luego (al parecer ejecutivos financieros que atendían a maestros en uno de los apartados de la sala se retiran)

Docente: Hasta luego. Que a lo mejor, pareciera como que los va a llevar a pensar de una determinada forma, pero lo que realmente hace es, que rompe con el esquema o con todas las ideas que pueda traer y entonces avanza del otro lado, porque creo que una de las cosas es que de repente los muchachos piensan de una manera muy conservadora, muy tradicional, y entonces eso no les da, no les permite romper hacia el otro punto, a crear otra cosa distinta. Me parece algo como me platicaba mi hermana que ella quería que mi sobrina viniera aquí a estudiar la preparatoria, que entrara a la Unam. Este, ella, su hija tenía miedo se quería quedar en su pueblo, su papá no quería que saliera, no quería que se viniera y entonces mi hija hablo y le dijo, es que quiero que veas el mundo desde otra perspectiva, porque tú tienes la perspectiva del pueblo, tienes la perspectiva de aquí, entonces si te vas a la Unam vas a tener una visión distinta y vas a ver las cosas distintas y te va a permitir otras cosas. Creo que eso es lo que mí me gusta, o, es lo que quisiera lograr con los muchachos. Sé que estás viendo esto desde este punto de vista, yo te voy a poner otro y este otro entonces, eso amplía, lo necesario para que seas un ser humano más

sería como la la la idea sería como, como arrancarle un hilo a una media que dicen que te vas como hilo de media, nada más falta que se rompa para que se descosa, entonces como hacer eso con los muchachos, meterles una idea“

La docencia en el aula

El profesor habla del sentido de su práctica docente, ampliar la perspectiva de los alumnos: “Que a lo mejor, pareciera como que los va a llevar a pensar de una determinada forma, pero lo que realmente hace es, que rompe con el esquema o con todas las ideas que pueda traer y entonces avanza del otro lado, porque creo que una de las cosas es que de repente los muchachos piensan de una manera muy conservadora, muy tradicional, y entonces eso no les da, no les permite romper hacia el otro punto, a crear otra cosa distinta [...] Sé que estás viendo esto desde este punto de vista, yo te voy a poner otro y este otro entonces, eso amplía, lo necesario para que seas un ser humano más completo y no tan circunscrito a una cosa, podrás a lo mejor no estar tan de acuerdo, o a lo mejor en algún momento dices no, eh ya lo vi y tengo este otro, otro parámetro y mejor me regreso a ese otro parámetro o eso me da la idea de que si existe este parámetro y está este otro parámetro a lo mejor puedo ver este y este otro parámetro, entonces me puedo mover en otro lado”

completo y no tan circunscrito a una cosa, podrás a lo mejor no estar tan de acuerdo, o a lo mejor en algún momento dices no, eh ya lo vi y tengo este otro, otro parámetro y mejor me regreso a ese otro parámetro o eso me da la idea de que si existe este parámetro y está este otro parámetro a lo mejor puedo ver este y este otro parámetro, entonces me puedo mover en otro lado. Caso concreto que en alguna vez hemos platicado contigo, lo de la postura de la monogamia o el poliamor (pausa), el hecho de que yo le diga que existe el poliamor no es que ellos se vayan a volver poliamorosos ¿no?, pero sí les da una idea para que si se mueven dentro de la monogamia, se muevan como con otras formas distintas y no la forma tradicional de la monogamia y eso es parte de la formación, y entonces al mismo tiempo que trabajo un, una idea de que ubiquen premisas de no sé qué ven un contenido que normalmente no, no lo verían desde una postura académica a menos que fueran a estudiar eh, sexualidad ¿no?, la sexología, algo así (pausa)

Entrevistador: Ah, tengo la impresión de que en este tramo, y además anteriormente has estado hablando constantemente, haber si te entendí bien, de ampliar

Docente: Mm

Entrevistador: Digamos que pusiste la imagen del pueblo

Docente: Mm

Entrevistador: Y de ampliar la perspectiva, ¿cómo es que te inclinaste por esta idea?, ¿cómo es que esto forma parte de lo, lo constante, de lo que estás buscando?

Docente: (pausa larga) Pienso que ha de ser porque es un reflejo personal (pausa), eh, también yo muy conservador cuando chico, cuando joven, cuando adolescente muy

La docencia en el aula

El docente habla de los contenidos, en sentido de formación, que aborda con los alumnos: “y entonces al mismo tiempo que trabajo un, una idea de que ubiquen premisas de no sé qué ven un contenido que normalmente no, no lo verían desde una postura académica a menos que fueran a estudiar eh, sexualidad ¿no?, la sexología, algo así”

Trayectoria

El docente habla de su propia experiencia y su relación con la forma en que hace docencia en cuanto a ampliar la perspectiva de los alumnos: “Pienso que ha de ser porque es un reflejo personal (pausa), eh, también yo muy conservador cuando chico, cuando joven, cuando adolescente muy conservador, con ciertas ideas, con ciertos estereotipos, empiezo a estudiar otras cosas, me vengo a la ciudad a estudiar

conservador, con ciertas ideas, con ciertos estereotipos, empiezo a estudiar otras cosas, me vengo a la ciudad a estudiar y entonces empiezo a ver ahí cosas distintas, desde antes de eso empiezo a ver otros artículos y veo que, como cosas distintas y eso me amplio mucho la la visión para verlo de una manera diferente, (pausa). Por ejemplo, no no no no no siento que se pueda trabajar dentro de un estereotipo de maestro como sería desde la normal, desde la escuela Normal (tiene un documento en la mesa y da vuelta a las hojas) me parece que hay como un estereotipo de maestro, yo tuve un maestro que era normalista en la carrera y él nos pedía para trabajar en sus clases que fuéramos eh, de rop, de vestimenta formal (pausa), y bueno ya para eso había pasado por el Cch y para esto ya había leído durante muchos años, unos, unos artículos que salían en la Jornada semanal, había un una revistita que cada ocho días publicaba la Jornada semanal, que venían artículos de muchas cosas de, de Sociología de Filosofía, de Medicina y así, pero creo que más encaminados a cuestiones de, humanistas, y entonces te permitía entrar en otras perspectivas, entonces cuando llego con este maestro dije yo, bueno ¿qué carambas tiene que ver la ropa con cómo pienso? (pausa) ¿en, de qué manera afecta que yo venga en calzones y entienda algo o que venga yo con un traje de alguna determinada marca para aprender, si lo que está funcionando es lo de aquí arriba? ¿no? Obviamente que hay ciertas condiciones económicas, ciertas condiciones materiales que van a hacer que, si vengo en calzones es porque no tengo pa comer, entonces voy a estar pensando en la comida y no en lo demás pero si vengo en calzones porque hoy me dieron ganas de ir en calzones, entonces tengo la la la, no tendría por qué influir en, influenciar el aprendizaje

y entonces empiezo a ver ahí cosas distintas, desde antes de eso empiezo a ver otros artículos y veo que, como cosas distintas y eso me amplio mucho la la visión para verlo de una manera diferente, (pausa). Por ejemplo, no no no no no siento que se pueda trabajar dentro de un estereotipo de maestro como sería desde la normal, desde la escuela Normal (tiene un documento en la mesa y da vuelta a las hojas) me parece que hay como un estereotipo de maestro, yo tuve un maestro que era normalista en la carrera y él nos pedía para trabajar en sus clases que fuéramos eh, de rop, de vestimenta formal (pausa), y bueno ya para eso había pasado por el Cch y para esto ya había leído durante muchos años, unos, unos artículos que salían en la Jornada semanal, había un una revistita que cada ocho días publicaba la Jornada semanal, que venían artículos de muchas cosas de, de Sociología de Filosofía, de Medicina y así, pero creo que más encaminados a cuestiones de, humanistas, y entonces te permitía entrar en otras perspectivas, entonces cuando llego con este maestro dije yo, bueno ¿qué carambas tiene que ver la ropa con cómo pienso? (pausa) ¿en, de qué manera afecta que yo venga en calzones y entienda algo o que venga yo con un traje de alguna determinada marca para aprender, si lo que está funcionando es lo de aquí arriba? ¿no? Obviamente que hay ciertas condiciones económicas, ciertas condiciones materiales que van a hacer que, si vengo en calzones es porque no tengo pa comer, entonces voy a estar pensando en la comida y no en lo demás pero si vengo en calzones porque hoy me dieron ganas de ir en calzones, entonces tengo la la la, no tendría por qué influir en, influenciar el aprendizaje (pausa).”

(pausa). Que es algo por lo, a lo mejor durante muchos años sí, sí me puso trabas con los muchachos porque yo partía de la idea de que todas las personas podían llevar el mismo desarrollo cognitivo, moral, y todo lo demás, últimamente estoy pensando que a lo mejor no tanto, que sí, efectivamente hay personas que no les va a dar su cabecita para más, que para un cierto nivel, o, otras personas otro nivel, como si fuera esa parte de las enfermedades, eh ¿mentales?, ¿lesiones neuronales?, sin ne, sin necesidad de llegar a eso pero que si hay como ciertas condiciones para que unos lo desarrollen más y otros lo desarrollen menos (pausa)

Entrevistador: Digamos que me estás incorporando aquí otra nueva perspectiva, otra posibilidad (pausa), ¿esto afecta tu rutina?, creo que ya lo habíamos tocado ¿afecta tu rutina en el aula?, ya habías mencionado algo acerca de que, te a lenta, se te hacía frustrante

Docente: Lo afecta pero no mucho, y no lo afecta mucho por el sistema

Entrevistador: haber, sistema

Docente: No lo afecta mucho por el sistema (pausa larga), me preocupo por los que van como más lentos o por los que van un poco más rápido, por los que van muy rápido no me preocupo porque ya se van solitos, agarran como hilo de media y ya sé que se van encarrilados y les pongo los demás problemas y se siguen. Los que se van atrasando, trato de verlos, de dejarles algún ejercicio extra, de alguna situación, pero normalmente el ritmo del sistema, que es un engranaje, hace que pus, pus ahí se vayan, no los puedo estar viendo porque entonces dejo de plano a los otros que van más o menos en la bola bien, entonces esos se van quedando (pausa), y eso es por cuestión de puro sistema, porque como

La docencia en el aula

El docente confronta sus ideas de la capacidad de los alumnos como todos capaces y genera una nueva idea, sólo algunos lo son para algunas cosas: “Que es algo por lo, a lo mejor durante muchos años sí, sí me puso trabas con los muchachos porque yo partía de la idea de que todas las personas podían llevar el mismo desarrollo cognitivo, moral, y todo lo demás, últimamente estoy pensando que a lo mejor no tanto, que sí, efectivamente hay personas que no les va a dar su cabecita para más, que para un cierto nivel, o, otras personas otro nivel, como si fuera esa parte de las enfermedades, eh ¿mentales?, ¿lesiones neuronales?, sin ne, sin necesidad de llegar a eso pero que si hay como ciertas condiciones para que unos lo desarrollen más y otros lo desarrollen menos (pausa)”

El contexto de la docencia. La escuela

El docente habla de la relación entre el ritmo del sistema y su forma de trabajar, de sus alcances para atender a alumnos atrasados: “No lo afecta mucho por el sistema (pausa larga), me preocupo por los que van como más lentos o por los que van un poco más rápido, por los que van muy rápido no me preocupo porque ya se van solitos, agarran como hilo de media y ya sé que se van encarrilados y les pongo los demás problemas y se siguen. Los que se van atrasando, trato de verlos, de dejarles algún ejercicio extra, de alguna situación, pero normalmente el ritmo del sistema, que es un engranaje, hace que pus, pus ahí se vayan, no los puedo estar viendo porque entonces dejo de plano a los otros que van más o menos en la bola bien, entonces esos se van quedando (pausa), y eso es por cuestión de puro sistema, porque como se me exigen ciertas calificaciones y cierto tiempo y lo demás, entonces, se tiene que manejar, por mucho que la Reforma diga que se va a trabajar de manera más personalizada, de que, no se puede por la cantidad de alumnos y por la forma en que se mueve el sistema ¿no?, si hubiera, por ejemplo evaluaciones al finalizar el semestre nada más y menos cantidad de alumnos con los cuales se pudiera detectar. Ah, estoy viendo que este niño tiene

se me exigen ciertas calificaciones y cierto tiempo y lo demás, entonces, se tiene que manejar, por mucho que la Reforma diga que se va a trabajar de manera más personalizada, de que, no se puede por la cantidad de alumnos y por la forma en que se mueve el sistema ¿no?, si hubiera, por ejemplo evaluaciones al finalizar el semestre nada más y menos cantidad de alumnos con los cuales se pudiera detectar. Ah, estoy viendo que este niño tiene ciertas condiciones ¿no? (baja la voz), entonces lo puedo intentar un poco más con ellos

Entrevistador: Haber, mencionaste sistema

Docente: Mm

Entrevistador: Calificaciones, tiempos, volvió a salir la palabra tiempos otra vez, calidad de los alumnos, evaluación final, ¿esto (pausa) cómo se ve reflejado en tu diario acontecer en el aula?

Docente: Como tensión

Entrevistador: Ok

Docente: Como tensión, porque, se tienen que cubrir con ciertos requisitos de acá (hace expresiones con las manos como de lugares), se tienen que cumplir con los requisitos del programa y tengo que cubrir con el requisito que tengo yo de, de vida que es formar gentes, entonces para formar gentes, obviamente no lo voy a hacer en un semestre, (baja la voz) se deja como te digo, como la idea subyacente de formar las cosas, va a llegar a otra materia, y ya tiene como la estructura como para poder captar las generalidades, pensamiento categorial, yo creo que eso ha sido, a lo mejor de manera más intuitiva que planeada, pero me interesa que los muchachos puedan captar las generalidades, creo que es

ciertas condiciones ¿no? (baja la voz), entonces lo puedo intentar un poco más con ellos”

La docencia en el aula

El contexto de la docencia. La escuela

El docente habla de los distintos aspectos que tiene presente cuando está en el aula y de cómo afectan su práctica: “se tienen que cubrir con ciertos requisitos de acá (hace expresiones con las manos como de lugares), se tienen que cumplir con los requisitos del programa y tengo que cubrir con el requisito que tengo yo de, de vida que es formar gentes, entonces para formar gentes, obviamente no lo voy a hacer en un semestre, (baja la voz) se deja como te digo, como la idea subyacente de formar las cosas, va a llegar a otra materia, y ya tiene como la estructura como para poder captar las generalidades, pensamiento categorial, yo creo que eso ha sido, a lo mejor de manera más intuitiva que planeada, pero me interesa que los muchachos puedan captar las generalidades, creo que es una forma que tengo yo de pensar, veo un texto o, o, veo una exposición y digo ah, ah, eh, está queriendo decir esto (dramatiza con sus manos y cabeza leer algo) , así así así, entonces ya logré tomar la generalidad, entonces los detallitos después me puedo poner en ello, pero en cuanto a la

una forma que tengo yo de pensar, veo un texto o, o, veo una exposición y digo ah, ah, eh, está queriendo decir esto (dramatiza con sus manos y cabeza leer algo) , así así así, entonces ya logré tomar la generalidad, entonces los detallitos después me puedo poner en ello, pero en cuanto a la generalidad, y entonces puedo entender el pensamiento de los que están diciendo, al menos comprenderlos y entonces, tomar una posición con respecto a lo que estoy comprendiendo, quiero hacer eso con los muchachos, con el sistema que tenemos hace que, de repente no pueda trabajar todo esto ¿no? Y si me genera mucha tensión en clase porque, en la clase y a mí porque no siento que estoy trabajando lo que, lo que tengo que trabajar en cuanto a mi compromiso

Entrevistador: Hay un montón de cosas, dijiste, no me deja, ¿puedes hablar un poco más de este punto?

Docente: Sí sí sí, cuando trabajaba yo en sexto semestre, eh, y habían otras condiciones con los muchachos llegaban pocos alumnos a quinto semestre, entonces el primer grupo que trabajé me parece que era de catorce alumnos, los conocí bien, veía como estaba cada uno de ellos, más o menos, y sabía cómo trabajarlos, podía, el sistema me dejaba hacer ciertas cosas con ellos, eh, con respecto a una calificación podía a, darme el lujo de retrasar la calificación más tiempo ¿no? Eh, ahorita con los tiempos que nos están pidiendo, es cada vez menos lo que te permite trabajar algo con ellos

Entrevistador: Mencionaste algo de, es que se juntan, o entendí la idea como de se juntan, esta idea que tengo yo de

generalidad, y entonces puedo entender el pensamiento de los que están diciendo, al menos comprenderlos y entonces, tomar una posición con respecto a lo que estoy comprendiendo, quiero hacer eso con los muchachos, con el sistema que tenemos hace que, de repente no pueda trabajar todo esto ¿no? Y si me genera mucha tensión en clase porque, en la clase y a mí porque no siento que estoy trabajando lo que, lo que tengo que trabajar en cuanto a mi compromiso”

El contexto de la docencia. La escuela
, El docente habla de la dinámica en el aula y de cómo el contexto afecta en la cantidad de alumnos y el manejo de las calificaciones de los alumnos: “cuando trabajaba yo en sexto semestre, eh, y habían otras condiciones con los muchachos llegaban pocos alumnos a quinto semestre, entonces el primer grupo que trabajé me parece que era de catorce alumnos, los conocí bien, veía como estaba cada uno de ellos, más o menos, y sabía cómo trabajarlos, podía, el sistema me dejaba hacer ciertas cosas con ellos, eh, con respecto a una calificación podía a, darme el lujo de retrasar la calificación más tiempo ¿no? Eh, ahorita con los tiempos que nos están pidiendo, es cada vez menos lo que te permite trabajar algo con ellos”

formación, sistema, me me, como que mencionaste varias cosas que se están juntando

Docente: Mm

Entrevistador: en tu actividad en el aula, me gustaría que en algún momento

Docente: Sí

Entrevistador: retomáramos algo más por ahí ¿te parece?

Docente: Sí si porque lo que dije es que está la parte de mi perspectiva personal, de lo que debe ser la educación, formar a seres humanos, está la demanda de los programas, que es un contenido muy específico, y este, y está la demanda de la, del plantel que hay que pasar a cierta cantidad de gente ¿no?

Entrevistador: muchas gracias Andrés, pues este, seguimos en el camino andando

Risas

Cuadro de frecuencia de las categorías

Categoría	Frecuencia
Trayectoria	Pp. 2, 3, 39
La docencia en el aula	Pp. 5, 7, 8, 9, 15, 17, 27, 28, 31, 33, 34, 37, 38, 40, 42
Estrategias del docente	Pp. 13, 15, 16, 18, 20, 21,22, 23, 24, 36
El contexto de la docencia	
Las generaciones de alumnos	Pp. 4, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 18, 24, 27, 30
La escuela	Pp. 5, 6, 20, 22, 40, 41, 42

Ejemplo de las categorías presentes en esta entrevista

La entrevista giró en torno a la actividad del docente en el aula, sobre sus expectativas, contradicciones, distintas influencias en su labor, los alumnos. El maestro muestra relaciones entre los distintos aspectos. También retoma parte de su historia y la forma en que estuvo presente la docencia en su vida como proyecto profesional. A continuación presento tres categorías, dos con subcategorías: trayectorias; el contexto de la docencia dividida en las generaciones de alumnos y la escuela; la docencia en el aula, estrategias del docente.

Trayectoria

En esta categoría integro las expectativas, roles, estatus, condicionantes sociales y beneficios personales que incidieron en las elecciones y formas para elegir únala docencia como profesión. Durante su discurso el maestro resalta la confrontación entre expectativas sociales, familiares y personales, sus propias creencias y posibles relaciones entre su trayectoria y su práctica actual.

El contexto de la docencia

En esta categoría integro todos los aspectos externos al aula que mencionó el maestro y que inciden de alguna manera en el acontecer de la práctica del profesor. Organizo la información en dos subcategorías: las generaciones de alumnos y la escuela.

Las generaciones de alumnos. El discurso del docente menciona constante mente la diferencia generacional tanto con los alumnos como entre ellos en comportamientos. Determina que parte de su forma particular de ejercer la docencia se relaciona con este aspecto, las estrategias que utiliza, la forma de la rutina, sus propias expectativas.

La escuela. Como parte del contexto, el maestro menciona las influencias que la escuela, el subsistema de educación media superior y los procesos de selección de alumnos inciden en los alcances y forma de la clase.

La docencia en el aula

Para el entrevistado la docencia se integra de varios aspectos, conocimientos curriculares, formación para la vida, inteligencia, emoción, rutinas, reflexión. En sus distintas actividades muestra

Estrategias del docente. En esta subcategoría integré las descripciones de sus acciones particulares como docente en el aula ante situaciones concretas y las motivaciones en las que se basa para su realización.