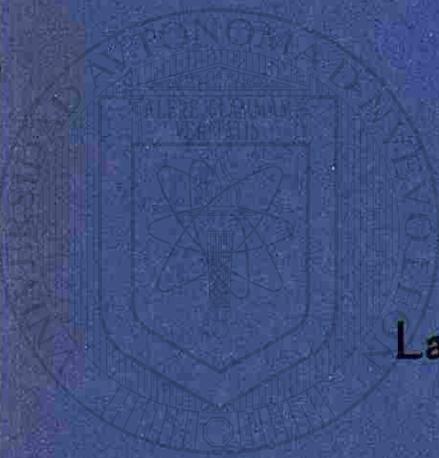


Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Filosofía y Letras
Escuela de Graduados



La Enseñanza de Ciencias Sociales
en Educación Media Superior

Tesis que para obtener el
Título en el Grado de Maestría, presenta

ALMA ROSA GARZA DEL TORO

Monterrey, Nuevo León, 1988.

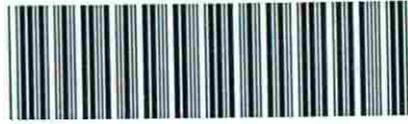
TM

Z7125

FFL

1988

G3



1020072479



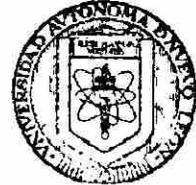
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Filosofía y Letras
Escuela de Graduados



DIRECCION GENERAL DE
ESTUDIOS DE POSTGRADO



La Enseñanza de Ciencias Sociales
en Educación Media Superior

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
Tesis que para obtener el
Título en el Grado de Maestría, presenta
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ALMA ROSA GARZA DEL TORO

Monterrey, Nuevo León, 1988.

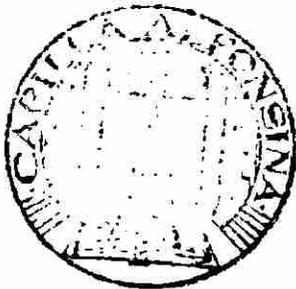


UANL

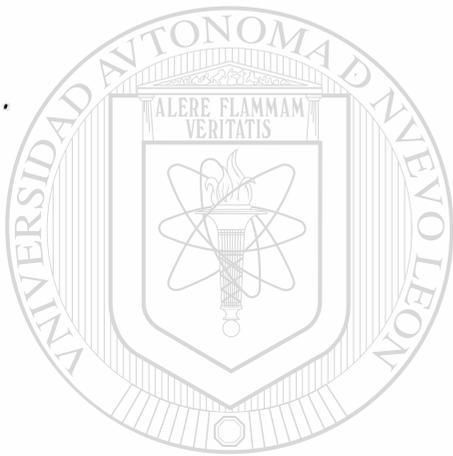
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



153297



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Agradezco a las Autoridades de las Preparatorias número 1 y número 8, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, las facilidades para la realización de la investigación de campo, así como a los maestros de los cursos estudiados en los mismos.

Así mismo, quiero agradecer a la Escuela de Economía de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Saltillo la ayuda recibida para la realización de este trabajo.

®

I N D I C E

	PAG.
Introducción	i
1.- El Contexto de la Enseñanza	1
2.- Metodología de la Investigación	7
3.- Los Sujetos y el Contexto Escolar Inmediato	25
4.- Transmisión del Conocimiento	37
5.- Formas de Trabajo en el Aula	70
6.- Condiciones Ambiental-emocionales del Proceso Didáctico	102
7.- Conclusiones	128
Bibliografía	135
Anexo 1 Programas de las Materias	
<hr/>	
Anexo 2 Material Expuesto por Alumnos	
Anexo 3 Ejemplos de Exámenes	
Anexo 4 Cuadro 1: Categorías de Análisis de Interacción de Flanders.	

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



I N T R O D U C C I O N

Los problemas que se presentan hoy día en la educación y que se expresan, fundamentalmente, en un deterioro del aprendizaje, están y han sido relacionados, por excelencia, a la masificación de educación, a la brevedad del semestre, a la organización curricular, a la "no preparación" didáctica de los maestros, etc.

Las soluciones que se han intentado son varias y van desde formación de maestros, hasta reformas curriculares, sin embargo el problema persiste.

Estos intentos de solución están basados en paradigmas sociológicos, económicos y psicológicos. Desde ahí se ha explicado y normado a la enseñanza.

Las distintas corrientes teóricas de estas ciencias plantean la problemática y las "soluciones" según su sustento teórico. Así a los

actores del proceso enseñanza-aprendizaje se les conoce. Sabemos de ellos cual es, desde la sociología, su papel social, cual es su posición de clase y por tanto la apropiación de la cultura-educación que tienen según esta posición, sabemos de los problemas de ideología, de aprendizaje condicionado, de la personalidad, etc., pero no sabemos cómo todos estos factores, se conjugan en el momento del proceso de enseñanza, en su práctica misma.

En este sentido se presenta la necesidad de investigar los hechos aulísticos, de tal manera que nos permita la reflexión sobre su problemática misma. Problemática en donde, no está por demás repetirlo confluencia y se manifiestan una serie de "hechos" o fenómenos con múltiples determinaciones.

Esta investigación aborda el problema mediante la metodología etnográfica, con observaciones directas.

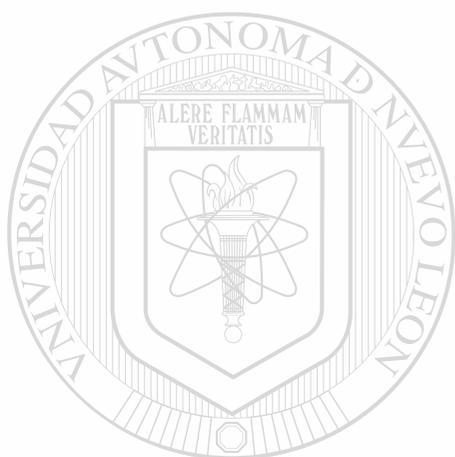
El establecer la metodología es, para investigaciones de este tipo, sumamente importante. La observación directa plantea más problemas que soluciones y, en algunos casos, es necesario abordar la problemática (como por ejemplo: los comportamientos no verbales) con otra metodología o trabajar con diferentes técnicas o metodologías, pero esto solamente una vez descubierto el problema específico.

Así, desde esta perspectiva, el trabajo y los planteamientos de esta investigación están abiertos. Cada uno de los aspectos acá planteados requiere de una continuidad en la investigación y en la reflexión. No obstante, el aporte sustancial es la presentación de problemáticas muy concretas.

El trabajo comprende siete capítulos. En el primero realizo el planteamiento de la investigación; en el capítulo dos describo la metodología y doy un breve contexto histórico. Los siguientes cuatro capítulos están trabajados de la siguiente manera: el tres comprende a los sujetos del proceso didáctico y su contexto escolar inmediato; el cuatro describe y analiza los conocimientos que se transmiten. En este sentido se establece una relación entre los programas de las materias, libros de texto y contenido expuesto en clase. Además, para contextualizar se presenta, en primer lugar, un esbozo del plan de estudios del bachillerato.

Los capítulos cinco y seis están basados únicamente en la información proveniente de las observaciones. El cinco trata sobre las formas de trabajo desarrolladas en el aula, y el seis sobre las condiciones ambiental-emocionales en que se desarrolla el proceso didáctico.

En el último capítulo, que son las conclusiones, presento unos planteamientos básicos de la investigación y algunos problemas referidos a la metodología.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA

Las interacciones maestro-alumno que se producen en el aula, y que analizo en los próximos capítulos, tienen lugar en un contexto más amplio, el de la escuela y el de las instituciones burocráticas y administrativas que generalmente inciden, ambas, en el trabajo del maestro mediante planes y programas de estudio, reglamentaciones administrativas y académica, etc. El encuadramiento de las interacciones maestro-alumnos en este contexto se hace necesario, ya que su incidencia en el proceso educativo contribuye a explicar algunos aspectos de la vida social del aula.

El sistema educativo tradicional, tal y como lo conocemos, descansa sobre un modelo básico, la autoridad, que se manifiesta en el aula encarnada en la figura del maestro.

Esta autoridad por otra parte responde a lo que se considera como las funciones principales de la escuela. "...In most societies the

school has two functions which may be called education and socialisation. Education is concerned with the transmission of knowledge and understanding (...). Socialisation is concerned with the transmission of the values and folkways of a society or sub-group in society on the basis of social consensus rather than on the basis of philosophical justification.

(Stenhouse, 1973, p. 157 y 158)*.

* "...En la mayoría de las sociedades la escuela tiene dos funciones, las cuales son conocidas como educación y socialización. La educación concierne con la transmisión de conocimiento y entendimiento (...). La socialización concierne con la transmisión de valores y costumbres tradicionales de una sociedad o un subgrupo en la sociedad en la base de un consenso social mejor que en la base de una justificación filosófica." (Stenhouse, 1973. p. 157 y 158).

La transmisión del conocimiento corresponde a la formación intelectual de los sujetos, y la socialización a su formación moral. Ambos aspectos están indisolublemente unidos en el trabajo del maestro y ambos están, también, estructurados bajo el modelo de autoridad.

El "modelo autoritario" es el que nuestras sociedades y nuestras escuelas han privilegiado para la formación intelectual y moral de los sujetos. Estas han centralizado en el maestro el saber y los valores y reglas que creen conveniente el sujeto aprenda e internalice para su adaptación al cuerpo social.

Bajo este esquema, se presenta al maestro como la figura omnipotente y omnisciente. "Dentro de la enseñanza tradicional el profesor es la agencia privilegiada de noticias, posee el monopolio del saber y del poder en el seno de la clase. El profesor es el que sabe, los alumnos situados frente a él no saben nada". (Fontan Juberó, 1986. p. 131).

El saber del maestro está definido en términos de la ignorancia de otro, sus alumnos. La importancia de esto radica en como el saber, definido en estos términos, confiere autoridad al maestro.

La autoridad, nos dice Durkheim (1973), es la "principal cualidad del maestro"; de ella depende, fundamentalmente, la formación moral del sujeto. Más, para que esta autoridad funcione, se necesita del respeto, del reconocimiento del otro y, como ésta está planteada en términos de un respeto y/o reconocimiento unilateral, se ejerce mediante el control del comportamiento de ese otro, los alumnos. El maestro es el que define el conocimiento a enseñar (control del conocimiento), define las reglas de comportamiento y las posibles vías de comunicación (control del comportamiento) y, a través de todo esto, transmite una serie de có-

digos y mensajes ocultos. Formación intelectual y moral van de la mano, son parte integral de un mismo proceso.

En cuanto al papel asignado a los alumnos, es el de unos sujetos pasivos, incapaces de intervenir en su propio proceso de formación intelectual y moral.

La interacción maestro-alumno ha sido considerada, fundamentalmente, a partir de éstos niveles macro de la enseñanza. Así, se han definido los roles de maestros y alumnos bajo un determinismo social.

La teoría de la reproducción (tipo la de Bordieu), al ubicar a la escuela dentro del contexto socio-económico, ha develado como la esencia de la enseñanza está contenida en la naturaleza de su relación con aquellas fuerzas sociales más amplias, de las cuales forma parte, y han develado además, al lado de otras teorías, como la escuela es un agente de dominación. Sin embargo, han cerrado las posibilidades de transformación que el propio sistema educativo puede generar. Tanto la escuela, como los maestros y los alumnos, independientemente de lo que digan y/o hagan, están condicionados por un determinismo social que paraliza sus posibilidades de cambio.

Otros análisis, centrados en la organización jerárquica y autoritaria de la escuela, han concluido en que los resultados de la práctica educativa serán siempre los mismos por los efectos, básicamente, del currículum oculto. Por ejemplo, Bohoslavsky indica que el maestro "... puede pensar que sus intenciones son "buenas" -y de hecho serlas a un nivel consciente-, puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción individual del alumno, su rescate como sujeto, pero, definido el vínculo pedagógico co -

mo un vínculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse". (Bohoslavsky, 1986, p. 58).

El rol asignado a maestro y alumnos es, desde esta perspectiva, muy estrecho. El maestro enseña y socializa, independientemente de como lo haga, bajo un "vínculo de sometimiento"; los alumnos son concebidos como sujetos totalmente pasivos, sin ninguna iniciativa de acción.

Las luchas entre diferentes grupos sociales para los cambios curriculares (por ejemplo, para que estos incluyan el conocimiento considerado legítimo por cada uno), las luchas sindicales de los maestros, sus roces con las autoridades por una mayor autonomía en sus trabajos, el rechazo abierto o encubierto de los programas o libros de texto, sus modalidades de acción planteadas en el aula, así como las diferentes manifestaciones (dentro y fuera del aula) de los alumnos, son obviados.

El planteamiento del cual parto es de que son los sujetos quienes hacen su historia, incluyendo, por supuesto, sus condicionantes. Es decir, construyen sus realidades bajo las condiciones socio-económicas e históricas dadas. Pero en tanto sujetos capaces de construir sus propias acciones e interpretarlas, para volver a actuar, pueden, y de hecho lo hacen, introducir modificaciones en esos condicionantes.

Así, aunque la práctica educativa se da bajo un contexto social determinado, y con parámetros comunes (currículum abierto y cerrado- igual, el aula cerrada, y su tamaño, los textos obligatorios, el número de alumnos, el tiempo de la clase, etc.), no es una sola, ni la misma.

Estos parámetros o aspectos adquieren su dimensión real en el aula, en donde maestros y alumnos, en tanto sujetos pensantes y actuan -

tes, le imprimen su dinámica propia. La realidad social del aula es, en este sentido, construida y redefinida cotidianamente.

Pienso que es a partir de esto desde donde se puede contribuir a dar cuenta de cuales son las prácticas educativas reales. En el análisis de cómo las determinaciones sociales y la ideología dominante se expresan y construyen, y que a la vez son reconstruidas o redefinidas, en la interacción maestro-alumno, en el conocimiento que se transmite, en los libros de texto, en el uso de estrategias "típicas" y no típicas, podemos encontrar pautas para la transformación.

Evidentemente este trabajo no aspira a tanto. Por de pronto, mi planteamiento de investigación es más modesto. Me ubico en un primer nivel, el de encontrar cuales son los procesos didácticos subyacentes a la enseñanza de ciencias sociales en educación media superior, en dos de las 24 preparatorias de la UANL.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

2.- METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Este trabajo se inscribe dentro de la corriente de investigaciones de los procesos sociales del aula, la cual tiene dos variantes básicas y se caracteriza por enfocarse en las interacciones de los individuos en el grupo, aunque desde diferentes supuestos teóricos y metodológicos.

CONTEXTO HISTORICO

La primera de estas variantes se desarrolla en EEUU, en donde existe una larga tradición de investigaciones en el aula desde aproximadamente finales de los 1930s, hasta finales de los 1960s. (Este punto está ampliamente documentado en Postic, 1978).

Estas investigaciones se basan en observaciones sistemáticas y cuantitativas, con categorías previamente definidas, registran los comportamientos de maestros y alumnos cada determinado intervalo de tiempo. Pretenden dar cuenta, ante todo, de los comportamientos del maestro, polarizándolas y representándolas, por lo general, en dos categorías que califican y clasifican al maestro y ponen en una dependencia directa las conductas de los alumnos. Estas categorías son, por ejemplo: "dominante" vs "integradora" (de Anderson), "autocrática" vs "democrática" (de Lippit et al.), "excluyente" vs "incluyente" (de Cogan), "directa" vs "indirecta" (de Flanders). (Citados por Postic, 1978).

Lo más conocido dentro de las investigaciones con observaciones sistemáticas son los trabajos de Ned Flanders, quien desarrolló un sistema llamado FIAC, Flanders Interaction Analysis Categories. Este sistema está diseñado en base a diez categorías y dividido en tres grandes apartados:

1. Comportamientos verbales del maestro, los cuales son o directos o indirectos en su influencia sobre los alumnos;
2. Comportamientos de los alumnos, que pueden ser en respuesta al maestro y/o iniciados por ellos; y
3. Silencio.

El sistema de registro consiste en que el observador, bien adiestrado, registra "...cada tres segundos, en una de las diez categorías precisadas, la aparición de un comportamiento, anota los números correspondientes a las categorías, según una secuencia dispuesta en columna (se anotan de 20 a 25 cifras en un minuto)..." (Postic, 1978, p. 77).

La línea teórica y metodológica de estas investigaciones conlleva algunas limitaciones. En primer lugar están basadas en las teorías conductistas; su análisis está, por supuesto, en función del estímulo-respuesta. Algunas llegan incluso a aislar los comportamientos de los individuos, sin encuadrarlos en el contexto, y otras, aunque explican un comportamiento en función de otro, no les restituyen a la situación de conjunto, ya que en el registro al estar condicionado por las categorías establecidas no toman en cuenta los procesos que contextualizan dichos comportamientos.

Además, por sus limitaciones positivistas y neopositivistas, parten del supuesto de que solo lo que es sujeto a cuantificación y experimentación es "objetivo" y por lo tanto científico. "The ideological underpinning of this research traditions is blatant the very terminology is political. Yet adherents of the approach claim it to be scientific,

C U A D R O I

Flanders' Interaction Analysis Categories (FIAC)

	Response	<p>1 Accepts feeling Accepts and clarifies an attitude or the feeling tone of a pupil in a non-threatening manner. Feeling may be positive or negative. Predicting and recalling feelings are included.</p> <p>2 Praises or encourages Praises or encourages pupil action or behaviour. Jokes that release tension, but not at the expense of another individual; nodding head, or saying 'Um hm?' or 'go on' are included.</p> <p>3 Accepts or uses ideas of pupils Clarifying, building, or developing ideas suggested by a pupil. Teacher extensions of pupil ideas are included but as the teacher brings more of his own ideas into play, shift to category five.</p>
Teacher talk		<p>4 Asks questions Asking a question about content or procedure, based on teacher ideas, with the intent that a pupil will answer.</p>
	Initiation	<p>5 Lecturing Giving facts or opinions about content or procedures; expressing his own ideas, giving his own explanation, or citing an authority other than a pupil.</p> <p>6 Giving directions Directions, commands, or orders to which a pupil is expected to comply,</p> <p>7 Criticizing or justifying authority Statements intended to change pupil behaviour from non-acceptable to acceptable pattern; bawling someone out; stating why the teacher is doing what he is doing; extreme self-reference.</p>

Pupil talk	Response	<p>8 Pupil-talk --response</p> <p>Talk by pupils in response to teacher. Teacher initiates the contact or solicits pupil statement or structures the situation. Freedom to express own ideas is limited.</p>
	Initiation	<p>9 Pupil-talk --initiation</p> <p>Talk by pupils which they initiate. Expressing own ideas; initiating a new topic; freedom to develop opinions and a line of thought, like asking thoughtful questions; going beyond the existing structure.</p>
Silence		<p>10 Silence or confusion</p> <p>Pauses, short periods of silence and periods of confusion in which communication cannot be understood by the observer.</p>

(Flanders (1970) p. 34 citado en Croll, 1986. p. 39 y 40)

(Anexo IV : Cuadro I. Categorías de Análisis de Interacción de Flanders).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

objective and free from observer bias ! " (Delamont, p. 17-18).*

Por otra parte, a partir de los 70s, empieza en Inglaterra a desarrollarse otro enfoque teórico y metodológico de investigaciones en el aula. Esta línea de investigación es fundamentalmente desarrollada por los sociólogos de la educación, con la participación, más reciente, de psicólogos sociales, antropólogos, lingüistas y otros científicos sociales. Este enfoque se ha centrado en examinar que sucede en el aula, que procesos sociales ocurren, cuales son sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Para dar cuenta de dicha problemática, han adoptado el método etnográfico con observación participante y no participante, entrevistas estructuradas y/o informales y otros materiales documentales.

La etnografía es un método que viene de la antropología y que en rasgos generales consiste en la descripción del modo de vida -y sus significaciones - de un pueblo o de un grupo de personas. Trata de la interpretación de lo que son las personas, de cuales son sus comportamientos, de cuales son las interacciones que desarrollan.

La orientación principal de estas investigaciones (en Inglaterra) es interaccionista, "...lays emphasis on the "self", how it is constructed, how it is influenced by, but also influences, external forces". (Woods, 1986, p. 9).** Al poner el énfasis en el self, se esta tomando

* "El apuntalamiento de esta tradición investigativa es evidente -la mayoría de la terminología es política. Aún los adherentes de este enfoque todavía sostienen ser científicos, objetivos y libres de los prejuicios del observador" (Delamont, 1985, p. 17-18)

** "...el énfasis recae en el "self", cómo está construido, cómo está influenciado por, aunque también influencia, fuerzas externas" (Woods, 1986, p. 9)

al sujeto integralmente, con sus significaciones subjetivas ligadas a la experiencia que de si mismo tiene. Así el interaccionismo "...recognises an element of volition in teacher practice, without going to the extreme of believing teachers totally free of the influence of external forces -that would be as mistaken as "robotic" views. There are rituals; there are forces operating on schools and the people within them; but within the press of these forces, individuals possess an element of volition, and this permits us to take both an optimistic and a realistic stance. ...Thus it recognizes that teachers have their own self interests and ways of achieving them". (Woods, op. cit. p. 9).*

Por otra parte esta línea de investigación no incluye, como su fuente principal de datos, las técnicas tradicionales, tales como experimentación, cuantificación de datos, etc. El método utilizado, por excelencia, es el de la observación participante, en donde "The central idea

...is to penetrate the experiences of others within a group or institution". (Woods, op. cit. p. 33)**.

La posición de maestro es, en este sentido, ideal para realizar investigaciones; más el investigador, no maestro, puede, con tiempo, ir involucrándose cada vez más en todas las actividades del aula y de la es-

* "...reconoce un elemento de voluntad en la práctica del maestro, sin llegar al extremo de creer que los maestros están totalmente libres de la influencia de fuerzas externas -que podría ser un malentendido el verlos como "robot". Hay rituales, hay fuerzas operando en escuelas y la gente dentro de ellas; pero dentro de las presiones de estas fuerzas, los individuos poseen un elemento de voluntad y esto nos permite tomar tanto una posición optimista como realista... Además reconoce que los maestros tienen sus propios autointereses y medios de lograrlos". (Woods, op. cit. p. 9).

** " La idea central... es penetrar las experiencias de otros dentro de un grupo o institución". (Woods, op. cit. p. 33).

cuola y de esta forma reflexionar e interpretar el proceso desde dentro mismo, incluidas, por supuesto, sus propias vivencias.

En cambio, en la observación no participante, el investigador juega únicamente este papel y "...observes situations of interest in that capacity, for example a lesson from the back of the classroom, a school assembly from the back of the hall; a staff meeting or playground from behind the sidelines. The researcher is, ideally, not part of these proceedings, and adopts "fly on the wall" techniques to observe things as they happen, naturally, as undisturbed by his/her presence as possible". (Woods, op. cit. p. 36)*.

Las técnicas son cualitativas, basadas en las notas de campo y en grabaciones, sobretodo. Las notas de campo ayudan a estructurar el día de campo; estas, las primeras, "...consist of jottings during the day sufficient to jog the memory on what one has seen or wishes to record, and more extensive notes written up later, when there is more time to do it". (Woods, op. cit. p. 44)**.

Estas investigaciones se han concentrado en fases particulares de la vida del aula, tales como "encuentros iniciales" entre maestro y

* "...observar situaciones de interés en tal capacidad, por ejemplo, una lección desde el fondo del salón, una asamblea de la escuela desde el fondo de la sala, una reunión del personal o un patio de recreo desde fuera de las líneas laterales. Idealmente, el investigador no es parte de estos procedimientos, y adopta técnicas de "mosca en la pared" al observar las cosas como ocurren, naturalmente, sin disturbarlos, tanto como sea posible, con su presencia". (Woods, op. cit. p. 36)

** "...consiste en hacer, durante el día suficientes apuntes (cortos) de lo que uno ha visto o desea registrar, para posteriormente, cuando hay más tiempo para hacerlo, escribir notas más extensas. (Woods, op. cit. p. 44).

alumnos en el transcurso de su interacción. "Many of these research areas are very familiar and therefore difficult to study. However, the familiarity of the classroom can be analysed using sociological concepts. For example, Sara Delamont has suggested how the familiarity of the classroom and classroom routine can be questioned by scrutinising sex roles. The result is that by using the concept of "gender" the sociologist not only learns more about the use of sex roles in the classroom but also about other classroom processes that are thrown into sharp relief".

(Burgess, 1985, p. 14)*.

Asimismo, las principales categorías y conceptos utilizados para el análisis de las diferentes fases de la vida social del aula son varios. En los estudios de encuentros iniciales, Ball (1980) habla de como los alumnos hacen un "testing out" a sus nuevos maestros. Hargreaves, en cambio, junto con Hester y Mellor han construido una teoría de como los maestros conocen a sus alumnos y "tipifican" sus acciones.

El concepto "estrategia" ha servido, por su parte, para dar cuenta de las acciones desarrolladas por maestro y alumnos en el aula. Así, por ejemplo, Woods nos dice que las "...estrategias son formas de lograr metas, (y que) por su naturaleza have a patterning and coherence

* " Muchas de estas áreas de investigación son muy familiares y, por consiguiente, difíciles de estudiar. Sin embargo, la familiaridad del salón de clases puede ser analizada usando conceptos sociológicos. Por ejemplo, Sara Delamont ha sugerido cómo la familiaridad y la rutina del salón de clases puede ser cuestionada por el escrutinio de los roles de sexo. Usando el concepto de "género" el sociólogo no sólo aprende más acerca del uso de los roles de sexo en el salón de clase, sino también acerca de otros procesos del salón de clases que resaltarán. (Burgess, 1985. p. 114).

which immediately render them susceptible to higher order analysis". (Woods, 1980, p. 18 y 26), * Ademas, las estrategias "...are given a further twist by institutional mediation of these constraints -they will read to be different in nature, if not kind, in different types of schools". (Woods, op. cit. p. 12)**. Hargreaves ha desarrollado el concepto de "coping strategies" para designar las estrategias que el maestro adopta para manejar las situaciones cotidianas. Woods usa el de "survival strategies" y en el engloba ocho estrategias que los maestros utilizan en el aula; estas son: dominación, negociación, socialización, fraternización, ausencia o retiro, rituales y rutina, terapia ocupacional y auto-estimulo (moral-boosting).

Más los alumnos también usan estrategias que les permiten desarrollarse en el aula. En este sentido, Delamont (1985) analiza cuales son los caminos en que los alumnos "negocian" con el maestro y uno de ellos puede ser en el tiempo de exámenes. Burgess (1985), por su parte, analiza como alumnos y maestro "redefinen la situación" en el transcurso de su interacción.

Otros estudios se han centrado en el concepto de "gender" y "raza" (Fuller, 1984), en como estas dos mayores divisiones sociales, basadas en el sexo biológico y en la raza, afectan los procesos del aula.

* "...tienen un patrón y coherencia que de inmediato les vuelve susceptibles a un alto orden de análisis" (Woods, 1980, p. 18 y 26).

** "...han presentado una tergiversación adicional por las restricciones de la mediación institucional -ellas tenderán a ser diferentes en naturaleza, si no es que en clase, en diferentes tipos de escuelas". (Woods, op. cit. p. 12).

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Ahora bien, mi trabajo se inscribe dentro de la última variante y con el uso de observación no participante. La elección de este método está en función, primero, del objetivo de la investigación, que es "conocer los procesos didácticos en la enseñanza de ciencias sociales", por lo cual creí necesario realizar observaciones en dos o tres preparatorias diferentes, y si involucrarse de tiempo completo en una escuela es bastante difícil, en dos es prácticamente imposible. En segundo lugar, limitaciones de tiempo y recursos económicos me condicionaron a adoptar la técnica de "fly on the wall", y de basar mi trabajo en notas de campo, pláticas informales y análisis de otros materiales documentales.

Además, y solo como aclaración, este es mi primer trabajo con esta metodología y es también mi primer intento de plantearme y reflexionar sobre la problemática educativa desde otras vías. Los resultados son, más que nada, una primera aproximación al problema.

De esta forma, y una vez elegida la metodología de trabajo, procedí a elegir las materias y preparatorias con que trabajaría.

Selección de materias

Las materias seleccionadas corresponden al área histórico-social del plan de estudios de las preparatorias. Esta área se compone de cuatro materias: Teoría de la Historia, Estructura Socioeconómica del Mundo, Historia de México y Estructura Socioeconómica de México, que se imparten en primero, segundo, tercer y cuarto semestre respectivamente. De ellas elegí solamente las de Teoría de la Historia, Historia de México y Estructura Socioeconómica de México.

Selección de Preparatorias

Las preparatorias seleccionadas fueron la 1, 8 y 23. La primera se ubica en el centro de Monterrey y ocupa el segundo lugar en número de alumnos; la 8 se encuentra en Guadalupe, N.L. y, por el número de alumnos, se encuentra en un lugar intermedio; finalmente, la 23 esta en Santa Catarina, N.L., y se encuentra en uno de los últimos lugares; su alumnado es muy reducido.

Ubicación y número fueron uno de los criterios de selección. El otro se basa en los contactos personales de que se disponía para realizar el trabajo de campo.

El trabajo se inició en marzo de 1985 en las preparatorias 1 y 23. En la 8 no fue posible debido a fallas en los contactos.

En la Preparatoria 1 se contó con el apoyo del Secretario Académico quien seleccionó a los maestros con los que se trabajó.

En la Preparatoria 23, a través del contacto con un maestro, se entró en relación con el maestro con quien se trabajó.

La necesidad de incluir a la Preparatoria 8 y de completar la investigación en otros aspectos llevó a una segunda fase de observaciones, la misma que se inició en septiembre del mismo año.

En esta fase, por problemas de tiempo y movilidad, se trabajó únicamente en la 1 y la 8. Nuevamente se contó con el apoyo oficial, en esta ocasión con el de ambas preparatorias.

Finalmente realice una tercera fase de observaciones en las dos últimas preparatorias. En la 1 se había venido trabajando en el turno vespertino. En esta ocasión se seleccionó el turno matutino y los maestros se consiguieron mediante contactos personales. En la 8 el trabajo se dió

de la manera antes descrita,

Trabajo de campo

El trabajo de campo se dividió en tres fases, cada una correspondiente a un semestre de enseñanza.

Estas fases se fueron determinando la una a la otra, ante la necesidad de completar el trabajo de observación en las materias y preparatorias propuestas.

1. La primera fase comprendió las 3 materias propuestas, solo que dos de ellas en la preparatoria 1 y una en la preparatoria 23, ya que no fue posible en la preparatoria 1 conseguir a un maestro de E.S.M., y en la preparatoria 23 no había grupo para la materia Teoría de la Historia y tampoco en la de Historia de México, por ser semestre correspondiente a febrero-junio de 1985, semestre en que no hay, en las preparatorias pequeñas, el suficiente número de alumnos para conformar un grupo.

En esta fase las observaciones se hicieron en un sentido general, es decir, se intentó abarcar, en la medida de lo posible, los acontecimientos aulísticos; así se registran en las notas, desde si el maestro pasó lista, algo o todo el contenido expuesto, tipos de preguntas, actitud de los alumnos, si participan o no, si participan como lo hacen, etc.

En el caso de la preparatoria 1, los maestros observados fueron seleccionados por el Subdirector del turno vespertino, y en la preparatoria 23, a través de un contacto personal, se le solicitó al maestro su colaboración.

Las observaciones en este semestre fueron en total 18, correspondiendo

14 a la preparatoria 1, y 4 a la 23, En la materia de H.M., preparatoria 1, se observó al mismo maestro en 2 grupos diferentes.

2. Segunda Fase: cubre el período lectivo de septiembre de 1985 a enero de 1986. En este momento están definidas únicamente las preparatorias 1 y 8. Nuevamente se escoge el turno vespertino, en ambas preparatorias, para realizar el trabajo. En este semestre se logra realizar las observaciones en las tres materias propuestas.

El número total de las observaciones fué de 23, 12 en la preparatoria 1 y 11 en la 8. En ésta última se observó al mismo maestro en las materias de H.M. y E.S.M., ya que solo hubo un grupo de cuarto semestre con el mismo maestro de H.M.

3. Tercera Fase: Aquí se realizaron 24 observaciones en la preparatoria 1, y 8 en la preparatoria 8.

En la preparatoria 1, en la materia de E.S.M., se observaron dos gru -

pos diferentes con el mismo maestro, y en la 8 se observó al mismo maestro con dos grupos diferentes y en materias diferentes. En T.H.,

en esta misma preparatoria, no fue posible realizar observaciones, ya que solo hubo un grupo con el mismo maestro del semestre anterior y que además se negó a permitirme observar su grupo.

El total de observaciones fue de 73, los maestros 12, los grupos 16, y las observaciones en horas-clase de 73 también.

Análisis de otras fuentes

Como ya se mencionó, la necesidad de complementar los datos de las observaciones planteó el análisis de otras fuentes de información. Dichas fuentes contemplan aspectos que están referidos directamente a la

práctica educativa.

Estos aspectos son de dos tipos:

A) Académicos

- Plan de estudios del bachillerato
- Programas de las materias
- Libros de Texto
- Exámenes
- Índices de aprobación

B) No académicos

- Condiciones físicas del plantel (aulas, bibliotecas, cubículos)
- Número de alumnos
- Número de maestros y distribución por categorías
- Número de alumnos por aula.

Planteamiento de Preguntas

Las primeras observaciones (Fase 1) se realizaron sin el establecimiento previo de categorías. La finalidad era lograr un registro lo más amplio y exhaustivo posible, de lo que pasa en el aula. No obstante, estas observaciones se orientaron por dos preguntas: ¿Cuál es y cómo se da el proceso de enseñanza en ciencias sociales? Preguntas que, como se ve, se plantearon lo más abierto posible para cumplir con el requisito planteado.

De esta manera y a partir de las observaciones mismas se fueron deduciendo una serie de preguntas que a la par permitieron ir centrando las observaciones -posteriores- e ir fijando las categorías de análisis

sis.

Preguntas

En este primer bloque de preguntas orientó el registro en la segunda fase de las observaciones. Las mismas son:

¿Qué tipo de exposición se presenta?

¿Expone siempre el maestro?

¿Se recurre a otros materiales aparte del libro de texto?

¿Se siguen los objetivos del programa?

¿Según las necesidades planteadas por el contenido se salen de lo señalado por el programa?

¿Se utilizan distintos métodos de trabajo?

¿Influye la formación profesional del maestro en el manejo del contenido?

¿Qué dominio del contenido tiene el maestro?

¿Es expuesto coherentemente?

¿Participan los alumnos? ¿Cómo y de qué forma?

¿Exponen un tema? ¿Cuándo? ¿Cuándo los alumnos exponen que hace él?

¿Responden y/o plantean preguntas?

A partir del análisis de este grupo de observaciones, surgieron preguntas más referidas a las formas de trabajo del maestro y a sus comportamientos y las reacciones de los alumnos.

Dichas preguntas son:

A. ¿Plantea el maestro preguntas cuando expone?

¿De qué tipo?

Con pausa

Sin pausa

Responde él mismo

Para orientar el proceso de pensamiento

Para controlar el conocimiento

Para mantener el orden

Las dirige a todo el grupo, ó a un alumno en especial

¿Toma en cuenta la respuesta de sus alumnos?

¿Cómo la incorpora en su exposición, la rechaza, explicando por qué ó no?

¿Cómo considera la participación de los alumnos -la califica, la incorpora a su exposición o no la toma en cuenta?

E. ¿Usa el maestro medidas disciplinarias?

¿De qué tipo?

¿El uso de medidas disciplinarias provoca la escasa o nula participación de los alumnos?

¿El maestro bromea con el grupo?

¿Cómo reaccionan los alumnos ante el uso de medidas disciplinarias?

¿Cómo ante bromas?

¿La forma en qué el maestro toma su participación tiene que ver con - que ésta sea voluntaria o no?

Este segundo bloque de preguntas surge después de la segunda fase de observaciones, orientando, la tercera fase en este sentido.

Hay que señalar que no todas las observaciones (las de la 2da.- y 3era. fase sobre todo) se realizaron siguiendo puntualmente cada una de las preguntas. Por ejemplo, en la segunda fase con los maestros de Histo-

ria de México y Estructura Socioeconómica de México (Preparatoria 1) no se registró el contenido que se transmite textualmente, lo mismo que el maestro de Estructura Socioeconómica de México de la fase III (Preparatoria 1).

Asimismo, aún con un mismo maestro, unas observaciones fueron destinadas a unas preguntas y otras a otras y, por lo general, se intentó que la primera observación cubriese todos los aspectos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

3. LOS SUJETOS Y SU CONTEXTO ESCOLAR INMEDIATO

Aspectos tales como tamaño de las aulas, su disposición en el edificio, número de cubículos, número de alumnos por aula y por maestro, sus características como sujetos, número de maestros, su distribución por categorías, los aspectos propios de su trabajo, etc., son condiciones que están presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje y explican, aunque a diferentes niveles, mucho de lo que pasa en dicho proceso.

La preparatoria I tiene 38 aulas, un taller y 6 laboratorios, mientras que la ocho cuenta con 15 aulas, 3 laboratorios, 3 cubículos y una biblioteca cada una.*

El edificio de la preparatoria I es el que albergó a la antigua universidad. Su antigüedad y lo grande que es lo hace poco funcional.

Las aulas son de todo tipo y tamaños. Van desde las muy grandes (con cupo para 40 alumnos holgadamente), hasta las muy pequeñas en donde apenas caben 20 alumnos amontonados. En su mayoría tienen mala iluminación, ventilación y acústica.

Aparte, a una cuadra de distancia, en la calle de Colegio Civil la preparatoria cuenta con unas aulas anexas; en una vieja casa. Las aulas son muy pequeñas; la primera fila está ubicada a escaso medio metro del pizarrón y los mesabancos están muy juntos.

En cuanto a la preparatoria 8, su edificio es más moderno (10 - 15 años); todas sus aulas son octagonales y está bien iluminadas y venti-

* Datos tomados de Universidad en cifras No. 12. Dirección de Planeación Universitaria. UANL, 1985.

ladas. Pueden albergar, holgadamente, 30 alumnos.

En ambas preparatorias uno de los grandes problemas es el ruido. El edificio de la preparatoria 1 cuenta en su interior con amplios pasillos y largos corredores y los alumnos que no tienen clase se quedan en ellos. Sus pláticas y paseos por el mismo originan mucho ruido; aparte, el tráfico que circula por las calles aledañas (la preparatoria está ubicada en el centro de Monterrey), también provoca mucho ruido. En la preparatoria 8 el ruido proviene, sobre todo, del que hacen los alumnos que circulan por el pasillo.

La relación espacial que guarda el aula con respecto al resto de la escuela, tiene sus implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los maestros observados mencionó, en diferentes ocasiones (4 o 5), que el ruido es uno de los principales problemas en la preparatoria -la 1-, ya que distrae y excita a los alumnos en clase; y en efecto,

Denscombe apunta que el ruido "...from outside the classroom was seen to hinder the learning process and interfere with the progress of instruction by interrupting pupils' concentration on work, and thus it constitutes an aspect of the problem of noise which was specific to the situation of teaching, rather than a product of personal preference or predisposition". (Denscombe, 1980. p. 66)*.

Por otra parte, en ambas preparatorias fue frecuente encontrar

*"...desde fuera del salón de clase fue visto como un obstáculo para el proceso de aprendizaje e interfiere con el progreso de instrucción interrumpiendo la concentración de los alumnos en el trabajo, y además esto constituyó un aspecto del problema del ruido, lo cual fue específico a la situación de enseñanza, más que un producto de una preferencia o disposición personal". (Denscombe, 1980, p. 66).

alumnos sin clase, cuando, supuestamente, debían tenerlas. Sin la intención de generalizar y circunscribiendome únicamente a los datos de las observaciones, se encuentra un promedio de 3 faltas por maestro*. Tomando en cuenta que fueron, también, en 3 semanas (promedio) que se realizaron las observaciones.

De esta manera, la ausencia del maestro y la falta de otras actividades dentro del aula, propician en cierta manera, que los alumnos están fuera de las mismas.

Otras causas pueden ser que algunos de estos alumnos son corridos del grupo por el maestro por un motivo u otro, pero sólo dos de los maestros observados (T.H. y E.S.M., Preparatoria 1, FASE III y II respectivamente) emplean este método; la otra, son los alumnos que se salen del grupo una vez pasada la lista, cosa que ocurrió con más frecuencia (15 observaciones, 12 en Preparatoria 1 y 3 en la 8) en las observaciones realizadas.

Además tenemos que el retardo de los maestros hace que los alumnos permanezcan fuera del aula y, no entran, hasta que llega. En 60 ocasiones se registró un retardo de entre 5 y 10 minutos de los maestros.

Insisto en la escasa generalización de estos factores pero creo que ilustran el porqué los alumnos (los de los grupos observados) permanen afuera del aula y en los corredores.

ALUMNOS

El número de alumnos en 1985 es de 5,180 y 2,674 para las prepa

* Algunos maestros no faltaron y se especifica en el punto correspondiente. Sin embargo, se consideró conveniente sacar un promedio para ilustrar el punto.

ratorias 1 y 8 respectivamente. En ambas también, la población de primer ingreso es de 50% aproximadamente en el segundo semestre del año, mientras que en el primero sólo es de 10% para la 1 y solamente 1% para la 8.

El número de alumnos por maestro es, en la preparatoria 1 de 14 y en la 8 de 21. La distribución de alumnos por aula es de 58 y 45 para cada preparatoria, tomando en cuenta que la 1 cuenta con dos turnos y la 8 con tres*.

En el aula se espera del alumno un comportamiento tranquilo y pasivo que facilite la enseñanza. Sólo tiene que actuar cuando se lo pide el maestro y en la forma en que se le es solicitado. Sus oportunidades de acción están, en este sentido, restringidas a las que el maestro le deja desarrollar.

Sin embargo, y debido a que los alumnos llegan al aula también como sujetos, con sus propias expectativas y perspectivas, su rol es mucho más amplio y los comportamientos o estrategias que desarrollan en el aula no se limitan, en muchas ocasiones, a un rol pasivo y subordinado.

Sus comportamientos y estrategias están determinadas, no sólo en relación a las del maestro, sino también en relación -y según la relación- a la de sus compañeros y por los procesos internos y externos que están viviendo.

En el caso de la educación media superior los sujetos de la enseñanza son adolescentes y este hecho tiene algunas implicaciones y repercusiones al interior del aula.

Ahora bien ¿Por qué planteo que este hecho -el ser y trabajar

* Datos: Universidad en Cifras No. 12. Dirección de Planeación Universitario, UANL, 1985.

con adolescentes- tiene implicaciones y repercusiones en el aula?, ¿Es qué trabajar con niño y adultos no tiene también sus implicaciones y repercusiones? Por supuesto que sí; pero la adolescencia, a diferencia de las otras etapas de vida, que tienen un proceso de desarrollo más o menos estable y sin grandes cambios, o por lo menos no tan fuertes, es una etapa que se caracteriza por un profundo cambio a nivel psicológico (en sus variantes afectivas e intelectuales), biológico y social, en donde el sujeto vive estos cambios en una forma por demás conflictiva e inestable.

De esta manera, debido a los procesos psico-biológicos y debido también, a las demandas de su contexto social, el comportamiento del adolescente es algo impredecible, puede ir de un extremo a otro sin transición. El "...está acosado por la dinámica del conflicto, y especialmente en su clímax puede conducir a estados mentales contradictorios tales como un sentido de vulnerabilidad exarcebado y, alternativamente, otro de grandes perspectivas individuales." (Erikson, 1982. p. 12)

Además esta etapa implica la inserción del adolescente en el mundo adulto* y el comienzo de la adopción y formación de un rol social, en esta adopción-formación del rol, el adolescente encuentra identificaciones (positivas y negativas) con personas e ideales; y a través de la

* Existen diversas consideraciones de cuando empieza la adolescencia. Por un lado se la ubica desde el inicio de la pubertad, y por otro se considera que la adolescencia -a diferencia de la primera que empieza más o menos a la misma edad en todos los países (10-12 años)- se inicia con la inserción del adolescente en el mundo adulto, independientemente de que coincida o no con la pubertad. (Inhelder y Piaget, 1985). La entrada del adolescente en el mundo adulto varía de sociedad en sociedad; en la nuestra -y en el caso de la mujer es más marcado por el ritual de la fiesta de los 15 años- se considera que un joven inicia su edad adulta alrededor de esa edad. A partir de ésta, y dependiendo del contexto so-

construcción de su identidad, , empieza, a estructurar un plan de vida y de reformas sociales. "...Un plan de vida es, ante todo, una escala de valores, que colocará ciertos ideales por encima de otros y subordinará los valores-medios a los fines considerados prominentes: ahora bien, esta escala de valores es la organización afectiva que corresponde a la organización intelectual de la obra que el recién llegado al cuerpo social se propone emprender. Por otra parte un plan de vida es una afirmación de autonomía, y la autonomía moral, finalmente conquistada plenamente por el adolescente que se juzga igual a los adultos constituye otro aspecto afectivo esencial de la personalidad naciente que se dispone a enfrentar la vida". (Inhelder y Piaget, 1985, p. 293)

Autonomía que por otra parte es conquistada por el adolescente en pequeñas dosis, las más de las veces en situaciones contradictorias tanto en su medio familiar, como social y escolar. En casa, se le pide una mayor independencia y, sin embargo, tiene que seguir pidiendo permisos; en la escuela se le solicita su propia opinión —e incluso a nivel curricular se tiene como objetivo formar un alumno crítico— y si realiza tales comportamientos, o es juzgado como 'respondón', 'rebelde', etc., y en el peor de los casos no se le permite expresarse.

Además, y en estrecha relación con la esfera afectiva, el adolescente empieza a formularse teorías del mundo que lo circunda. Así,

cial y las circunstancias particulares, es que los jóvenes empiezan o con un trabajo de mayor responsabilidad, o empiezan con una etapa de estudios de transición (ya sea para continuarlos o ya para ingresar al aparato productivo con una mayor calificación), en donde se supone que gozan de una mayor autonomía.

"...busca la solución teórica de todos los problemas trascendentes y de aquellos a los que se verá enfrentado a corto plazo: el amor, la libertad, el matrimonio, la paternidad, la educación, la filosofía, la religión". (Aberastury, 1982. p. 23). La construcción de estas teorías* le sirven, además, para enfrentarse y adaptarse al cuerpo social.

En este proceso, el adolescente enfrenta tanto sus propias contradicciones, así como las que encuentra en el medio ambiente en que se mueve. El, tiene que hacer una integración de sus aspectos propios (psico-biológicos) y de los que le ofrece el mundo a su alrededor, en las condiciones particulares (socio-históricas) en que está viviendo.

Aquí se da, igualmente -y como en las otras etapas de la vida-, una tendencia a la grupalidad, con sus iguales. "El grupo resulta útil para las disociaciones, proyecciones e identificaciones...(Knobel, 1982. p. 60), y para la confrontación de las teorías, que le llevan a una ~~centración~~ centración tanto moral como intelectual. Asimismo, el grupo (de iguales) le permite asumir, con su apoyo, comportamientos que en solitud, difícilmente podría adoptar.

Y es precisamente en una situación de grupo, más frente a un otro que no es su igual, que se encuentra el adolescente en la enseñanza; aunque si bien en un primer momento, el de la formación del grupo-clase,

* La construcción de estas teorías en el adolescente responden a la aparición del pensamiento formal, en donde, este "...constituye a la vez la reflexión de la inteligencia (pensamiento) sobre sí misma (...) y una inversión de las relaciones entre lo posible y lo real (...) Estos dos caracteres (...) constituyen la fuente de las reacciones vividas y siempre impregnadas de afectividad mediante las cuales el adolescente construye sus ideales para adaptarse al cuerpo social". (Inhelder y Piaget, 1985. p. 287).

se entra en una relación no buscada y no conocida, el adolescente no tar da mucho en establecer relaciones con sus compañeros y formar su propio grupo dentro del grupo. Desde el, su pequeño grupo o del grupo en general, toma iniciativas y trata de desarrollarlas para enfrentar, aceptar y adaptarse a ese otro no igual. En algunas ocasiones las acciones emprendidas van encaminadas a enfrentar y/o contradecir al maestro, más otras, se dan con propósitos de organizar una determinada actividad (académica o social).

Por otra parte, el adolescente, desde su posición de alumno, sabe el poder que puede ejercer sobre cada uno de sus maestros. Este es un proceso bastante complejo, ya que se da, generalmente, sobre la base de comunicaciones no verbales que involucran, ante todo, procesos de identificaciones y contra-transferencias en uno y otros. En el proceso grupal los alumnos aprenden a identificar las pequeñas señales que el maestro lanza a determinados alumnos de la clase. Saben quien es el/la preferido(a), el/la rechazado(a), quien es considerado inteligente y quien no, etc.; así que dependiendo de la relación que estos alumnos tengan con el resto de sus compañeros, serán utilizadas estas comunicaciones no verbales del maestro.

De esta forma, aunque el alumno se encuentra en una relación jerárquica y de poder, en donde ocupa una posición subordinada, puede ejercer, y en ocasiones de hecho lo hace, cierto poder sobre el maestro.

El adolescente, como se ve, no deja toda su biografía de lado, y entra al aula como una tabula rasa, solamente a aprender; llega con todos sus conflictos y aprensiones. Todo esta ahí, dentro de él, más dependiendo de la situación y del momento, unos comportamientos se presentan,

salen a flote, otros no,

En este sentido, algunos de los comportamientos en el alumno son inmediatos. Ciertos materiales, ciertas bromas del maestro o de sus compañeros, algún conflicto interno del momento, provocan determinado tipo de respuesta, que en algunas ocasiones, es totalmente inesperada. Otras, en cambio, están determinadas por el tipo de identificaciones, si se presentan, que el alumno hace con su maestro, identificación que está en relación a los estados emocionales del alumno, a la visión que del maestro tiene, a lo que conoce de su vida privada, etc.

MAESTROS

La UANL organiza la planta docente por categorías. En las preparatorias estudiadas los maestros correspondientes a la categoría por horas ocupan un 68.7% (Preparatoria 1) y un 49.5% (Preparatoria 8) y, según un informante, es posible ubicar a la mayoría de los maestros de sociales en dicha categoría.

En 1984 se da un incremento en los maestros de tiempo completo, situación que coincide con la puesta en marcha del plan único de preparatorias.

Ahora bien, qué relación hay entre esto y la investigación propuesta. Una de ellas es de que de los 12 maestros observados, 9 de ellos son maestros por hora y son los mismos que sólo llegan a dar sus clases, arreglar algún asunto administrativo (si lo hay) y se retiran una vez concluidas sus actividades. Más esto está en relación a la nula o escasa disposición de lugares de estancia. La Preparatoria 1 no dispone de cubículos para maestros y la 8 sólo tiene tres.

Estos factores contribuyen, por otra parte, a que la relación maestro-alumno se limite, en la mayoría de los casos, a la que se da en el aula.

En sólo uno de los casos se observó que el maestro (E.S.M., preparatoria I, fase III) mantiene relaciones con sus alumnos afuera del aula, dándose en viajes que organiza (en algunos sábados) a diferentes municipios del Estado, con el fin de "que conozcan, por lo menos, como es el campo y los campesinos, ya que muchos de ellos casi no han salido de Monterrey". (Comentario en plática informal).

Además, el contacto entre los propios maestros es muy reducido, en la preparatoria I encontré que hay maestros que no se conocen, o a veces sólo de nombre, aún dentro de la misma área de conocimiento en que trabajan. Aunado al aislamiento que da el aula, se encuentra el provocado por la misma organización administrativa de la escuela (planta docente en su mayoría por horas), y a lo limitado de los recursos físicos (falta de salones amplios) que propician el nulo encuentro de maestros.

Uno de los problemas derivados de ésta situación, es que se reducen los posibles intercambios de información y problemáticas compartidas y, por supuesto, el planteamiento conjunto de posibles soluciones y/o demandas básicas para el quehacer del maestro.

La relación de una gran parte de los maestros con la escuela, se limita a la que se da en el aula y a los escasos contactos que establece, sobre todo con los administrativos, al checar asistencia, pedir listas, y otros menesteres similares.

En el aula el maestro trabaja sólo con sus alumnos (¿O frente a sus alumnos?), de lo que pase o no pase en ella el maestro es, funda

mentalmente, el único responsable. El aula cerrada si bien provoca el aislamiento del maestro, también le da cierta privacidad. Privacidad que le permite trabajar con sus alumnos fuera de un control (inmediato) institucional y/o magisterial.

Por otra parte, los principales aspectos del trabajo del maestro están referidos a la transmisión del conocimiento y el manejo y organización del grupo.

Ambos implican un proceso de toma de decisiones continuo. Calderhead (1984) nos dice que este proceso tiene dos momentos, uno que es 'preactivo', en donde los maestros se involucran en un proceso de planeación y evaluación sobre lo hecho y por hacer. "Physical constraints such as the size and composition of the class and the material available, and ideological constraints of commonly held beliefs, values and expectations about the content and methods of teaching often determine what it is possible for teachers to do". (op. cit. p. 12)*.

El otro momento es 'interactivo', tiene lugar cuando maestro y alumnos están cara a cara, en interacción. El trabajo del maestro implica "...a continuous process of decision-making, and the pupils are never static. Rather they are seething mass forcing the teacher to make new decisions constantly". (Delamont, 1985. p. 71)**. Las decisiones que se hacen en es-

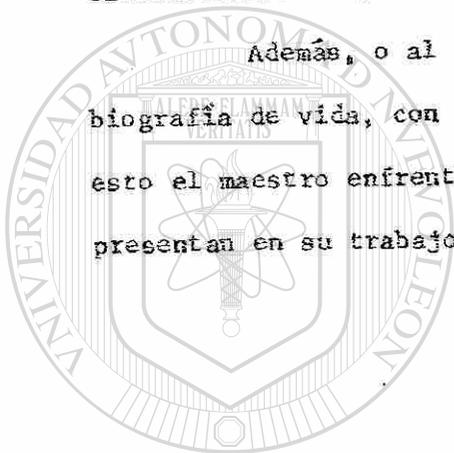
* "Las restricciones físicas tales como el tamaño y composición de la clase y el material disponible, y las restricciones ideológicas de las creencias comúnmente sostenidas, valores y expectativas acerca del contenido y métodos de enseñanza determinan con frecuencia qué es posible para los maestros hacer". (op. cit. p. 12)

** "...un proceso continuo de toma de decisión, y los alumnos nunca están quietos. Más bien ellos son una masa agitada forzando al maestro a hacer nuevas decisiones constantemente". (Delamont, 1985. p. 71).

re momento son, por lo general, inmediatas, producto de una situación no prevista.

A las acciones del maestro, que se desprenden de ambos momentos. Woods las denomina estrategias, las cuales, "...are thus individually motivated, culturally oriented and interpersonally adapted. They are also situationally adjusted. Teacher's methods are heavily conditioned by the circumstances in which they work". (Woods. 1980 p. 24)*.

Además, o al lado de todo esto, el maestro llega al aula con su biografía de vida, con sus propias experiencias y expectativas. Con todo esto el maestro enfrenta y resuelve las situaciones cotidianas que se le presentan en su trabajo.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



* "...están así motivadas individualmente, culturalmente orientadas y adaptadas de forma individual. También están ajustadas a las situaciones del momento. Los métodos de los maestros están muy condicionados por las circunstancias en las que ellos trabajan." (Woods, 1980. p. 24)

4.- TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO

Un aspecto importante de la didáctica lo conforma el conocimiento que se transmite. Este está dado por el curriculum, el cual "...provee rá bases para la planeación de un curso (...) En planeación: 1. Principios para la selección de contenidos -qué debe ser aprendido y enseñado." (Stenhouse, 1987. p. 5) En este sentido es pertinente conocer desde lo prescrito por el plan de estudios, la ubicación de las materias seleccionadas en el mismo, los programas de dichas materias, los libros de texto, hasta los contenidos expuestos en clase.

Ahora bien, los conocimientos a enseñar en la escuela están determinados socialmente, es decir, la escuela enseña aquello que es considerado valioso para el desarrollo de la sociedad; más de seguirse puntualmente lo anterior, encontraremos una homogeneidad en los conocimientos que la escuela (entendida como institución) imparte. Sin embargo, y

dado lo heterogéneo de la composición social, tenemos que cada escuela u organización de escuelas, selecciona partes del conocimiento -socialmente considerado legítimo- para su enseñanza. Esta selección depende, fundamentalmente, de los criterios de las autoridades educativas, de sus diseñadores y, también, de las demandas y presiones de los grupos (de poder) externos e internos a la escuela.

En el caso concreto de las preparatorias, el curriculum, a través de los programas de las materias, proporciona una primera sistematización de los contenidos, indicando los temas y puntos principales que cada materia debe tratar; y los conocimientos, propiamente dichos, están dados a través de los libros de texto que, en general, cada preparatoria

diseña y edita. Con esto, las escuelas dan, a cada maestro, una fuerte sistematización de los conocimientos a tratar.

Así, los conocimientos, una vez normados, regulados y sistematizados por el currículum y el libro de texto, pasan por un tercer tamiz, el del maestro. Según Quiroz (1985), no solamente cada grupo social, sino aún cada individuo, tiene sus propios criterios de lo que es conocimiento legítimo. De tal manera, que al pasar por el criterio del maestro, los conocimientos se ven reinterpretados y son transmitidos, por lo general, bajo una perspectiva a como fueron interpretados, seleccionados y expuestos inicialmente.

Stenhouse (1973) señala que una de las mayores premisas en 'El proyecto del Currículum de Humanidades'*, fue la de que una de las responsabilidades del maestro era mantenerse neutral y no promover, en áreas controversiales de su enseñanza, su propio punto de vista. Sin embargo, y después de algunas investigaciones y experimentaciones en algunas escuelas, llegaron a la conclusión de que la 'neutralidad' no se puede lograr.

El maestro, en su enseñanza, se compromete con lo que dice y hace; y dependiendo de este decir y hacer, en relación al conocimiento, se puede ubicar desde su concepción de ciencia, su postura ideológica ante determinados aspectos que se plantean en su materia, hasta la importancia que concede a la misma.

Los aspectos ocultos del currículum que generalmente se traducen,

* Dicho proyecto incluye las materias de Ciencias Sociales, Historia, Artes y Religión.

en la práctica cotidiana, a través de 'reglas', también permean los conocimientos a través de las valoraciones y posturas ideológicas de cada maestro en particular.

Así, lo que se enseña, al lado de lo planteado por el currículum y los libros de texto, cobra validez, en el momento mismo de su realización.

En la primera parte de este capítulo doy una breve descripción del plan de educación media superior, con la finalidad de contextualizar y ubicar dichas materias en él.

En un segundo momento realizo una descripción de los programas de las materias, los libros de texto y los contenidos expuestos. Finalmente, y a partir de la relación anterior, analizo como manejan los maestros dichos conocimientos.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR

En 1980 la UNAL inicia una serie de actividades a través de la Secretaría General, la Comisión Académica, los directores de las preparatorias y los jefes de academia, con la finalidad de unificar planes y programas de estudio de las preparatorias. El proceso culminó en 1983 y se implementó en agosto de ese año.

Hasta entonces las preparatorias ofrecían especialidades en el bachillerato, contaban, además, con programas de estudio diferentes y ofrecían, algunas materias, también, diferentes.

Los puntos* en torno a los cuales se estructura el nuevo plan

son:

- 1) Concepto del bachillerato;
- 2) Objetivos de la educación media superior;
- 3) Perfil del bachiller y
- 4) Areas de conocimiento. (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Comunicación, Humanidades e Histórico-social.

Los cambios** en relación a la anterior o anteriores organizaciones, están referidos a:

- 1) Unificación del plan de estudios; bachillerato único;
- 2) 14 semanas efectivas de trabajo por semestre
- 3) Un sólo examen parcial de medio curso, con suspensión de clases y contando con un valor numérico con el 33% de su promedio final;
- 4) Examen final (sin exento) ajustándose al calendario escolar;
- 5) El establecimiento de un solo examen por cada materia que cubra todos los aspectos del programa del semestre;
- 6) Uniformización de la hora-clase en todas las preparatorias a 40 minutos y
- 7) Tope máximo de tres turnos al día en las escuelas.

* Todos estos aspectos están retomados de la propuesta del Congreso Nacional del Bachillerato, realizado en Cocoyoc, Morelos en marzo de 1983, y expuestos en el Plan.

** Puntos retomados del Plan y Programa de Estudios de Preparatorias UANL; Monterrey, N.L. junio 1983.

En cuanto a las materias del nuevo plan, solo se reagruparon y reacomodaron. En ciencias sociales, de las 6 materias que se impartían en las diferentes preparatorias, solamente quedaron 4, ubicadas en el área histórico-social:

- 1) Teoría de la Historia
- 2) Estructura Socioeconómica del Mundo. (Antes Problemas Económicos y Sociales del Mundo).
- 3) Historia de México (comprende parte de lo que fue PES de México) y
- 4) Estructura Socioeconómica de México (contiene la otra parte de PES de México).

Las materias que eliminaron son Metodología de la Ciencia, Introducción a la Psicología y Economía. Estas materias se impartían en 17, 14 y 11 preparatorias de las 23 existentes.

El diseño de los programas de las materias, así como su contenido permanece igual. Se continúa con el mismo programa y el mismo libro de texto.

Por otra parte, estas materias ocupan un 11.7% del plan de estudios con 3 frecuencias por semana cada una y un total de 42 horas al semestre.

Los objetivos* generales planteados son:

- 1) Consolidar e integrar el bagaje informativo con miras al de-

* Boletín Académico No. 7 Ed. Preparatoria 3, UANL, 1983.

desarrollo de la capacidad de abstracción y la actitud científica y

- 2) Enlazar formativamente los conocimientos y aprendizajes de los niveles previos con la enseñanza superior.

Ya que se pretende más una enseñanza formativa e integral que propedéutica.

PROGRAMAS DE LAS MATERIAS, LIBROS DE TEXTO Y CONTENIDO EXPUESTO

La presentación conjunta de estos tres aspectos obedece a que:

- en el programa de la materia hay primera selección de conocimiento, así como su organización. Desde esta se delinea el orden a seguir en la transmisión de conocimientos. Los programas están diseñados por objetivos conductuales. Cada unidad consta de su objetivo particular y sus objetivos específicos,

estos últimos señalan que conducta se desea obtener, en función de determinado contenido; así, el alumno aprenderá a 'explicar',

'distinguir', 'identificar', etc. a través del concepto de historia, de su utilidad, etc., para al final 'comprender'.

De esta forma, los objetivos se erigen en predictores de los resultados del curriculum lo cual, en trabajos empíricos, como la enseñanza, es bien poco sostenible y justificable; además, tienden a sobresimplificar el conocimiento y la comprensión, toda vez que no todos los conocimientos pueden ser expresados en términos de conducta. (Stenhouse, 1973)

- El libro de texto, elaborado por maestros de las mismas preparatorias, dota de contenidos (teóricos e informativos) a di-

chos conocimientos, y .

-el contenido expuesto en clase da cuenta de sí, por una parte se sigue la propuesta del programa y los libros de texto y, por otra de la estructuración que el propio maestro le da.

Cada uno de estos aspectos se trata por materia.

Cabe aclarar que en cuanto al análisis de los programas y libros de texto, éste se realiza de una manera por demás breve y sucinta, ya que el objetivo se centra, sobre todo, en el manejo del contenido, por parte del maestro, en el aula.

En el caso particular de las preparatorias de la U.A.N.L., se encuentra que, no sólo a nivel programático o curricular se le dice al maestro que enseñar, sino que también se le proporcionan los contenidos específicos a través del libro de texto. Sin embargo, el manejo de los mismos, así como la forma de impartirlos es su asunto particular.

En este sentido el maestro tiene una 'cierta libertad' para operar sobre el contenido, para decidir, desde sus propios criterios, que temas enfatizar, cuales tratar rápidamente, cuales pueden ser incluidos extracurriculum, etc.

Al tener esta 'libertad de acción' cada maestro, aunque normado por el curriculum, reinterpreta y organiza los contenidos confiriéndoles, en su práctica educativa, características propias. Es por este motivo que el análisis lo centro en el manejo del contenido que el maestro realiza en el aula.

Teoría de la Historia

a) Programa de la materia

Objetivo General del Curso:

Al término del semestre, el alumno: adquirirá un criterio histórico científico de interpretación de los fenómenos sociales. (Consultar Anexo I para el resto del programa.)

Esta materia es el resultado de la consolidación (1973-74) de grupos de izquierda en algunas preparatorias de la UANL, después del movimiento estudiantil de 1971.

De entonces a la fecha se han enseñado algunos conceptos y categorías que provienen, fundamentalmente, de la teoría económica y del Estado de Marx.

Así, el programa presenta una mezcla de conceptos -definiciones de historia propiamente, de economía política, sin distinción alguna y con la pretensión -esta mezcla- de ser el conocimiento que dará cuenta no sólo de la historia, sino también de las demás Ciencias Sociales, al ser o constituirse en su "fundamento metodológico".

Por otra parte, la última unidad es retomada de lo que fue el programa de Historia Universal, sólo que ahora presentada bajo los modos de producción.

Pese a la complejidad de los temas tratados, se da una visión bastante simplista de lo que es la historia al presentarla con este enfoque, que para la historia, por lo menos, es reduccionistas.

Se pretende que el alumno adquiriera un "criterio histórico-científico" y sin embargo, no se proporciona ningún elemento (conocimiento) que permita acceder a ellos, pues, en primer lugar no se plantea el cómo

se hace historia (es decir, las diversas maneras de abordar el objeto de investigación), ni cómo se interpreta, sólo se dice desde donde y en base a definiciones, o distinciones, las más de las veces, no presentando otros enfoques que permitan al alumno, en un momento dado, tener más puntos de referencia para tal adquisición.

Ahora bien, cuáles son los contenidos de estas unidades y de que forma están tratados.

b) Libros de Texto

Salazar, Ortiz Horacio. Teoría de la historia. Ed. Escuela Preparatoria No. 1, UANL. Monterrey, N.L. 1982.

García, Guerrero Carlos. Teoría de la historia. Ed. Escuela Preparatoria No. 8, UANL. Monterrey, N.L. 1982.

Los libros estructuran sus contenidos en base a los objetivos del programa. La primera parte de ambos libros se basa en la teoría marxista y la segunda en la teoría de Engels de la transformación del mono en hombre y dividen la historia, o la periodizan, en base, también, a los diferentes modos de producción.

Los primeros 3 o 4 puntos de la unidad 1 crean, con su lectura, unas confusiones en cuanto a lo que es la historia.

Establecen una distinción entre historia, historiografía y Teoría de la Historia, en donde la historia es el "conjunto de hechos", la historiografía "la relación más o menos rigurosa y sistemática de tales hechos" y la Teoría de la Historia la que proporciona el cuerpo de conocimientos. Basado todo, obviamente en lo señalado por el programa.

(Anexo 1).

En este intento de definiciones se crean, como ya dije, algunas confusiones. La primera de ellas, y tal vez la más importante, es la contradicción en que ambos autores caen al presentar a la historiografía como la ciencia al "hacer una relación más o menos..." y, posteriormente, pasa a ser solo una "descripción, explicación y narración" que adquiere carácter científico a través de la Teoría de la Historia.

Otra es, de que se especifica de que el vocablo "historia" será reservado para referirse "al conjunto de hechos que constituyen la vida de los pueblos" e historiografía para "la designación..." Sin embargo, aparte de estos puntos el vocablo historiografía ya no aparece más en el texto, e incluso el concepto de Teoría de la Historia solo vuelve a aparecer en la unidad II.

Con todas estas definiciones, el objeto de estudio queda bastante perdido pues para la historia son los hechos; para la historiografía la historia y para la Teoría de la Historia la historiografía.

A este respecto tenemos que, regularmente, cuando se utiliza el término "historia", no se es consciente (y al parecer es el caso de los autores) de una dificultad implícita en el doble contenido de él: "historia" designa a la vez el conocimiento de una materia y la materia de este conocimiento. (P. Vilar, 1980, p. 17)

A partir de esta confusión se deriva una escisión en gran medida artificial y falsa: la historia considerada "como ciencia" y la misma historia considerada "como hechos".

En el primer caso se sigue siendo prisionero de la noción o modelo de las ciencias exactas, lo cual por sí mismo da origen a una serie de ambigüedades cuando se trata de ubicar el "grado de científicidad" de

la historia.

En cuanto a la segunda acepción (punto decisivo en la Teoría de la Historia) se encuentran los criterios para nombrar o concebir algo como un hecho histórico. No existen los "hechos" en sí mismos, "un fenómeno se convierte en dato para una ciencia particular sólo siendo explicado en función de las variables intermedias características de esa ciencia. Ningún fenómeno, por limitado y específico que sea, pertenece a priori a ninguna disciplina en particular. (Devereux, 1977. p. 41).

De esta manera, el material para el historiador no es un material en tanto, que "está ahí" esperando a ser rescatado, clasificado, ordenado e incluido en la historia. El hecho histórico también depende de la interpretación y los criterios de selección del historiador. De otro modo no podría entenderse cómo un mismo acontecimiento (la revolución francesa, la rusa o la mexicana, para hablar de los casos más paradigmáticos) es objeto de varias y, a menudo, encontradas interpretaciones.

Tampoco todo "lo que ocurre" es por sí un hecho histórico. Carr apunta para ésto un ejemplo típico: el que Washington haya cruzado el Río Potomac ha sido generalmente aceptado como un hecho histórico, pero ¿Y los miles y miles de cruces de ese río por otras personas? ¿Por qué ellos no han sido elevados a la categoría de hechos históricos?

En resumen, puede decirse que se continúa, en el fondo y a veces no tanto, con la tradicional asunción positivista de la historia (disfrazada de marxismo), en la medida en que -acicateados por la pretensión de asignar "cientificidad" a la historia- se habla de la posibilidad para ella de la verificación. Pero ésta presupone, a fortiori, la experimentación. ¿Y qué experimentación es posible en la historia?

Así, al caer en esta vieja polémica de que sólo las ciencias naturales y exactas son más científicas, se está transmitiendo, toda una imagen (ideológica) del quehacer científico y del científico como sujeto carente de emociones.

c) Transmisión de Contenidos

Se presentan los cuatro casos observados, dos de ellos diferentes y dos muy similares por lo que éstos últimos serán tratados juntos.

Preparatoria I

FASE I

26/3/85

Tema: Estructura y Superestructura en La Sociedad Humana.

(P. 45 Libro Preparatoria I)

El hombre como ser social. El hombre es un animal social ¿pero en qué momento de su vida entra el ser humano a la sociedad? Aristóteles dice que cuando adquiere la calidad de social y eso se da en el momento de su concepción.

El hombre es sociable porque tiene una necesidad de ser sociable, porque su naturaleza se lo exige, porque para sostener una vida lo necesita. DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El hombre al nacer empieza a tener vida social, al tener contacto con su madre.

El hombre antes de nacer no está dotado de voluntad, ésta se da mediante el contacto, el acercamiento con otros hombres. Así, cuando los hombres, empiezan a juntarse, empiezan a surgir las sociedades anónimas, mercantiles, etc.

El hombre se une o asocia bajo su libre voluntad. ¿Cuál es la importancia de la actividad económica humana?

Muy, muy fundamental, ya que está encaminado a la producción de satisfactores.

Es muy importante que el hombre tenga la necesidad de reunirse, de asociarse y lo más importante es dedicarse a una actividad económica.

Los bienes y servicios el hombre los produce. La mercancía es todo objeto que está en el mercado, todo lo que el hombre produce para satisfacer una necesidad humana.

¿Qué es una mercancía superflua?...¿Cuál sería una mercancía de lujo o vanidad?

Hay dos tipos de mercancías, las primarias y las secundarias. Las mercancías primarias son, por ejemplo, la leche, el pan, etc. Las secundarias como educación, cultura, educación física, etc.

Preparatoria 1

FASES II Y III

Ambos maestros leen el contenido o directamente del libro de texto

o de fichas que es el mismo del libro, sólo, algunas veces, muy aisladas, no lo hacen.

Por ejemplo, el maestro de la fase II leyó los puntos. 2, 4, 5 y 6 de la unidad II, y explicó:

Actividades económicas es igual al trabajo e igual a la actividad conciente y razonada del hombre. Es la única que no puede detenerse en el proceso de producción porque va a proporcionar satisfactores. La producción se compone de bienes materiales, bienes de servicio y bienes de tipo espiritual. Todos están catalogados como mercancías, la fuerza de trabajo también es mercancía ya que el hombre la vende.

Los objetos de trabajo pueden ser (los lee del libro) por ejemplo la madera del borrador (lo muestra) fue una materia prima bruta. Continúa leyendo.

Los contenidos de la unidad tres también fueron leídos.

Después de esta experiencia, y dado que el programa plantea como columna vertebral del curso las unidades II y III, consideré necesario realizar una observación más detallada de la transmisión de dichos contenidos en una siguiente ocasión, sin embargo, el maestro observado, al igual que éste, transmite el mismo contenido del libro, leyendolo directamente (unidad II en su totalidad) o alternando la lectura de fichas (mismo contenido del libro) con ejemplos (caso de la Unidad I). Por ejemplo:

En el pizarrón, de una ficha

UNIDAD I

NATURALEZA Y UBICACION DEL CONOCIMIENTO HISTORICO

Lectura de ficha

La historia como hecho: Los hechos humanos y los acontecimientos naturales del pasado de que algún modo afectaron la vida de las sociedades humanas, son los elementos que componen la historia. Y estos hechos históricos, anteriores a la Historia, constituyen lo que podría llamarse la Historia como hecho.

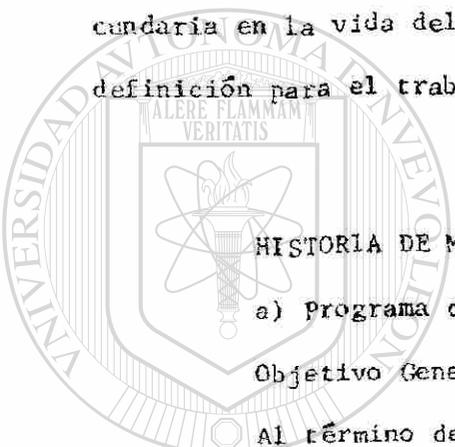
Ejemplo: la historia es incompleta, si no tratan ustedes al acabar el día de anotar todo lo que hicieron durante el mismo y van a ver que algo se les va a escapar.

Preparatoria 8

FASE II

Los alumnos exponen leyendo directamente del libro, el maestro o interrumpe, o espera al final de cada lectura-exposición para plantear preguntas y en raras ocasiones para explicar el tema más o menos con las mismas palabras.

El tipo de preguntas son: ¿La producción qué es, es primaria o secundaria en la vida del hombre? Si o no. ¿Qué es trabajo?, ¿Cuál es la definición para el trabajo?. ¿Qué es el objeto de trabajo?, etc.



HISTORIA DE MEXICO

a) Programa de la Materia

Objetivo General del Curso:

Al término del presente curso, el alumno:

Comprenderá en forma científica las etapas más importantes de la sociedad mexicana, desde su formación, hasta la conformación del sistema económico actual. (Anexo I, programa completo). [®]

El programa es bastante extenso, aunque especifican que sólo se tratarán los acontecimientos más importantes de cada una de las épocas propuestas, y aunque sólo está compuesto de dos unidades.

Al parecer no es tomado en cuenta lo que se trata de Historia de México, en la secundaria, pues en la misma tratan, según su programa*,

* Historia 2 y 3, año escolar 1985-1986. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección Técnica Media. Departamento Técnico.

todos los temas propuestos en el programa de preparatoria, en diversos momentos de los últimos años. Contenidos y nivel de profundidad con que son tratados los desconozco, más dado que en la preparatoria sólo se dispone de 42 horas de 40 minutos cada una, es de suponer que, por lo menos la profundidad, no va más allá que la de la secundaria.

Uno y otro programa ven el origen del hombre americano, la cultura teotihuacana y mexicana, la conquista y colonización de México, las diversas características de la Nueva España, la Revolución de Independencia y sus causas y la Revolución Mexicana y sus causas.

A nivel programático, por tanto, no hay mucha diferencia en la elección de los temas a tratar.

• Además ambas preparatorias siguen un programa diferente a nivel oficial (de la preparatoria).

Este se refleja en el libro de texto.

Salcido, G. Sergio y Dr. Mario Rodríguez R. Recopilación de temas de Historia de México. Ed. Escuela Preparatoria No.

1. UANL. Monterrey, N.L. 1985. ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Padilla, G. Sergio. PES de México 1. Ed. Escuela Preparatoria No. 8. UANL. Guadalupe, N.L. 1982.

Mientras que el libro de la Preparatoria 1 ocupa más de la mitad del mismo en tratar la Unidad I del programa, el libro de la Preparatoria 8 empieza con el tema de la Independencia.

La historia que trata el libro de la Preparatoria 1 es, las más de las veces anecdótica y narrativa. No presenta, ni tan siquiera, a nivel de causa -efecto, relaciones. Las causas de un determinado aconteci-

miento se enuncian por lo general, al principio del capítulo y ya. Por ejemplo, las causas de la revolución mexicana (p. 279) se citan en una hoja y el desarrollo del tema se basa únicamente en levantamientos armados, traiciones y anécdotas.

El cuanto al desarrollo que hacen de las culturas precortesianas, uno tiene la sensación de estar leyendo un folleto de turistas pues "...el ascenso a gran metropoli, se produjo a partir de la construcción de la Pirámide del Sol y de la Luna cuya distribución..." (p. 24).

La conquista y colonización se desarrolla en base a relatos de cada una de las batallas de Cortez.

La lectura del libro deja por conclusión que la Historia de México es solamente guerras o revueltas armadas.

Finalmente sólo se mencionan los nombres y fechas de gobierno de los presidentes posteriores a la revolución mexicana.

El libro de la Preparatoria 8 trata los temas de la Independencia, el Porfiriato y la Revolución Mexicana hasta 1950 aproximadamente.

En cada uno de los temas trata de esclarecer los diversos factores que intervienen, tanto para su creación, como para su disolución, así como la relación que estos guardan.

El libro sigue, en su estructuración, los objetivos particulares y específicos de cada unidad, propuestos en el programa, a partir, del tercer objetivo específico de la unidad I.

La historia que presenta está referida a las diversas situaciones económicas, políticas y sociales del país, en un momento dado.

No obstante, muchas cosas quedan solemante enunciadas y no se explica el por qué, quienes o el cómo.

Así, en la página 31 encontramos que "El Plan de Ayutla se lanza, como es sabido, en el lugar (...) y unos meses más tarde se agregan Juárez, Ocampo (...) que regresan del destierro".

No se especifica ni quien lanza dicho plan y se mencionó, por primera vez el destierro de Juárez, Ocampo, etc.

Se habla también de liberales "puros" y "moderados" (p. 34) sin especificar en que consiste cada tendencia y sus efectos en el proceso.

Incluye, por otra parte, el estado del país en los diferentes sectores de la producción, la participación de diferentes grupos o clases en los diversos procesos, etc.

Independientemente de que esté de acuerdo o no con lo que se dice, el texto desarrolla los temas apelando a sus orígenes, a su estado actual y a los resultados que acarrea. Presenta, así, una visión un tanto más compleja, si no acabada, de la historia.

El libro trae, además, al término de cada unidad un cuestionario de autoevaluación que contiene entre 40 y 50 preguntas cada uno.

c) Transmisión de Contenidos

Los maestros observados fueron 5, tres para la Preparatoria 1 y 2 para la 8.

Preparatoria 1

FASE I

Tema: Época Precortesiana

Antiguos aztecas, peregrinaron por 80 años recorriendo lo que es hoy varios estados, Coahuila, Durango, San Luis Potosí, etc., en el camino varios se quedaron enfermos (...)

Eran conducidos por el Dios Huitzilopoztlí (...) Los aztecas encontraron el águila y ahí formaron su ciudad.

Entre los aztecas iba una mujer bruja, a la cual le tenían miedo (...) se decidió que la bruja fuera abandonada a su suerte, por votación. A quienes se quedaron con la bruja les fue arrancado el corazón y el Dios se lo comió (...)

Algunos autores hablan de que los aztecas practicaban el canibalismo, cosa que no está confirmada, este autor no lo menciona; Mateo A. Saenz, que en paz descanse, dice que sí.

Los aztecas partieron no sólo de Chihuahua, sino de más lejos. Estoy hablando de antes de la consumación de la independencia, cuando los países de Centro-América -Uruguay, Paraguay, Nicaragua, Honduras, etc.- eran colonias de México, después que claudicó Iturbide se independizaron, así como se independizó Texas, que ya no quiso pertenecer a México.

Cuando Santa Ana fue preso se le obligó a firmar la cesación del territorio (...) ¿A cambio de qué, maestro? ...Algunos autores mencionan que hubo una cantidad de dinero como indemnización. ®

Texas se independiza porque no tenían el apoyo del Gobierno Mexicano para llegar de México a Texas se tardaban meses, los caminos eran muy malos, eran de tierra.

¿Actualmente nuestro país cuántos kilómetros tiene:, (...) actualmente cuenta con 2 millones de km², antes eran 4 millones de km², cuándo? (...) ¿maestro, es cierto que Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas van a ser de Estados Unidos si México no paga la deuda externa?

Los Estados Unidos consideran hasta San Luis Potosí como zona de protección contra los guerrilleros. Miren jóvenes yo no se ustedes que

opinen, pero yo hubiera vendido todo (...) Estados Unidos nos hubiera quitado todo con Santa Ana y sin él, porque Estados Unidos y los países poderosos son muy ambiciosos y por eso desatan las guerras, para obtener más territorio. Santa Ana fue muy valiente, los fue echando del país, lejos, lejos, lejos hasta que lo hiciera prisionero.

Preparatoria I

FASE II

Tema: Horizonte Clásico

En la clase pasada estuvimos hablando de los Olmecas, ¿sí, verdad? Bueno ahora vamos a pasar al Horizonte Clásico ¿Qué período abarca señorita? 100 A.D. - 850 D.C.

Las principales culturas de este período son la Totonaca, Teotihuacana, Mixteco-Zapoteca y Mayas.

Los Totonacas eran muy grandes artistas. Si no vean ustedes, la sonrisa es una manifestación reciente del arte y los Totonacas ya lo manifestaban en sus esculturas...

Expone Alumno la cultura Mixteco-Zapoteca.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Preparatoria I

FASE III

Tema: Revolución e Independencia

- a) Causas
- b) Desarrollo
- c) Consecuencias Sociales

¿Cuáles creen que son las causas de la revolución de Independencia?

Recuerden que no se puede atribuir a una sola causa un fenómeno tan complejo como el que estamos tratando, los fenómenos siempre obedecen a di-

ferentes causas, todas ellas complejas, al igual del fenómeno que originan. (...) Como dijo el compañero, la situación de los peones y obreros durante la colonia...

Otro factor que contribuyó fuertemente fue la intervención francesa en España...

Preparatoria 8

FASE II

En el pizarrón, de fichas:

Lucha por la Independencia

Cambios que produce:

- * otorga al pueblo ciertas libertades
- * se da la liquidación de la economía colonial
- * surge la integración de nuestra economía al mercado mundial capitalista
- * Destrucción física de nuestro país

Situación económica durante la Guerra:

Minería: las minas son saqueadas, abandonadas y prácticamente dejan de producir debido a malos e inseguros caminos y medios de transporte.

Ejemplo: la acuñación de plata disminuye

1809 27 millones de pesos anuales

1821 sólo 6 millones de pesos anuales.

Agricultura: las fincas y haciendas fueron saqueadas y abandonadas por sus dueños y trabajadores, por efectos de la guerra.

Además el pillaje, robo de ganado, falta de crédito y di-

fácil acceso al mercado hacen que la producción disminuya.

Ejemplo : 1810 139 millones de pesos anuales

1816 68 millones de pesos anuales

desciende a menos de la mitad

Comercio e Industria: ocurre lo mismo, inseguridad en caminos y transportes, escasez de materia prima, etc., hacen que la producción nacional disminuya y en consecuencia el comercio.

Ejemplo: P.M. disminuye de 227 millones de pesos a 75 durante la guerra.

Antes de entrar al tema, vamos a ubicarnos en los períodos que van de 1810 a 1821, no es la guerra, sino el proceso de independencia.

Explica los puntos en base al texto.

Preparatoria 8

FASE III

Tema: La Reforma

Exponen alumnos leyendo del libro, el tema lo divide, según su extensión, en varias partes. Así, los incisos A y B del tema III, fueron expuestos por tres alumnos.

El maestro, al final realiza las preguntas del cuestionario (págs. 58 a 63) en relación al tema (55, 56, 57) o lee un párrafo del libro. Por ejemplo párrafos último, primero y segundo de las págs. 36 y 37.

ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEXICO

a) Programa de la Materia

Objetivo General del Curso:

Al término del curso el alumno será capaz de interpretar críticamente los problemas económicos, sociales y políticos del México actual (Anexo 1, programa completo).

La preparatoria 8 tiene un programa diferente al oficial, aunque comprende los puntos propuestos por el último.

La dosificación del programa por objetivos hace que, fenómenos que convergen en una sola problemática, o que contribuyen a su análisis y explicación, se presenten separados.

La primera unidad es puramente económica e introduce conceptos; hasta ese momento, no tratados en ninguna otra materia. Por ejemplo: déficit fiscal, acelerada concentración de capital, etc. (Objetivos específicos, Unidad 1).

De ahí en fuera se abordan los distintos aspectos del desarrollo histórico de México en las cuatro y media últimas décadas.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

b) Libro de Texto

Montoya R. Raúl S., Rodolfo A. Montoya R. y Fernando Garza T.

Estructura Socioeconómica de México. Ed. Preparatoria No. 1, UANL. Monterrey, N.L.

Padilla, G. Sergio. Estructura Socioeconómica de México. Ed. Preparatoria No. 8. UANL. Guadalupe, N.L. 1985.

El libro de texto de la Preparatoria 1 no sigue término a término el programa de la materia, aunque trata todos los temas propuestos en

las unidades.

La primera y la última están escritas por los primeros dos autores y, la segunda, es una recopilación, del último colaborador, o selección de temas de "El Estado Mexicano", "La Realidad Económica Mexicana: retrovisión y perspectivas" y "México Hoy". Los temas seleccionados son:

- El Estado y el Capitalismo en México
- El Estado y Sociedad
- El Movimiento Obrero y
- El Sector Agrícola

La primera unida del libro, es la propuesta por el programa, y al igual que la última, se presenta algo esquemática. Los problemas de inflación, deuda, etc., son tratados, por lo general, en una sola página del texto (1/2 cuartilla), presentando la información en párrafos cortos, con escasas relaciones; mientras que los temas seleccionados, no obstante

tratar un tema en específico, lo relacionan con otros y con sucesos históricos, presentando, de esta manera, un análisis más integral. Por otra parte, los autores proporcionan a sus grupos un glosario de términos económicos, principalmente de los de la primera unidad.

El libro de la Preparatoria 8 está estructurado en base al programa, lo que "el alumno deberá de..." en un determinado objetivo específico, es el nombre del subtítulo. Por ejemplo, el objetivo 2.4 (Anexo 1) corresponde al punto 2.3 Problemática de La Vivienda (p. 47).

Uno de los problemas es de que en algunos de los conceptos utilizados, se da por supuesto el conocimiento del alumnos del mismo.

Ejemplos de ello los encontramos en las páginas 24, 25, 26, 28, 31, 44, 76, etc.

Además, el autor del libro utiliza párrafos enteros de otros autores sin citar las fuentes, por ejemplo en las páginas 81 y 82 se copia un párrafo de 13 renglones y en la 83 otro de 15, sin señalar los autores.

Se hace, en otros casos, una omisión espacial y/o temporal del problema ya analizado, ya de ejemplo.

Al final de cada unidad hay una autoevaluación de 15 preguntas y, al final del texto, uno que comprende todas las unidades, con 75 preguntas. Asimismo, después de este cuestionario, trae las respuestas de la autoevaluación. Las últimas 8 páginas definen conceptos y siglas de organizaciones y se incluye la bibliografía.

c) Transmisión de Contenidos

Preparatoria I

FASE II

Tema: Política Económica 71-76

¿Quién fue presidente en esa época? ¿Qué dices tú? Cada seis años hay un presidente, hecha para atrás ya van seis.

...¿Por qué hay desconfianza en la salida de capitales? ...¿Y la planta productiva?...

Tema: FMI

Relación con México (Desarrollarla).

FASE III

No se tomó nota ya que los alumnos exponen (leen) el contenido y el maestro explica.

Preparatoria 8

FASE II

Anota en el pizarrón de sus fichas:

La inflación: debido al estancamiento productivo y al retraimiento de la inversión.

fue impulsada originalmente: por el estancamiento en la producción agrícola a partir de mediados de los años 60's.

a esto se suma y combina el estancamiento en el sector industrial.

¿el fenómeno se generaliza?:

ESTANCAMIENTO AGRICOLA

Causas: abandono de este sector por parte del Estado.

El Estado: reduce sistemáticamente la inversión y la concentra en algunas regiones.

Consecuencias; la base material y social para la producción de bienes y servicios se fue deteriorando.

además: influye en el fenómeno la política de congelación de precios de productos del campo.

Ejemplo de explicación: ¿Por qué el Estado abandona el campo? Para lograr la estabilidad social en su conjunto, a costa del campo.

El sector agrícola se transforma en

- un sector de saqueo constante y
- fuente interminable de mano de obra

FASE III

Alumnos exponen los puntos 2.5 y 2.6 de la Unidad 2. Tema: Salud.

Ejemplo de explicación: Anécdotas de curanderos.

MANEJO DE CONTENIDO

Se detectan seis formas básicas de transmisión del contenido.

- 1) Una transmisión incoherente, sin sentido y, en momentos, falsa (H.M. FASE I, Preparatoria 1), sin ninguna base teórica.
- 2) Información en base al libro de texto, más sin un "hilo conductor" que le da coherencia y sentido. La información se presenta en pequeñas frases, aislada la una de la otra (T.H. FASE I, Preparatoria 1).
- 3) Se maneja el mismo contenido del libro, agregando, en casos muy aislados, nueva información, sobre todo en ejemplos (Preparatoria 1: T.H. e H.M., FASE II; T.H. FASE III, Preparatoria 8: T.H., H.M., E.S.M. FASE II e H.M. y E.S.M. FASE III).
- 4) Se transmite el contenido de diversas fuentes, en forma ordenada y lógica, poniéndole en relación a otras problemáticas y explicando, en algunos casos, diversas formas de análisis de fenómenos históricos (H.M. Preparatoria 1, FASE III).
- 5) Sólo se transmite nueva información de diversas fuentes (E.S.M. Preparatoria 1 FASE III).
- 6) Transmite un contenido similar al del libro de texto (Preparatoria 1 E.S.M. FASE II), aunque no textual, a diferencia del caso 3.

Así de los 11 maestros, seis de ellos se limitan a presentar, únicamente, los conocimientos planteados en el libro de texto. Sin embargo, en estos casos, se dan serias diferencias en cuanto a su presentación.

Los dos primeros casos, así como los tres últimos, son muy diferentes; no obstante los dos primeros muestran un aspecto en común: el es-

caso o nulo manejo del contenido que se deja ver en el qué se transmite, hasta en las preguntas y ejemplos planteados.

El caso 1 es, a este nivel, único. El manejo del contenido refleja, en cierta medida, la concepción que de historia tiene el maestro. En observaciones diferentes, y en exposición de alumnos el maestro dijo: "Quite nomás...(alumnos "el rollo"); si el rollo, si es que la historia es puro rollo". (20/3/85). O cuando un alumno dijo que él traía el mismo tema que otro alumno había expuesto, el maestro respondió "no importa, así es la historia, se repite y se repite". (26/3/85).

La historia es, además, una anécdota interminable, "con los aztecas iba una bruja", o "en Texas hacían juntas ordinarias y extraordinarias..."

Más, al lado de esta concepción, y de forma inseparable se ubica la importancia que el maestro concede a la materia. Así, si la historia es puro rollo que se repite y se repite, puede aprenderse en cualquier lado, hasta en "estampitas".*

Creo, que el caso 2 no es muy diferente, aunque asuma una forma distinta, ya que si bien el contenido es extraído del libro de texto, el maestro no le da ninguna estructura, no establece relación alguna entre uno y otro concepto o información. Esto refleja, a mi parecer, el poco dominio

* Efectivamente, se refiere a las estampitas que los niños de primaria usan para albums. De un lado tienen una figura y del otro una breve explicación o biografía. En una observación el maestro encargó estudiar en cualquier lado, un alumno dijo "también en estampitas profe?" (risas) y el maestro respondió "si, también" (6/3/85).

de la materia y tal vez, el poco interés por la misma.

Los maestros que transmiten el mismo contenido del libro, como son los del caso tres, lo hacen a diferentes niveles.

Uno de ellos (T.H. Preparatoria I FASE III) solamente lee de fichas o del libro el contenido, a excepción de los ejemplos de anécdotas.

El maestro de H.M. (Preparatoria I FASE II) expone los mismos contenidos, aunque con otras palabras.

El maestro de T.H. (Preparatoria I FASE II) escribe, en el pizarrón, un cuadro sinóptico de la unidad a tratar y el desarrollo de la misma la lee del libro, a excepción de los ejemplos. Si la unidad queda inconclusa, la continúa en la próxima, pero ya sin leer.

Los maestros de T.H. e H.M. - E.S.M. (Preparatoria 8 FASE II y III respectivamente) se limitan a plantear preguntas, del texto, o a dar una pequeña explicación sobre lo leído por alumnos.

Por último el maestro de H.M. y E.S.M. (Preparatoria 8 FASE II) escribe en el pizarrón los aspectos más importantes del tema, extraídos del libro. Este es el único maestro que presenta los contenidos (para él) más importantes del texto. Generalmente el abstracto escrito en el pizarrón contesta, o bien las preguntas de la autoevaluación, o bien las del cuestionario.

Por ejemplo, el abstracto escrito de E.S.M. sobre la privatización del espacio urbano, responde las preguntas 4 de la auto-evaluación (p. 69) y las preguntas 28, 29 y 30 del cuestionario (p.141). El abstracto y texto es el siguiente:*

* Consideré necesario incluir las preguntas del libro de texto y una del ler. examen parcial, para ilustrar más la situación.

PIZARRON

Privatización del espacio urbano, las grandes firmas comerciales y financieras promueven la construcción de grandes centros comerciales (Moll del Valle, Plaza Dorada, Centro Comercial Macro plaza, Plaza Morelos, etc.) con la finalidad de construir espacios adecuados para promover la venta.

Esto lleva a la privatización del espacio urbano que definimos como: grandes conjuntos comerciales que se caracterizan por reproducir un espacio urbano tradicional, eliminando molestias de ruido y autos.

Estos espacios son formas de anticiudad al quedar sustraídas del espacio urbano público, por su carácter privado también forman parte de estos espacios los clubs deportivos particulares. Todo esto indica una tendencia creciente a la segregación desigual de los servicios urbanos generales, polarización de los contrastes y reducción del espacio público de esparcimiento.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

TEXTO (p.p. 45 y 46)

"...Las grandes firmas comerciales y financieras promovieron de manera creciente la construcción de grandes conjuntos comerciales (Plaza Morelos, Plaza Dorada, Moll del Valle y finalmente la Macroplaza en Monterrey) La privatización del espacio urbano consiste en grandes conjuntos que se caracteriza por reproducir un espacio urbano tradicional, eliminando las molestias del ruido y los automóviles (...) Son formas de anticiudad, pues construidas sobre terrenos particulares quedan sustraídas del conjunto urbano por su carácter privado, (...) Si a esto agregamos la proliferación en la ciudad de locales para esparcimiento (canchas de squash,

tenis, salones de fiesta) también de carácter privado, se comprueba una tendencia creciente de la ciudad de hoy para segregar desigualmente los servicios urbanos generales, polarizando los contrastes, reduciendo el espacio público y destinando un espacio privado al consumo y al incremento de las ventas".

Preguntas en el texto:

P. 69, pregunta No. 4

La privatización del espacio urbano consiste en grandes conjuntos que se caracterizan por reproducir un espacio urbano tradicional, eliminando las molestias de ruido y automóviles.

0.- Falso

1.- Verdadero

P. 141, pregunta No. 29

Señale en que consiste la privatización del espacio urbano

Pregunta de examen, (Anexo 3, examen de E.S.M. Preparatoria No. 8)

13.- Consiste en grandes conjuntos que se caracterizan por reproducir un espacio urbano tradicional, eliminando las molestias del ruido y los automóviles.

0.- Socialización del espacio urbano 2.- Espacio urbano comunal

1.- Popularización del espacio urbano 3.- La privatización del espacio urbano

Más , qué significación tiene esto. De qué supuestos parte estos maestros para estructurar así los contenidos y, finalmente, qué se desprende de ello?

Estos maestros tienen en común el exponer el mismo contenido

del libro y seguir los puntos por él señalados. Cinco de ellos (dos leyendo la mayoría de las veces) hacen una exposición sistemática, uno, como vimos no tiene estructura, y los otros dos no se, puesto que no exponen.

De los cinco maestros arriba enunciados, dos de ellos (E.S.M. Preparatoria I FASE II e H.M., E.S.M. Preparatoria 8, FASE II) operan sobre el contenido de una manera mucho más ágil, el no leer directamente del texto, hace, la exposición más dinámica y deja ver, además, que los maestros tienen (un cierto) dominio de la materia. La forma de presentarlo, acusa, además, una mayor preparación por parte de uno de ellos (Preparatoria 8).

De los maestros que leen el libro en clase se puede cuestionar su función, preguntándonos hasta donde es necesaria su presencia en el grupo, pues que aportaciones hacen a sus alumnos, a excepción claro está, de cuadros sinópticos, ejemplos y anécdotas. Al seguir textualmente el libro siguen el programa. Y como se vió, éste presenta serias deficiencias en cuanto a su estructuración; sobre todo en lo que concierne a la unidad II de T.H.

Después de haber observado tres maestros de T.H., todos con formas de exposición diferentes, consideré necesario poner especial énfasis en cómo se explica dicha unidad. Así, con el cuarto maestro, la clase en donde se vió este contenido, la observación se centró en este aspecto. El maestro leyó dicha unidad, tardándose de medio a un y cuatro minutos, según la extensión del punto y según si ponía un ejemplo o no. Así, el punto de fuerzas productivas lo trató en medio minuto; y en el punto 11 se tardó 4, fue en donde más tiempo empleó. Así, la unidad II fue expuesta en aproximadamente 10 minutos.

Si se pone especial énfasis en la Unidad II, es porque el programa considera que los conceptos y categorías en ella tratada, son las que dan cuerpo a T.H. y por tanto, son con las que los alumnos van a tener un conocimiento objetivo y una capacidad crítica... Además se considera a los contenidos de esta unidad sumamente complejos. Requieren, a mi parecer, un excelente dominio, por parte del maestro, para poder transmitirlos y, por parte del alumno, no solo conocimientos previos (que por lo general no tiene), sino también un desarrollo más amplio de su capacidad de abstracción.*

Le definen relaciones sociales de producción, pero nunca le dicen cómo es usado o aplicado, dicho concepto, por el historiador. Las definiciones hay que aprenderlas de memoria, por ejemplo, en T.H. (Preparatoria I FASE III) el maestro señaló que el punto 10 hay que aprenderlo de memoria porque va a venir completo en el examen. Los otros maestros o dictan preguntas al final de cada clase, señalan un punto en especial como

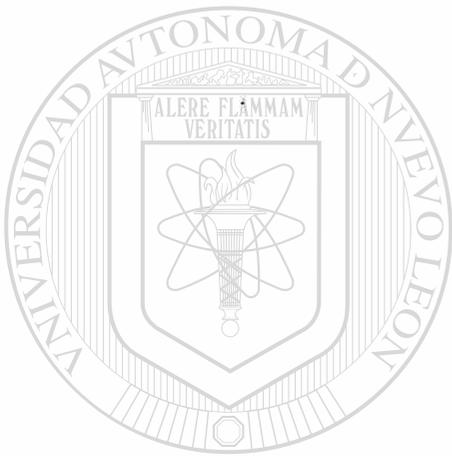
muy importante, o resuelven en clase el laboratorio o auto evaluación.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

* Piaget e Inhelder (1985) consideran la edad de 14-15 años como la del punto de arranque lógico-matemáticas del pensamiento. En este sentido, la capacidad de abstracción, es decir de poder operar sólo con el pensamiento, empieza como es de suponer, a desarrollarse. Su movilidad es, en esta primera etapa, muy reducida, por lo que considero que un contenido de tal complejidad, como lo es el de la Teoría del Valor, difícilmente puede ser asimilada por los alumnos, considerando:

1. La ausencia de conocimientos previos que, permitirían, en cierta forma, acomodar los nuevos;
2. La complejidad del contenido;
3. La estructuración fragmentada y descontextualizada;
4. La movilidad aún pobre de las estructuras de pensamiento;
5. La forma en que se transmite dicho contenido y
6. Su nula secuencia programática.

De ahí que uno de los aspectos principales de su función como maestros sea el que los alumnos pasen el examen, y, por tanto, es también uno de los aspectos principales que orientan y guían el proceso didáctico.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

5. FORMAS DE TRABAJO EN EL AULA

Las formas de trabajo implementadas para la transmisión del conocimiento, son otra de las partes que constituyen el proceso didáctico. Estas, comprenden las estrategias metodológicas y técnicas empleadas por los maestros para la enseñanza de su materia.

Según los teóricos del curriculum, este debe proveer lineamientos o esquemas de acción que puedan ser trasladados al aula en formas de enseñanza. Sin embargo, los curriculums por objetivos, o al menos el de las preparatorias de la UANL, sólo señalan el cambio de conducta que se desea obtener en los alumnos a través de tal o cual conocimiento. Las formas de como hacerlo no son explícitas, más implícitamente, al instrumentalizar los conocimientos y reducirlos a meros ejercicios (Stenhouse, 1987), dan la pauta para el uso de determinadas estrategias de enseñanza*, en este caso las referidas a los métodos y técnicas.

Tanto los conocimientos como la práctica misma se ven, desde esta perspectiva, muy limitados. El conocimiento se somete a serios recortes y distorsiones al ser adecuado a los objetivos conductuales y las estrategias al adecuarse a estos, contribuyen al mantenimiento de tal situación.

Así, el currículum que debe ser una guía y soporte para el maestro se convierte en un obstáculo, cuando no en una camisa de fuerza, para el desarrollo de otras prácticas educativas. El que las estrategias de

* Stenhouse señala que "...prefiere el término 'estrategia' de enseñanza a 'métodos de enseñanza', porque estos últimos implican, tradicionalmente, la formación de habilidades en el maestro. 'Estrategias de enseñanza' (...) contiene la política de desarrollo y la pone dentro de la práctica. (op. cit. p. 24).

enseñanza no varía mucho de un maestro a otro se debe, fundamentalmente, al proceso de socialización similar por el que pasan todos los maestros y a que "...they are worked out within common structural parameters : teacher pupil ratios, classroom size, compulsory attendance..." (Mardle y Walker, 1980. P. 121)*.

En este capítulo describo, en un primer momento, las formas de trabajo** de cada uno de los maestros observados y, posteriormente, realicé el análisis en base a los objetivos de los programas, las participaciones de los alumnos y las actitudes asumidas por alumnos y maestro ante las formas de trabajo.

	<u>Descripción</u>	
FASE I		Preparatoria 1
<u>T.H.</u>	Maestro expone sentado al frente, en el escritorio; lo hace en voz muy alta, casi a gritos.	

Plantea preguntas que, inmediatamente, responde.

Expone seguido, sin pausa, sólo se detiene para llamar la atención, mediante preguntas dirigidas a quien habla, y que él mismo responde y mediante ("por favor guarden silencio a la hora de la clase, porque ni crean que va a estar fácil el examen" (26/3/85) amenazas.

* "...ellos trabajan dentro de parámetros estructurales comunes: número de alumnos, tamaño del aula, asistencia obligatoria..." (Mardle y Walker, 1980. p. 121)

** Se realizó una síntesis en este aspecto, de las distintas observaciones para cada uno de los maestros.

Como tarea encarga la definición de conceptos, (mediante diccionario) que dicta al final de la clase; también dicta los puntos a tratar en la próxima, éstos son los mismos del libro de texto. Por ejemplo dicta:

Concepto de la Historia, Concepto de la Teoría Científica, Definición de la Teoría de la Historia, Historia entre las Ciencias Sociales, Problemas de la Objetividad en la Historia y Problemas que surgen a través de la Objetividad en la Historia. Estos corresponden, todos, a la Unidad I del libro de texto, páginas 25, 26 y 28.

Los conceptos que dicta para consulta los revisa antes de dictar los nuevos. La forma de revisión es pidiendo que algunos alumnos los lean o escriban en el pizarrón, y/o leyéndolos él en su escritorio. Si los alumnos no saben leer y/o escribir (que fue el caso) les ridiculiza, haciéndoles evidente el hecho o llamándoles tontos.

En la revisión no incluye la corrección. Por ejemplo, varios alumnos leyeron: Objetivo - la calidad de ser objetivo; y así por el estu

lo, e independientemente de esto, el maestro lo anotó como participación cumplida. A excepción de la participación en las tareas, no se registró

ninguna otra forma de la misma en los alumnos.

H.M. El maestro, cuando empieza a exponer, se pasea entre las filas para ubicarse, por lo general, al centro del aula y en pocas ocasiones en su escritorio.

Proporciona información, planteando preguntas y dejando pausa para la respuesta. Cuando ésta no se da, se dirige a un alumno en especial y en última instancia, él mismo da la respuesta. Repite la pregunta, dictándola con numeración y luego da la respuesta. También dicta, definicio-

nes, artículos de la Constitución Mexicana y fechas. Cuando le hacen preguntas, la respuesta la centra en el alumno que la hizo y en ocasiones no da respuesta o simplemente responde otra cosa. Por ejemplo:

Caso 1) Alumno: ...dicen que la policía golpea para obligar a declarar (se forma una pequeña discusión entre 4 ó 5) que le rodean.

Maestro: explica el uso de la violencia física y moral (ya ubicado frente a este grupito) y, arma una discusión de aproximadamente 5 minutos con ellos.

El resto del grupo platica, las mujeres se intercambian peines, libros y cuadernos, el resto de los hombres cigarros y bromean entre ellos.

Caso 2) Alumno: ¿Es cierto que Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas van a ser de Estados Unidos si México no paga la deuda?

Maestro: Los Estados Unidos consideran hasta San Luis Potosí como zona de protección contra los guerrilleros.

Caso 3) Alumno: 1. He oído comentarios de que Estados Unidos quiere parte

del Norte de México. 2. Si lo compra es sin habitantes. 3. Antes no había eso de que había que legalizarse y todo ese pedo. (En referencia a la independencia de Texas).

Maestro: Nónas no diga ese (pedo), porque para la otra lo corro.

El maestro combina su participación con la de alumnos. Cada participación cuenta con puntos buenos para el examen, y quien tenga 7 exenta. No obstante, el maestro tiene, en la mayoría de las veces, que pedir por lista la participación.

Cuando los alumnos participan, exponiendo un tema, el maestro se

sienta frente al grupo, en el escritorio. En una ocasión interrumpió al alumno para decir "mira te voy a interrumpir, me disculpas, lee un párrafo, te detienes y lo explicas, porque sino, considero que está incompleto". (26/3/85).

En otra le pidió que después de exponer, escribiera un resumen en el pizarrón y que el resto del grupo lo copie y, posteriormente, sigue con otro tema.

Finalmente, también en ocasiones, se limita a guardar silencio y cuando un alumno termina él hace una explicación sin tomar en cuenta lo expuesto, dicta preguntas o pasa a otra cosa, como hacer comentarios sobre el examen. Las preguntas que dicta están numeradas. Pregunta "¿en cuál nos quedamos la vez pasada?,...escriban, número 42..."

En cuanto a la participación de los alumnos se da en dos formas.

— A través de preguntas y con la lectura de temas que el maestro señala. —

Las ocasiones en que los alumnos plantean preguntas son pocas y, generalmente, son en relación a problemas presentes, por ejemplo: problemas con la policía, de violencia y de la crisis.

Los temas que exponen los fija el maestro y, en todas las ocasiones, los leen. Los resúmenes que escriben en el pizarrón no van más allá de lo leído, así tenemos:

Tema: "México Precolombino"

- 1) Toltecas
- 2) El Chichimeca
- 3) El Nahoá

Explicación: Hablaban Nahuatl y tenían sacerdotes caudillos:

Mitlchimalli, Tlacocatlalli y Teopantlalli.

Los aztecas llegaron a formar un imperio en 100 años.

El imperio azteca se divide en tres Estados.

- 1) El de México
- Pizarrón 2) El de Texcoco
- 3) El de Tacuba

Asimismo, el tema no excede más de una página (Anexo 2), por lo que el tiempo de exposición es sumamente corto.

En el caso en que presenta biografías, éstas son extraídas de enciclopedias o del pequeño Larousse ilustrado (Anexo 2).

FASE II

Preparatoria I

I.H. El maestro escribe, de fichas, en el pizarrón, en forma de cuadro sinóptico el tema a tratar, si este principia. Cuando termina, deja unos minutos de pausa y procede a explicar, desarrollando

un poco los puntos escritos en el pizarrón, por ejemplo, uno de los puntos en el pizarrón es medio geográfico, la explicación:

"puede ser favorable o desfavorable y no es determinante para el desarrollo de la sociedad humana; por ejemplo, hay hombres en el desierto y los hay en la selva". (24/9/85).

A lo largo de la exposición plantea 2 ó 3 preguntas, con una ligera pausa (de segundos), y luego él las responde.

Al terminar, o bien plantea preguntas sobre el tema, que él mismo responde, o solo pregunta sobre dudas y, generalmente no las hay.

En cuanto a los alumnos, no se registra ningún tipo de participación.

H.M. El maestro empieza, recordando el nombre del tema, tratado en la clase anterior, a continuación da el nombre del tema a tratar y para ubicarlo, espacial o temporalmente, plantea preguntas a un alumno en particular. Cuando explica lo hace de corrido, hasta terminar.

Recurre a diálogos que tuvo, en otro tiempo, con otras personas para explicar.

Cuando los alumnos exponen, los interrumpe, generalmente, para agregar nueva información, del tipo de "...Teotihuacán es apenas hoy un fragmento de lo que fue la gran urbe..."

Sobre los temas vistos (horizonte preclásico) los alumnos hacen un trabajo de investigación. Cuando pasa lista el maestro los va solicitando, y la revisión consiste en hojearlos rápidamente.

La participación, en clase, de los alumnos se centra en exponer un tema, que generalmente leen. La duración de sus participaciones se da entre 5 y 10 minutos, ya que el tema expuesto (leído) contiene, invariablemente una o dos hojas (ver anexo 2).

E.S.M. El maestro se sienta al frente, en el escritorio, plantea preguntas sobre el punto anterior y después de dos o tres, pasa a preguntar que tema toca, la introducción al mismo la hace mediante preguntas y después explica. Algunos puntos pide que se los lean del libro (por ejemplo, las condiciones del FMI; Montoya Retta, et al, p. 10), puesto que él no lo lleva a clase, hace preguntas y continúa explicando. También plantea preguntas que él mismo responde.

La participación de los alumnos se concreta a contestar las preguntas, en pocas ocasiones a plantear una y a leer puntos específicos del libro de texto.

FASE III

Preparatoria 1

F.H. El maestro expone de papeletas; en las ocasiones que escribe en el pizarrón, algunas se levanta de su silla y otras solamente se voltea (sentado) y hace anotaciones (nombres o fechas).

Recurre mucho a ejemplo cotidianos y a anécdotas personales, tardándose, en algunas ocasiones, mucho más que en la explicación del contenido. También plantea preguntas que él mismo se responde.

De los ejemplos a los que recurre para explicar determinado tema, muchos son sexuales. Así, en las 6 observaciones se detectaron 8-10 intervenciones de este tipo. Por ejemplo, recurre a temas sexuales tales como partos, regla, acostarse para ejemplificar la exactitud de las ciencias

(27/2/86) o bien, explica el problema de la sexualidad en el grupo de maestro-alumno y alumno-alumno. Se refiere a "una alumna cerca de mí, cuando expone, me altera la respiración". (13/3/86).

Mientras, sus ejemplos cotidianos son del tipo de: "La historia es incompleta, sino traten ustedes al acabar el día de anotar todo lo que hicieron durante el mismo y van a ver que algo se les va a escapar"

(17/2/86) o, "...árbol y ramas igual a estructura, flores, hojas, frutas igual a superestructura". 13/3/86)

Entabla además, diálogos imaginarios para explicar.

Las notas de las papeletas no difieren de los libros, así: escribe en el pizarrón de fichas:

"Unidad I ésta verso sobre NATURALEZA Y UBICACION DEL CONOCIMIENTO HISTORICO.

La Historia como hecho y la historia como ciencia". (17/2/86).
 Procede a hacer una breve explicación, sentado en el escritorio. Esto corresponde al título, subtítulo e inciso A y B de la Unidad I del libro, págs. 17 y 18.

Algunos puntos, como la Unidad II y III, las expuso leyendo directamente del libro, de esta manera, toda la Unidad II fue expuesta en 10 minutos, el resto del tiempo 20 minutos, pasó lista, puso ejemplos (sexuales) y contestó una pregunta ante la insistencia del alumno que la planteó. La respuesta se limitó a "cambie la palabra relaciones por sopores y ya queda entendido". (13/3/86).

En una ocasión, después de 10 minutos con un ejemplo, se calló, permaneciendo en silencio un minuto aproximadamente para decir luego "Bueno ya nos desviamos, pero estudien estos conceptos porque a lo mejor vienen en el examen".

En tres ocasiones pidió la participación de unas alumnas, haciéndolas pasar al frente con el libro, les pidió escribir el título del tema en el pizarrón y, cuando iban a empezar a leer, él comenzaba o con un ejemplo, una anécdota o a leer él mismo.

Un alumno quiso exponer un tema pero no lo dejó, argumentando que ya lo habían visto.

También hace preguntas, que por lo regular no son contestadas, o levantan la mano para responder a una pregunta planteada por el maestro, más no tienen oportunidad de hacerlo, pues él mismo las responde.

H.M. Por lo general el maestro expone el tema en cuestión. Empieza con preguntas sobre el tema tratado en la clase anterior, hace una breve reseña y procede a preguntar sobre características, causas u otros aspectos del tema que van a tratar. Si es un nuevo tema, el maestro pasa un alumno al pizarrón para que escriba el nombre y puntos a desarrollar.

Antes de empezar a exponer hace preguntas generales y dirigidas a todo el grupo y en caso de no obtener respuesta se dirige a un alumno en particular, señalando con la mano o con un movimiento de la cabeza, diciéndole "compañero".

La explicación incluye constantemente preguntas, que de no obtener respuesta, son replanteadas con una breve explicación y, finalmente, en caso de no haber respuesta, el maestro la explica.

Las respuestas de los alumnos son, por lo general, retomadas por el maestro, ya para ampliarlas, integrarlas o rectificarlas, diciendo

"como dijo el compañero...", "puede ser, pero hay que considerar que..." o "tomen en cuenta que los problemas son muy complejos..."

Los puntos o aspectos del tema, escritos en el pizarrón, son explicados uno por uno y al terminar con uno, el maestro hace una síntesis que dicta, tanto al alumno que escribe en el pizarrón, como al grupo.

Las formas de participación de los alumnos se dan, principalmente, mediante respuestas a las preguntas planteadas por el maestro en pocas ocasiones a preguntas dirigidas a él. También se puede considerar el que los alumnos toman nota de lo dictado por el maestro. Cuando explica, los alumnos por lo general no toman nota.

Una cuestión importante es la que se da cuando se trata de tema

nuevo. Aquí, cuando el maestro plantea preguntas antes de proceder a explicar y obtiene respuestas "correctas" (lo que pasa la mayoría de las veces) denota, por parte de los alumnos, o bien la lectura anterior del tema, o bien conocimientos previos. Sin embargo, esto último es poco plausible, pues en una ocasión, cuando preguntó sobre el modo de producción de los aztecas, tuvo que explicar de nuevo dicho concepto y las respuestas se dieron como si se estuviera respondiendo a una adivinanza. Hay que señalar que estos temas fueron tratados en el primer semestre.

E.S.M.

El maestro, para trabajar o desarrollar el curso utiliza, aparte del libro de texto, notas periodísticas y quienes las exponen son los alumnos.

Quando se exponen los temas del libro, el maestro, o bien espera a que el alumno termine de exponer para él intervenir, o bien interrumpe,

al grupo. Si no hay respuesta, el maestro reformula la pregunta explicándola, dando información y/o poniendo ejemplos. Así, una misma pregunta puede ser planteada en 10 (aproximadamente) formas distintas, hasta lograr la respuesta por parte de los alumnos. Cuando estos lanzan respuestas en forma de adivinanza, el maestro se extiende en la explicación y los ejemplos, cuidando de no dar la respuesta directamente.

Quando obtiene respuestas contradictorias las retoma y plantea nuevamente. En estas circunstancias, y una vez dadas las respuestas contradictorias, el maestro deja a los alumnos un momento, en el que o bien se guarda silencio y luego hay más respuestas sin intervención del maestro, o bien se generan estas inmediatamente, dándose pequeñas discusiones.

Las explicaciones del maestro son orientadas a que los alumnos encuentren respuestas a las preguntas por él planteadas; estas son pausadas, introduciendo preguntas y dejando una pausa para su respuesta.

Las preguntas son, principalmente, dirigidas a todo el grupo, y muy excepcionalmente, a un solo alumno. Esto último ocurre cuando en los dos o tres primeros planteamientos no se obtuvo respuesta.

En el caso de notas periódicas, estas son, por lo general, seleccionadas* y expuestas (siempre) por alumnos voluntarios. Las noticias son tanto nacionales como internacionales. En ambos casos al terminar el alumno, el maestro procede a preguntar-explicar-preguntar; en el caso en que los alumnos no responden por no estar enterados de las noticias, el maestro procede a informarles, para luego hacerles participar mediante el método antes descrito.

Los alumnos participan exponiendo temas del libro, notas periódicas y respondiendo y/o planteando preguntas.

Los temas expuestos no rebasan un punto del libro, y estos, generalmente, consisten en una cuartilla a lo más. Los temas son leídos, ya directamente del libro, ya de la libreta en forma extractada. En dos ocasiones que unos alumnos expusieron sin leer, lo hicieron de memoria, pues ante mi llegada temprano, pude darme cuenta que lo estaban memorizando. Dichos alumnos leían dos o tres renglones y luego los repetían varias ve-

* Sólo en una ocasión el maestro pidió a un voluntario que recopilara y expusiera las notas de los tres últimos días sobre el movimiento magisterial en Oaxaca.

ces. En la exposición, tuvieron, en momentos, que recurrir a su libro o libreta para recordar como empezaba una oración.

En el caso de las notas periodísticas, son expuestas de la misma forma.

FASE II

PREPARATORIA 8

T.P.

Se trabaja en base al libro de texto. Los alumnos exponen los temas, leyendo invariablemente y, el maestro, cuando los alumnos terminan, hace una ligera explicación, casi con las mismas palabras y procede a dictar preguntas con todo y respuesta.

En casos muy aislados (una o dos veces) el maestro interrumpe al alumno que esta exponiendo para plantear una pregunta e independientemente de obtener respuesta y del tipo de respuesta, pide al alumno continuar.

En otras ocasiones, cuando plantea una pregunta, dice que es

'pregunta de exámen'.

En cuanto a la exposición de los alumnos, esta es o leída del libro o de la transcripción del tema del libro a su libreta. Lo que exponen no se entiende, en parte por el ruido de sus propios compañeros y en parte por el ruido de los pasillos. Además los alumnos no leen bien, se comen letras, sílabas y algunas palabras. Las pronuncian muy mal, o pronuncian otra totalmente distintas.

Otras sesiones son dedicadas, por completo, a contestar el cuestionario, llamado laboratorio, que en ese caso está presentado aparte del libro. El maestro pone al grupo a contestarlo en clase y él se pasea por

entre las filas, ayudando a contestarlo*, en ocasiones.

H.M. y E.S.M. (mismo maestro)

El trabajo se estructura en torno al libro de texto. Los temas son expuestos tanto por el maestro como por los alumnos aunque, con predominio del primero.

El maestro, en primer lugar, revisa a tres o cuatro alumnos, seleccionados por lista, las preguntas del cuestionario (del libro), correspondientes al tema a tratar, si no las traen contestadas les pide que lo hagan para la próxima. Posteriormente procede a anotar en el pizarrón una síntesis del tema a desarrollar (ver pag. 63) para explicarlo.

La explicación consiste en desarrollar un poco lo escrito, poner ejemplos y, al final, plantear preguntas sobre lo expuesto, o preguntas sobre dudas. En ambos casos no hay respuesta.

Cuando los alumnos exponen, lo hacen después del maestro y, también, leen. Su exposición es de un punto del tema y cuando son más, exponen dos alumnos. En algunas ocasiones, antes de que los alumnos empiezen, el maestro hace una breve introducción al tema.

En el grupo de H.M. el maestro dedica algunos minutos (aprox. cinco) de algunas clases para hacer que los alumnos se interroguen entre sí. Las preguntas son las del cuestionario, y el maestro selecciona al alumno que pregunta y al que responde, a este último no se le permite te-

* Se supone que el laboratorio está planteado como trabajo de casa y no para ser resuelto a la hora clase.

ner el libro abierto y en caso de que no se sepa la respuesta, se designa a otro alumno.

El grupo de ESM es de repetidores, su participación consiste en exponer temas cuando el maestro se los solicita. Los alumnos que expusieron, leyeron. En las observaciones que se realizaron fueron tres los alumnos que participaron, dos de ellos leyeron muy mal, llegando a deletrear, incluso, algunas palabras*.

FASE III

H.M. y E.S.M. (mismo maestro)

Los alumnos exponen los temas del libro. El maestro los interrumpe, muy raras veces, para hacer una breve explicación o plantear alguna pregunta.

Participan dos o tres alumnos por clase; cuando cada uno de ellos termina, el maestro explica de nuevo el punto, casi con las mismas

palabras y agregando uno o dos ejemplos o anécdotas. Después dicta las preguntas correspondientes del cuestionario que vienen al final de la uni-

dad. DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La participación de los alumnos se concreta a leer del libro o la libreta el punto de la unidad que corresponde tratar.

En una ocasión, a propósito del tema de Salud, en E.S.M. el maestro se tardó 20' en contar anécdotas de brujos y pocimas en México.

* Hay que considerar que estos alumnos son, en su mayoría trabajadores con 18 años y más.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS Y TECNICAS

Método de Exposición Oral

Se encuentra que los maestros trabajan invariablemente con el método de exposición oral.*

Según Popham y Baker se considera como exposición oral a las intervenciones del maestro, en forma de discurso, que pueden durar desde 5 minutos hasta 45 minutos (1972, p. 91). Sin embargo y dado que considero el método este como una forma de trabajo y asumiendo que es el maestro quien lo delinea, incluyo a los maestros que no obstante, no exponer ellos, hacen que expongan los alumnos.

Así, toda exposición oral de maestros y/o alumnos, que tiene como finalidad transmitir el contenido, la consigno bajo este método.

Las variantes que se desprenden de las observaciones son las siguientes:

- a) Expone él mismo. Se considera a los maestros que hacen una disertación continua del contenido. Los maestros que usan este método son los de T.H. (tres fases)** de la Preparatoria 1.

* De los once observados diez así lo hacen.

** Pienso que es necesario aclarar algunos puntos con respecto al maestro de la FASE III. En la descripción se puede ver que él solicita la participación de sus alumnos, más esta se limita a que los alumnos escriban el título del tema en el pizarrón o a que lean determinado párrafo del libro que invariablemente interrumpe para continuar él (exponiendo o leyendo). Así al estar la participación circunscrita a estos aspectos y no tener relevancia en cuanto a la transmisión del contenido, considero que es el maestro quien expone.

- b) Expone con participación de alumnos. El contenido es expuesto, básicamente, por el maestro, Sin embargo él hace constantes interrupciones para, mediante preguntas, solicitar la información de los alumnos. Los maestros que así proceden son E.S.M. II e H.M. III de la Preparatoria 1.
- c) Exposición combinada. Aquí el contenido es expuesto en parte por los maestros y en parte por los alumnos. En este método se incluyen los maestros de H.M. I y II-1, H.M. y E.S.M. II-8.
- d) Exposición de alumnos. El contenido es expuesto únicamente por los alumnos, las intervenciones del maestro son para formular una pregunta, proporcionar información o señalar los próximos temas a exponer. Aquí se ubican los maestros de T.H. II e H.M., L.S.M. III de la Preparatoria 8.

El método expositivo oral, nos dicen autores como Popham y Baker,

no es bueno ni malo en sí mismo, sino que su eficacia debe analizarse en función de los objetivos que se persiguen. (1972, p. 91).

Si bien no es mi intención analizar la eficacia de la enseñanza, si considero necesario tomar en cuenta esta proposición, ya que su puesta en relación da cuenta, en cierta medida, tanto de la planeación y preparación del tema-materia, aspecto que concierne a la didáctica.

En este punto de la investigación, fue una la pregunta planteada, esta es:

¿Qué formas de trabajo usa el maestro ante contenidos teórico e informativos?

Con esto quería llegar a establecer si las actividades del maestro cambian ante un contenido puramente teórico y ante otro que básicamente

te transmite información. En este sentido la pregunta de fondo es si el maestro usa un método, o unos métodos para enseñar el concepto de modo de producción y otros para enseñar las condiciones políticas y socio-económicas de México antes de la conquista. * Esto lleva, además, a si el maestro establece la diferencia entre un tipo de contenido y otro, a la prioridad asignada al mismo, etc.

Estas pequeñas sutilezas dan la pauta, desde mi punto de vista, de lo que constituye, en buena medida, la didáctica.

Antes de pasar a establecer las relaciones pertinentes entre objetivos del programa y formas de trabajo es necesario delimitar las técnicas usadas por cada maestro.

Estas técnicas son básicamente tres y están estrechamente relacionadas con el método de trabajo; ellas son:

- formulación de preguntas,

- uso de pizarrón y

- dictado

Formulación de preguntas

Se detectan algunas variantes en el uso de esta técnica, las más son:

- apoyo a la exposición. En este caso el maestro no espera respuesta y ni la da directamente, sino que continúa exponiendo.

- mantener el orden en el grupo. La pregunta es usada como un

* Tema introductorio y básicamente informativo en el curso de Historia de México.

"estímulo adverso"* y va dirigida a los alumnos que hablan, no se espera respuesta. El único objetivo es lograr el silencio.

- controlar conocimientos. Primero, si la o las preguntas están formuladas al principio (con pausa para respuesta) y tratan o están relacionadas con el tema a tratar, tienen el objetivo de recordar conocimientos y ubicar al maestro en cuanto al nivel del mismo. Segundo, son las preguntas planteadas al final del tema y tienen como objetivo "asegurar" la comprensión de lo tratado.

- animación. Estas preguntas se plantean en el transcurso de la clase, generalmente exigen respuestas sencillas y el principal objetivo es mantener o recaptar la atención del grupo.

- de relevo. Son las que se formulan al final de la clase, más no esperan respuesta y generalmente la pregunta es ¿hay dudas?

- como guía del examen. Primero, el maestro dicta preguntas (numeradas o no) con todo y respuesta que sirven como una guía para examen. Segundo, formula una pregunta, espera respuesta y/o la da para señalar, al final, que es de examen.

* El término "estímulo adverso" está tomado tal y como se conceptúa en el condicionamiento operante de Skinner. No se utiliza el término "refuerzo negativo" porque no implica el castigo. En este caso, el maestro al dirigir la pregunta al alumno que había (sin esperar respuesta) le está castigando al exhibirlo frente al grupo y está intentando, mediante dicho estímulo, extinguir tal conducta. Lo que se pretende con la aplicación de tal estímulo es que su efecto no sea solo individual, sino además grupal.

Uso de Pizarrón

El uso del pizarrón se consigna como técnica cuando el objetivo es presentar, visualmente, a través de cuadros sinópticos, la relación entre diversos aspectos y conceptos del contenido o para presentar, en forma de síntesis, los aspectos principales del tema tratado o a tratar.

En el caso de que el maestro escriba una fecha o un nombre, sin hacer alto en la exposición no se considera como técnica ya que, el hecho es incidental y da lo mismo si lo escribe o no.

Dictado

Finalmente se encuentra el dictado como una técnica del método expositivo. La considero como técnica en la medida en que el maestro la usa para síntesis o definición de conceptos. Cuando dicta preguntas, éstas se consideran dentro de la técnica de formulación de preguntas.

El siguiente cuadro muestra la distribución de maestros. El cuadro, creo no está por demás aclararlo, es cualitativo y tiene como finalidad mostrar de una manera conjunta los métodos y técnicas usados por cada maestro. En segundo término muestra o resalta como el uso de algunas variantes técnicas responde más a un método que a otro.

CUADRO II : METODOS DE EXPOSICION Y USO DE TECNICAS

TECNICAS	FORMULACION DE PREGUNTAS PARA				USO DE PIZARRON PARA		DICTADO PARA		
	APOYO A LA EXPOSICION	CONTROL DE CONOCIMIENTOS	ANIMACION	MANTENER EL ORDEN	RELENO EXAMEN	CUADROS SINOPTICOS	SINTESIS	CONCEPTOS	RESUMEN O SINTESIS
METODOS									
EXPONE	T.H. I-1			T.H. II-1	T.H. I-1	T.H. II-1			
EL	T.H.* III-1			T.H. III-1					
MISMO									
EXPONE CON PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS		E.S.M. II-1 H.M. III-1	H.M. III-1				H.M. III-1		H.M. III-1
EXPOSICION COMBINADA.	H.M. II-8 E.S.M. II-8	H.M. II-1 H.M. II-8 E.S.M. I-8	H.M. II-8 E.S.M. II-8	R.M. I-1			H.M. III-8 E.S.M. II-8	H.M. I-1	
EXPOSICION DE ALUMNOS					T.H. II-8 H.M. II-8 E.S.M. III-8	T.H. II-8 H.M. 8 E.S.M.			

NOTA: Las letras mayúsculas corresponden al nombre de la materia; el número romano a cada una de las etapas de observación y el arábigo (1 y 8) a las preparatorias.

* Se incluye este maestro en esta técnicas, ya que si bien él solicita la participación de los alumnos, los mismos no lo hacen al verse, la misma, coartada por el maestro.

Método Interrogativo

Este método se caracteriza porque tanto la información como las explicaciones del maestro giran en torno a preguntas.

En las observaciones encuentre un sólo maestro que emplea este método (E.S.M. III-1). Los contenidos (previstos en el programa y no) son expuestos por los alumnos;* el maestro plantea preguntas y/o da breves explicaciones, cuya función primordial es la de proveer información** que contribuye a elaborar la respuesta.

La forma como procede el maestro está descrita en el apartado correspondiente (ver Infra E.S.M. F III. Preparatoria l p. 79, 80 y 81)

Otras formas de Trabajo

Considero que se dan otras formas de trabajo colaterales al método expositivo. Estas se dan fundamentalmente en lo que se llama "trabajo de casa" y que o bien se realiza en la hora de clase o se emplea parte de la misma para su revisión. En tanto ocupan tiempo de la hora-clase, las planteo como formas de trabajo.

Este "trabajo de casa" va desde contestar cuestionarios, definir conceptos y realizar monografías.

* En este sentido se da una combinación con el método de exposición oral, más al predominar el utilizado por el maestro y por ser el único en usar una forma de trabajo diferente y con la finalidad de analizar esta forma de trabajo, decidí presentarla de esta manera.

** Siguiendo a Postic, proveer información implica orientar el análisis de los alumnos hacia una dirección deseada, con la finalidad de hacerlos participar en la elaboración de la información. También, según lo observado, las explicaciones del maestro se orientan en el mismo sentido. (Postic, 1978. p. 14)

Los maestros de T.H. II-8 e H.M., E.S.M. II-8 complementan el trabajo de la clase con el trabajo de cuestionario. El primero dedica horas completas de la clase para que los alumnos resuelvan el cuestionario. El segundo dedica los primeros minutos (5 aproximadamente) de cada clase para revisar, a cuatro o cinco alumnos seleccionados por lista, si las preguntas del cuestionario (el que viene al final de cada unidad en el libro de texto) han sido contestadas.

El maestro de T.H. I-1 encarga una serie de conceptos para que los alumnos busquen su definición. Al término de su exposición los revisa. Pide a alumnos (por lista) que lean sus definiciones y/o les pide se los lleven al escritorio. La revisión tiene como finalidad saber si los alumnos realizaron o no la tarea, pues no hay corrección de la misma.

En H.M. II-1 el maestro encarga trabajos monográficos, de tres a cinco cuartillas, sobre un aspecto de un tema o una unidad. En este caso los trabajos se orientan a las culturas precoloniales. Los mismos los revisa (hojeándolos) cuando está pasando lista. El alumno o alumnos que lo llevan pasan al frente, al oír su nombre, para la revisión con su correspondiente anotación de cumplido. El maestro sólo hojea el trabajo y lee (en voz alta) el título del mismo. Dependiendo del número de trabajos es lo que se tarda en la revisión (entre 5 y 10 minutos aproximadamente).

RELACION ENTRE FORMAS DE TRABAJO Y OBJETIVOS DE LA MATERIA

Las materias en donde se realizaron las observaciones tienen diferentes objetivos generales. En T.H. el alumno debe sustentar un criterio histórico científico; en H.M. comprender las etapas más importantes de la

sociedad mexicana (...) y en E.S.M. interpretar críticamente los problemas (...).

Ahora bien, si se parte de que es en torno a los objetivos que se debe organizar la forma de enseñarlos, nos damos cuenta de que independientemente de éstos, los maestros ponderan una forma de trabajo, como si cualquier cosa pudiera ser enseñada y aprendida de la misma forma y como si la capacidad de sus alumnos fuese la misma y el desarrollo de los mismos no existiese.

La brecha entre "debe ser" y el "es" del currículum por objetivos es muy grande. Como se puede observar en la descripción de este aspecto, la mayoría de los maestros (siete) se concentran, en gran parte, de su exposición, a repetir o leer el contenido del libro de texto. Así las descripciones de lo que el maestro "debe hacer" según sus objetivos (generales, particulares y específicos) cobran invalidez ante las formas de trabajo observadas (las de exposición oral).

Al parecer la programación por objetivos no sólo representa un problema en el aprendizaje de los alumnos, en el sentido de la integración, sino que lo representa, también, para el maestro. De los siete maestros que se ubican en el método expositivo oral, cuatro de ellos (T.H. I-1, H.M. I-1 T.H. II-8 e H.M. - E.S.M. III-8) tuvieron serias dificultades, los dos primeros para presentar un discurso coherente y los últimos para organizar el trabajo en clase. En unos y otros la ausencia de una planeación fue notoria. En el resto de los maestros, incluyendo al que trabaja con el método interrogativo, encontré una organización y una planeación, aunque se da al margen de los objetivos, pues esta no varió, ni en relación a los objetivos mismos, ni en cuanto al contenido.

PARTICIPACION DE ALUMNOS ANTE LAS FORMAS DE TRABAJO

La hora de clase es una dinámica de fuerzas que se establecen entre maestros y alumnos. Muchas de las acciones-reacciones por parte de ambos actores están condicionadas por factores "externos"* al proceso mismo de enseñanza y otros están más directamente relacionados con las formas de trabajo.

Los primeros escapan, por lo general, al tipo de observaciones que realicé y los otros son, en cierta medida, más susceptibles de analizar, aunque tomo en cuenta que las acciones-reacciones en este último nivel pueden estar, y de hecho algunas lo están, condicionadas por los factores del primer tipo.

En este apartado me centraré en analizar la respuesta o participación de los alumnos ante la forma de trabajo de los maestros y especialmente la participación ante las técnicas usadas, puesto que fue mediante

la aplicación de éstas que se detectó mayor participación de alumnos.

Así, la participación de alumnos es fundamentalmente, de tres tipos: a) la que se da voluntaria o espontáneamente; b) las que se manifiestan a través de una orden del maestro y c) las determinadas por lo que el alumno piensa que el maestro espera de él.

Esta última puede, perfectamente, corresponder a una de las dos primeras por lo que es muy difícil de deslindar si la participación es vo-

* Estos factores pueden ubicarse en encuentro de diferentes personalidades, comportamiento grupal de adolescentes, problemas coyunturales en uno y otros (administrativos, económicos, etc.). Les llamo "externos" para diferenciarlos de los que se manifiestan directamente por la intervención de uno u otro actor en el aula.

luntaria, por una orden, en estas dos modalidades o independientemente de ellas por lo que se cree espera al maestro. Por ejemplo, un maestro formula una pregunta, hace una pausa, ve todo el grupo, él mismo guarda silencio, después de un momento el maestro designa quien debe responder. Como se ve, en este acto es difícil saber si el grupo estaba esperando a que el maestro designase quien debía responder, o no tenían ganas de participar.*

En el caso de la participación de alumnos en la exposición de un tema (tratado a nivel de método) ésta se da, también, voluntariamente y bajo la designación del maestro. Aquí el maestro o bien designa, directamente, a quien debe exponer o promete puntos favorables para el examen final.

En los casos de formulación de preguntas y participación voluntaria en la exposición de un tema, ésta, la participación, depende, además, de las actitudes asumidas por el maestro. Por ejemplo, si el maestro toma en cuenta o no (y cómo lo hace) la respuesta del alumno, independientemente de su grado de certidumbre, puede alentar o desalentar la participación.

Para proceder con un poco de orden presento la información y análisis por método y técnicas consignadas.

* Esta dificultad se encontró en el momento de análisis, sin embargo, plantearla como tal contribuye a afinar las preguntas para observaciones posteriores, así como para hacer un seguimiento del grupo-maestro en este sentido. Por una parte no hay que dejar de lado que ésta es una primera aproximación al problema y que de aquí van a surgir más problemas que los que se puedan resolver.

Exposición de Alumnos

Los casos donde los alumnos exponen parte de un tema o todo son en las materias de H.M. I y II-1, T.H. II-8, E.S.M. II-8, H.M. II-8, E.S.M. III-8 e H.M. III-8 e H.M. III-1. Todos ellos, independientemente de si corresponden a exposición combinada o únicamente alumnos (ver cuadro II)

exponen leyendo o de su libro de texto, o extractos del mismo que tienen en sus libretas, su participación no va más allá de 5 a 10 minutos.

La exposición de los alumnos se caracteriza por leer, generalmente, en voz poco audible y de corrido. Solo en dos de los grupos (H.M. II-1 e H.M. III-1), el maestro interrumpe para, en el primer caso (H.M. II), poner ejemplos y en el segundo para explicar, plantear preguntas, clarificar conceptos y dar ejemplos.

Formulación de Preguntas

Los maestros al plantear preguntas lo hacen básicamente de dos maneras:

- preguntas abiertas (a todo el grupo)
- preguntas dirigidas (se designa, ya sea antes o después de formulada la pregunta quien debe responder, ya mediante un gesto, ya llamando al alumno por su nombre)

En la primera forma ocurre, por lo regular, una pausa y de no haber respuesta, el maestro o designa quien debe responder, o da la respuesta él mismo. En muy raras ocasiones el maestro replantea la pregunta, explicándola y proporcionando alguna información. Cuando esto ocurre, la explicación o información está dada como pista. Por ejemplo, en el grupo de E.S.M. II-1 el maestro pregunta "¿Qué dices tú? (señala, apuntando con

la mano, a un alumno) ...cada seis años hay un presidente, se hecha para atrás, ya van seis; (contesta otro)".

Las preguntas donde el maestro espera, por lo regular, respuestas son las de control y animación.

Las preguntas de control son usadas de dos las maneras antes descritas. El maestro de H.M. III-1 recurre a estas preguntas, tanto al inicio, en el transcurso y al final de la clase planteando más preguntas dirigidas que abiertas. Sin embargo cuando no obtiene respuesta él la da y continúa planteando otra pregunta con la explicación. Hay que aclarar que en situaciones (escasas) una vez designado el alumno y no haber respuesta, otro lo hacía, sin esperar la intervención del maestro.

Por otra parte, pienso que el maestro al no obtener respuesta inmediatamente él la da por impaciencia o por falta de tiempo. Asimismo, hace preguntas que requieren de respuestas cortas, dirigidas las más de las veces.

A las preguntas de animación recurre poco y éstas son abiertas. Por ejemplo: "¿Haber ustedes qué opinan...? Miren yo pienso..." Además estas preguntas -explicaciones tratan, con este maestro, de aspectos colaterales del tema (por ejemplo: discusión teórica entre los científicos sobre el imperio de los aztecas, la complejidad de explicar un fenómeno social, etc.).

Las preguntas de control solo las realiza, al empezar, y son del tipo de "¿Algún me quiere decir que vimos la clase pasada?", una vez que uno de los alumnos dice cual fue el tema hace una breve exposición, el maestro plantea otras dos o tres y termina de exponer el tema si quedó inconcluso o continúa con uno nuevo.

El maestro de E.S.M. II-1 recurre, también a estos tipos de preguntas, aunque con variantes. Las de animación son siempre dirigidas y en caso de no obtener respuesta del primer alumno, señala a otro y, por último (en la tercera designación) señala, por su nombre, a un alumno, a quien suele recurrir y que siempre le responde.

Las preguntas de control y animación, usadas por estos maestros son de dos tipos. Las que requieren de una respuesta directa (nombre, fecha, lugar) y las de opinión. Estas últimas son poco usadas e involucran a tres o más alumnos, siendo, además, la participación voluntaria, al ser planteadas, las preguntas, abiertamente y al asumir el maestro o una postura de mediador (haber el compañero dice esto, los demás que opinan...H.M. III-1) o no estar de acuerdo y decir por qué (...yo no estoy de acuerdo, no veo por qué hay que echarle toda la culpa...E.S.M. II-1)

Ambos maestros obtienen, casi siempre, respuestas a sus preguntas.

El de E.S.M. II-1 cuando tiene una respuesta incorrecta, designa a otro alumno y una vez con la respuesta correcta o continúa con la explicación o de ser incompleta la amplia.

El maestro de H.M. III-1 al obtener la respuesta de sus alumnos, la corrige de ser errónea y si no la incorpora a su exposición (diciendo "como dijo el compañero...") tal cual, contemplandola o haciendo unas explicaciones en torno a ella.

El maestro de H.M. y E.S.M. II-8, aparte de estas dos formas de preguntas, emplea las de apoyo. Las preguntas de control las hace al final del tema, limitándose a dos o tres y, en algunas ocasiones, pone a los alumnos a plantearse preguntas y responderlas designando él, en base a la

lista, quien pregunta y quien responde. Tanto el planteamiento de la pregunta como la respuesta se hace con el libro cerrado y cuando un alumno no responde, designa a otro*. Cuando no hay respuesta o ésta es muy parca, él explica.

Cuando recurre a las preguntas de animación, primero las escribe en el pizarrón (como también escribe síntesis, la respuesta está ahí mismo) y luego designa quien debe responder, de no obtener respuesta, explica de nuevo, replantea la pregunta y designa a otro alumno.

Las preguntas del tipo de "apoyo a la exposición", "mantener el orden", "guía de exámenes" y "relleno", son aplicadas por los maestros que emplean el primer y cuarto método de exposición (Tabla II); lo mismo son cinco, cuatro de T.H. y uno de H.M. y E.S.M.

Lo más importante de destacar acá se refiere a las preguntas para la guía de exámenes.

El maestro de T.H. II-1, formula preguntas al final de la clase, éstas van, en los más de los casos, acompañadas de respuesta y por "no lo olviden esto es muy importante". La mayoría de los alumnos toma nota cuando una frase como la anterior antecede o precede a la pregunta-respuesta.

En cambio el maestro de T.H. III-1 formula preguntas, sin dar la respuesta haciendo, en algunas ocasiones, indicaciones del tipo de "tienen que aprenderlo de memoria, pues en el examen sólo van a venir las

* Includo esta modalidad en preguntas de control al considerar que lo que se hace en torno al tema que se acaba de tratar y, si bien, no es el maestro quien realiza las preguntas, el cómo los alumnos las plantean es un indicativo, para él de manejo y comprensión del contenido.

rayas en la pregunta para que ustedes las llenen".

El de T.H. II-8 dicta las preguntas, señalando "pregunta de examen", todos los alumnos las escribe. También dicta, algunas preguntas, no todas, correspondientes al tema tratado del laboratorio de trabajo. En algunas ocasiones da la respuesta él y en otras deja a los alumnos responder.

En las materias de H.M. y E.S.M. III-8 el maestro dicta preguntas, seleccionadas, del cuestionario, esto al final del tema. El da la respuesta y, en muy raras ocasiones, espera a que los alumnos respondan.

El maestro de H.M. I-1, no obstante emplear el método de exposición combinada, formula solamente preguntas para guía de examen, éstas las dicta en el transcurso de la clase con la respuesta y, una vez dedicó toda la sesión a dictar preguntas (la última antes del primer examen parcial).

Las mismas van numeradas, antes de dictarlas el maestro pregunta cual fue la última o, a veces, primero la formula, espera la respuesta y después la dicta. Los alumnos toman nota de éstas.

Uso del pizarrón

De los tres maestros que usan el pizarrón (ver cuadro II) dos lo hacen ellos mismos (T.H. II-1 e H.M. y E.S.M. II-8), mientras que el otro (H.M. III-1) dicta a un alumno (diferente) indicándole como debe hacerlo.

Mientras que el de T.H. presenta cuadros sinópticos, los otros dos escriben síntesis del tema que exponen. En estos dos últimos los alumnos (casi todos) toman nota de lo escrito en el pizarrón sin que el maestro lo solicite.

Dictado

Mientras que el maestro de H.M. I-1 dicta conceptos y otro tipo

de informaciones (por ejemplo, artículos constitucionales) y solicita a los alumnos que los escriban (casi nadie lo hace), el maestro de H.M. II hace un resumen, que dicta, al final de cada punto tratado que por lo general los alumnos escriben sin que se lo pidan.

Otros aspectos de las Formas de Trabajo

Otros aspectos a los que los maestros recurren en su exposición, son los ejemplos (todos), los diálogos imaginarios (T.H. III-1 e H.M. II-1) y las anécdotas (T.H. III-1) tanto personales como de personajes históricos.

Si bien, en un principio consideré estos aspectos como una forma más de exponer, al igual que cuando el maestro anota una fecha o un nombre en el pizarrón para remarcar lo que dice, el análisis posterior de estos aspectos resaltó la importancia de los ejemplos.

Por una parte tenemos el tipo de ejemplo y por otra la exactitud o calidad del mismo. Los tipos de ejemplos son de información, aclarativo, cotidiano, sexual, real o ficticio. La exactitud o calidad del mismo da cuenta tanto de la adecuación al contenido como del manejo y dominio de la materia.

Sin embargo, como tantos otros aspectos del proceso didáctico, éste queda también señalado ya que sólo en dos casos se anotaron los ejemplos y en los otros solo se consignó el pone ejemplos para aclarar, informar, etc. o pone ejemplos cotidianos, sexuales, ficticios, sin anotarlo.

Finalmente hay que señalar que todos, sin excepción, dan pistas para el examen. Unos dictando directamente preguntas, como ya se vió, otros señalando que tal o cual aspecto es muy importante (T.H. I., II.,

III-1; H.M. II y III-1 y E.S.M. II y III-1) y los de la Preparatoria 8 haciendo que sus alumnos contesten los cuestionarios de su libro de texto.

Así de los exámenes que se lograron recabar tenemos, a modo de ejemplo:

- El maestro de E.S.M. III-1 dice a sus alumnos "aprendan bien cada una de la devaluaciones; recuerdan la primera fue ..."

Pregunta de examen "De 1954 a 1976 la relación del peso con el dolar fue \$ 12.50 al ()". Anexo II

- En la materia de E.S.M. II-8 aparece, en el cuestionario del libro la pregunta "1. La naturaleza de las relaciones de producción, circulación, distribución y consumo constituyen la estructura económica de la sociedad". "1. Falso 2. Verdadero" (p. 35). En el examen "1. Es definida como la naturaleza de las relaciones de producción, circulación, distribución y consumo de una sociedad.

"0. La estructura política.

1. La estructura económica

3. La estructura social". (Anexo II)

Aquí la mayoría de las preguntas del examen corresponden a las de los cuestionarios correspondientes. El examen del ejemplo abarca las unidades I y II. Si se comparan una a una las preguntas, se ve como corresponden, aunque formuladas de diferente manera.

Este último aspecto lo incluyo en formas de trabajo al estar, de una parte, directamente relacionado con el contenido y, de la otra, al darse o en el transcurso de la exposición o al final de la misma.

COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES DESARROLLADAS ANTE LAS FORMAS DE TRABAJO
(MAESTROS-ALUMNOS)

Plantee el comportamiento y/o actitudes que asumen maestros y alumnos cuando uno u otros desarrollan un tipo de actividad encuadrada, siempre en las formas de trabajo. Por ejemplo ¿Qué actitud asume el maestro cuando un alumno expone? ¿Qué hacen los alumnos cuando el maestro expone? Creo que si lo desarrollo según el método o submétodo de trabajo va a dar una idea más de conjunto de lo que pasa.

a) Expone él mismo. Con dos de los maestros (T.H. I y II-1) se da una actitud pasiva, con el primero de los alumnos no hacen nada, permanecen en sus lugares hasta el término de la clase. Con el segundo, los alumnos tampoco hacen nada, sólo que algunos se cambian de lugar o se salen del aula.

Con el tercer maestro (T.H. III-1) la situación es más compleja. Los alumnos intentan participar con preguntas o exponiendo un tema, y ni una ni otra cosa es aceptada por el maestro. Aparte de estas manifestaciones los alumnos permanecen en silencio y sólo anotan o señalan en el libro el tema o subtema que el maestro indica como de examen.

b) Expone con participación de alumnos. Mientras los maestros exponen (E.S.M. II-1, H.M. III-1) los alumnos guardan silencio y únicamente algunos alumnos de H.M. toman nota de algunas explicaciones del maestro. El juego de preguntas constante, que hay, propicia que los alumnos pongan atención a lo que se dice.

c) Exposición combinada. Con los maestros que se ubican en este

método (H.M. I y II-1 e H.M. - E.S.M. II-8) es interesante resaltar, ante todo, la actitud asumida por el maestro y los alumnos cuando expone uno de ellos, ya que, a excepción de los alumnos de H.M. I-1, los alumnos de los otros grupos guardan silencio e incluso algunos de la Preparatoria 8 toman nota de lo que el maestro expone.

En H.M. I-1, tanto el maestro como el resto del grupo no ponen atención, por lo regular, al alumno que expone. El maestro o se sienta en el escritorio o se para a un lado del aula y sólo en dos ocasiones señaló a los alumnos como debían exponer*.

Otro tipo de participación de los alumnos, como plantear preguntas al maestro, o no es atendida por éste, o la pregunta no es suficientemente explotada por el maestro, sobretodo cuando la pregunta no está directamente relacionada con el

tema (ver p.), pero si con uno actual, por ejemplo: cuando hablaron de la separación de Texas de México, los problemas de dinero y deuda, surgieron preguntas en torno a la deuda y crisis de ahora, la respuesta del maestro fue, en una ocasión muy breve y en otra no respondió.

En cuanto a los otros maestros, el de H.M. II-1 interrumpe, de vez en cuando, al alumno que expone para introducir nueva información y cuando el alumno termina, el maestro o bien ha

* Unas clases después (dos) de que me comentó, al término de una observación, que él conocía varios métodos y técnicas, pero que "por ahora" los tenía algo olvidados y nada más era cuestión de repasarlos en sus libros de la Normal Superior.

ce una síntesis o expone otro tema.

Los alumnos guardan silencio y muy raras veces hacen bromas a sus compañeros que exponen.

En el caso de H.M. - E.S.M. II-8 el maestro, antes de que el alumno o alumnos expongan, hace una introducción al tema, espera en silencio a que se termine de exponer y, por lo general, él completa la exposición con nueva información. Los alumnos guardan silencio cuando un compañero expone y algunos toman nota solamente de lo expuesto por el maestro.

d) Exposición de alumnos. En estos tres grupos (T.H. II-8 e H.M. -E.S.M. III-8) los alumnos no ponen atención a la exposición de sus compañeros; los maestros esperan a que termine para: agregar información (muy breve) y, fundamentalmente dictar preguntas para luego indicar el próximo tema y quien lo expone.

Por último, en todos los grupos en donde se da participación de alumnos en forma de exposición, ésta es tomada en cuenta, como puntos favorables para el examen, y en algunos casos (por ejemplo: H.M. I-1) quien tenga determinadas participaciones exenta. Esto último, según el nuevo plan no debe ocurrir.

6. CONDICIONES AMBIENTAL-EMOCIONALES DEL PROCESO DIDACTICO

Finalmente están las condiciones en que se desarrolla el proceso didáctico, y que yo llamo ambiental-emocionales. Dichas condiciones surgen y se desarrollan en la interacción maestro-alumno y, evidentemente, están fuertemente relacionadas a los aspectos anteriormente tratados; sin embargo, al ser interdependientes, es decir, al no estar en función directa a la transmisión del conocimiento, sino más bien, referidas a las normas y reglas de comportamientos en el aula, las presento por separado, en el entendimiento de que esta división es totalmente arbitraria y se hace exclusivamente para fines de análisis.

Ahora bien, las condiciones en que se desarrolla el proceso didáctico están determinadas, fundamentalmente, por el maestro: "...de su comportamiento verbal y no verbal, depende en gran parte la atmósfera del grupo (...) los comportamientos de los alumnos son un componente mayor de la situación en clase, pero el docente los provoca, voluntaria o involuntariamente". (Postic, 1978, p. 130-131). Es él quien desde el inicio fija las reglas del juego para el comportamiento en el aula. "The teacher assert herself gradually and imposes her definition of the way the classroom should be, over the attempts to assert an alternative definition by some of the class. Her expectations of work and behavior are made very clear".* (Ball, citado en Burgess, 1985. p. 118).

* "El maestro impone respeto gradualmente e impone su definición de la forma en que el salón de clase debe ser, sobre los intentos para sostener una definición alternativa por alguien de la clase. Sus expectativas de trabajo y comportamiento están hechas muy claramente" (Ball, citado en Burgess, 1985. p. 118).

Sin embargo, los comportamientos de los alumnos pueden introducir, y de hecho lo hace, modificaciones en el proceso, más estas son, por lo general, temporales y no cambian sustancialmente las condiciones y las relaciones establecidas.

El comportamiento del maestro se refleja en como trata a sus alumnos, en como se relaciona con ellos y esto, a su vez, refleja, en cierta medida, el conocimiento que de ellos tiene. Conocimiento que dependiendo de sus fuentes le da pautas de comportamiento. Los alumnos, por su parte, también tienen un conocimiento del maestro; el que parte del papel que socialmente se le asigna al maestro y el que viene de la experiencia. Este último le brinda pautas para ubicar al maestro ya desde las primeras clases y con ello acompaña a los esquemas de comportamiento planteados por el maestro.

Las condiciones que se establecen son importantes para la didáctica, ya que éstas constituyen el fundamento o soporte sobre el que se desarrolla la enseñanza.

Por otra parte, dichas condiciones son, por demás específicas de cada maestro con su grupo, pero elementos comunes, tales como el currículo y las reglas y normas ocultas en él, hacen que muchas de las estrategias implementadas sean similares.

En este capítulo centro mi atención en aquellas estrategias que, a la vez que tienen relevancia en el acto mismo de la enseñanza, se presentan en forma general. En este sentido, presento la descripción de las condiciones por maestro-grupo y posteriormente realizo el análisis agrupándoles en tres categorías básicas, señalando lo específico en aquellos casos en que marcan una diferencia fundamental.

Casos de la Preparatoria 1

FASE I

Teoría de la Historia

El maestro llega (por lo general 5 minutos tarde) y dice "todos los que están mascando chicle ya saben bien lo que les dije" o "...he tú deja de fumar".

Pasa lista y mientras lo hace, los alumnos murmuran o leen otros libros. Termina y empieza a exponer y sólo se interrumpe para llamar la atención a algún alumno.

Estos, mientras expone, miran el piso, al compañero de al lado, o murmuran.

A los que lo hacen el maestro les pide el libro o la tarea. Los momentos de silencio por parte del maestro son aprovechados para hablar. Cuando el murmullo crece, el maestro llama al orden con frases tales como "pongan atención porque ni crean que el examen va a estar fácil".

A pedido, por lista, algunos alumnos leen la tarea encargada, cuando se equivocan (por no saber leer o por error en la tarea), el maestro les ridiculiza diciendo "ni sabes leer, haber traeme acá" (al escritorio, pues no se mueve de ese lugar) o "parece que están tontos, no entienden lo que les pido".

Los alumnos casi no hablan mientras dura la clase, lo más que hacen es murmurar o permanecer sentados volteando a los lados o leer otro libro o resolver problemas de matemáticas.

Historia de México *

El maestro llega y pide a una señorita (siempre) que pase lista, él espera sentado en el escritorio. El grupo está hablando fuertemente, casi no se oye la voz de la alumna que pasa lista. Se termina con la lista y el maestro guarda silencio por un momento (hasta 5 minutos, en algunas ocasiones); después empieza con el tema, mientras expone, se pasea por los lados del aula, los alumnos platican, se intercambian libros y cigarrros, se peñan y el maestro continúa exponiendo.

A pedido de él que dice "haber apunten esto", algunos alumnos escriben, la mayoría no lo hace.

En dos ocasiones el maestro, al iniciar la clase, pidió permiso al grupo para ir a tomar un café, diciéndoles que no se tardaba ni 5 minutos. Los alumnos le respondieron que así les había dicho en otras ocasiones y ya no había regresado. Este respondió "ahora si vengo, esperenme". Los alumnos respondieron "sólo 15 minutos, eh profe", y se rieron.

Cuando expone se dirige, generalmente a los alumnos que en ese momento tiene frente a él, sin tomar en cuenta al resto del grupo; es decir, no les mira y no se dirige a ellos.

Cuando expone un alumno, el resto del grupo observa o conserva el mismo comportamiento de cuando lo hace el maestro. Este se sienta en el

* La descripción es válida para los grupos en que se observó al maestro. El comportamiento del mismo no varía, los comportamientos de los grupos tampoco y en todo caso, las variaciones que pueden presentarse -y que de hecho se presentan- no alteran las relaciones que a este nivel se producen, ni tampoco presentan o introducen modificaciones a otros niveles (contenido y formas de trabajo).

escritorio o permanece en algún lugar del aula (generalmente se ubica en uno de los lados en el centro); en ocasiones se pone a leer, o a esperar a que se termine con la exposición, viendo a los lados o encendiendo su encendedor. En dos ocasiones intervino para señalar como quería que los alumnos expusieran. En ambas ocasiones los alumnos continuaron de la misma forma de como lo estaban haciendo. Asimismo, para lograr que los alumnos expusieran algún tema, el maestro les da puntos para el examen. En una ocasión el maestro le dijo a un alumno que tenía 100, el grupo aplaudió y rechiflo. Cuando otro alumno expuso, los alumnos, a coro, pidieron 100. El maestro sólo se sonrió y respondió "yo se como los califico".

Ante algunos temas que el maestro expone, por ejemplo: Garantías Individuales, un alumno expresa ¡Y esto es historia!, los que le rodean se ríen, el maestro, pese a estar cerca y oírles, ni voltea a verles.

En ocasiones les exhorta a estudiar para que "pueda desarrollarse el cerebro".

En todas las observaciones se salieron un promedio de 5 alumnos, en el transcurso de la clase. Unos con pretexto, otros no.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

FASE II

Teoría de la Historia

El maestro llega con varios minutos de retraso, y se sienta en el escritorio, pasa lista y procede a escribir en el pizarrón, mientras lo hace, los alumnos cuchichean, hojean sus libros o resuelven problemas de matemáticas, muy pocos toman nota de lo que el maestro escribe. Cuando éste termina, se sienta y guarda silencio (de hasta 5 minutos aproximadamente). Empieza a exponer, sin pausa, hasta terminar.

Los alumnos guardan silencio, sólo unos pocos, los de atrás, murmuran.

La mayoría de los que guardan silencio se ocupan en otras cosas. Algunas alumnas se entretienen hojeando folletos de productos de belleza y revistas, que se intercambian llegando, incluso, a cambiarse de lugar para intercambiar impresiones con sus compañeras.

Cuando el maestro lee la clase, alumnos, dos o tres, aprovechan para salirse del aula.

Historia de México

El maestro llega, pasa lista y se para enfrente del grupo. Los alumnos van llegando y acomodándose; como el aula es pequeña, hacen ruido al mover las butacas; interrumpen al maestro para que les quite la falta. Este lo hace y continúa, introduce una que otra broma cuando expone. Los alumnos de las primeras filas ponen atención, o al menos eso parece, pues no hablan y miran al maestro, siguiendo sus desplazamientos, enfrente de un lado a otro, con la cabeza, o cambiando su posición en la butaca, según que el maestro esté a la derecha, centro o izquierda de ellos. Los alumnos de las filas de atrás murmuran y trabajan en problemas de física y/o matemáticas.

Cuando uno de los alumnos expone, el resto de los alumnos observa el mismo comportamiento. El maestro se sienta en el escritorio y escucha. En dos ocasiones el maestro fue detenido afuera del aula, por unos alumnos, quienes preguntaron por que había faltado, y algunas bromas, después de un corto tiempo, empezaron a entrar al aula.

Estructura Socioeconómica de México

El maestro llega, se sienta y pasa lista. Empieza a preguntar el tema, por lista, a veces de arriba a abajo o viceversa. Quien no trae el tema preparado lo corre del salón, en ocasiones (3) el número de alumnos corridos alcanza hasta 15 y en otras (2) 7, y por lo general no nombra a más de 15 o 20 cada vez.

A las protestas de alumnos corridos con estas medidas, él responde que "nadie me va a decir como hacer las cosas". En una ocasión, un alumno, al salir, dió un fuerte portazo. Cuando los alumnos corridos terminan de salir, el maestro dice "así estamos mejor, con este calor entre menos seamos más cómodos estamos". El aula es de las más pequeñas, efectivamente.

Enseguida procede a preguntar en que se quedaron y pide a algún alumno que haga una síntesis. Después él empieza a exponer. Los alumnos que se quedaron, se redistribuyen y guardan silencio. Cuando el maestro les pregunta y no saben, miran al piso.

El maestro no tiene, o por lo menos no lleva a clase, el libro de texto. Cada vez que termina un punto, pregunta "a ver, cuál es el punto que sigue en el libro".

FASE III

Teoría de la Historia

El maestro llega, se sienta y pasa lista. Al terminar, a los alumnos que están hablando los calla y dice "guarden silencio, apelo a su raciocinio". A quienes fuman les pide apagar su cigarro, argumentando "Las muchachas quieren parecer mujeres fatales a los 16 con el cigarro

en la mano, eso es una tontería". En otras ocasiones corre, por una semana a alumnos (2) que están hablando y dice "voy a tener que tratarlos a latigazos, o estiran o se ahorcan".

En esta misma clase les pidió levantar la mano a quienes no tienen libro. Los corre a todos diciéndoles que tienen falta. Se quedaron 7 alumnos. A éstos los ubica en la primera fila porque "van a platicas en familia".

Invariablemente el maestro llama la atención a los alumnos, en ocasiones los cambia de lugar para "evitar que se contaminen". A pedido de él, algunos alumnos leen definiciones del libro. En una ocasión a un alumno no se le entendió y el maestro lo sentó diciéndole que "debe aprender a leer".

Les dice que lo que está explicando va a venir con el examen y si no estudian no pasan.

En la primera observación el maestro dijo que quien quisiera participar o hablar "nada más levanten la mano y hablen, en cualquier momento".

En tres ocasiones posteriores algunos alumnos levantaron la mano y el maestro sólo permitió hablar a uno de ellos, pues la levantó como 4 ó 5 veces.

Mientras que el maestro expone, los alumnos, en general, guardan silencio y los de atrás se dedican a matemáticas y/o física, intercambiando sus libretas, probablemente para comparar resultados.

Estiuctura Socioeconómica de México*

El maestro llega, espera a que el grupo se acomode y empieza, ya con un resumen del tema anterior, con preguntas, pidiendo que los alumnos que les toca exponer que lo hagan, bromeando o comentando una noticia u acontecimiento. En otras, apenas entra, algún alumno plantea una pregunta, que, en las ocasiones que se dió, no tiene que ver con el tema de clase (por ejemplo: religión, pues faltaba poco para Semana Santa, deportes por lo del mundial) y que involucra, por algún momento, a la mayoría del grupo.

El intercambio de bromas es más o menos frecuente, aunque se dan más por parte del maestro. Incluso, cuenta chistes a propósito del tema que están tratando.

Los alumnos, cuando están discutiendo, le cuestionan al maestro. Por ejemplo: cuando hablaron de religión, le preguntaron por la suya, a la respuesta del maestro (dijo ser ateo) un alumno preguntó ¿Por qué? y ¿A poco?, o cuando, hablando de deportes, él comentó sobre el público europeo, un alumno puso en duda su palabra diciendo "pero usted no ha estado allí profe, o sí". Las intervenciones de este tipo provocan risas entre los alumnos, y a veces el maestro también se ríe.

Cuando los alumnos exponen, o él lo hace, se pasea por entre las filas, o se para, por un momento, al lado de alumnos que están platicando

* Este maestro también se observó en dos grupos diferentes. Su comportamiento no varía. El de los grupos tampoco. Al igual que con el caso de la FASE I; las pequeñas diferencias no modifican, de hecho, la estructura en su conjunto.

y continúa o exponiendo o escuchando a quien lo hace.

Al terminar una de las observaciones el maestro me comentó que "me gusta bromear con los muchachos y siempre lo hago".

Historia de México

El maestro inmediatamente que llega, empieza haciendo preguntas sobre el tema anterior, si algunos alumnos están hablando les dice "si los compañeros traen asunto, afuera".

Mientras expone se pasea al frente del salón; pues es el único espacio que hay, o se para a un lado de la puerta. De vez en cuando hace bromas.

Los alumnos, por lo general, guardan silencio; algunos toman nota y otros no de lo que explica el maestro. Lo escrito en el pizarrón todos lo anotan.

Para participar, haciendo o respondiendo a preguntas, levantan la mano.

Casos de la Preparatoria 8

FASE II

Teoría de la Historia

Mientras el maestro pasa lista, los alumnos van entrando, se acomodan y platican.

El maestro les hace unas preguntas y responden a coro.

Cuando los alumnos exponen, la mayoría guarda silencio, con su libro abierto sobre el pupitre, otros en cambio, se ven por las ventanas y un promedio de 5 alumnos, por observación, se salen del aula, a medida

que pasa el tiempo.

Cuando trabajan en el laboratorio algunos se reúnen en pequeños grupos para platicar, y sólo cuando el maestro se acerca se callan; otros resuelven problemas de matemáticas y/o estudian física, repitiendo, en voz baja, conceptos.

Historia de México

Llega y pasa lista, cuando termina, en base a la lista, solicita a alumnos para revisarles el cuestionario del final de la unidad. A mi lado un alumno dice "sopas no traje el libro". Otros lo esconden para que el maestro no se los vea y, en otras observaciones, se detectó que lo sacaban una vez que se iniciaba otra actividad.

Después de esto, el maestro escribe en el pizarrón y, en todas las ocasiones, sólo entre 5 y 8 alumnos tomaron nota. El resto, aguardaron en silencio, a que el maestro terminara. lo mismo ocurre cuando el

maestro o un alumno expone; unos pocos hacen apuntes y el resto ve su libro, que tienen abierto sobre el pupitre, ven a los lados o se intercambian cigarrros.

Generalmente los alumnos no hablan y permanecen en silencio mientras se desarrolla la clase. Los alumnos que participan exponiendo un tema lo hacen voluntariamente.

Estructura Socioeconómica de México

Pasa lista, y pide a algunos alumnos que pasen al escritorio para revisarles el cuestionario. En la última observación, última clase también antes del examen de mediados de semestre, solamente 4 alumnos habían

terminado el cuestionario, ante esto, el maestro les dijo que preguntas no contestadas, así como faltas cuando les tocaba exponer un tema, eran puntos menos en el examen.

Cuando el maestro escribe en el pizarrón, unos pocos (5 aproximadamente) toman nota, el resto espera y dos invariablemente platican. Siempre se sientan atrás juntos.

Ante la exposición de maestros y/o alumnos, el resto guarda silencio y sólo 3 ó 4 toman nota. En este grupo el maestro tiene que nombrar por lista a los alumnos para que preparen y expongan un tema.

En una de las observaciones, afuera del aula, el maestro me comentó que es un grupo muy especial, son repetidores, casi todos entre 18 y 20 años y la mayoría trabaja; que casi no se puede hacer nada con ellos.

En dos ocasiones los alumnos encargados de exponer un tema no asistieron a clase y una vez, la alumna que expuso leyó muy mal, provocando algunas risas disimuladas entre sus compañeros.

FASE III

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
Historia de México

(Grupo de repetidores)

El maestro llega, pasa lista y empieza a exponer el tema. Los alumnos se acomodan y sacan su libro; los que se sientan atrás platican y algunos se salen. El maestro o no se da cuenta, o no le da importancia, pues continúa con sus comentarios. Cuando termina pide a una alumna que exponga. Mientras exponen alumnos el maestro hojea su libro y juega con su pluma, sentado en el escritorio. El resto de los alumnos murmuran, se peinan y abanican con sus libretas.

Al terminar los alumnos de exponer el maestro formula las preguntas del cuestionario, dos o tres, según el punto de la unidad, y él las responde, generalmente, pues no obtiene respuesta.

Las clases son a media tarde, y ya hace calor. El desarrollo de la clase me parece bastante monótono, pues tengo que hacer grandes esfuerzos para no dormir, ya que el alumno que expone no se le oye nada, en parte por el ruido del pasillo y, en parte, por el murmullo, en momentos fuertes, provocados por sus compañeros.

El maestro, platicando al término de una observación, comentó que los hacía participar para hacer más dinámica la clase.

Estructura Socioeconómica de México

El maestro llega y en tres de las cuatro observaciones no entró de inmediato, al grupo, "para darles tiempo de acomodarse", finalmente pasa al aula y procede a pasar lista, en todas las observaciones, algunos alumnos después de decir presente se salieron, el maestro, al parecer no lo notó, pues generalmente, cuando pasa lista y unos minutos (entre 3 y 5) después de terminar, permanece con la vista fija en la lista o en el libro.

Es el mismo maestro de la otra materia, su comportamiento no varía. El permanece inmutable en el escritorio el tiempo que dura la clase, independientemente de lo que hacen los alumnos. Estos, cuando un compañero expone, platican y se ríen o hacen otro trabajo. Por lo general resuelven tareas de matemáticas y/o física.

Categorías y Análisis

Se detectan (diferentes grupos-maestros) tres condiciones ambientales bajo las que se desarrolla el proceso didáctico.

- a) Condiciones Tensas
- b) Condiciones Relajadas
- c) Condiciones Dispersas

a) Condiciones Tensas

Aquí ubico a los maestros de Teoría de la Historia (Preparatoria I FASES I y III) y al de Estructura Socioeconómica de México y (Preparatoria I, FASE II).

En los tres la aplicación de medidas disciplinarias es diferente; sin embargo creo que el objetivo que se persigue es el mismo. Este se da, por una parte para demostrar, independientemente de otros atributos o funciones, quien tiene el control y organización de la clase y, ante la difusionalidad a otros niveles del proceso didáctico.

Se encuentra, además, que la reacción de los alumnos es diferente, según el semestre en que se ubican. Los de primer semestre (T.H.) aceptan, pasivamente, las indicaciones del maestro, así sea la prohibición de fumar o mascar chicle, hasta la expulsión, por una semana (3 clases), del grupo.

En cambio los alumnos de cuarto semestre (E.S.M.) protestan o dan portazos ante métodos disciplinarios que no les gustan.

No obstante, en estos grupos, el ambiente de la clase es más bien tenso y, en mi apreciación, percibo que los alumnos sólo están esperando que la misma termine. Las contradicciones de los maestros en el tra

to con los alumnos son varias. Por ejemplo: el maestro de T.H. (FASE III) les dice que si quieren hablar pueden hacerlo, "nada más tienen que levantar la mano". Sin embargo, los casos de participación voluntaria o no fueron atendidos o fueron reprimidos, en el primer caso el maestro no dió la palabra a alumnos (4) que la estaban pidiendo; en el segundo a un alumno que levantó la mano varias veces diciendo "tengo una duda" y finalmente formulando la pregunta, sin aprobación del maestro, éste le respondió "nada más cambie tal palabra por tal y ya queda entendido". A otro que quería exponer un tema, apenas empezó y el maestro le calló diciéndole "ese ya lo vimos, siéntese" y empezó él a leer el mismo tema. Este mismo maestro es quien corre a sus alumnos por no tener libro de texto.

En el caso del maestro (E.S.M.) que corre a sus alumnos por no traer preparado el tema, los corre y luego expone él; solicitando la participación de los alumnos para que le recuerden qué vieron la clase pasada, respondan a una pregunta, lean algún párrafo del libro y le digan que tema sigue en el mismo.

Por su parte el maestro de T.H. (FASE I) cuando los alumnos leen sus tareas (única participación) se burla de ellos porque no saben leer, pero no les explica los errores que tiene en la misma.

Aparte de estas contradicciones, en el trato con sus alumnos adolescentes, se ubican las que los mismos adolescentes encuentran en su vida cotidiana y no sólo a nivel escolar.

El énfasis que pongo en las contradicciones enunciadas se debe a que considero que son las más directamente relacionadas con la organización y planeación del proceso didáctico del maestro. La puesta en relación con el manejo del contenido y las formas de trabajo (del maestro) de-

muestran la "coherencia" en la conducta del maestro.

En algunas ocasiones (tres) me quedé unos momentos después de terminada la clase para ver lo que ocurría.

Los alumnos de primer semestre que habían permanecido todo el tiempo en silencio, apenas si se levantaba el maestro para salir, ellos o hacían lo mismo, o giraban en sus asientos buscando con quien hablar. También encendían sus cigarros rápidamente.

En otra ocasión, en que salí al lado del maestro, éste comentó que "es necesario traerlos cortitos, pues se sienten muy grandes pero no estudian".

Por otra parte, el maestro T.H. (PASE III) que recurre constantemente a bromas o ejemplos sexuales, provocaba, con ello, una cierta incomodidad en sus alumnos y, sobretodo, en las mujeres*. En la ocasión en que habló de lo que provocaba una alumna a su lado, la alumna que estaba, en ese momento, ahí, enrojeció y se balanceaba ya en un pie, ya en el otro, con la vista fija en el suelo.

A estas bromas o ejemplo el grupo respondía guardando silencio.

b) Condiciones Relajadas

Los maestros que no recurren a medidas disciplinarias para mantener el orden son cinco; uno de ellos de la preparatoria 8 (H.M. y E.S.M.

* Es necesario aclarar aquí los problemas de contratrasmisividad. Es decir, hasta dónde la incomodidad que percibí tanto en el grupo como en la alumna parada enfrente, eran la mía propia. En parte así fue, cuando terminó la clase, el maestro me tomó del brazo (lo retiré de inmediato) y me invitó a tomar un café. Puse un pretexto y me retiré de la Preparatoria. (Después de unos días fui a platicar con el maestro, aunque no a tomar café).

FASE II) y tres de la uno (T.H. e H.M., FASE II e H.M. y E.S.M. FASE III).

Estos maestros, mediante otros métodos logran, si no la atención total del grupo, si silencio durante la clase.

En estos grupos los niveles de relajamiento en los mismos es variable. Así, se pueden agrupar en dos subgrupos :

-el de los maestros que se proyectan con seriedad ante el grupo, guardando la distancia del maestro; es decir tratando a sus alumnos sólo en el plano académico, con asuntos relacionados, únicamente, con la materia. No haciendo, ni permitiendo hacer, tal vez por su actitud, bromas. El silencio y/o la atención se mantiene, en parte, en base a esta actitud o conducta y, también, fundamentalmente, a la forma de trabajo asumida por él. Aquí entran dos maestros, el de Preparatoria 1 (T.H.) y de la Preparatoria 8. Con este último se registra participación de los alumnos, pero solamente a su pedido,

-los maestros que combinan o intercalan bromas en su trabajo o como una forma de llevar a cabo el mismo. En estos grupos se observó una relación fuera del aula. Solamente fuera del aula con dos de ellos (H.M. FASE II y III-1) o en los pasillos, con el otro (E.S.M. FASE III-1) en los mismos lugares y en viajes a municipios del Estado por él organizados. En los grupos de estos tres maestros se detectó, por otra parte, la participación voluntaria de los alumnos; dándose ésta, desde la respuesta a una pregunta, su formulación, hasta la exposición de un tema. Algunas de las bromas hechas por los maestros eran sexuales; la respuesta se dió, generalmente, con risas y, en algunos

casos, con respuesta (en doble sentido) hechas por algunos alumnos.*

En ambos subgrupos el trato de los maestros con sus alumnos fue constante y sin contradicciones entre lo demandado y lo hecho.

c) Condiciones Dispersas

Tres son los maestros en los cuales considero se diluye la autoridad y el aula es "terreno de nadie". Dichos maestros son el de T.H. (Preparatoria 8 FASE II), H.M. (Preparatoria 1 FASE I) e H.M. y E.S.M. (Preparatoria 8 FASE III).

Aquí, si los alumnos hablan o no, si entran o salen del aula, parece no concernir al maestro. El continúa con lo que está haciendo independientemente de los alumnos. Asimismo, éstos hacen lo que mejor les parece. Algunos, una vez pasada la lista, se salen del aula, otros trabajan en otra materia, unos platican y pocos, los que quieren, ponen atención al maestro.

En el caso del maestro de la Preparatoria 1, en los dos grupos, algunos alumnos se rieron de él en diferentes ocasiones. Los motivos se daban, ya por su forma de hablar "ora que si usted" o por ejemplos (la bruja con los aztecas), etc.

En cada una de estas condiciones se encuentran rasgos sobresalientes que se muestran como una característica general. En el primer gru-

* En estas ocasiones las alusiones sexuales no tuvieron en mí el mismo impacto, tal vez porque las mismas no estaban personalizadas, es decir, no aludían directamente a nadie, a diferencia del otro maestro y también porque los alumnos no sólo se rieron, sino que también respondieron a ellas y una vez concluida la broma se continuaba con el trabajo.

po, la característica más sobresaliente es la imposición de la autoridad que se hace. Se puede considerar que las medidas disciplinarias aplicadas por los maestros o para mantener el orden, o para otro objetivo, son rasgos de personalidad del maestro, poco susceptibles de cambio. Sin embargo, tras ello se encubren varias cosas.

Primero, uno de estos maestros (T.H. FASE I) fue, precisamente, uno de los que me comentó "que a los muchachos hay que traerlos cortitos...". Evidentemente la relación no es tan mecánica y no sólo por esa idea el maestro es así, no obstante es sintomático.

En cuanto al maestro que corre a sus alumnos por no tener el libro de texto, se manifiesta, en su comportamiento, una contradicción estrechamente relacionadas. Los alumnos pueden participar si lo desean más no se los permite y él expone siempre. Así crea la necesidad (aparente) del libro de texto, ya que para participar, sobre todo en la exposición de un tema, los alumnos necesitan el libro, pero esta "libertad" (de participación) no se da en la práctica. Si los alumnos tenían, por este motivo, necesidad de adquirir el texto, éste se cancela y la necesidad del mismo se prolonga hasta vísperas del examen (en esa fecha faltaban aproximadamente 6 semanas).

Lo que a primera vista parece un rasgo autoritario de personalidad, refleja, tras algunas mediaciones, el poco conocimiento que a nivel psicológico el maestro tiene de sus alumnos. Hay ciertos conocimientos que

la experiencia como tal no da.

Knobel (1982) señala como una de las características o rasgos típicos (en el comportamiento) del adolescente, la desubicación temporal "A las dificultades del adolescente para diferenciar externo-interno, adulto-infantil, etc. debo agregar la dificultad para distinguir presente-pasado-futuro" (p. 70); hecho que es más acentuada en las primeras fases de la adolescencia.

Indudablemente los maestros que trabajan con estos sujetos conocen, a nivel de experiencia, como sus alumnos dejan el trabajo para el último momento. Las llamadas a estudiar, las exigencias para que adquieran lo más rápido posible el libro de texto, el ponerles un examen sorpresa, y/o ponerles, en clase, a trabajar en el laboratorio o cuestionarios, implica que el maestro "sabe" lo de "aún tengo tiempo" o "falta mucho para el examen", pero no necesariamente conoce a que responden éstas, y en particular esta conducta de su alumno adolescente.

Así las medidas o estrategias trazadas están de acuerdo a su criterio y su implementación está, fuertemente, atravezada, por su personalidad. No obstante una acción de formación del maestro puede incidir para el cambio de estrategias; ya que según lo observado, los alumnos no cambian sus comportamientos mediante la aplicación de éstas. Evidentemente, este comportamiento de los maestros (T.H.) está ligado al resto de sus actos o funciones como docente, más su análisis aislado da la pauta de lo que concretamente está pasando.

Por otra parte, la acción de formación va a la par de la búsqueda de nuevas estrategias que permitan al maestro el logro de sus objetivos. En este caso, el de que sus alumnos estudien.

Las modalidades en la acción o comportamiento de los maestros de tercer y cuarto semestre, en referencia a este punto, son diferentes. Su comportamiento relajado, tenso o distendido está en relación a otras acciones. Más, al igual que sus compañeros denotan el desconocimiento (algunos más que otros) de sus alumnos.

Así, el maestro de H.M. (FASE I, Preparatoria I) trata a sus alumnos como si fuesen, sujetos de primaria y en el mejor de los casos de secundaria. Comportamiento, que si bien puede darle resultados a estos niveles de la educación, en preparatoria propician un ambiente sumamente relajado, en donde los alumnos simplemente se divierten; de las siete horas de clase, ésta es el relax, tanto si está el profesor como si no.

Uno de los maestros de E.S.M. (FASE II, Preparatoria I) muestra un comportamiento contradictorio, por una parte resaltan algunos rasgos autoritarios ("a mí nadie me dice lo que debo hacer...") y por la otra no mantiene una coherencia con el resto de sus acciones. Corre a algunos alumnos por no tener el tema preparado, más luego no pide a nadie que exponga. De la misma forma admite participaciones que o rechaza totalmente, o explica porque no está de acuerdo; más en el plano disciplinario no hay intervención que valga. Este comportamiento provoca, en los alumnos, una reacción de inseguridad, que se refleja, más que nada en la escasa participación voluntaria de los alumnos.

El resto de los maestros al mantener un ambiente relajado, reflejan, si no un absoluto conocimiento de sus alumnos, si una mayor organización en sus otras acciones.

Cabe, por su parte, hacer mención del comportamiento o actitud "sexual". Es en dos maestros que este aspecto fue más directamente obser-

vable. En el resto, dicha conducta no fue posible de detectar al no ser manifiesta* y actuar en un plano latente.

Ambos maestros corresponden a la fase III, y ¡oh tremenda suerte!** uno trabajó con un grupo de primer semestre, mientras que el otro con uno de cuarto.

Como ya señale, en estas ocasiones las reacciones despertadas en mí fueron diferentes más, pienso, este no es motivo para no tratarlo y plantear algunas preguntas ya que las reacciones de uno y otro grupo no son totalmente las mías y ni mis reacciones son totalmente las de los grupos.

En el primer semestre el maestro hace alusiones sumamente directas de la sexualidad. En las diferentes observaciones pude contar hasta ocho ejemplos sexuales, dos relatos de como a él le afecta o una alumna a su lado, o una bonita y tres bromas del mismo corte.

Los ejemplos están en relación, invariablemente, a la mujer.

Así senos, caderas, sangre, menstruación, partos, acostarse, sirven de ilustración a problemas tales como la exactitud de la ciencia, el problema de la objetividad, etc. Del estilo son sus relatos-afecciones y bromas. Las reacciones del grupo son de seriedad, ni a las bromas responden con risa. Incluso cuando menciona en sus ejemplos palabras sangre-menstruación,

* En este sentido los mecanismos de observación tienen que ser demasiado finos y estar, la observación, enfocada en este aspecto. En estos dos maestros el tema fue tratado abiertamente (y hasta la tercera fase) por lo que pude registrarlos y hacerlo (para mí) conciente.

** Realmente fue suerte, pues hasta ese momento, ni había surgido, ni yo me había planteado este aspecto como un problema del aula (educación) y por tanto susceptible de observación. La mayor parte está en que se dió en grupos diferentes en cuanto a edad.

acostarse, senos, etc., las muchachas, a mis lados, se movían en sus bancos, como reacomodándose.

El maestro de cuarto semestre hizo dos o tres bromas de este tipo en cada grupo (dos). En ambos los alumnos (hombres y mujeres) se rieron y, en ambos también, tuvo respuesta, en las dos ocasiones de hombres.

Como se ve, las alusiones sexuales de estos maestros es manejada de diferente forma, así como también lo es la respuesta de los grupos.

Se puede atribuir este tipo de reacciones de los alumnos al diferente tratamiento que de la sexualidad se hace y, en parte, puede ser así. Más hay otro factor muy importante; la edad. Mientras que los alumnos de primer semestre tienen en su mayoría, 15 años, los de cuarto ya están en los 17. Sus actitudes o su posición ante la sexualidad, como ante cosas, ha evolucionado; para la mayoría de ellos las alusiones directas (tipo maestro T.H.) pueden no causarles inquietudes y las bromas son relativamente fáciles de manejar.

En cambio, los alumnos de primer semestre apenas si empiezan a ser considerados como "adultos", su sexualidad les ha sido, frecuentemente, escamoteada y, en el propio manejo, compleja. Rara vez se les habla tan directamente de la misma y, aún más, las alusiones de lo que ellos, como personas adultas, con una sexualidad ya definida (aunque sea físicamente) pueden despertar en el otro son o nulas o muy escasas. Por lo que las inquietudes o incomodidades observadas son o pueden ser realmente previsibles y/o posibles*.

* Hay que destacar que este maestro es uno de los que usa, frecuentemente, medidas disciplinarias. Lo cual puede producir, en los alumnos, una desubicación en cuanto al papel a asumir y en cuanto a la relación a establecer con el maestro.

7 CONCLUSIONES

Los planteamientos que a continuación expongo están enfocados más como hipótesis que como resultados. Veamos.

Uno de los grandes problemas, nada desconocido por cierto, es la discontinuidad que existe entre formación profesional del maestro y la materia que enseña (*); un otro es el gran número de maestros por horas. Las preparatorias de la U.A.N.L. escogen, por lo general, sus cuadros docentes de los egresados de la propia universidad. La transición de estudiantes - de una determinada carrera - a maestros es muy rápida, y las más de las veces sin que el nuevo maestro haya terminado sus estudios universitarios.

Esta situación se deriva de los enfrentamientos políticos que se dan entre diversos grupos, facciones y escuelas de la U.A.N.L. Tener una planta docente, en su mayoría por horas, y muchas veces sin título, es un factor que ayuda a la institución a tener sus maestros controlados y un tanto desmovilizados. La mayoría de estos maestros tienen otro u

otros trabajos, y las horas en la prepa son vistas más como algo que contribuye a complementar su salario.

Ahora bien, una de las consecuencias del conjunto de estos problemas se encuentra a nivel del conocimiento que se transmite y de las formas en que es transmitido. Discontinuidad entre formación profesional, que se puede traducir en un relativo desconocimiento de la materia que se

* De los once maestros observados, nueve son licenciados en derecho y uno de estos cuenta, además, con estudios de normal básica y superior. Los otros dos maestros son economistas.

enseña, y falta de tiempo para planear y organizar el trabajo, son factores que puedan explicar, aunque claro está no siempre, los problemas que a estos niveles se encontraron, sobre todo en THI-1, HMI-1, THII-8 y HM-ESMIII-8. (Los cuatro maestros son por horas.)

En estos maestros se presentan los extremos en las formas de trabajo; y es que, ante la ausencia de una planeación y organización de trabajo, atenerse a patrones conocidos que, al menos para ellos, dan resultados, les garantiza su permanencia como maestros.

Mantener al grupo callado, mediante el uso de medidas disciplinarias fuertes (tipo THI-1), es relativamente sencillo, ya que finalmente es uno de los aspectos de su trabajo con el cual tiene que lidiar y es, también, un parámetro muy común (que funciona sólo al exterior del aula) para evaluar la capacidad del maestro (Denscombe, 1980).

Trabajar sólo con dos o tres alumnos y desentenderse y hacerse refractario a lo que el resto haga (tipo HMI-1, THII-8 y HM-ESMIII-8) es, al parecer, también, relativamente sencillo. El ruido que algunos pocos alumnos provocan al interior no es mucho; los más desordenados se salen del aula, y unos más trabajan en otra materia, o leen una revista. El otro parámetro que sirve para evaluarles, las calificaciones de sus alumnos (índices de aprobación de sus grupos), es salvado dictando una serie de preguntas, entre ellas las de los exámenes.

En el primer caso (THI-1), los alumnos están, en general, callados, situación que puede interpretarse como de atención hacia lo que el maestro plantea. Más esta actitud pasiva es aparente. Otros comportamientos, perfectamente compatibles por lo demandado por el maestro, son usados por los alumnos. "No poner atención" (por ejemplo, ver al suelo, ha-

cia un lado, hojear un libro, etc.) y/o "poner distancia o evadirse" (por ejemplo, trabajar en otra materia, leer otro libro, etc.) fueron las estrategias más usadas por la mayoría de ellos en las observaciones realizadas; y son, también, comportamiento que, aunque desvían o suvieren los propósitos de enseñanza, son más aceptados por muchos maestros.

En los otros tres casos, se dieron, con mayor frecuencia, los comportamientos desordenados y ruidosos; "ausentarse del aula" (una vez pasada lista, por supuesto); "platicar entre ellos" (generalmente sentados en las últimas filas); "reirse del maestro"; "cambio de lugar" (provocando mucho ruido, pues los mesabancos son de metal); "intercambio de cigarros, libros, cuadernos, etc." (pidiéndolo a otro alumno, muchas veces ubicado a cierta distancia). Denscombe (1980) señala que el uso de ruido por parte de los alumnos es "...part of a repertoire of strategies of resistance to teacher control of the situation" (op. cit. p. 76). Además, en estos grupos los alumnos utilizaron, aunque en menor medida, las estrategias descritas en el primer caso.

En el resto de los grupos observados, maestros y alumnos utilizaron estrategias como las hasta ahora descritas, más al presentarse en condiciones y situaciones distintas y un tanto aislados, las repercusiones que estas tienen son, por supuesto, diferentes.

Así, ante el planteamiento de una situación de trabajo considerada "poco favorable", o ante el intento de control irrestricto -sin ninguna posibilidad de modificación- por parte del maestro, los alumnos responden, como grupo, con una serie de estrategias que, aunque diferentes, se imponen por sobre las situaciones de trabajo o control planteadas por el maestro.

De otro lado, se encuentran las situaciones que se derivan de las contradicciones entre el "decir" y el "hacer" del maestro. El caso de THIII-1 es el más representativo en este punto.

Las observaciones en este caso se realizaron a partir de las primeras clases del semestre. En las dos o tres primeras, el maestro expuso una serie de normas y reglas para el desarrollo del trabajo en el aula, entre ellas, y las que me importa destacar aquí, son las referidas a la participación en clase de los alumnos.

El maestro, después de fijar algunas reglas de comportamiento (no hablar, no fumar), dice "... no estamos perdiendo el tiempo, si alguien quiere hablar nada más levanten la mano y hablen, en cualquier momento". En la siguiente clase corre a la mayoría de los alumnos por no tener el libro de texto. Dos clases después, sienta a un alumno que quería exponer un tema, pues "ya lo habían visto", y a continuación el expone el tema que el alumno quería exponer. Asimismo, a los alumnos que levantaban la mano para participar no les daba la palabra.

Pienso que el uso de estas estrategias contradictorias, aparte de otras posibles explicaciones, están relacionadas, fundamentalmente, a un conflicto interno del maestro. Por una parte el intento de ser "abierto", "democrático con los muchachos", de presentarse en forma amistosa, choca con situaciones que, por una parte, el cree "deben ser" así, como por ejemplo que los alumnos deben tener el libro de texto para estudiar, y, por otra, ante la posible pérdida de control (en este caso sobre conocimientos y comportamiento). Así, el "si quieren participar nada más levanten la mano" se esfuma ante situaciones concretas en donde los alumnos plantean hacerlo.

Aquí, el enraizamiento de estrategias "típicas" se imponen, en el maestro, por sobre aquellas que intentan establecer una ruptura, creando con ello una situación ambivalente y poco clara para los alumnos.

Paso ahora a aspectos más generales. Unos puntos que llamaron mi atención, desde antes de empezar la investigación, fueron:

(1) los resultados, en términos de calificaciones, de la enseñanza en las preparatorias; y

(2) el mito de que las ciencias exactas son más "difíciles" que las sociales. Vayamos por partes.

En el primer punto, una explicación posible, y sustentada en muchas partes, es de que el aprendizaje se da por memoria, de que es más sencillo memorizar fechas, definiciones de conceptos, etc. que un problema de matemáticas o física. Ante esto uno puede preguntarse ¿Es posible que los alumnos puedan memorizar una cantidad bastante respetable -por cierto- de contenidos? La respuesta es no, los alumnos sólo memorizan aquellos que sus maestros les dicen (uno más y otros menos) que es muy importante mediante diferentes medios, o las preguntas que les formulan (generalmente son las que el maestro (p.ej. THII-1) formula al terminar la hora-clase) o que de plano les dictan (tipo HMI-1). Este hecho contribuye a aumentar los índices de aprobación en dichas materias y a reforzar el "mito de explicar" de los alumnos, "las ciencias sociales son las materias barco".

En el otro punto, la explicación deriva de la concepción neopositivista de la ciencia y de como esta permea el curriculum.

Aquí cabe plantearse la pregunta de ¿Cómo se traduce esto en la transmisión del conocimiento? Fundamentalmente a través de los conocimientos e informaciones dados en los libros de texto y en el manejo que el

maestro hace de ellos en el aula. En el capítulo 3 se trata esta problemática y, aunque no directamente bajo esta óptica, si se dan algunos elementos.

Aquí solo quiero plantear que el análisis cuidadoso de estos elementos se hace necesario, pues en la medida en que encontremos como estos aspectos ideológicos se filtran a través del conocimiento transmitido en el aula, podemos encontrar las trabas que obstaculizan otras formas de pensar y actuar.

Finalmente voy a plantear algunos aspectos que, si bien son escasos y muy aislados, nos permiten hablar de una cierta libertad o autonomía de las escuelas y en particular de los maestros.

Las preparatorias no se ciñen completamente a lo planteado por plan de estudios de preparatoria; por ejemplo la Preparatoria 8, en el programa de H.M., sigue el suyo propio. Los maestros que diseñan los libros, aunque se ajustan, en su mayoría, a lo prescrito por los programas

de las materias, los hacen seleccionando los conocimientos según los suyos propios, según su posición ideológica y política, según sus creencias y valores.

Algunos maestros, en el aula, trabajan con materiales extracurriculares. Ejemplos de ellos son los maestros de HMIII-1, quien lleva dos libros de texto diferentes al proporcionado por la preparatoria, y diseña y aplica sus propios exámenes. El otro es el maestro de ESMIII-1; él, aparte de trabajar con lo prescrito por el programa y el texto, introduce otros materiales y realiza actividades extraescolares con sus alumnos (los viajes de fines de semana).

Aparte están los maestros (tipo 4M-FS'III-8) que denotan una ma-

por planeación y organización en su trabajo, y que se preocupan por implementar otras formas de trabajo dentro de los límites a los cuales están sujetos, y que ellos conocen perfectamente bien. El maestro arriba mencionado comentó en una ocasión sobre la dificultad de trabajar con alumnos que son trabajadores (y repetidores), pues el principal objetivo de ellos es el certificado de bachillerato que les permita o conseguir empleo o ubicarse en uno mejor.

Otro maestro (HMIII-1) habló sobre los problemas de implementar otras formas de trabajo, tales como pequeños grupos de discusión, etc., por límites de espacio (aulas sumamente pequeñas) y tiempo (hora clase de 40 minutos).

Estos pocos aspectos, como dije líneas arriba, nos hablan de esa cierta libertad, de esos espacios que, por una parte, permiten o mejor dicho son aprovechados por algunos maestros para implementar, al lado de las estrategias típicas, las suyas propias y, por otra, nos dan indicios de los cambios que pueden lograrse en algunos aspectos.

La problemática ni está agotada, ni está cerrada. Evidentemente aún falta mucha investigación, análisis y, por supuesto, cambios en las condiciones institucionales en que trabajan los maestros, para plantear y lograr mejoramientos, que, no está demás decirlo, tienen que ser realizados en forma gradual.

BIBLIOGRAFIA

Aberastury, A. (1982). El adolescente y la libertad. En: La adolescencia normal. editado por Aberastury, A. y Knobel, M. Buenos Aires: Paidós. p. 15-34.

Blager, J. (1977). Grupos operativos en la enseñanza. En: Temas de Psicología (Entrevista y grupos). Buenos Aires: Ed. Nueva Visión. 7a. ed.

Bohoslavsky, R. (1985). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. En: La docencia: entre el Autoritarismo y la Igualdad. editado por Glazman, R. México: Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito p. 53-88.

Burgess, R.G. (1985). Education, schools and schooling. London: Macmillan. 190 p.

Calderhead, J. (1984). Teachers' classroom decision making. London: Holt, Rinehart and Winston. 133 p.

Croll, P. (1986). Systematic classroom observation. London: The Falmer Press. 202 p.

Delamont, S. (1985). Interaction in the classroom. London: Methuen, 160 p.

Denscombe, M. (1980). "Keeping 'em quiet": The significance of noise for the practical activity of teaching. En: Teacher Strategies, editado por Woods, P. London: Croom Helm. p. 61-83.

Devereux, G. (1977). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México: Siglo Veintiuno Editores. 410 p.

Durkheim, E. (1972). La Educación Moral. Buenos Aires: Schapira. 310 p.

Erikson, E.H. (1982) Sociedad y adolescencia. México: Siglo Veintiuno Editores. 179 p.

Fontán Jubero, P. (1986). Análisis de tres posibles actitudes del profesor frente a la institución externa. En: La docencia: entre el Autoritarismo y la Igualdad, editado por Glazman, R. México: Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito. p. 149-154.

Fuller, M. (1984). Dimensions of gender in a school: reinventing the wheel. En: The research process in educational settings: ten case studies, editado por Burgess, R.G. Basingtoke: The Falmer Press. p. 97-116.

García, G. C. (1982) Teoría de la historia. Guadalupe, N.L.: U.A.N.L. Preparatoria No. 8. 97 p.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Hargreaves, D.H. (1980). The occupational culture of teachers. En: Teacher Strategies, editado por Woods, P. London: Croom Helm. p. 125-148.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1985). De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Barcelona: Ed. Paidós. 294 p.

Knobel, M. (1982). El síndrome de la adolescencia normal. En: La adolescencia normal, editado por Aherastury, A. y Knobel, M. Buenos Aires: Paidós. p. 35-110.

Mardle, G. y Walker, M. (1980). Strategies and structure: some critical notes on teacher socialisation. En: Teacher Strategies, editado por Woods, P. London: Croom Helm. p. 98-124.

Montoya Retta, R.S. (1985). Estructura Socio-Económica de México. Monterrey: U.A.N.L., Preparatoria No. 1. 192 p.

Padilla G., S. (1985a). Historia de México. Guadalupe, N.L.: U.A.N.L., Preparatoria No. 8. 161 p.

Padilla G., S. (1985b). Estructura Socioeconómica de México. Guadalupe, N.L.: U.A.N.L., Preparatoria No. 8. 199 p.

Pollard, A. (1980). Teacher interests and changing situations of survival threat in primary school classrooms. En: Teacher Strategies, editado por Woods, P. London: Croom Helm. p. 34-60.

Popham, W.J. y Baker, E.L. (1972). El maestro y la enseñanza escolar. Buenos Aires: Ed. Paidós, 157 p.

Postic, M. (1978). Observación y formación de los profesores. Madrid: Ed. Morata. 343 p.

Salazar Ortiz, H. (1984). Teoría de la Historia. Monterrey: U.A.N.L., Preparatoria No. 1. 157 p.

Salcido G.S. y Rodríguez R., M. (1985). Recopilación de temas de historia de México. Monterrey: U.A.N.L., Preparatoria No. 1. 364 p.

Secretaría de Educación Pública (1982). Congreso Nacional del Bachillerato, Cocoyoc, Morelos. México: S.E.P. 99 p.

Stenhouse, L. (1973). The humanities curriculum project. En: Educational research in Britain, 3, editado por Butcher, H.J. y Pont, H.B. London: University of London Press.

Stenhouse, L. (1987). An introduction to curriculum research and development London: Heinemann. 248 p.

Quiroz, R. (1985). El maestro y la legitimación del conocimiento. En: Ser Maestro, Estudios sobre el trabajo docente, editado por Rockwell, E. México: Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito. p. 27-36.

U.A.N.L. (1983a). Boletín Académico No. 7. Monterrey: U.A.N.L., Preparatoria No. 3. 33 p.

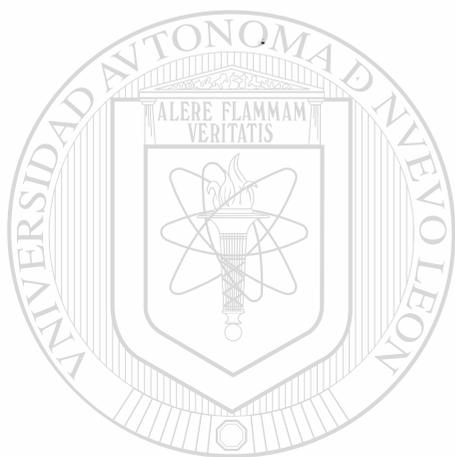
U.A.N.L. (1983b). Plan y programas de estudio de preparatoria. Monterrey: U.A.N.L. Consejo Universitario.

U.A.N.L. (1985). Universidad en Cifras. No. 12. Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, Dirección de Planeación Universitaria. 300 p.

Vilar, P. (1980). Iniciación al Vocabulario del Análisis Histórico. Barcelona: Ed. Crítica.

Woods, P. (1980). Strategies in Teaching and Learning. En: Teacher Strategies editado por Woods, P. London: Croom Helm. p. 18-33.

Woods, P. (1986). Inside schools: ethnography in educational research.
London: Routledge & Kegan Paul. 204 p.

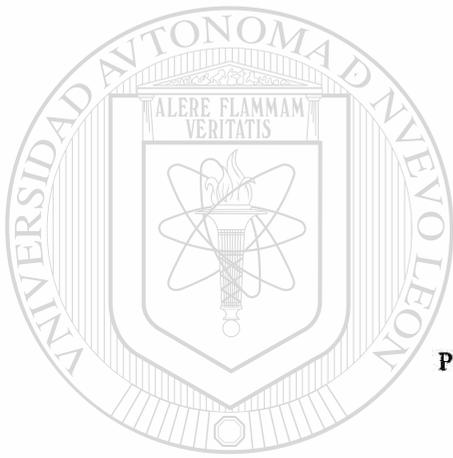


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ANEXO 1
PROGRAMAS DE LAS MATERIAS

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



TEORIA DE LA HISTORIA

OBJETIVO GENERAL:

Al término del semestre, el alumno adquirirá un criterio histórico-científico de interpretación de los fenómenos sociales.

OBJETIVOS PARTICULARES

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Unidad 1

Tiempo : 12 frecuencias

UBICACION DE LA HISTORIA

Al término de la unidad, el alumno:

Comprenderá la trascendencia de la teoría científica de la Historia como medio de interpretación de la realidad social y su ubicación en el contexto de las ciencias socia-

les, así como las distintas concepciones de la Historia.

El alumno:

- Definirá el concepto de Historia.
- Distinguirá la historia como hecho, de la Historia como ciencia.
- Explicará la utilidad del conocimiento histórico.
- Explicará la importancia de la teoría en la investigación científica.
- Definirá lo que es Teoría de la Historia.
- Explicará los problemas que enfrenta el conocimiento objetivo de la sociedad y su historia.
- Explicará el lugar de la Historia en relación a las demás ciencias sociales.
- Explicará el papel de la Teoría de la Historia como fundamento metodológico de las ciencias sociales.
- Expondrá las concepciones de la Historia a través del tiempo: Mitológica, Teológica, Racionalista y Materialista.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Unidad 2

Tiempo : 9 Frecuencias

LA SOCIEDAD, SU ESTRUCTURA Y
SU SUPERESTRUCTURA.

Al término de la unidad, el
alumno:

Comprenderá los elementos in-
tegrantes de la estructura y
la superestructura de la so-
ciedad.

El alumno:

- Explicará el carácter del hombre como ser social y productivo.
- Señalará la importancia de la actividad productiva en la vida social.
- Explicará los principales elementos del proceso de producción.
- Explicará qué son los medios de producción.
- Explicará el concepto de fuerzas productivas.
- Explicará el concepto de relaciones de producción.
- Comprenderá el nexo que existe entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción en la sociedad.
- Definirá qué es modo de producción.
- Definirá el concepto de estructura o base económica de la sociedad.
- Explicará el concepto de superestructura de la sociedad.
- Explicará la relación entre la estructura y superestructura social.

EXAMEN PARCIAL

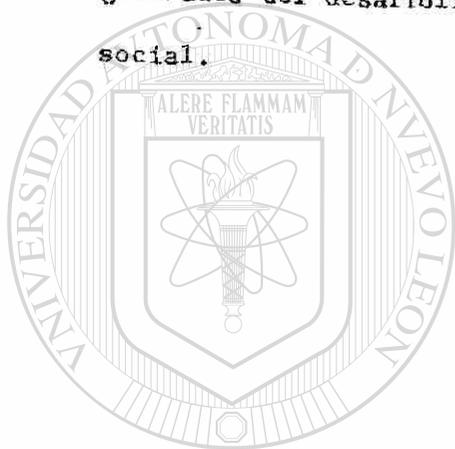
Unidad 3

Tiempo: 9 frecuencias

EL DESARROLLO SOCIAL Y SUS LEYES.

Al término de la unidad, el alumno:

Comprenderá las leyes más generales del desarrollo social.



El alumno:

- Explicará la importancia de los diversos factores de la vida material de la sociedad (geográfico, económico, poblacional, etc).
- Explicará el carácter determinante del factor económico, respecto de los otros factores.
- Explicará el concepto: Leyes del desarrollo social.
- Explicará la ley del papel determinante del modo de producción en el desarrollo de la sociedad.
- Explicará la ley de la obligada correspondencia de las fuerzas productivas con las relaciones de producción.
- Explicará la lucha de clases y su importancia en la transformación revolucionaria de la sociedad.
- Explicará el papel del individuo y de las masas en el desarrollo histórico-social.

Unidad 4

Tiempo: 12 frecuencias

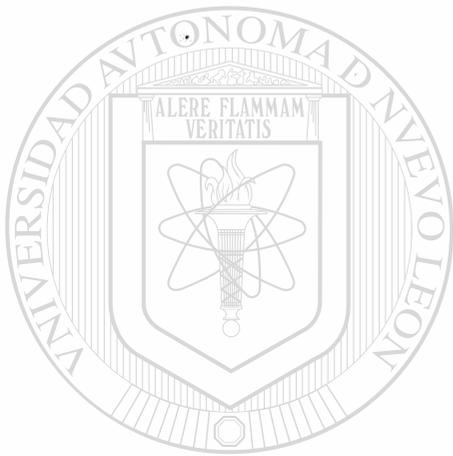
EL DESARROLLO SOCIAL A TRAVES DE LOS GRANDES PERIODOS DE LA HISTORIA.

El alumno:

- Enunciará las diferentes teorías acerca del origen del hombre.
- Describirá los diversos factores que influyeron en el proceso de la hominización.

Al término de la unidad, el alumno:

Comprenderá la dinámica y las características del desarrollo social, a través de los grandes períodos de la historia de la humanidad.



- Enumerará los modos de producción que han surgido en el proceso histórico y su ubicación cronológica correspondiente.
- Explicará las características que definen al régimen de la comunidad primitiva.
- Enunciará los factores que contribuyeron a la destrucción de la comunidad primitiva.
- Enunciará el origen y características del modo asiático de producción.
- Describirá los aspectos fundamentales del régimen de producción esclavista.
- Enunciará las características del régimen feudal.
- Explicará los factores que influyeron en la descomposición del sistema feudal.
- Enunciará las principales características de los sistemas capitalistas y socialista.

EXAMEN GLOBAL DEL CURSO

HISTORIA DE MEXICO

OBJETIVO GENERAL:

El alumno comprenderá en forma científica, las etapas más importantes de la sociedad mexicana desde su formación hasta la conformación del sistema económico actual.

OBJETIVOS PARTICULARES

Unidad I

Tiempo : 21 frecuencias

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD MEXICANA HASTA EL PORFIRIATO.

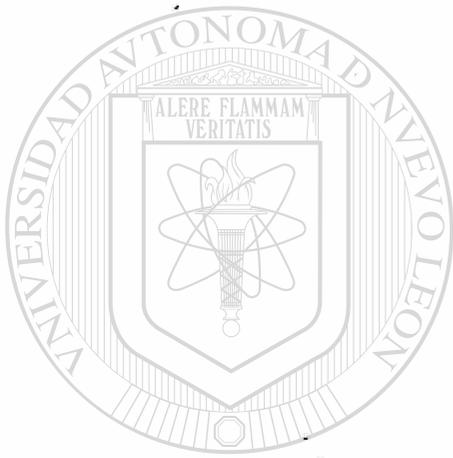
Al término de la unidad, el alumno:

Comprenderá los factores internos y externos que hicieron posible la formación de la sociedad mexicana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El alumno:

- Explicará las condiciones socio-culturales de los pueblos indígenas al momento de la conquista.
- Describirá la conquista, colonia y la crisis del sistema colonial.
- Explicará los factores externos, económicos, políticos, sociales y culturales que influyeron en el proceso de Independencia.
- Explicará las principales condiciones internas en el ámbito económico, político y social del proceso de Independencia.
- Explicará las transformaciones producidas por el movimiento de Independencia y sus limitaciones.
- Explicará la situación económica, política y social del país en los primeros años de su vida independiente.



- Describirá la situación política de esta época y la participación de los grupos en pugna: Liberales, Conservadores, Clero, Militares, etc.
- Describirá la intervención norteamericana y sus consecuencias.
- Identificará a la Época de la Reforma como un proceso de restauración jurídica, económica, política y social del país.
- Enunciará los principales logros y limitaciones de la Reforma en la formación del Estado Mexicano y una nueva base económica de carácter capitalista.
- Describirá la intervención francesa, el Imperio y la República restaurada.
- Explicará la situación política, económica, social y cultural del país durante el régimen Porfirista.
- Describirá los antecedentes del movimiento revolucionario de 1910: Propiedad Territorial, Movimiento Obrero y Movimiento Político.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

EXAMEN PARCIAL

Unidad 2

Tiempo: 21 frecuencias

REVOLUCION DE 1910 AL MEXICO
ACTUAL.

Al término de la unidad, el
alumno:

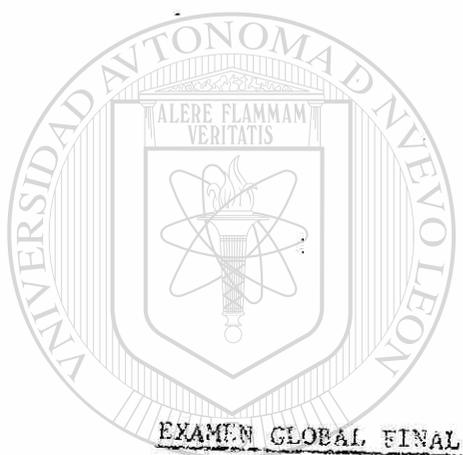
Comprenderá el proceso de la
Revolución Mexicana y su ins-
titucionalización, hasta el
Cardenismo.

El alumno:

- Enunciará las características socio-po-
líticas de los diferentes sectores socia-
les en la Revolución de 1910.
- Explicará los hechos y programas plantea-
dos en el proceso revolucionario hasta
la Constitución de 1917.
- Explicará el proceso de Institucionaliza-
ción de la Revolución y el Caudillismo
desde Obregón hasta el Maximato Callista.
- Enunciará las repercusiones de la cri-
sis económica mundial de 1929-1933, en
la sociedad mexicana.
- Explicará los antecedentes y caracte-
rísticas del Cardenismo en lo ideológi-
co y social, así como su política in-
ternacional.
- Describirá los efectos del Cardenismo
en el movimiento obrero y campesino y
en la política económica y educativa.
- Describirá la economía mexicana en el
período de la Segunda Guerra Mundial
y la Contrareforma de Avila Camacho.

Comprenderá las condiciones internas y externas que propiciaron el desarrollo industrial de México, a partir de 1940 a la fecha.

- Explicará el papel del Estado y la iniciativa privada en el proceso de industrialización en el período 1940-1960.
- Enunciará las nuevas características surgidas de la concentración de capital y producción en el Capitalismo de Estado y la Oligarquía financiera de los años 60 en adelante.
- Explicará las repercusiones del proceso de industrialización en la estructura social mexicana.
- Explicará los efectos que produce en la distribución del ingreso en México y la estructura social.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEXICO

OBJETIVO GENERAL:

Al término del curso, el alumno será capaz de interpretar críticamente los problemas económicos, sociales y políticos del México actual.

PRIMERA PARTE (21 FRECUENCIAS)

OBJETIVOS PARTICULARES

Unidad 1

Tiempo: 11 frecuencias

ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA ESTRUCTURA ECONOMICA NACIONAL.

Al término de la unidad, el alumno:

Comprenderá las diferentes

características socioeconómicas que conforman la estructura de México y la crisis actual.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

El alumno:

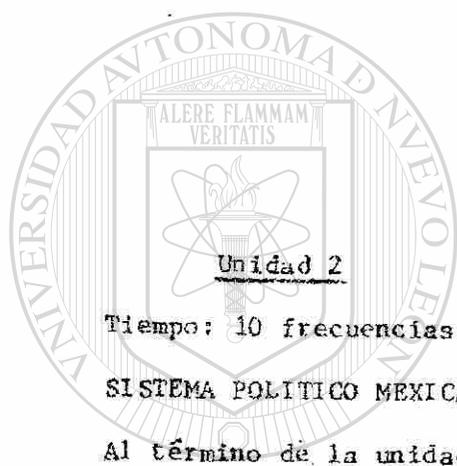
- Identificará los factores que delimitan la actual situación económica del país.
- Conocerá la estructura de la economía nacional, a partir de los sectores actuales que la integran.
- Explicará los mecanismos a través de los cuales el capital extranjero mantiene el control de parte importante de la economía nacional.
- Explicará cómo la situación de dependencia respecto al exterior, influye en la crisis económica.
- Explicará la forma cómo la situación financiera y la inflación internacional repercuten sobre la economía del país.
- Explicará cómo el descenso en la actividad productiva y la acelerada concentración del capital, repercute en el estancamiento.

camiento de la economía del país.

- Explicará cómo los siguientes fenómenos han contribuido a la agudización de la crisis económica del país:
 - a) La Deuda Externa
 - b) La Devaluación
 - c) Déficit fiscal
- Enunciará las perspectivas económicas del país de acuerdo a la situación actual.

El alumno:

- Explicará la conformación del sistema político mexicano.
- Explicará las características del poder político mexicano.
- Explicará el papel del Estado en el sistema político mexicano.
- Explicará el papel de la burguesía en el sistema político mexicano.
- Explicará el papel del Movimiento Obrero en el sistema político mexicano.
- Explicará el papel de los distintos partidos políticos en México.
- Explicará el alcance de la Reforma Política que se inicia con la Nueva Ley



Tiempo: 10 frecuencias

SISTEMA POLITICO MEXICANO

Al término de la unidad, el

alumno:

Comprenderá los aspectos

que forman y han sosteni-

do el sistema político

mexicano.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

electoral.

- describirá la estructura, evolución y función del sindicalismo mexicano.
- explicará la actitud del Estado ante la clase obrera.

EXAMEN PARCIAL

SEGUNDA PARTE (21 Frecuencias)

Unidad 3

Tiempo: (10 frecuencias)

LA SITUACION AGRICOLA Y SU PROBLEMATICA.

Al término de la unidad, el alumno:

El alumno:

- explicará las formas de propiedad de la tierra existentes en el país y los problemas que generan:
 - a) Latifundios
 - b) Pequeña propiedad

Comprenderá los diferentes problemas existentes en el sector agrícola y sus repercusiones en la economía nacional.

- c) Ejidos
 - Explicará la evolución de la Reforma Agraria en relación al reparto de la tierra.
 - Explicará la función que desempeña la producción agrícola respecto a la producción industrial.
 - Explicará la participación del Estado en el sector agrícola.
 - Explicará las necesidades de tecnificación del agro mexicano.
 - Describirá la situación del mercado de

los productos agrícolas.

- Explicará las condiciones de vida de las comunidades rurales.
- Explicará las condiciones de vida de las comunidades indígenas.

Unidad 4

Tiempo: 11 frecuencias

SISTEMA ECONOMICO Y LOS
PROBLEMAS QUE GENERA.

Al término de la unidad,
el alumno:

Comprenderá los problemas
que genera el sistema eco-
nómico del país.

El alumno:

- Explicará cómo la distribución de la población en las áreas rurales y urbanas influye en la estructuración de las ciudades modernas.
- Explicará el significado de la privatización del espacio en las grandes ciudades modernas y su relación con la concentración en las áreas urbanas.

- Describirá los principales problemas ecológicos:

- a) Contaminación
- b) Hacinamiento

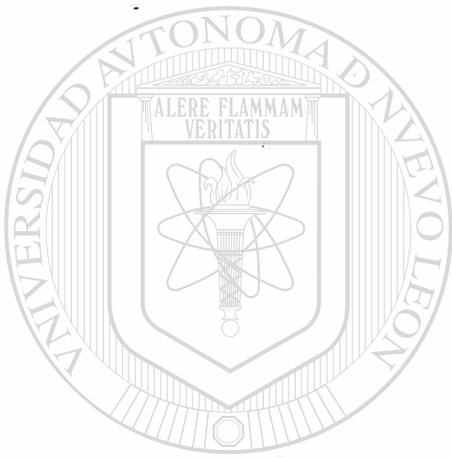
- Explicará la problemática de la vivienda en México.
- Definirá el concepto de Salud Pública, según los criterios de la Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Enunciará los principales indicadores de la Salud Pública y las causas socioeconó-

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

micas de los mismos.

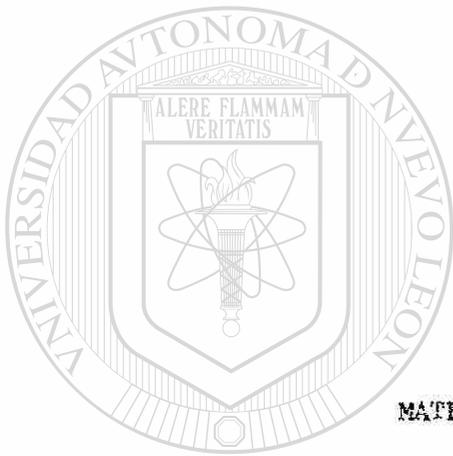
- Enunciará los diferentes tipos de servicios de salud en México y sus diferentes características.
- Explicará el alcance y las limitaciones de la Seguridad Social en el país.
- Enunciará la relación que existe entre educación y desarrollo económico.
- Describirá los tres niveles de educación de nuestro país:
Elemental, Media y Superior
- Explicará la política educativa del Gobierno Mexicano.
- Explicará los conceptos del empleo y de desempleo en México.



EXAMEN FINAL GLOBAL UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ANEXO 2

MATERIAL EXPUESTO POR ALUMNOS

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Teoría de la Historia

1) OBJETIVIDAD

Calidad de lo que es objeto. Aspiración a conocer los objetos con independencia de valoraciones subjetivas o personales. Se impone de una manera general en los métodos científicos.

2) Racionalidad

Calidad de racional. Referente a razón.

3) Verificable

Verdad comprobada.

4) Quantum

Cuanto, lo más pronto posible.

5) Lógica

Ciencia que enseña a razonar con exactitud.

6) Antropología

Ciencia que trata del hombre y su comportamiento.

7) Lícito

Justo, permitido por la ley.

8) Científico

Relativo a la ciencia. Que posee alguna ciencia.

3er. SEMESTRE PREPARATORIA 1 (3/2/85)

Reforma

Movimiento Político de México iniciado en 1855 en el gobierno del Gra1. Juan Alvarez y el Coronel Ignacio Comonfort con la colaboración de eminentes liberales Melchor Ocampo, Benito Juárez, Guillermo Prieto, etc.

3 leyes principales la de 1856 que decretó la desmortización de bienes eclesásticos y la ley de iglesias de 1857 y cuando el Congreso Constituyente una nueva y muy avanzada Constitución, el clero y el ejército encabezando la oposición y estalló la guerra civil. Comonfort dejó la Presidencia a Juárez y salió del País. Juárez derrotado también por los conservadores tuvo que salir del país, pero volvió a Veracruz donde el gobierno decretó las Leyes de Reforma.

Ignacio Comonfort nació en 1812, abogado, general y político mexicano, Presidente provisional (1855-57) y luego Constitucional (1857) — abolió los fueros militar y eclesiástico y abolió el clero. Reemplazado por Benito Juárez busco entonces refugio en Estados Unidos de donde retorno a su patria y sirvió con el Presidente Juárez al producirse la Invasión Francesa, cayó lesionado en 1863 por una patrulla imperial.

HISTORIA DE MEXICO

Epoca Pre Cortesiana

6/marzo/85

Antes de la conquista de América por los Europeos los indígenas se morían por agotamiento, lesiones, o un corto número de enfermedades palúdicas, o los piquetes de alimañas venenosas en contacto con los blancos, las enfermedades contagiosas tales como la viruela, la sífilis, y el sarampion, desconocidas por los indios.

Antes de la llegada de Cortéz, los indios tenían muchos dios el del maíz, Dios del agua, del sol, de la estrella norte, de la fertilidad, Ahpuch dios de la muerte, dios de la suciedad, del viento y el más temido era el dios de la muerte, dios del trueno y de la guerra.

Hacían sacrificios humanos para ofrecerselos a los dioses.

Los mayas creían en la inmortalidad del alma y una vida póstuma según como había vivido en el mundo era recompensado o castigado después

de muerto. (eran extremadamente supersticiosos).

La tribu más antigua y más avanzada fueron los toltecas.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CLASE DE HISTORIA

México Precolombiano

10/05/85

Definir y defender a porfía cualquiera de las hipótesis acerca del origen de la población americana, es un ejemplo claro de las trampas en que cae el investigador, los sucesos históricos hayan de ignorarse en el análisis de la sociedad; todo lo contrario, son indispensables.

Entre los muchos grupos migratorios que convergieron para modelar las cimeras culturas del México Precolombiano destacaron 3 que fueron: Los toltecas, El Chichimeca y El nahoa.

(1) Los toltecas eran la Soc. mas evolucionada, su cultura obtentaba un carácter totémico. Poseían varios conocimientos científicos, principalmente en la agricultura; la medicina y la astronomía; empleaban la escritura jeroglífica e ideográfica, sojuzgarón a muchos pueblos más numerosos imponiendoles su religión y constriñendolos a construirles templos.

(2) El chichimeca: Tribus nómadas que se dedicaron exclusivamente a la caza, su presencia influyó para la consolidación del reino mexicano.

(3) El Nahoa: La actividad fundamental era la agricultura aunque practicaba también la caza y la pesca; lograron la personificación del principio totémico divino y el encumbramiento de una casta de sacerdotes caudillos; interpretes de los dioses para guiar a los peregrinos, dirigir ejércitos y establecer sus poblaciones temporarias o definitivas.

" La Estructura "

La agricultura

La satisfacción de las necesidades de los aztecas fundamentalmente

te en la agricultura. Principales cultivos: Maíz, frijol, chile, algodón, cacao, calabaza y maguey; de este obtenían el pulque, fibras para telas, papel y agujas.

Las artes plásticas y menores se vieron muy desarrolladas, así como la cerámica y la industria textil.

Las tierras Tenochtitlan eran de propiedad:

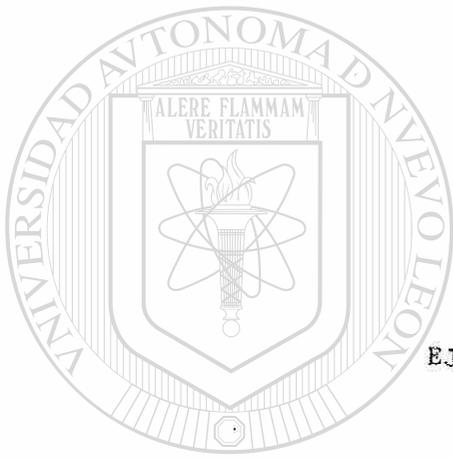
Tierras comunales: Calpullis. Tierras divididas en parcelas y que se otorgaban a cada jefe de familia para el sustento de la misma, constituían el ejido posrevolucionario, pues no podían enajenarse o dejarse de trabajar por mas de tres años.

Los terrenos comunales propiamente dichos, eran los que se cultivaban en común para cubrir gastos públicos.

Las tierras públicas. Mitlchimali, Tlacocatlali, Teopantlalli, etc., destinadas para gastos de guerra, festividades de los cultos, de los dioses, etc.

Tierras de Latifundio: Pillalu y Tecpillali, pertenecía a la nueva y antigua nobleza.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ANEXO 3

EJEMPLOS DE EXAMENES

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
 COLEGIO CIVIL PREPARATORIA No. 8
 EXAMEN DE E.S.E. DE MEXICO IV SEM.
 1er. PERIODO TIPO "B"

I.- LEE CUIDADOSAMENTE EL ENUNCIADO, SELECCIONANDO LA RESPUESTA CORRECTA Y ANOTALA EN LA HOJA DE RESPUESTAS:

1.- Es definida como la naturaleza de las relaciones de producción, circulación, distribución y consumo de una sociedad.

0.- La estructura política.

1.- La estructura cultural.

2.- La estructura económica.

3.- La estructura social.

2.- Esta constituido por empresas vendedoras de bienes producidas por los demás sectores y que no participan en la producción.

0.- Sector agrupaciones

1.- Sector servicios.

2.- Sector comercial

3.- Sector externo.

3.- Esta constituido por empresas cuya actividad es facilitar las relaciones entre los sectores y cuyo producto es generalmente intangible.

0.- Sector industrial

1.- Sector comercial.

2.- Sector agropecuario

3.- Sector servicios.

4.- Período durante el cual queda establecida la fuerte relación de dependencia que ha caracterizado las relaciones entre México y Estados Unidos, hasta la época presente.

0.- La Colonia

1.- El Porfiriato.

2.- La Reforma

3.- La Independencia.

5.- Período durante el cual se hizo un primer esfuerzo por mexicanizar una parte sustancial de la economía del país.

0.- El Porfiriato.

1.- La Reforma.

2.- El Cardenismo

3.- La Revolución.

6.- Es de lo que depende fundamentalmente el proceso de desarrollo económico del país, a mediados de los años cincuenta.

0.- El mercado externo y de la reducción de la producción industrial.

1.- El mercado interno y del crecimiento de la producción industrial.

2.- El mercado externo y del auge de la producción minera.

3.- De la deuda externa y del crecimiento de la industria de transformación.

7.- Sectores hacia donde se han dirigido fundamentalmente las inversiones extranjeras directas.

0.- Agricultura y minería

1.- Servicios y turismo

2.- Industria y comercio

3.- Servicios públicos.

8.- La inversión extranjera en la industria sustitutiva de importaciones, da como resultado:

0.- Un incremento de la dependencia de la economía del abastecimiento del exterior.

1.- Una disminución de la dependencia de la economía del abastecimiento del exterior.

2.- Un incremento de la independencia de la economía del abastecimiento del exterior.

3.- Un incremento de la dependencia de la economía del abastecimiento interior.

9.- La actual crisis económica que vive el país se puede caracterizar como:

0.- Una crisis parcial.

1.- Una crisis estructural.

2.- Una crisis recesiva

3.- Una crisis original.

10.- Es el fenómeno que ha gobernado a la crisis económica actual.

0.- El descenso en el ritmo de la actividad productiva.

1.- El ascenso en el ritmo de la actividad productiva.

2.- La constante disminución de precios.

3.- La creciente inversión productiva.

11.- La ciudad capitalista se construye por la acción de un conjunto de agentes particulares, que edifican teniendo como mira:

0.- Servir a la sociedad.

1.- Una inversión rentable.

2.- El bienestar de la sociedad en general.

3.- Disminuir las desigualdades sociales.

12.- La búsqueda de la ganancia en la construcción del espacio urbano provoca:

0.- La concentración de la inversión en algunas zonas.

1.- La dispersión de la inversión entre las zonas urbanas.

2.- El equilibrio de la inversión entre las zonas urbanas.

3.- La disminución de la inversión entre las zonas urbanas.

IV.- "F" SI ES FALSO, "V" SI ES VERDADERO.

El auge petrolero de México se inició a partir de 1959. _____ ()

El precio internacional del petróleo se disparó de 3 dólares por barril en 1973 a 30, a fines de los setentas _____ ()

Entre 1958 y 1970 tuvimos una inflación galopante _____ ()

De 1954 a 1976 la relación del peso con el dólar fue \$ 12.50 a 1. _____ ()

El crecimiento económico ha beneficiado a los sectores más pobres de nuestra sociedad. _____ ()

Las empresas del sector público fueron elementos clave para desviar el plusvalor social en beneficio del empresariado. _____ ()

Casi todas las instituciones creadas en la sociedad civil han sido incorporadas a la omniabarcante maquinaria estatal. _____ ()

V.- Artículo de la Constitución en el que el Estado mexicano sienta las bases para la recuperación de los recursos naturales.....()

- | | |
|----------------------|-------------------|
| a) Tercero | b) Veintisiete |
| c) Ciento veintitres | d) Ciento treinta |

A partir de 1940 el modelo económico de desarrollo es.....()

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| a) sustitución de importaciones | x) Crecimiento estabilizador |
| s) Primario exportador | t) Capitalismo desarrollado |

Una de las características del Gobierno de Echeverría fue:.....()

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------------|
| u) No hubo inflación | v) El Estado no intervino en la economía. |
| w) Se aceleró el gasto público | x) No se devaluó el peso |

Hasta 1939 el modelo económico imperante en México era:.....()

- | |
|---------------------------------|
| m) Sustitución de importaciones |
| o) Primario exportador |
| h) Crecimiento estabilizador |
| p) Capitalismo desarrollado |

- 22.- El estancamiento productivo y la inflación son producto de la crisis fiscal.
- 23.- El Estado ante la actual crisis enfrenta una triple problemática, -- compensar la deuda efectiva, cumplir con sus funciones productivas y atenuar las contradicciones sociales.
- 24.- Los recursos del petróleo y la nacionalización de la banca permiten al país ampliar el margen de maniobra externa y le otorga una fortaleza interna real al proceso productivo.
- 25.- Solucionar el problema de la tenencia de la tierra es un elemento - clave para alcanzar la autosuficiencia alimentaria del pueblo mexicano.

III.- RELACIONE AMBAS COLUMNAS, COLOCANDO EN LA HOJA DE RESPUESTAS EL NUMERO QUE CORRESPONDA:

- 26.- Son los servicios de salud destinados a mejorar las condiciones generales de salud y de vida. 0.- No personales.
- 27.- Institución a quien correspondan las acciones básicas de servicios no personales o colectivos de salud. 1.- Personales.
- 28.- Institución de seguridad y servicio social fundada en 1959, el cual se financia con aportaciones del gobierno federal y cuotas de los trabajadores de la federación. 2.- S.S.A.
- 29.- Institución médica que se financia básicamente con recursos obrero-patronales y aportaciones estatales. 3.- ISSSTE
- 30.- Son los servicios de salud que suponen la atención individual con fines preventivos, curativos o rehabilitatorios. 4.- IMSS

EXAMEN DE MEDIO CURSO DE ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEXICO

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ GRUPO: _____

I.- RELACIONE LAS SIGUIENTES COLUMNAS.

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.- El régimen porfirista vinculado a la oligarquía latifundista, a la burguesía industrial y al capital extranjero. | Eliminando las fuerzas centrífugas con bases locales o regionales.....() |
| 2.- Ninguna transformación política era posible. | Se volvió insensible a las demandas populares.....() |
| 3.- La unidad e integridad de la nación solo podrían conseguirse. | En las postimerías del porfiriato.....() |
| 4.- La recuperación para el país del dominio. | En un sistema corporativo de control vertical.....() |
| 5.- El sistema ejidal, la organización los trabajadores en sindicatos adheridos al partido oficial. | Sin una revolución social que modificara las relaciones de producción en el campo.....() |
| 6.- La alianza entre el Estado y los trabajadores desembocó | Fortalecieron al Estado y le dieron el control de la sociedad civil.....() |
| 7.- El estado empieza a participar en lo que ya entonces podría considerarse un capitalismo monopolista de Estado. | Sobre los recursos naturales.....() |

II.- CONTESTE "F" SI ES FALSO Y "V" SI ES VERDADERO.

Recientemente el gobierno ha terminado con el anonimato en las acciones.....()

La ofensiva ideológica empresarial apunta a crear condiciones propicias para la sustitución del actual sistema político por otro que prescindiera del censo popular.....()

El predominio evidente alcanzado por las inversiones de capital del Estado en la economía lo convierte en "el rector de la economía".....()

En el pasado, alianzas entre el Estado y la burguesía volvieron superflua la actividad del PAN.....()

En la práctica todos los segmentos de la sociedad civil (sindicatos obreros, colonos, profesionistas, etc.) mantienen su independencia frente al aparato estatal.....()

La política del Estado mexicano ha creado verdaderos reductos de aristocracia obrera.....()

El Estado surgido después de la revolución tuvo una legitimidad incuestionable.....()

Inmediatamente después de la revolución, el proyecto histórico del Estado Mexicano enfrentó un fuerte proyecto alternativo de la burguesía.....()

III.-

1.- El proteccionismo arancelario, el sistema fiscal regresivo y una política de contención salarial. Son figuras en el sistema político.....()

Les impedía asumir su propia perspectiva histórica.()

2.- 2 de Octubre de 1968, la insurrección sindical, las ocupaciones de tierra, etc. Pretendían restablecer la comunicación entre el sistema político y los núcleos disidentes.....()

3.- En 1970, la liberación de los presos políticos, el aumento de presupuesto a las universidades, el halago a los intelectuales, etc. Cuando a nivel mundial el sistema capitalista esta en la fase del imperialismo.....()

Permitieron elevadas utilidades.....()

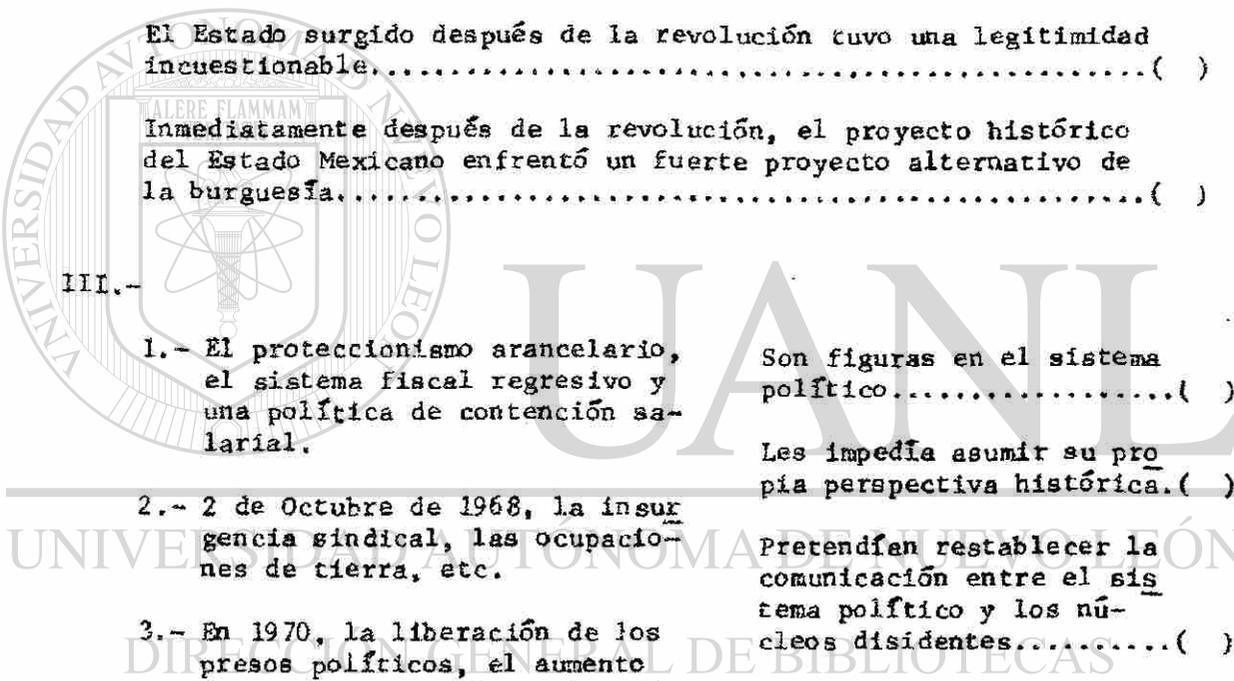
4.- El Estado Mexicano requiere fortalecer el fortalecimiento del polo dominado de la sociedad civil. Correspondió en lo político el parlamentarismo, el pluripartidismo, etc.....()

Correspondió en lo político el parlamentarismo, el pluripartidismo, etc.....()

5.- A la etapa de la libre competencia en lo económico. Pero teme que esto conduzca a la expansión incontrolable del movimiento popular independiente.....()

Pero teme que esto conduzca a la expansión incontrolable del movimiento popular independiente.....()

6.- El capitalismo en nuestro país surge. 7.- La inmadurez de las clases dominadas.



13.- Consiste en grandes conjuntos que se caracterizan por reproducir un espacio urbano tradicional, eliminando las molestias del ruido y los automóviles.

0.- Socialización del espacio urbano.

1.- Popularización del espacio urbano.

2.- Espacio urbano comunal.

3.- La privalización del espacio urbano.

14.- Establece las primeras colonias proletarias repartiendo lotes en terrenos expropiados.

0.- Porfirio Díaz.

1.- Alvaro Obregón

2.- Lázaro Cárdenas

3.- Adolfo L. Mateos.

15.- En su constitución afirma que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social.

0.- Organización mundial de la salud.

1.- Organización de Estados Americanos.

2.- Organización de las Naciones Unidas.

3.- Organización de países exportadores de petróleo.

II.- ESCRIBE EN LA HOJA DE RESPUESTAS UN 0 SI EL ENUNCIADO ES FALSO Y UN 1 SI ES VERDADERO.

16.- La adopción de la "Vida estrecha" del desarrollo determinó la necesidad de depender en gran medida de la importación de productos agrícolas.

17.- La creciente penetración del capital monopolista extranjero ha contribuido a dinamizar el crecimiento de la inversión productiva en México.

18.- La sobreproducción de productos agrícolas a mediados de los años sesenta, es lo que originalmente impulsa el fenómeno inflacionario.

19.- El aumento de precios es la única vía que el gran capital utiliza para sostener o aumentar la tasa de ganancia, a medida que la recesión económica se acentúa.

20.- La decadencia agrícola opera como un factor de aceleración del déficit externo del país.

21.- La creciente brecha entre las cada vez más escasas divisas que entran al país y los que salen de él, es cubierta con deuda pública externa a inversión extranjera directa.

Al terminar la Revolución Mexicana se estableció en nuestro país una estructura socio-económica.....()

- i) Socialista j) Capitalista k) Feudal l) Economía mixta

Estrechó relaciones con Cuba, prestó apoyo y solidaridad a la unidad popular chilena en 1973.....()

- e) Miguel Alemán f) Echeverría g) López Portillo h) De la Madrid

La clave del funcionamiento del sistema político se encuentra en:.()

- a) La represión b) La demagogia c) El corporativismo d) La democracia

Entre 1940 y 1970 el sector de la economía que más se desarrolló fue.....()

- y) La industria z) El comercio a) Los servicios b) La agricultura

VI.-

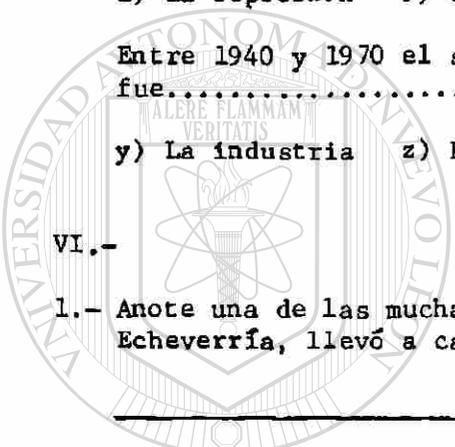
1.- Anote una de las muchas acciones que para desestabilizar al Gobierno de Echeverría, llevó a cabo la gran burguesía, a partir de 1975.

2.- En los últimos 15 años hemos tenido necesidad de nuevas importaciones que antes no hacíamos ¿En qué consisten?

3.- En que consiste el desequilibrio externo?

4.- La nacionalización del petróleo y el Seguro Social son instituciones de gran beneficio social, anote 3 más.

1.- _____ 2.- _____ 3.- _____



UANL

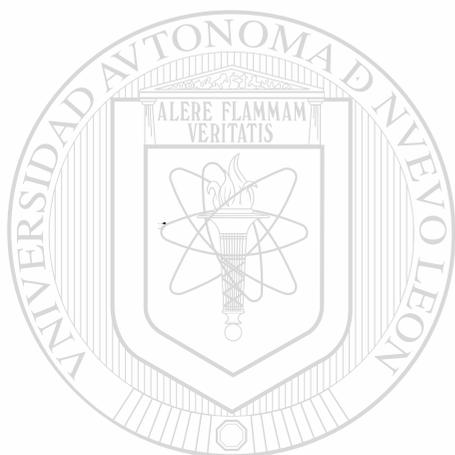
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



5.- En 1975 el F.M.I. prestó dinero a México pero le impuso muchas condiciones.
Anota 3.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

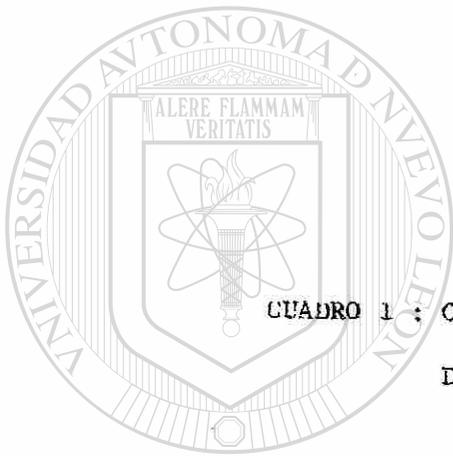


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ANEXO 4

CUADRO 1 : CATEGORIAS DE ANALISIS DE INTERACCION
DE FLANDERS.

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



CATEGORIAS DE ANALISIS DE INTERACCION DE FLANDERS (CAIF)

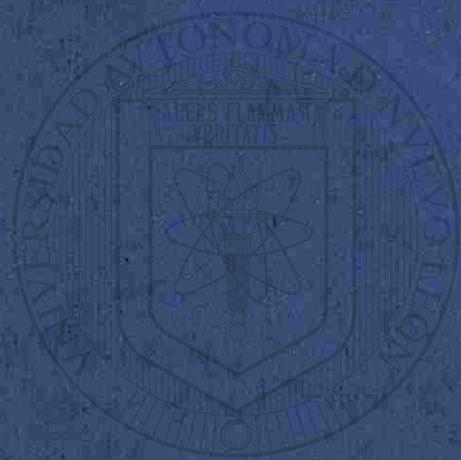
	<p>Respuesta</p>	<p>1 Acepta el sentimiento</p> <p>Acepta y aclara una actitud o el tono del sentimiento de un alumno en una forma no amenazadora. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluyen sentimientos de predicción y recordación.</p> <p>2 Elogia o anima</p> <p>Elogia o anima la acción o conducta de un alumno. Bromas que liberan la tensión, pero no a expensas de otros individuos. Se incluyen inclinación de cabeza (en señal de aprobación o consentimiento), o decir 'Um hm?' o 'adelante'</p> <p>3 Acepta o utiliza ideas de alumnos</p> <p>Aclaración, elaboración o desarrollo de ideas sugeridas por un alumno. Se incluye la extensión de ideas de alumnos por el maestro pero ya que el maestro tiene más ideas propias que entran en juego, cambiar a la categoría cinco.</p>
<p>Habla del maestro</p>		<p>4 Hace preguntas</p> <p>Haciendo una pregunta sobre el contenido o procedimiento basado en las ideas del maestro, con la intención de que el alumno contestará.</p>
	<p>Iniciación</p>	<p>5 Exposición de tema</p> <p>Dar hechos u opiniones acerca del contenido o procedimiento; expresando sus propias ideas, dando su propia explicación, o citando una autoridad que no sea el alumno.</p> <p>6 Dar instrucciones</p> <p>Instrucciones, mandatos u órdenes a las cuales se espera el alumno obedezca.</p> <p>7 Criticando o justificando una autoridad</p> <p>Declaraciones con el propósito de cambiar el comportamiento del alumno de un patrón no aceptable a uno aceptable; gritándole a alguien; explicando por qué el maestro está haciendo lo que está haciendo; extrema auto-referencia.</p>

Habla del Alumno	Respuesta	<p>8 Habla-alumno → Respuesta</p> <p>El habla del alumno en respuesta al maestro.</p> <p>El maestro inicia el contacto o solicita la respuesta del alumno o estructura la situación. La libertad para expresar sus propias ideas es limitada.</p>
	Iniciación	<p>9 Habla-alumno → iniciación</p> <p>Habla por el alumno la cual ellos inician. Expresando sus propias ideas; iniciando un nuevo tema; la libertad de desarrollar opiniones y una línea de pensamientos, tal como hacer preguntas profundas, huyendo más allá de la estructura existente.</p>
Silencio		<p>10 Silencio o confusión</p> <p>Pausas, períodos cortos de silencio y períodos de confusión en los cuales la comunicación no puede ser entendida por el observador.</p>

(Anexo IV: Cuadro 1 Categorías de Análisis de Interacción de Flanders).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS