

# I ANÁLISIS DE FUNDAMENTOS

## 1.1 Contexto

### 1.1.1 Algunas características institucionales

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales es una de las veinte y seis Facultades que conforman la UANL, esta dependencia está ubicada en Ciudad Universitaria en San Nicolás de los Garza, Nuevo León. Al norte colinda con el estacionamiento y áreas verdes de la Facultad de Filosofía y Letras, al sur con la Rectoría, al este con uno de los estacionamientos más grandes con que cuenta la Universidad, al oeste con el estacionamiento de la propia Facultad de Derecho y un campo de fútbol perteneciente a la Facultad de Arquitectura.

La Facultad de Leyes como comúnmente se le llama, albergaba durante el semestre en que se hicieron las observaciones a aproximadamente siete mil alumnos de licenciatura y postgrado, siendo en licenciatura donde precisamente se ubicaba el mayor peso de la población estudiantil, atendidos por alrededor de trescientos cincuenta docentes que laboran en esta dependencia bajo diversas modalidades de contratación (docentes de tiempo completo, de medio tiempo y docentes por horas) de acuerdo a la información brindada por un informante clave, sin embargo, el número exacto de docentes y alumnos no fue posible precisarlo, dado que no

existen documentos formales en donde se brinde esta información, además de no ser accesibles estos datos.

Una de las características de esta institución es que una gran proporción de sus docentes ocupan o han ocupado cargos importantes en instancias de gobierno, sobre todo, a principios de los noventa con los cambios de autoridades del gobierno local, donde ha sido más notoria la presencia de los egresados de esta Facultad, el licenciado José Natividad Parás, Secretario de Gobierno, el Dr. Alejandro Treviño Martínez, Coordinador de asesores y el licenciado Francisco Rivera Bedolla, Procurador de Justicia del Estado por citar algunos ejemplos.

La Facultad inició oficialmente la impartición de cátedras en el edificio de Ciudad Universitaria en el mes de septiembre de 1958 (aunque los estudios de Derecho que se ofrecían datan de 1824). Es importante de mencionar que a principios de los setenta y durante la gestión del licenciado Neftalí Garza Contreras (según consta en documentos de la facultad) se crearon las carreras de Criminología, Ciencias Políticas y Administración Pública, y Ciencias de la Comunicación, que más tarde dieron origen a dos nuevas Facultades: la Facultad de Ciencias Políticas y la Facultad de Ciencias de la Comunicación ubicadas físicamente en el Campus Mederos.

Un dato importante en la historia de esta dependencia, es el nombramiento del licenciado David Galván Ancira como Director de la Facultad a principios de 1978, a quien se reconoce como el impulsor de una serie de relevantes avances académicos, tales como la elaboración de programas, la creación de academias y la División de Educación Continúa, la División de Estudios Superiores e Investigación Científica bajo la responsabilidad en ese entonces del licenciado Helio Ayala Villarreal.

Actualmente las licenciaturas que se ofrecen en esta Facultad son: Licenciado en Derecho y Ciencias Sociales y licenciado en Criminología. Las maestrías son seis: maestría en Derecho Penal, Fiscal, Internacional Privado, Laboral, Mercantil y Público. La duración de las carreras que se ofrecen a nivel de licenciatura es de diez semestres.

La fase de observación fue realizada en una de las asignaturas del tronco común en la licenciatura en Derecho y Ciencias Sociales que anteriormente se denominaba licenciatura en Derecho y Ciencias Jurídicas.

El objetivo general planteado en el catalogo de carreras de la universidad establece "... el formar profesionales del derecho, capaces de participar

en los problemas actuales, ejerciendo el principio de la libertad académica que recoge las ideas de toda corriente cultural y social".

Después de esta información general sobre la Facultad de Derecho, nos abocaremos a la caracterización del aula.

El salón donde se llevaron a cabo la mayor parte de las observaciones mide aproximadamente unos cinco metros de ancho por seis de largo, ubicado en el primer piso, junto a unas escaleras que permiten el acceso al segundo, (en realidad era un espacio físico pequeño para la cantidad de alumnos que albergaba al inicio del semestre), las ventanas del salón que dan al norte abarcan casi tres cuartas partes de la pared, característico del diseño arquitectónico de la mayoría de las aulas en la Universidad y dan precisamente al estacionamiento de la Facultad de Filosofía y Letras. Al frente del salón hay un espacio al que se le denominó el "KIOSCO" por estar techado y acondicionado con bancas en las laterales por la parte interior, donde los alumnos se sentaban a consumir diferentes alimentos, fumar y platicar. Ubicada justo al bordo de la banqueta, frente al salón, había una barda de malla de ciclón, que intentaba proteger el jardín alrededor del "KIOSCO". Enfrente de éste se encontraba el edificio en donde están las oficinas administrativas de la facultad, entre ellas se encuentra el área de educación continua, lugar al que en ocasiones se desplazaba la docente al término de la clase.

Volviendo al salón de clase, sus paredes estaban pintadas de color marfil y en la pared donde estaba el pizarrón, en la parte superior había un reloj en buenas condiciones, en la pared trasera del salón se encontraba un letrero con información del Colegio de Criminología. La pared que daba al pasillo tenía una característica muy particular, ya que solo existían en la parte superior de ésta, unas ventanas que no excedían de setenta centímetros, en dicha pared había un pizarrón de corcho el que siempre tenía diferentes avisos, un accesorio más del salón, eran dos abanicos de techo que pocas veces se usaban. El otro espacio físico a donde nos desplazamos, fue a uno de los Auditorios con que cuenta la Facultad ubicado en el tercer piso en el área sur de ésta. Este Auditorio posee un estrado al frente de aproximadamente un metro de altura, once filas de veinte butacas cada una, en la entrada, una puerta de madera de dos hojas barnizada, muy grande (dos metros, veinte centímetros de ancho) amplios ventanales con cortinas algo deterioradas y buena iluminación. A este lugar acudimos tres ocasiones cuando se presentaron los exámenes parciales.

Un hecho importante que ocurrió al iniciar las observaciones en la Facultad, fue el proceso de elección para designar al nuevo Director de la dependencia, por lo que se encontraba por puertas y paredes del edificio cartulinas con leyendas de apoyo al candidato y un constante transitar de los alumnos por los pasillos.

En términos generales las instalaciones con que cuenta esta dependencia son tres edificios conformados por tres niveles en forma de rectángulo (no cerrado en uno de sus lados horizontales) dos auditorios (uno en el segundo piso y otro en el tercero), una Biblioteca ubicada en el segundo piso y una área nueva en donde están ahora las Oficinas Administrativas (anteriormente ahí se encontraba la cafetería), el Departamento de Informática, el Departamento de Educación Continua, y al lado sur de la Facultad, la cafetería ubicada en un espacio provisional, con techo de lámina y lonas a los costados que casi siempre estaba llena de estudiantes.

### 1.1.2 Participantes

La población estudiantil de esta aula estaba conformada por cuarenta y nueve jóvenes (al inicio del semestre) cuya edad oscilaría entre los 18 y 21 años y sólo siete alumnos probablemente sobrepasaban esta edad.

El grupo objeto de estudio estaba constituido mayoritariamente por hombres, y aun con el transcurrir de los días y la inasistencia de muchos de ellos a las clases, el predominio del género masculino fue notorio.

Los hombres por lo regular vestían pantalones de mezclilla y camisetas sport o camisas vaqueras, y sólo siete de los alumnos se presentaban

vestidos de una manera formal, pantalones de diferentes géneros, camisa corbata y saco. Es importante destacar que todos ellos traían el cabello muy corto, no portaban (salvo 6 de ellos) reloj u otro accesorio. En este grupo se destacó la presencia de dos esferas de interacción, uno conformado por sólo varones que elegían siempre los pupitres del área derecha del salón, y el otro, integrado por cuatro varones y cuatro mujeres que se ubicaban siempre en la primera fila de pupitres.

Las mujeres por su parte utilizaban además de jeans y blusas cortas, faldas-pantalón y blusas de telas delgadas y sólo una de ellas vestía con conjuntos coordinados en diferentes colores (al parecer era uniforme de trabajo); el peinado básico para la mayoría, era recogerse el cabello en una "cola de caballo" anudada con alguna donita, tres de las alumnas tenían una larga cabellera por lo que usualmente lo llevaban trenzado.

Por lo general solían ser un grupo bastante "dicharachero" que aprovechaban al máximo la inasistencia del docente de la clase anterior a la de Historia del Derecho I, o el retraso de la titular de la materia, para estar en la puerta y pasillo platicando y/o en ocasiones fumando.

Para mayor claridad y dado que en el desarrollo del informe continuamente estaremos haciendo alusión a los protagonistas del

proceso de enseñanza-aprendizaje observado, conviene precisar la forma como simbolizaremos a cada uno de ellos.

En adelante utilizaremos según el género la simbología siguiente: Alumno (Ao), alumna (Aa), alumnos (Aos) y alumno expositor uno (Aoexp1, 2, etc).

En lo que se refiere a la titular de la asignatura (la simbolizaremos a lo largo del estudio como Ma.), es docente de tiempo completo en la facultad, ocupa un cargo administrativo dentro de la misma, además de laborar en una instancia de gobierno a nivel de Coordinación fuera de la Universidad. Tiene en la Facultad una antigüedad de 10 años, es una mujer que posiblemente no sobrepase los cuarenta y dos años de edad, pesa aproximadamente unos setenta y seis kilogramos y mide un metro con setenta y cinco centímetros de estatura, (información obtenida en una charla informal) es de tez blanca, cabello ondulado, trae según el lenguaje de los estilistas, lucas, de ojos pequeños, de facciones agradables y al hablar lo hace con un tono de voz fuerte, claro, con un ritmo acelerado, durante todo el semestre utilizó ropa casual pero elegante, combinando siempre sus prendas de vestir con accesorios, tales como reloj, cadenas, pulseras, anillos, cintos, bolsos y calzado de tacón. Dos de los objetos que siempre traía consigo y que en variadas ocasiones durante la clase atendió, fue su teléfono celular y su radiobeeep.



Un tercer elemento en este proceso fueron las dos maestras auxiliares (Ma. Aux1 y Ma. Aux2.). A simple vista la primera de ellas, mide aproximadamente un metro con sesenta y seis centímetros de altura, pesa alrededor de setenta y siete kilogramos, complexión robusta, cabello teñido en un tono rojizo, vestida siempre con pantalones de mezclilla azul o beige, combinando su atuendo con blusas de color blanco, mostaza y azul. Ella estuvo auxiliando a la docente en el auditorio cuando se presentaron los exámenes parciales y sustituyendo a la titular durante una clase. La segunda maestra auxiliar sólo estuvo presente en los exámenes parciales, es de complexión media, tez aperlada, cabello negro largo, como de unos setenta y cinco kilogramos de peso, un poco más alta que la titular de la asignatura.

Una participante mas, quien realizó la función de observadora, identificándola durante el desarrollo del estudio con la abreviatura (Obsv).

La impresión causada en la primera sesión observada fue impactante, pues era un salón pequeño con cuarenta y nueve alumnos, además de la docente y la observadora; difícilmente se logró encontrar un lugar cercano a la puerta para iniciar nuestras observaciones. La presencia de la observadora no causó ningún asombro a los alumnos, y transcurrieron más de diez sesiones de clase considerada como una alumna, lo cual

permitió establecer contacto con algunos compañeros que se veían más dispuestos a interactuar, facilitando el solicitarles el programa de la asignatura para fotocopiarlo y platicar sobre el curso. El mismo grupo de estudiantes informó sobre el texto básico a llevar y que se debía comprar en la biblioteca de la Facultad.

La fase de observación supuso realizar diferentes acciones, tales como entrar a clases puntualmente, tomar nota de casi todo lo que los expositores traían escrito en sus hojas de rotafolio, grabar la mayor parte del discurso sostenido en el aula e intentar "ver,oir,sentir" todo lo que ocurría. La apariencia física (sesenta y siete kilos de peso, un metro con cincuenta y ocho centímetros de estatura, cabello lacio hasta los hombros), la forma de vestir (jeans de mezclilla y blusas en colores lisos, y en ocasiones faldas) posiblemente haya facilitado la tarea, aunado al hecho de que el grupo observado eran alumnos de primer semestre y de que sabían que la responsable del curso lo impartía a otros grupos tanto en el turno matutino como en el nocturno.

## 1.2 Referencias teóricas y empíricas

En el desarrollo de este punto trabajaremos las ideas y conceptos básicos que fundamentan nuestra investigación, asimismo iremos introduciendo

algunos acontecimientos observados que actúen como hilo conductor para orientar y explicar la construcción de las categorías resultantes.

En nuestro país, en estas dos última décadas se ha acentuado la preocupación por llevar a cabo de una forma óptima y con calidad la tarea de la enseñanza escolar, lo cual ha favorecido y fortalecido el desarrollo de la investigación educativa en el ámbito del curriculum centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de intentar prescribir o informar la práctica docente. Asimismo, los cuerpos académicos viven en este momento, una orientación muy particular respecto a la profesionalización de la docencia.

En este lapso, no sólo se ha presenciado la transformación del sistema de educación superior, en cuanto a la multiplicación de sus instalaciones, el incremento de la matrícula, de sus sectores académicos, administrativos y burocráticos, sino también, en cuanto a los cambios en la naturaleza de sus funciones, agentes y procesos, tal como lo muestran estudios recientes sobre el personal académico, Gil Antón (1992), Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre Académicos Mexicanos (1994).

-

Por su parte, en el último informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Delors J. (1996:162) se expresa " Para mejorar la calidad de la educación hay que

empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren".

Bajo las condiciones actuales y reflexionando sobre esta afirmación, la competencia, dedicación y profesionalismo que se le exige al docente representa una ardua responsabilidad, es mucho lo que se pide y las necesidades a satisfacer parecen ilimitadas, por lo tanto, es necesario adoptar ciertas medidas indispensables, realistas que den cabida, tiempo y condiciones para transformar o mejorar la práctica docente.

En nuestro país, el resultado de esta confrontación con la realidad ha sido la puesta en marcha de diversas acciones que han sido promovidas y apoyadas por organismos nacionales, con base a las políticas del Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, que han convertido a los cuerpos académicos en el centro de atención, y a sus procesos de formación como el punto estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa.

Tenemos entonces, que las demandas que la sociedad actual hace a la Educación Superior, aunadas a las políticas establecidas a nivel

nacional, han provocado que las instituciones educativas universitarias se involucren en procesos de diversa índole, orientados por documentos oficiales, como por ejemplo, el Programa de Mejoramiento del profesorado (PROMEP), las evaluaciones de pares por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En nuestra universidad en particular, el nuevo reglamento del personal docente y la solicitud de admisión para pertenecer a la Southern Association of Colleges and School (SACS) por citar algunas acciones concretas en la búsqueda y generación de alternativas para propiciar cambios y recuperar espacios de formación y actualización, admitiendo que la formación profesional inicial ya no es suficiente para quienes ejercen la profesión de docentes, buscando con ello el equilibrio entre la competencia de la disciplina enseñada y la competencia pedagógica en procesos de formación continua.

El resultado ha sido el volver la mirada hacia el cómo enseñar. Esto no quiere decir que se priorice una dimensión técnica/instrumental de la práctica de la enseñanza, pues a la par de esta inquietud, se han estipulado formal y operativamente en la Universidad, una serie de estrategias destinadas a cumplir con lo formulado en las Reformas Federales de la Educación Superior, y particularmente con el Proyecto Visión UANL, 2006 para recontextualizar el aprendizaje.

Es en este contexto consideramos que una línea posible para avanzar en la dirección señalada institucionalmente y lograr los objetivos propuestos, pueda ser este tipo de investigación sobre el quehacer docente a nivel universitario; como una forma de acercamiento al desempeño del docente, involucrándolo en un proceso metodológico que implique el confrontamiento permanente con la realidad, el autocuestionamiento y la reflexión, entendida como "la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos" ( Pérez Gómez 1992:417), que permita y favorezca la creación de condiciones específicas para transformar la realidad no deseada y/o apuntalar los aspectos positivos y relevantes de la misma.

Desarrollar una investigación bajo este enfoque, obliga al investigador a explicitar las concepciones que fundamentan su proyecto, sumergiéndose en un mundo pleno de interacciones y sentimientos, en el que consideramos que se interviene con una doble responsabilidad: por un lado, el introducirse en un espacio (aula) sin distorsionar la manera natural de desenvolvimiento de un grupo; y por otro, descubrir e interpretar lo más fielmente posible la dinámica que define significativamente el contexto del grupo observado, además de despojarse -hasta cierto punto- de una forma de pensar. En suma, llevar

a cabo esta tarea investigativa requiere precisar las ideas y concepciones de las que parte el investigador.

Atendiendo lo anterior, precisaremos la concepción que se adopta en este estudio del escenario y se contextualizará el fenómeno educativo en el marco de la investigación cualitativa. En el trabajo de Jackson (1975) sobre "La vida en las Aulas", a nuestro juicio se puntualiza lo que es el escenario de una situación socioeducativa. Escenario es el espacio físico en donde los actores o participantes comparten una actividad, un quehacer, al realizar ciertas acciones. Estos elementos interrelacionados (actores, actividad, acciones) se ubican en un contexto, así contextualizar en la investigación etnográfica va mucho mas allá del escenario, del ambiente, incluye historia, costumbres y lenguaje en un ambiente de interacción natural.

En el marco de estas ideas, un término muy importante lo es el de curriculum, este concepto se ha popularizado tanto que Coll C. (1989) considera y concordamos con ello, que es más importante decir en que consiste, a decir qué es. Asumimos por lo tanto una concepción del curriculum como un conjunto de experiencias de aprendizaje, por un lado, aquellas que son planificadas, y por otro, aquellas que son reguladas por la inercia y la costumbre. Plantear esta idea significa también recuperar el concepto de curriculum oculto, que para Dreeben citado por Medina R.

(1989) es tener en cuenta tres tipos de resultados del proceso de enseñanza: a) los no previstos y considerados negativos, b) los pretendidos a través de una parte del curriculum no especificado, y c) los ambiguos y genéricos que pueden englobarse en el concepto "proceso de socialización". Son las rutinas diarias de las instituciones que contribuyen a que el alumnado interiorice la ideología -a menudo no explicitada- pero que fundamenta su organización y funcionamiento.

Por lo tanto el curriculum, visto desde su desarrollo en la práctica se puede definir en un sentido amplio, como lo que las personas implicadas hacen en las instituciones educativas, y en un sentido restringido, los programas que se siguen en las escuelas.

### 1.2.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje

Uno de los aspectos comunes entre el diseño curricular y el diseño del trabajo docente es que ambos implican un proceso de toma de decisiones, que debe anticiparse de manera flexible.

El curriculum constituye el puente entre la teoría y la acción, entre las intenciones y realidad, por lo tanto, es preciso analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprender como cobra significado para los alumnos y docentes en las actividades que unos y otros realizan, interesa



destacar lo referente a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje como elemento central del trabajo docente. Ello implica como punto de partida, conceptualizar la enseñanza.

Pérez Gómez (1992:81) afirma "que la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos del alumno/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y también estimulando su experimentación en la realidad". Por su parte Martín M, (1997) expresa que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una transacción humana entre el docente, los alumnos y el grupo en un conjunto de interrelaciones dinámicas. A lo que agregaríamos que es una actividad humana, naturalmente comunicativa, política e intencional, que pretende que el alumno logre un óptimo aprendizaje, contribuyendo así en su formación integral, por lo tanto es una actividad que compromete moralmente a quien la realiza, sin olvidar por supuesto, que el docente no toma decisiones en el vacío sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas marcadas generalmente por la administración, por la política curricular y/o por la tradición, que se acepta sin discutir.

La interacción entre docente y alumnos y la forma de desarrollarse en el aula, ha sido abordada por diferentes modelos de investigación sobre la enseñanza. Así, el modelo proceso-producto, el mediacional y el ecológico abordados por Pérez Gómez (1992), Medina Rivilla (1980), Gimeno Sacristán (1985), muestran las características y evolución en estos paradigmas de investigación didáctica y constituyen el referente inmediato de investigaciones que han descrito e interpretado el discurso comunicativo en el aula.

En nuestra investigación, el modelo adoptado es el ecológico, el cual describe, partiendo de estudios etnográficos, las demandas del entorno y la respuesta de los agentes a ellas, así como los modos múltiples de adaptación. Desde esta perspectiva, el aula es un espacio condicionado por dos subsistemas interdependientes; uno tiene que ver con la estructura de las tareas académicas, es decir, con las actividades que concretan el currículum en acción, que muestran la intencionalidad real del proceso de enseñaje -sea evidente o no para el docente y los alumnos- y es el responsable de la significación que cobra para los estudiantes. El otro subsistema, tiene que ver con la estructura social de participación, con las normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo. El aula por lo tanto, es un entorno singular fruto de las relaciones de los agentes involucrados, determinado por un conjunto de acciones, representaciones,

percepciones mutuas y contactos que otorgan a cada clase una esfera específica de intercambios, caracterizados por la simultaneidad, imprevisión, inmediatez y multidimensionalidad. Jackson P. (1975), Delamont S. (1984)

Trataremos de aclarar que implican estos conceptos en relación al estudio, exponiendo algunos de los acontecimientos suscitados durante el período de observación. En primer lugar tenemos que todos los salones son multidimensionales, porque ahí se reúnen personas, actividades y presiones de tiempo; todas con metas, preferencias y capacidades diferentes que deben compartir recursos, usar un determinado tipo de material, llevar a cabo actividades individuales y grupales, entrar y salir del salón, en fin, mantenerse al tanto de lo que pasa a su alrededor. Otra característica, es la simultaneidad, es decir, todo pasa al mismo tiempo, la docente que explica, una idea que "debe" fijarse, decidir si llama o no la atención a alguien del grupo que esta platicando o trae una gorra puesta; si queda tiempo suficiente para pasar al siguiente tema o contesta alguna pregunta. El siguiente aspecto es la inmediatez, relacionada con la rapidez de la vida en el aula, los diversos intercambios con los alumnos que ocurren en la clase y en donde los sucesos son impredecibles y corresponden a la historia particular del aula.

Desde la perspectiva de este modelo, cada aula genera su propia "cultura" fruto del comportamiento interactivo entre los miembros, y de la interpretación recíproca entre el docente y los alumnos. Así, en cualquier clase se establece qué debe hacerse, qué puede manifestarse y qué sentido tiene para los protagonistas; especialmente para la docente, por ser ella quien estructura y decide el sistema organizativo del aula, la participación de sus miembros y sobre todo por ser la que diseña las actividades y reparte los elogios.

Doyle (1986:93) considera que el aula es un espacio de negociación constante, en el que se intercambian valoraciones (calificaciones) y actuaciones, cada protagonista del aula asimila diferencialmente la realidad que ha de procesar y elabora los mecanismos compensatorios necesarios para superar las demandas establecidas por el docente, tornándose en un ambiente generador de actuaciones pertinentes para superar los retos que se exigen a cada miembro. Se pone de manifiesto que los estudiantes aprenden a responder a los docentes aquello que se les demanda no porque consideren que es lo verdaderamente formativo, sino porque es lo que se desea o espera el docente.

Para Hamilton (citado por Medina,1989:23) en la investigación ecológica deben considerarse cuatro criterios que son: 1) el atender la interacción entre las personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus

actuaciones; 2) asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo continuo; 3) analizar el contexto del aula como influido por otros contextos en permanente interdependencia y 4) tratar procesos no observables como las actitudes, pensamiento, creencias o percepciones de los protagonistas en el aula.

Las dificultades a considerar son: el no poder atender a la totalidad del universo que se desea conocer, también la posibilidad de que las inferencias realizadas desde los datos no siempre se justifiquen adecuadamente a la vista de otros investigadores. Al respecto (Garrido F. 1992:6) nos dice que en la práctica de la interpretación, la atribución de significados a las representaciones no puede hacer que los deseos y creencias del otro resulte idénticos a los nuestros y, finalmente, la dificultad de generalizar y obtener conclusiones netamente aplicables a otros contextos.

En el campo de la educación, especialmente en la didáctica, una de las ciencias cuya influencia ha repercutido notablemente, es la psicología, particularmente la psicología educativa. Cabe mencionar que además de las ciencias ya mencionadas, se recurrirá también a las aportaciones teóricas de otras, como la pedagogía, comunicación educativa, sociología, filosofía educativa, epistemología y algunos elementos del psicoanálisis para dar cuenta de nuestro objeto de estudio.

Con el surgimiento de las teorías del aprendizaje consideradas dentro del enfoque cognitivista, tales como la teoría genética de J. Piaget, el procesamiento de la información, D. Norman, la teoría del desarrollo próximo de L. Vygotsky y la teoría del aprendizaje verbal significativo de D. Ausubel, por mencionar algunas; se ha destacado como un aspecto relevante para la práctica educativa, la importancia de las estrategias de aprendizaje, las cuales engloban diversas actividades o procedimientos realizadas unas y otros por el estudiante en la adquisición de conocimientos y que dependen de la interacción entre la información presentada y las ideas previas del individuo.

Paralelamente a este avance teórico, entre los docentes se ha generado una mayor preocupación por que su labor no sea solamente el proporcionar información y asegurar ciertos productos de aprendizaje, sino también, el fomentar los procesos adecuados para que esos resultados de aprendizaje puedan alcanzarse.

Por tal razón, las estrategias de enseñanza o aproximaciones impuestas que el docente elige para concretar las intenciones educativas, se convierten en la ayuda pedagógica esencial para el logro del aprendizaje significativo. Consiste en crear las condiciones adecuadas, proporcionando información organizada, ofreciendo modelos de acción, formulando indicaciones y sugerencias para abordar las tareas,

posibilitando la confrontación y el subsanar los desaciertos. Esta ayuda pedagógica debe irse ajustando según características individuales de los alumnos con los que se interaccione, para facilitar intencionalmente el procesamiento con sentido de la nueva información, lo que implica también que el estudiante use y aplique estrategias de aprendizaje con intencionalidad para aprender, recordar y usar la información.

Algunas ideas-fuerza implícitas en los conceptos antes mencionados que deben ser aclaradas se relacionan, en primer lugar, con la diferenciación existente entre habilidades y estrategias de aprendizaje. El rasgo diferencial de éstas últimas, radica en la planificación precisamente de esas habilidades orientadas hacia un fin, requiere de un metacocimiento del individuo sobre sus propios procesos cognitivos para decidir cuando y porqué aplicar tales estrategias de aprendizaje, permitiéndole evaluar su éxito o fracaso e indagar sus causas. Esta idea nos parece congruente con el concepto de motivación que propone la teoría de la atribución (Weiner, B. citado por Woolfolk A. y McCune, L. 1989: 344-346) al exponer cómo influyen las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos especialmente en los fracasos y éxitos desde tres dimensiones: 1) internas o externas relacionadas con los sentimientos de confianza, autoestima, orgullo, culpa o vergüenza; 2) estables o inestables en función de las expectativas a futuro, atribuidos a factores percibidos como reales, por ejemplo. la capacidad, suerte o

estado de ánimo y 3) controlables o incontrolables vinculados con la confianza y expectativas. Para esta teoría de la motivación todas las personas tratamos de explicarnos por qué las cosas suceden de una determinada manera e intentamos formular unas atribuciones respecto a una determinadas causas.

Volviendo al concepto de las estrategias de aprendizaje, podemos decir de manera general, que la secuencia de las actividades metacognitivas al momento de elegir y aplicar cualquier estrategia, supone que el individuo: confronta su estado cognitivo con la dificultad que se le presenta y selecciona así la (s) estrategia (s) para trazar un plan y resolver tal problema, lo que permite llevar a cabo el plan de acción y confrontar con los resultados obtenidos y por lo tanto aprender sobre el propio saber.

Los criterios que se utilizan para seleccionar una estrategia de aprendizaje. Según Pozo (1992:204) depende: "de la naturaleza cualitativa y cuantitativa de los materiales presentados; de sus propios conocimientos previos sobre el material de aprendizaje; las condiciones del aprendizaje y de la finalidad del mismo, es decir, cómo va a ser evaluado".

Una tercera idea conceptual a clarificar, es la distinción entre estrategias de aprendizaje y estrategias de apoyo (Danserau, citado por Pozo, 1992: 204). Se considera a las segundas como autoinstrucciones para



mantener óptimas condiciones para la aplicación de estrategias de aprendizaje, que incrementan la motivación, autoestima y atención vinculadas estrechamente con la metacognición.

En la definición de estrategias de aprendizaje se hace alusión a actividades o procedimientos, por lo que creemos conveniente mencionar, que un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia un fin. Para Martín, M. (1997:139) este concepto implica habilidades, estrategias, destrezas y técnicas, necesarias para el aprender a hacer sin desvinculación del saber y en consecuencia del ser.

Estamos de acuerdo en que el aprendizaje es un proceso individual y social de reconstrucción del conocimiento, constituye un cambio formativo, sin embargo, reconocemos que dichos cambios no ocurren con la misma intensidad o duración, y corresponde a la enseñanza, favorecer el desarrollo de la triple dimensión del individuo: saber, ser y hacer. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje o enseñaje (fusión conceptual que propone Martín M,1997:122), significa "proceso mediante el cual el sujeto se forma gracias a actuaciones sociales y deliberadamente organizadas, es decir, el proceso de formación".

Como acto comunicativo y reflexivo siempre estará condicionado por una parte, por las estrategias de enseñanza y estilo de dirección del docente,

y por otra, por las estrategias de aprendizaje y estilo cognitivo del estudiante.

Una de las ideas predominantes que merece especial atención, es la adquisición de habilidades cognitivas que se espera aprendan los alumnos a propósito de tales procedimientos. A continuación se presenta una taxonomía de estrategias cognitivas propuestas por (Beltrán, 1987, en Pozo, J. 1992:91). Recuperar esta información tiene como modesta finalidad mostrar al lector algunas de las demandas que enfrenta cada uno de los protagonistas desde sus respectivos roles en la interacción e interactividad en el aula.

\* Habilidades en la búsqueda de información (cómo hacer preguntas, cómo usar una biblioteca, cómo utilizar material de referencia).

\* Habilidades de asimilación y de retención de la información (cómo escuchar para la comprensión, cómo estudiar para la comprensión, cómo leer con comprensión, cómo recordar, codificar y formar representaciones).

\* Habilidades organizativas (cómo programar el tiempo, cómo disponer los recursos, cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo)

\* Habilidades analíticas (cómo razonar deductivamente, cómo evaluar ideas e hipótesis).

- \* Habilidades inventivas y creativas ( cómo generar ideas, hipótesis, predicciones, cómo desarrollar una actitud inquisitiva, cómo razonar inductivamente)
- \* Habilidades en la toma de decisiones (cómo identificar alternativas, cómo hacer elecciones racionales)
- \* Habilidades de comunicación (cómo expresar ideas oral y por escrito)
- \* Habilidades Sociales (como evitar conflictos interpersonales, como cooperar y obtener cooperación, cómo motivar a otros).
- \* Habilidades metacognitivas ( como evaluar la ejecución cognitiva propia, como seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado, cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando, conocer las demandas de la tarea, conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias).

Retomando lo planteado hasta este momento, resaltamos una vez más el compromiso del docente en la enseñanza. De acuerdo con Ausubel P. (1990:430) el docente juega un papel muy importante en este proceso por su capacidad de presentar y organizar con claridad la materia de estudio y de explicar lúcida e incisivamente las ideas, demandando que el docente sea un modelador de las actividades en su interacción con el estudiante. De acuerdo con Bandura A, este concepto de modelaje implica que el individuo que observa transforma la actividad en códigos verbales o imágenes, reflejando el axioma general que expresa lo

siguiente "primero lo haré yo, después lo haremos juntos y finalmente lo harás tú solo" (Martín, M. 1997:147). De cierta forma, responde también a la idea expresada por la teoría de la Zona Próxima de Desarrollo de Vygotski en cuanto a lo siguiente "lo que niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo", (Vygotski 1979:77). Si los estudiantes observan al experto que está actuando y si éste expresa y razona su actuación es posible que los discentes construyan un modelo mental adecuado.

A continuación se ilustrará de manera esquemática las estrategias de enseñanza y de aprendizaje cuyas ventajas han sido reconocidas en el proceso de enseñaje. Presentamos dos gráficos, el primero de Díaz-Barriga F. y Hernández Rojas, G (1997:97-98), y el segundo de Pozo J. I. (1990:209), que expresan de forma sintética tal información y constituyen una referencia básica en este estudio.

## ESTRATEGIAS DE INSTRUCCIÓN

OBJETIVOS	Enunciado que explicita: condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
RESUMEN	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
ORGANIZADOR PREVIO	Información de tipo introductorio y contextual. Son elaborados con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información a aprender. Tienen un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
ILUSTRACIONES	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc.).
ANALOGIAS	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto o familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo)
PREGUNTAS INTERCALADAS	Preguntas insertadas en la situación instruccional o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención, y la obtención de información relevante.
PISTAS TIPOGRAFICAS Y DISCURSIVAS	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/o organizar elementos relevantes del contenido a aprender.
MAPAS CONCEPTUALES Y REDES SEMÁNTICAS	Representación gráfica de esquemas de conocimientos (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
USO DE ESTRUCTURAS TEXTUALES	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en la comprensión y el recuerdo del mismo.

Cuadro 1. Breve conceptualización de las estrategias de instrucción (Díaz-Barriga Arceo F. y Hernández Rojas, G. (1997:97,98).

## CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TIPO DE APRENDIZAJE	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	FINALIDAD U OBJETIVO	TÉCNICA O HABILIDAD
POR ASOCIACIÓN	REPASO	Repaso simple  Apoyo al repaso (seleccionar)	Repetir  Subrayar Destacar Copiar
	ELABORACIÓN	Simple (significado externo)	Palabra clave Imagen Rimas Abreviaturas Códigos
POR REESTRUCTURACIÓN	ELABORACIÓN	Compleja (significado interno)	Formar analogías Leer textos
	ORGANIZACIÓN	Clasificar	Formar categorías
		Jerarquizar	Formar redes de conceptos Identificar estructuras Hacer mapas conceptuales

Cuadro 2. Pozo, J.I. (1990:209)

En el proceso de interacción, la consideración de las estrategias de enseñanza empleadas por el docente es un aspecto fundamental que determina un estilo de conducción, los modos o procedimientos de actuación que se empleen deben tener la finalidad de mejorar la comunicación y motivar a los alumnos en las actividades diseñadas, pero también pueden ser un obstáculo para el aprendizaje

En el modelo didáctico, uno de los elementos más importantes son los objetivos, éstos significan una condición racional de la enseñanza para elegir de manera coherente las estrategias didácticas oportunas para llevar a cabo el proceso de enseñanza, para precisar las actividades, facilitar la comunicación entre la docente y alumnos y debe ser base para una evaluación formativa. En el cuadro número 1 podemos ver como los objetivos se consideran una estrategia de enseñanza por actuar como orientadores del aprendizaje, permitiendo a los alumnos generar las expectativas apropiadas acerca de lo que va a aprender, formarse un criterio de lo que se espera de ellos al término de la clase o curso. No trabajar orientados por tales objetivos, lleva a la dispersión, ambigüedad y/o confusión en el desarrollo de una clase o curso.

En el aula una realidad que la docente enfrentaba constantemente, era que una buena parte de sus esfuerzos para cumplir con su quehacer pedagógico iban encaminados al cumplimiento de su actividad de

instrucción, y otra, a la evaluación. Conviene precisar que entendemos por instrucción el transmitir una información determinada (es una de las dimensiones de la enseñanza) y por evaluación la comprobación de las diferentes estrategias planeadas y desarrolladas en la enseñanza para solventar las dificultades del aprendizaje.

Se espera que este proceso evaluativo en un sentido integral y holístico brinde orientación al alumno y al docente, mejorando el proceso de motivación y permitiendo la valoración del programa, procedimientos y formas de calificación, retroinformando en primera instancia la programación del curso, unidad o tema y en consecuencia al currículum.

Para Gimeno, S. (1992:343) la evaluación "Es el proceso por medio del cual los profesores realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno " .

En términos de la práctica educativa, tradicionalmente el uso institucional que se le da a la evaluación, es de control, en consonancia con un tipo de relación didáctica despersonalizada y de connotaciones autoritarias. El modo como se refleja en la enseñanza escolarizada esta forma de evaluar, supone centrarse en el alumno como único responsable de sus resultados ya que en caso de fracasar él deberá cambiar, lo demás podrá seguir como estaba, por lo tanto se evalúan sólo resultados, -conocimientos de manera cuantitativa-, mediante instrumentos

generalmente objetivos que miden a todos por igual. Cabe cuestionarnos si el contenido que se selecciona para la elaboración de la prueba es significativo de lo que el alumno tiene que aprender.

Jackson P. (1992) y Delamont S. (1984) señalan que el proceso de evaluación (desde una perspectiva diferente a la ya planteada) es uno de los hechos relevantes que ocurren en toda aula y al que todos los alumnos se enfrentan. Se reconoce que la escuela es un lugar en el que se evalúa permanentemente la actividad del alumno, colocandolo de manera constante ante una serie de exigencias a las cuales en "buen estudiante" tiene que adaptarse para transitar con éxito en una institución educativa.

Esta dinámica evaluativa es compleja y proviene de diferentes fuentes que son: el docente, el grupo y la autoevaluación. Al docente se le exige constantemente que juzgue la labor y comportamiento de los alumnos. El grupo por su parte realiza frecuentemente esta actividad de manera oculta y otras veces de forma explícita.

La tercera fuente de evaluación es la más difícil, ya que se da sin la intervención de un juez externo, es decir, es un proceso de autocrítica. Aunado a lo anterior están las condiciones en que es comunicada la evaluación, juicios que varían, desde aquellos que no son comunicados



al alumno hasta aquellos que son expresados en presencia de los demás (por ejemplo elogios o críticas), pasando por la conversación privada con el alumno. (cfr. Jackson, P. 1992)

El aula en términos generales, es un espacio de producción y reproducción de contenidos, ideológicos, culturales y sociales. Es un espacio en donde se juega precisamente un orden social y cultural, así como diversas manifestaciones de oposición y propósitos de diferente naturaleza tales como: encuentros con fines de formación profesional (e ideológico), apropiación de experiencias culturales, transmisión de conocimientos específicos, aprendizaje de saberes y quehaceres, establecimiento de redes de comunicación, integración de normas y establecimiento de reglas de funcionamiento con relación al programa, horarios y evaluación, siendo también un espacio de desencuentros.

En este marco, al docente se le identifica como el portador de un conjunto de reglas que fortalecen una determinada organización social y cultural. El accionar del docente implica por lo mismo, un ejercicio de control y de poder tanto en la transmisión de los contenidos de una disciplina, como en la forma como esta transmisión tiene lugar en el proceso de enseñaje, ubicándolo como el perpetuador y conservador de lo instituido. Muchas veces trabajando en dos planos: en uno consciente vive la ilusión del saber y de la disposición; en el otro, inconsciente, no

conoce el sentido y propósito de aquello que debe cumplir y que divulga; adquiriendo ese saber y/o conocimiento que la sociedad ha producido y valora un carácter de imposición para el alumno, que hace pensar y cuestionar sobre cómo es ese saber y los mecanismos que encierran al docente en un no saber entre lo que se enseña y la realidad, lo que se aprende y lo que se enseña, lo que se trabaja y cómo se trabaja cotidianamente en el aula. ( cfr. Gil. F. 1996).

En esta red compleja, la relación docente-alumno, es un hecho no voluntario sino obligatorio, porque no existen lazos anteriores entre los protagonistas.

Existen diversas clasificaciones para abordar esta relación, en este estudio retomamos lo planteado por Bohoslavsky R. (1986) y Woolfolk y McCune (1989) para caracterizar el proceso de enseñanza observado.

Según Bohoslavsky las relaciones entre las gentes responden básicamente a tres tipo de vínculos que son aprendidos en el seno de la familia. El primero es el vínculo de dependencia, el segundo es el de cooperación y el tercero es el vínculo de competencia o rivalidad.

El tipo de relación identificada en el aula observada, es el estilo de dirección docente considerado "natural", o sea, el vínculo de

dependencia, este se expresa en supuestos tales como: "qué el profesor sabe más que el alumno; que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; que el profesor debe y puede juzgar al alumno; que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno y que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno" (Bohoslavsky, R. 1986:57).

Por su parte Woolfolk y McCune (1989:416) nos muestran y definen tres estilos de liderazgo que puede asumir el docente la organización de una clase: a) liderazgo establecido por el profesor, que supone que es el docente quién marca los objetivos, planifica las tareas, elige materiales, evalúa el trabajo y fija las normas de la clase sin contar con la ayuda del grupo, b) liderazgo democrático o participativo y c) el liderazgo laissez-faire.

En este estudio el tipo de liderazgo identificado según las observaciones, es el centrado en la docente. Por lo regular se define un estilo autoritario como aquel en el que el docente es frío, distante, crítico y arbitrario, Sin embargo en este caso, es posible hablar de un estilo establecido por la docente hasta cierto punto cordial, atento y ameno. Entre las ventajas asociadas a esta forma de dirección encontramos que es el "adecuado" según los logros y tiempo de dedicación en el aula, evita pérdida de tiempo a la hora de tomar decisiones y determinar las actividades y es

"más seguro para los alumnos ansiosos" por la alta estructuración y sobre todo, recomendable para "aplicar" a grupos numerosos. En cuanto a las desventajas de este estilo de dirección, encontramos que estimula enormemente la dependencia de la docente y la apatía hacia el tratamiento del contenido, no promueve la autosuficiencia entre los alumnos ni la toma de decisiones, y puede generar rebeldía.

En suma, la teoría autoritaria visualiza el proceso de conducción como aquel en el cual el docente controla la conducta del alumno y por lo tanto su papel es establecer y mantener el orden en el grupo mediante el uso de estrategias de control. En nuestro estudio las estrategias de conducción observadas fueron: establecimiento y cumplimiento de reglas, dar órdenes e instrucciones, la exposición, el empleo del control de la proximidad y ocasionalmente el empleo de la persuasión.

El poder manifiesto en este curso es, en primera instancia de autoridad, entendida como el sometimiento de los alumnos hacia la docente por reconocer como razonable y legítimo lo propuesto por ella. Otra forma de ejercerlo fue la manipulación (sumisión que se produce sin que el que asienta reconozca el origen ni la naturaleza exacta de la demanda que se le hace) y, en ocasiones la coerción por medio de la amenaza.

Canter L. y Canter M. citados por Cooper J. (1993:370) fundamentan esta forma de actuación del docente, desde lo que llaman "disciplina asertiva". Para éstos autores, el maestro tiene el derecho de establecer, expectativas, límites y consecuencias claras en el aula, por ello, la comunicación didáctica que existe en este espacio, es diferente a cualquier otro sistema de comunicación humana, se caracteriza por ser una comunicación institucionalizada que tiene un efecto sobre el comportamiento y roles de los protagonistas del proceso de enseñaje, definiendo condiciones personales, materiales, de espacio y tiempo.

Un rasgo más de esta comunicación didáctica, es el ser forzada, obligada, jerárquica y grupal, pero sobre todo, es un factor de socialización.

Heinemann P, (1980:81) nos menciona que la enseñanza tiene una relación doble; por una lado, el aspecto afectivo y otro el contenido, siendo condicionados estos últimos por el tipo de comunicación establecida por el docente con sus alumnos, complejizándose todavía más tal relación, por la finalidad de transmitir y/o desarrollar una competencia lingüística.

Así, la relación comunicativa que ocurre en el marco institucional de la práctica escolar, determina una estructura en la que se expresan dos roles distintos y complementarios, por un lado, el docente poseedor de un saber socialmente deseable y necesario, que tiene la tarea de educar a

los alumnos para cumplir a futuro unas funciones sociales. Por otro lado, el alumno al que se educa, al que se le transmite algo y debe aprender.

En tal relación, operan simultáneamente varias modalidades de comunicación, y es precisamente, el aspecto relacional en donde se expresa la conducta no verbal que ahora interesa.

Para abordar la importancia de la comunicación no verbal en la interacción didáctica, Heinemann, P (1980) nos muestra una división de los siguientes canales de comunicación. El principal de ellos es el canal auditivo, el cuál se relaciona con la calidad de voz y la manera de hablar (tono, timbre y volumen) del emisor, proporcionando a los oyentes informaciones acerca del origen social, edad, sexo y estados de tensión de éste. Otro canal de comunicación es el visual, supone que el receptor percibe la expresión emocional del rostro del emisor, el movimiento y dirección de la vista, los gestos y movimientos corporales (movimientos que no se hacen de una manera tan consciente y controlada, por ejemplo, los movimientos de brazos, manos, piernas, cabeza) y el porte externo transmitido por el vestido, estatura, rostro, piel, pelo y las manos. En este canal visual, interviene también, la dimensión de espacio que adquiere la interacción en el aula, catalogada como íntima cuando se está a una distancia de cincuenta centímetros entre los pupitres y alumnos entre sí (aunque en este estudio la distancia era menor a la antes citada).

Cada uno de estos aspectos apoyan la comunicación verbal que se da dentro del aula y contribuyen para determinar el estilo de dirección que se asuma.

### 1.2.2 Algunas características de la actividad docente

Autores como Althusser, L. (1980:116-118) y Bordieu citado por Torres, J (1996) sostienen que la educación tiene una función homogeneizante, que opera como instrumento de reproducción de la identidad social, y el sujeto en quién delega esta función es el docente.

Jiménez I. (1982) sugiere que una forma de aproximarnos a la estructura de la práctica educativa escolarizada, es reconocerla como una actividad humana, política y social, en la cual se identifican tres tipos de prácticas diferentes y complementarias que son: la práctica de la Dirección y Administración Escolar, la práctica del docente y la práctica del alumno. Las cualidades de estas son: el ser conscientes y transformadoras, por la intencionalidad del hombre para ejercerla, "...el ejercicio pedagógico actúa sobre un objeto de trabajo o materia prima a la que se da forma a través de ciertos medios o instrumentos de producción, y de la que se obtiene un producto determinado, previsto de antemano", útil para la reproducción del sistema.

La representación que la sociedad ha hecho del docente, lo enfrenta a una tarea de "integración civilizadora", según Adorno T. (1986). El docente se ve condenado de una u otra forma a la frustración, provocada no sólo por los múltiples papeles que le corresponde asumir (organizador del aula, orientador, estructurador del contenido, expositor/presentador de información, selector de pautas de acción, interpretador de la interacción, evaluador, modelo etc.), sino porque al realizar su actividad pedagógica de manera consciente trabaja para la escuela y contra la escuela.

Ante la adjudicación histórica-social del papel del docente nos cuestionamos ¿Puede el docente transmitir y educar? ¿En qué reside la imposibilidad de educar?. Pese a nuestra poca experiencia en la docencia, pero atendiendo a una serie de preguntas (sin respuestas muchas de ellas), comentarios de compañeros ante situaciones similares e incluso desconocidas, nos llevan a pensar que en la práctica educativa se experimenta algo del orden de lo imposible, no determinada solamente por el contexto situacional sino por la naturaleza misma de la acción educativa.

Considerando la revisión bibliohemerográfica realizada y citada con anterioridad, se puede decir que los niveles implicados en el vínculo docente-alumno son tres: el formal que correspondería a los objetivos explícitos de la educación, el ideológico ligado a un proyecto del sector



social poseedor de un poder político y económico dominante, y el nivel personal, que es el que nos interesa destacar ahora.

Recurrimos para ello, a ciertos aportes del psicoanálisis que hacen referencia a la posición del sujeto inconsciente; este concepto trasladado a la enseñanza, nos señala que en esta actividad humana se juega siempre un deseo estrictamente personal de transmitir algo que en alguna medida no se sabe qué es. Se establece un vínculo complejo que abarca sujetos y procesos implicados en el acto de transmisión, incluyendo aspectos que son conscientes y otros que escapan a la conciencia de la persona. Cada protagonista del proceso de enseñaje lleva al aula su historia personal que delimita ciertas formas de actuación.

Jiménez M. (1999), Millot C. (1983), Becerra, M.G., Garrido, M. R. y Romo, R.M (1989) destacan que los tres aspectos que inciden con mayor frecuencia e importancia en este vínculo son: la identidad, el narcisismo y la actividad de representación.

Por la complejidad que entraña cada uno de estos conceptos, quisiéramos iniciar por definirlos, en el diccionario "Léxicos de Ciencias de la Educación. Psicología". La identidad se define como " el sentido del yo que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo" (del Lat. Identitas, carácter de lo que es lo mismo. Ser uno mismo,

ser lo que se dice ser). Esto significa que el concepto de identidad se sitúa en la instancia del yo, por lo que se encuentra sometido continuamente al conflicto, a la oposición entre los intereses del inconsciente y la conciencia. ¿Será precisamente la intolerancia a la diferencia lo que hace que como docentes deseemos que los alumnos se conviertan en alguna medida en sujetos idénticos a nosotros? ¿Cómo reconciliar lo irreconciliable de esta profesión?, mas que respuestas a estos cuestionamientos se convierten en posibles vetas de indagación a futuro.

Íntimamente relacionado con el concepto de identidad, está el de narcisismo (Del gr. Narkissos. Narciso, flor, es un término que procede del mito griego de Narciso, jóven enamorado de su propio reflejo en el agua), definido como "característica de la persona que da a sus propios atributos y acción un valor desproporcionado", implica las expectativas que acompañan al sujeto de por vida y que gradualmente se complejizan. La interpretación que le damos a este concepto desde el terreno de la enseñanza tiene que ver con las expectativas depositadas en las personas que se dedican a la docencia y quienes gradualmente van aprendiendo a ejercer ese rol.

Un tercer concepto a considerar en la transmisión que ocurre cotidianamente en el aula y que compete tanto a contenidos como a la

forma, son las representaciones. En el diccionario, se define como "figura o idea de la realidad en la imaginación". Para Piaget J. es la capacidad de evocar por medio de un signo o una imagen simbólica el objeto ausente a la acción aún no realizada. Moscovici S. (1991:473) nos dice que la "noción de representación social es el punto en donde se intersectan lo psicológico y lo social, son los sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función, primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse y manejarse en su mundo social, y segundo, facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad al proporcionarles un código para designar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal".

De esta definición se puede resaltar que la representación social, es un cuerpo organizado de conocimientos sancionados como verdad, (aunque no significa que lo sea). Esta representación social tiene una función de resignificación, reconociendo que siempre hay algo de lo impensable e ininteligible que actúa como motor del deseo de saber y cuestionar lo certero.

### 1.3 Radiografía de una práctica educativa: elementos de reflexión

El propósito ahora es indicar de manera concreta las rutinas de enseñanza observadas durante el desarrollo de la clase. La

1020126713

caracterización del tipo de relación educativa dominante a lo largo del semestre, podría sintetizarse de la siguiente manera:

En el grupo se manifestó, por el estilo autoritario de conducción, comportamientos apáticos y agresivos que en ocasiones generaron un clima socioafectivo negativo, con una cohesión débil entre los participantes, que favoreció la creación de subgrupos.

El trabajo desarrollado en el aula podemos decir que en presencia de la docente fue "bueno" (acorde con los objetivos implícitos de abordar el contenido), sin embargo, en su ausencia, la lectura de los contenidos se limitaba a la "exposición" de ciertos párrafos, concluyendo rápidamente la clase.

La maestra desde el inicio del semestre distribuyó los temas contenidos en el programa entre los alumnos y sugirió la elaboración de rotafolios para apoyar las exposiciones (Aunque sin orientarlos Teóricamente para su elaboración). Para Ogalde I. y Bardavid, E.(1997:64-66) los rotafolios son hojas de papel o cartulina permiten la demostración de una secuencia o serie de dibujos, conceptos e ideas para aumentar el impacto de la exhibición durante la exposición, usando símbolos lo suficientemente grandes para que se vean con facilidad.

Al momento de llevarse a cabo la clase, cada alumno expositor apoyándose en las hojas de rotafolio, copias o la antología, iba mencionando o leyendo "algunos puntos" y la maestra intervenía explicando o ampliando la información, al realizar esta función se apoyaba también en la hoja de rotafolio elaborada por los alumnos, ocasionalmente solicitaba la lectura de algún párrafo de la antología. Desde la perspectiva de la docente los temas a exponer eran asunto de los alumnos, pese a esto, invariablemente terminaba por realizar la exposición verbal de los contenidos, ejemplificando a veces con alguna situación cotidiana, empleando bromas o comentarios chuscos y ocasionalmente un lenguaje coloquial.

Cuando se solicitaba la participación de los estudiantes "oyentes", no responsables de la exposición, por lo general la titular planteaba preguntas dirigidas al grupo a las se respondía ella misma y muy pocas veces el alumno contestaba, por lo regular lo más que hacían los alumnos que participaban era algún comentario de interés personal para que la docente respondiera o emitiera su opinión. La posición que asumían como grupo era "escuchar" a la docente y expositores de la clase, limitándose a seguir el discurso de la docente, cotejando lo dicho por ella con la antología y/o a subrayando sus antologías conforme se avanzaba en el tratamiento del contenido.

La descripción anterior supone ubicar a la docente como fuente intermedia de la comunicación en el aula, responsable de organizar y regular la comunicación con la intencionalidad de contribuir y facilitar el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que se concretizan las finalidades del currículum. En este complejo entramado, la docente tiene un modo de interpretar el propio sistema de comunicación en que se halla inmersa, al determinar cuáles son los aprendizajes que se quieren provocar y las estrategias de enseñanza adecuadas para tal fin.

Los alumnos al leer más que exponer la clase, y las continuas intervenciones de la docente para ampliar la información, reforzaban una relación de dependencia y promovían un aprendizaje memorístico y reproductivo de la información, insuficiente para dotar de significado a tal contenido, reformularlo y traducirlo a la realidad. Situación reflejada en el número de alumnos reprobados en los exámenes parciales y las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados.

La técnica expositiva como estrategia de enseñanza es en este caso la más utilizada por la docente y los alumnos, además del empleo ocasional del interrogatorio, básicamente con preguntas convergentes y la lectura comentada.

Desde el "deber ser" y retomando las ideas planteadas por Shostak, R. (1993:137-140) la enseñanza expositiva posee las siguientes características: inducción, explicación y cierre. La fase de inducción comprende las actividades y explicaciones que el docente diseña o aplica con la finalidad de relacionar la experiencia de los estudiantes con los objetivos de la clase para captar la atención del alumno, crear un marco de referencia organizado de las ideas o información que se brindará posteriormente que favorezca la comprensión y así estimular el interés y la participación del alumno. La técnica expositiva es una habilidad básica de todo docente y depende en gran medida del conocimiento y creatividad que éste posea.

Planear una buena explicación supone identificar el propósito de la explicación, preparar para los alumnos la definición de las ideas clave en los términos más sencillos posibles, dar ejemplos o demostraciones durante la clase y resumir para o con los alumnos la información trabajada (Planeación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje). La última fase es el cierre de la clase, en el cuál debe darse la oportunidad para revisar los puntos claves del material y retroalimentar a los alumnos. Sin embargo, el uso inadecuado que se puede hacer de la técnica expositiva en el aula, representa un obstáculo en el proceso de enseñanza, sobre todo cuando se le exige al alumno centrarse en lo que dice la docente o un autor (es) para repetir a futuro memorísticamente las ideas y mostrarlas

básicamente en una situación de examen, y no precisamente como un recurso para estimular la participación y reflexión.

Aquí aparece otro elemento muy importante del modelo didáctico que es el contenido, en el programa oficial de la asignatura de Historia del Derecho I se establece como objetivo general "El alumno conocerá y analizará los antecedentes que dieron origen a las instituciones del Derecho; por lo que al finalizar el curso, el alumno identificará los antecedentes históricos del Derecho en general como génesis de las instituciones jurídicas moderadas", la consecución de éstos propósitos generales de la asignatura se distribuyen dentro del programa en tres unidades; la primera unidad se subdivide en tres temas y éstos a su vez están integrados por veintiún subtemas. La segunda unidad la conforman seis temas con veintisiete subtemas y la tercera unidad integrada por seis temas y veintinueve subtemas. Es de notar el desglose que contiene el programa para cada una de las unidades.

Desde hace algún tiempo a juicio de Sanjurjo, L. (1995) tanto en los planteos teóricos como en las políticas educativas se pueden distinguir posturas muy diversas -a veces antagónicas- acerca de que se entiende por contenido escolar y cuáles son los contenidos idóneos en la formación de los individuos. Situación que actualmente hace pensar que en la escuela o no se enseñan los contenidos acordes con el momento



histórico que estamos viviendo e incluso que éstos han perdido vigencia, o que los docentes están desactualizados. Dado el momento histórico que vivimos y los constantes cuestionamientos a la educación ¿ será esta afirmación en parte el origen de las evaluaciones institucionales y rediseños curriculares que se llevan a cabo en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior?.

El concepto de contenido escolar ha tenido diversas connotaciones según la postura que se asuma respecto al aprendizaje y la enseñanza. Encontramos que la posición más reduccionista, es la que circunscribe la idea de que este proceso se reduce a la recepción de datos o conceptos sobre una disciplina, privilegiando lo informativo con contenidos ampliamente detallados. El reducir el concepto de contenido a la información que se le brinda al alumno, es identificar un enfoque contenidista (denominado también academicista) que indica la inclinación del docente por trabajar con un programa cargado de datos, conceptos y teorías.

Volviendo al programa del curso de Historia del Derecho I, la bibliografía indicada consta de cinco referencias bibliográficas señaladas al final del programa, pero en la primera página del mismo se indican tres de los autores que conforman la antología que se usó durante el curso y que constituyó el único recurso didáctico obligatorio para el desarrollo de la

clase. Es de advertir que en el programa no se indican los nombres de los responsables del curso, las actividades, ni la forma de evaluación.

Por todo lo anteriormente expresado, pensamos que la forma como se presentó el conocimiento durante el semestre, la cantidad de información, el tipo de información que se le ofreció a los alumnos, las preguntas que se formulaban durante la enseñanza interactiva y la forma de evaluación que se siguió, favoreció la reafirmación de aquellas estrategias de aprendizaje conducentes a alcanzar metas a corto plazo, como lo son el repaso y la técnica del subrayado. De hecho, podemos afirmar -con base a las observaciones- que los alumnos discriminaron que los exámenes y exposiciones de clase consistían en repetir fidedignamente la información, más que construir un conocimiento con un valor a largo plazo. La forma de evaluar en este curso consistió en la aplicación de tres exámenes parciales y un examen final. Para la aplicación de los exámenes la docente se auxiliaba de dos personas para vigilar a los alumnos y evitar que se copiaran, desde el momento que entraban al auditorio se les indicaba que ocuparan las butacas según lo dicho por la propia docente "uno sí y uno no". Como parte de la evaluación se considero también la participación (al exponer clase) y la entrega de resúmenes o trabajos. La forma de comunicar los resultados de dos exámenes parciales fue verbal, al momento de pasar lista de asistencia se indicaban las calificaciones alcanzadas por cada alumno, en cuanto a los

trabajos nunca se informaron las calificaciones ni se presenció la entrega de éstos.

Es conveniente resaltar que la información que se solicitaba en los exámenes era muy semejante a lo que pedía durante las clases, es decir, los exámenes contenían reactivos de opción múltiple, respuesta breve y de correspondencia, lo que se requería era recordar un dato, una frase o bien una palabra para responder correctamente.

Durante el semestre, un hecho importante de mencionar fue la inasistencia de los alumnos a clase, gradualmente con el transcurrir del semestre fue disminuyendo el número de participantes, observándose una asistencia promedio de treinta y cinco alumnos a clase, número que fluctuó de un mínimo de veintidós alumnos a un máximo de treintisiete, no obstante que la lista oficial al inicio del semestre indicaba un total de cuarenta y nueve alumnos inscritos en este curso. A tal grado que la inasistencia de los alumnos propició que en dos ocasiones se juntaran dos grupos para exponer la clase que correspondía a ese día.

A partir de esta caracterización, trabajaremos en el apartado de acontecimientos las categorías resultantes.

## II PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

A partir de la década de los setenta, en México se dio un creciente interés de algunos investigadores por indagar de manera más cercana a la práctica pedagógica, los primeros estudios se desarrollaron empleando métodos clásicos de la investigación social –uso de cuestionarios y encuestas masivas- que daban cuenta de ciertos resultados pero que no respondían cabalmente a lo que sucedía en el ambiente natural del aula.

Una alternativa para modificar esta situación, fue la aplicación del paradigma cualitativo de investigación, que gradualmente ha ganado terreno en el ámbito educativo. Ante la interrogante de ¿qué es la investigación cualitativa?, se debe aclarar que de acuerdo con la revisión bibliohemerográfica realizada, es un concepto que ha adoptado distintas denominaciones tales como: investigación interpretativa, fenomenológica y/o descriptiva, definida como una categoría de diseños de investigación preocupados por el contexto de los acontecimientos en donde los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

De acuerdo con lo expresado por Rippey R. (1968:3) esta perspectiva de investigación constituye la vía para formularse dos interrogantes: ¿Qué está pasando en el escenario observado? y ¿qué significa para los participantes en él?. Estas interrogantes fueron el hilo conductor del proyecto.

Para algunos investigadores como Wilfred C. (1990) Martínez M, (1994) Gimeno S. y Pérez G. (1985) esta forma de abordar la educación es muy discutida y se remonta a la vieja disputa que ha existido desde mediados del siglo XIX entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, es decir, entre una explicación científica que concibe el conocimiento como el descubrimiento de relaciones causales que existen ya en la realidad dada, y una comprensión interpretativa, que reconoce el carácter situacional, ambiguo y provisional del conocimiento generado por la actividad del hombre, lo que ha dado paso en los discursos actuales a una perspectiva integradora entre ambas posturas, es decir, el visualizar la necesidad de combinar los métodos cualitativos por sus atributos naturalistas y holísticos con los atributos confirmatorios y orientados hacia resultados propios de los métodos cuantitativos que permitan considerar la investigación educativa (IE) como interpretativa y científica, particularmente en el abordaje de la práctica educativa.

Concebirla como tal, requiere bajo diferentes diseños investigativos extraer descripciones exhaustivas a partir de observaciones, notas de campo, transcripciones de audio, cuestionarios, entrevistas y análisis estadístico entre otras técnicas que den cuenta del contexto en lo real y concreto del mismo.

Tradicionalmente en lo concerniente a la investigación didáctica esta separación según Gimeno, J., y Pérez , A. (1985: 87-93), ha sido abordada desde dos perspectivas: la racionalista y la hermenéutica. Cada una de estas plataformas condiciona a los investigadores a dar respuesta a tres problemas

básicos: la definición del objeto, el planteamiento epistemológico y los procedimientos metodológicos a utilizar.

El enfoque racionalista (positivista) se caracteriza por abordar la enseñanza como un proceso lineal entre el docente y el discente, el primero considerado como una variable independiente - que influye pero que no es influido por ningún elemento -, y el segundo como una variable dependiente, para esta postura el conocimiento se genera descubriendo las causas-efectos en cuanto al rendimiento académico de los alumnos, la investigación se realiza mediante diseños experimentales, recurriendo a procedimientos metodológicamente estandarizados y de control estadístico, que por el rigor y objetividad que pretenden, desvirtúan la realidad al fraccionarla, simplificándola, ignorando los significados y procesos que subyacen al comportamiento observable, volviéndose por lo tanto insuficientes para explicar lo que ocurre en el aula.

Contraria a la postura mencionada, el enfoque hermenéutico concibe como objeto de la investigación didáctica, el proyecto educativo en su conjunto que se desarrolla en el aula, concebida ésta última, como un microcosmos en donde se expresan cotidianamente tales proyectos educativos, que orientan y condicionan la realidad, por lo tanto, implica que el conocimiento se construye atendiendo la intencionalidad y el significado o interpretación de quien actúa; para lograr aprehender dicha realidad dinámica y cambiante es preciso emplear diversos métodos que permitan captar la vida compleja del aula.

Lograr este propósito nos hace pensar en la educación en un sentido durkheimniano de transmisión de conocimientos, habilidades y tradiciones culturales de una generación adulta a otra joven; supone que los individuos de una sociedad son sujetos y producto de una práctica educativa escolarizada (PEE) que ha permeado a través de tal práctica, una serie de valores e ideología propia de una clase en el poder, por ello un investigador educativo consciente o no, siempre estará comprometido con ciertos fines, valores y objetivos educacionales, de tal suerte que la investigación educativa/didáctica nunca será una actividad neutral y apolítica; en consecuencia los resultados de una investigación estarán condicionados por la plataforma teórica, epistemológica y metodológica en que se apoye el investigador.

El término etnografía (del griego *ethos* “pueblo” y *graphein* “describir”) significa etimológicamente la descripción del estilo de vida de un grupo habituado a vivir junto, por esta razón, un aula es, en este caso, la unidad de análisis e interés para investigar, por ser este tipo de estudio un aliado para ayudar a develar los fundamentos teóricos y rutinas que sustentan la praxis de los docentes, y al mismo tiempo, acceder a ver el grado de eficacia de unos y otras.

## 2.1 El modelo ecológico y la recabación de datos

Para operacionalizar este proyecto se estableció como sustrato teórico el modelo ecológico de investigación didáctica que se apoya en la observación y la reflexión sobre los datos observados y supone lo siguiente: que la

observación se realiza en el contexto de la actividad didáctica normal; la permanencia es prolongada en las instalaciones para la recabación de datos empíricos, sobre la base de dichos datos y mediante una actividad reflexiva, se deben construir los conceptos y conocimientos de la realidad investigada, así como las nuevas orientaciones en relación directa con la percepción que tenga el observador de la situación.

El modelo ecológico de Doyle es una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza, esta orientación integra los supuestos del modelo de investigación denominado mediacional, en el que se reconoce que tanto el docente como los alumnos son activos procesadores de información, por lo tanto, existe una recíproca influencia entre estos protagonistas en la creación e intercambios de significados que subyacen a sus comportamientos. Para el modelo ecológico, tales comportamientos de los individuos cobran importancia "...como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura peculiar" (Pérez Gómez, 1992:89).

Estos principios generales sirvieron de referencia para realizar el trabajo de campo del presente estudio, utilizando como técnica primordial la observación directa, que significa no interferir en las actividades de la unidad de estudio elegida, supone la elaboración de bitácoras, grabar los diálogos que se



desarrollaban entre el docente y el grupo y decodificación de los mismos para construir el diario de campo.

La estrategia empleada para este estudio de casos sobre el curso de Historia del Derecho I fue el método etnográfico derivado del terreno de la antropología y cuyo significado literal es “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (Woods, 1987:18), es decir, la etnografía se interesa, como ya se mencionó, por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, el descubrir las creencias, valores, perspectivas y motivaciones desde “dentro del grupo”. En suma, interesan los “significados” e interpretaciones que los participantes otorgan a los acontecimientos cotidianos y que el investigador extrae mediante un proceso de triangulación de los datos. A tal proceso Bisquerra, R. ( 1989:264-265) remitiéndose a Denzin lo define como la combinación de métodos en el estudio de un mismo fenómeno, implica recoger datos de diversas fuentes para su contraste, incluyendo lo temporal –datos de distintos momentos para comprobar si los resultados son constantes- lo espacial –contrastar datos recogidos de distintas partes y/o fuentes para comprobar las coincidencias- y lo personal -comprobar en distintos sujetos determinados resultados- en un estudio. Conviene precisar que la acepción del término método en este informe es utilizada como “la manera razonada de conducir el pensamiento con objeto de llegar a un resultado determinado y preferentemente al descubrimiento de la verdad”, (Schmelkes C, 1988:64).

Atendiendo lo planteado anteriormente, se realizaron observaciones en el aula, con especial atención, transcurridas las primeras doce sesiones, a las formas de impartir la clase, la forma y uso que se hizo de la evaluación, el manejo que se hizo del programa y la interacción que se daba entre la docente y los alumnos, también se sostuvieron conversaciones informales con algunos alumnos sobre situaciones detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la aplicación al grupo de un cuestionario estandarizado y la entrevista cualitativa en profundidad a la docente responsable del curso.

El enfoque cualitativo desde el cual se ubica el método etnográfico reconoce como características, que el investigador es en sí el instrumento de medida, en otras palabras, que el investigador tiene que aprender a obtener respuestas, aprender sobre qué y cómo cuestionarse ya que todos los datos son filtrados por el criterio de éste; por consiguiente los resultados pueden (y se acepta) tener un componente subjetivo. Por esta razón, la triangulación se constituye en el procedimiento adecuado para evitar tal peligro, permite llevar a cabo estudios intensivos en situaciones normales de clase, en su ambiente natural, para generar teorías y propuestas de indagación por explorar. La investigación desarrollada bajo este enfoque es de naturaleza flexible y holística, abarca el fenómeno en su conjunto y permite incorporar hallazgos que no se habían previsto. Para categorizar suele preguntarse el investigador “qué es un

ejemplo de ...”Permitiendo clasificar datos preguntándose“ ¿a qué grupo pertenece esta categoría?”.

Ahora bien, ciertamente no se puede observar todo. Entonces, ¿qué hay que observar?. Acorde con los objetivos de la investigación, la entrada inicial implicó una primera aproximación a la realidad observada, centrándose en diversos elementos, como por ejemplo, los participantes, el ambiente, el objetivo con que se reunían los participantes y la forma de reaccionar ante los estímulos, el comportamiento social que exhibían y la frecuencia y duración de las reuniones, posteriormente con el transcurso de las observaciones, fueron seleccionándose uno o dos aspectos, o bien el ocuparse de alguna situación atípica.

Lograr lo anterior implicó una primera fase de la investigación, en la que las actividades concretas fueron: introducirse al aula durante un semestre los días lunes, miércoles y viernes durante una hora, auxiliándonos de una libreta para tomar notas, una micrograbadora y cassettes, grabando el discurso sostenido durante la clase, posteriormente hacer la transcripción de los diálogos vinculados a los acontecimientos de la clase para elaborar el diario de campo, asumiendo algunas de las sugerencias planteadas por Bogdan y Taylor (1986), en cuanto a prestar atención a los eventos ocurridos y a los participantes involucrados, describirlos de manera precisa y detallada, incluir un croquis de la organización del aula, utilizar los comentarios del observador (C. O.) que son subjetivos, como medio para recuperar información al plasmar los sentimientos, intuiciones y opiniones del

investigador en el momento que algún hecho lo suscitaba y como forma de detección de futuras áreas de indagación.

La materia en la que se nos permitió el acceso fue Historia del Derecho I que tenía tres frecuencias semanales de sesenta minutos cada una y se impartía en primer semestre; las otras materias que el estudiante llevaba en este semestre fueron: Teoría del Derecho I con cinco frecuencias a la semana, Derecho Civil I, también con cinco frecuencias, Sociología con tres frecuencias, Metodología de las Ciencias Sociales e Informática I con dos frecuencias semanales. En suma, esto significó que los alumnos llevaban un total de veinte horas clase-aula a la semana por las seis asignaturas impartidas en este semestre.

La responsable de impartir esta asignatura permitió observar su clase desde el primer momento sin mucha averiguación sobre lo que implicaría el trabajo de campo, brindando información sobre sus horarios de licenciatura y maestría. Con esta oportunidad y a dos sesiones de iniciado el semestre, se asistió al aula en un horario de 8:00 a 9:00 p.m.

Como estrategia complementaria de la investigación, se diseñó también un cuestionario constituido por dieciocho preguntas cerradas y trece preguntas abiertas. Se parte de la idea que el cuestionario es “un instrumento de recopilación de datos, estandarizado que traduce y operacionaliza determinados problemas que son objeto de investigación”

Ander-Egg. (1989:273). Los requisitos de validez y confiabilidad según el método científico que debe cumplir este instrumento son el ajustarse a la realidad estudiada sin distorsionar los hechos y obtener resultados similares aplicando las mismas preguntas acerca de los mismos hechos.

En el diseño del cuestionario se contempló la inclusión de dos bloques de preguntas, el primero constituido por preguntas cerradas de elección múltiple que incluyeron alternativas de respuesta acorde con las situaciones detectadas durante las observaciones y sobre las que se quería profundizar. La ventaja resultante de este diseño fue el poder tabular las respuestas, atendiendo la fidelidad y la objetividad de las mismas. Para compensar en parte el limitar las respuestas de los encuestados, se incluyó en el instrumento un segundo bloque de preguntas abiertas que permitieron al interrogado construir su respuesta.

Conviene aclarar que aunque la muestra originalmente estaba conformada por cuarenta y nueve estudiantes (según la lista oficial) al finalizar el semestre solamente sumaban un total de veintiséis alumnos el último día de clases y que fueron a quienes se les aplicó el cuestionario.

La preparación y redacción del cuestionario se hizo con base a las observaciones realizadas hasta ese momento (veinticuatro sesiones). Con la idea de obtener información complementaria, teniendo en cuenta los aspectos detectados que más se repetían, con la consigna rectora de

apegarse fielmente a la realidad observada. Haber postergado la aplicación del cuestionario con la idea de conocer más sobre la realidad, a la larga fue una limitante no prevista que repercutió en no poder aplicar una prueba piloto de este cuestionario, (por elaborar el plan de trabajo en función del calendario Académico-Administrativo emitido por el H. Consejo Universitario de la UNAL) al no contar con el tiempo para ello, por lo que se decidió aplicar el instrumento a la totalidad del grupo, por supuesto, previo acuerdo con la docente para conceder el tiempo necesario al inicio de la clase, presentarse formalmente al grupo y solicitarles su colaboración para contestar el cuestionario, además de explicarles el motivo del estudio.

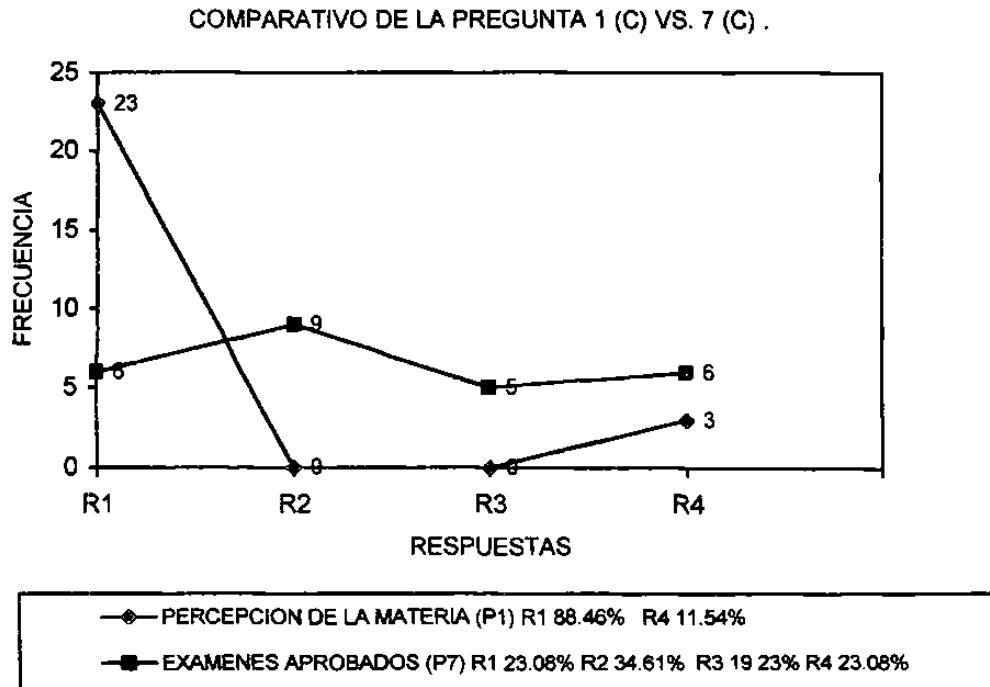
Una segunda fase de investigación -aplicado el cuestionario-, consistió en realizar el procesamiento de la información obtenida con el instrumento. La manera de proceder en cuanto al bloque de preguntas cerradas fue asignarles un número a cada alternativa de respuesta y codificar la información auxiliándonos con el software de Excel para construir una base de datos y elaborar los gráficos correspondientes. En cuanto a las preguntas abiertas, la situación fue diferente, se procedió primeramente, a transcribir las respuestas en tablas creadas en el software de Word y posteriormente agruparlas según las características (semejanzas y/o diferencias de las respuestas) que permitieran una lectura global de las respuestas a cada pregunta.

Con la realización de estas actividades se estuvo en condiciones de hacer “una lectura” descriptiva de los datos brindados por los informantes y construir el guión de la entrevista y posteriormente aplicarla a la docente.

2.2 El proceso de triangulación con base a las diferentes fuentes de información: observación directa, cuestionario y entrevista

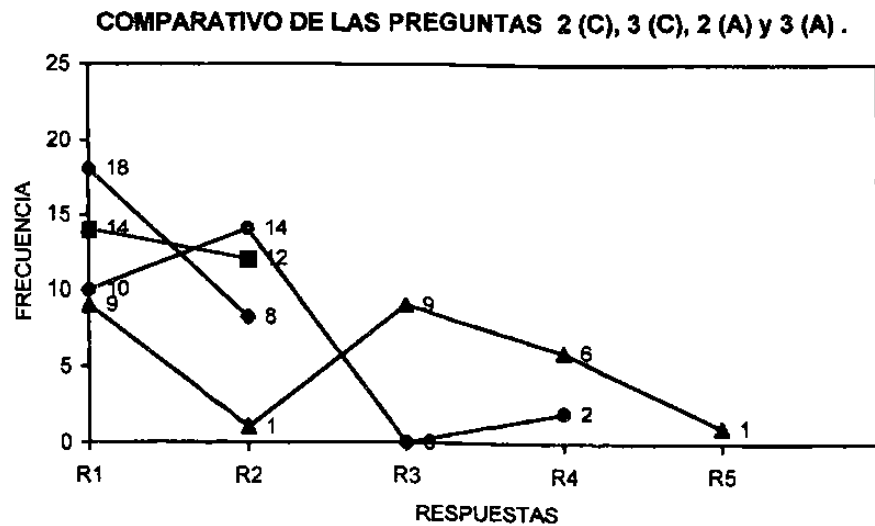
A continuación se presenta los resultados obtenidos producto de la aplicación de los cuestionarios, la contrastación con las observaciones y la información brindada por la titular de la asignatura en la entrevista:

Gráfico no. 1



Como se puede apreciar en el gráfico, la percepción del grupo respecto a la materia de Historia del Derecho I, muestra que es una materia importante para ellos (88.46%), señalan que les sirve para conocer los orígenes del Derecho y para comprender el presente. Sin embargo, el 46.16% resultante de agrupar aquellos alumnos que afirmaron haber aprobado un sólo examen, (23.08%) o no haber aprobado ninguno (23.08%), además de percatarnos durante las observaciones de las inasistencias de un buen número de alumnos, al grado que en dos ocasiones se juntaron dos grupos para llevar a cabo la clase, demostrándose que al menos para casi un cincuenta por ciento del grupo, tiene un significado diferente el cursar esta materia.

Gráfico no. 2



- COMPRENSION DE LAS EXPLICACIONES DE LA MAESTRA P2(C) R1 38.46% R2 53.84% R4 7.69%
- ▲ ACTIVIDADES DEL ALUMNO PARA LA COMPRESION P3(C) R1 34.61% R2 3.84% R3 34.61% R4 23.07% R5 3.84%
- OPINION SOBRE LA ANTOLOGIA P2 (A) R1 53.84% R2 46.16%
- ◆ OPINION SOBRE LA FUNCION DE LA MAESTRA P3 (A) R1 69.23% R2 30.77 %



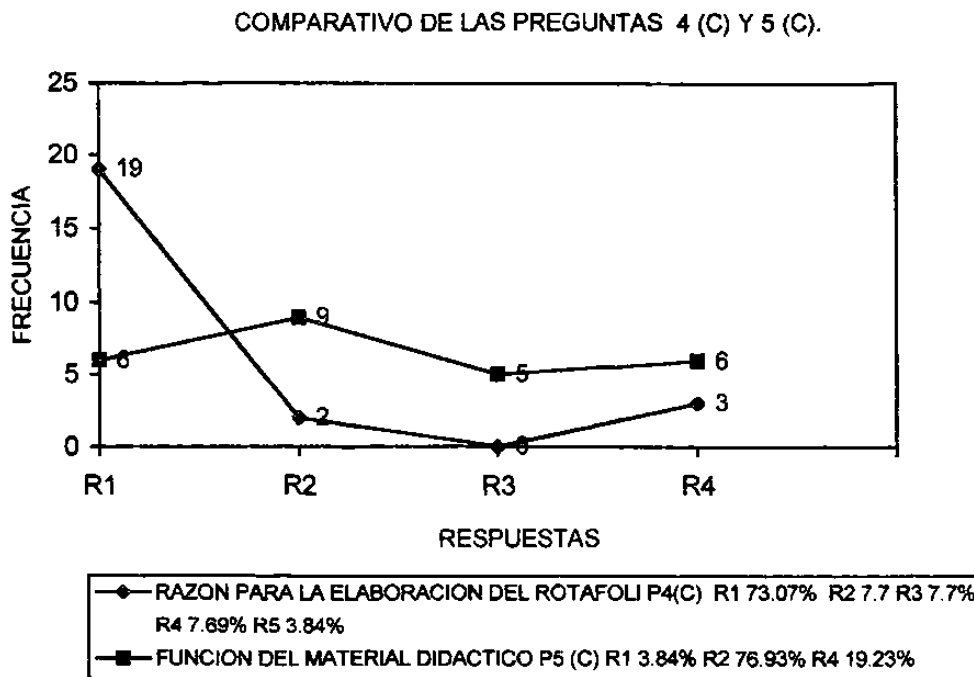
En este gráfico número dos, podemos ver que poco más de la mitad de los alumnos (53.84%) afirmaron comprender el contenido básicamente a partir de las explicaciones de la maestra. Diez y ocho alumnos del total de encuestados consideraron que la función principal de la docente era exponer la clase, hacer que participaran y comprendieran el contenido, en tanto que poco más de un tercio (38.46%) sostienen que solo algunas veces entendían sus explicaciones. Para un (34.61%) la comprensión del contenido es atribuida a la lectura previa que hacían del material (34.61%) y a la acción de hojear el texto e ir subrayando las ideas conforme se iba exponiendo la clase (34.61%), y poco más de una quinta parte del total de los encuestados (23.07%) afirman que era por copiar las notas de las hojas de rotafolio.

Con respecto a la antología que fue el principal recurso didáctico en el curso, más de la mitad del grupo (catorce alumnos) sostienen que está incompleta en cuanto a la presentación de algunos temas y que la edición es de mala calidad al ser una antología que se reproduce y se vende en la biblioteca de la facultad.

Al cuestionarles sobre el porqué exponían sus clases apoyándose en hojas de rotafolio, casi tres cuartas partes (73.07%) contestó que por sugerencia de la maestra y reconocieron (76.93%) que la función de tal material didáctico era apoyarse para desarrollar las ideas y conceptos al momento de exponer. Casi una quinta parte (19.23) afirmó que se constituyó en un medio para que los compañeros tuvieran los apuntes. Pese a esta intención,

durante las observaciones se notó que la mayoría de los alumnos no tomaban apuntes, pues se mantenían escuchando las exposiciones de compañeros y la docente. Lo dicho anteriormente se expresa en el siguiente gráfico. (3).

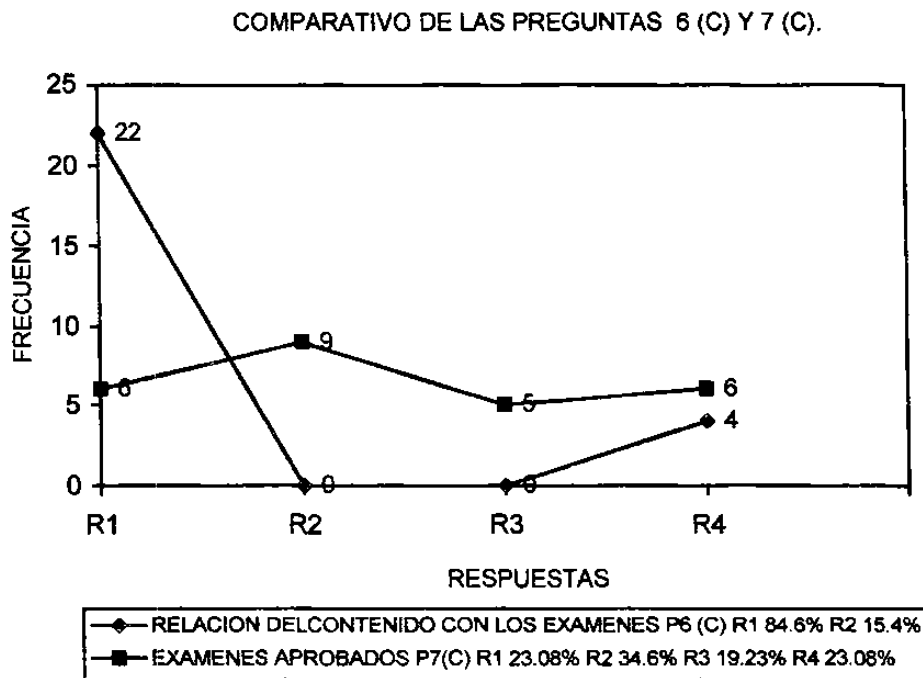
Gráfico no. 3



Un aspecto importante a indagar, era conocer si los exámenes presentados se ajustaban al contenido revisado en las clases, a lo cual poco más de cuatro quintas partes (84.6%) afirmaron que sí, y sólo el 15.4% contestó que los exámenes eran una mezcla de contenidos que venían en la antología y

otros que ellos tenían que investigar. Resulta interesante que sólo una mínima parte del grupo reconozca que en los exámenes se incluía contenidos que ellos tenían que investigar, dado que esta es una de las aclaraciones (grabadas) que la docente hizo al grupo respecto a los temas que no venían en la antología y que de acuerdo con la entrevista sostenida con la titular fueron temas que recientemente se incluyeron en el curso.

Gráfico no. 4



Pese a la respuesta anterior en este gráfico número cuatro podemos ver como el 34.61% de los encuestados contestó haber aprobado dos de los tres exámenes presentados al momento de contestar el cuestionario. En

proporciones equivalentes, (23.08%) los alumnos aseguran haber aprobado un solo examen y no haber aprobado ninguno. El resto, menos de una quinta parte (19.23%) afirma haber aprobado los tres exámenes.

Al indagar si los alumnos conocían la forma como se les iba a evaluar el 77% del grupo coincidió, en referirse a los exámenes, exposiciones de clase y demandas de trabajos que surgieron durante el semestre, como los aspectos en que se basaría la docente para evaluarlos. Cabe mencionar que esta información no aparece en el programa de la materia, no se establecen porcentajes, ni tampoco fue comunicada por la docente a los alumnos. Sin embargo, se maneja de manera encubierta –por ser secreto a voces- que si el porcentaje sumativo (trabajos escritos y exámenes parciales) es mayor de siete o setenta el alumno exenta de presentar el examen final del curso. Pese a esta situación la titular del curso afirmó durante la entrevista que si esto fuera conocido previamente por el grupo significaría un obstáculo para el desarrollo de la clase. Un dato importante obtenido durante una de las pláticas sostenidas con unos alumnos es que esta materia se podía presentar en segunda sin necesidad de asistir a las sesiones de clase y entregar trabajos, lo que fue confirmado por la docente, aunque aclaró que si los parciales eran difíciles, (pruebas objetivas) el examen final y segundas era mucho más difíciles “veinte preguntas abiertas”.

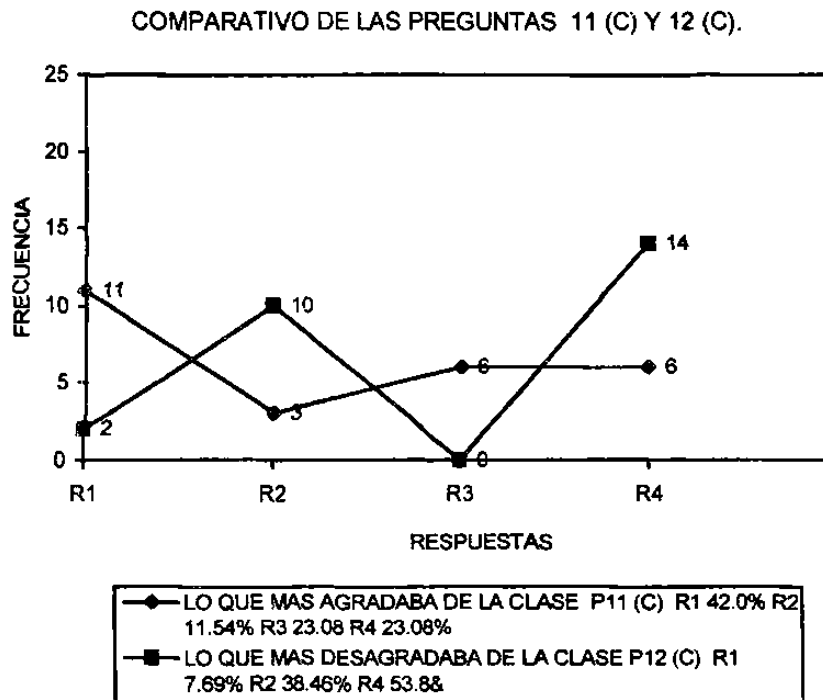
En cuanto a las normas disciplinarias el 92% afirma que éstas fueron notificadas al grupo por la maestra al principio del semestre. Algunas confirmadas por la observadora durante las clases.

Una variable importante a considerar en este curso fue la exposición de clase por los alumnos y en consecuencia la opinión del grupo sobre esta actividad. Para el 65.38% de los encuestados esta estrategia facilita el aprendizaje del tema. En menor proporción (26.92%) consideraron que esta forma de proceder ayudaba a hacer más relajada la clase y para el resto de la población (7.7%) el expositor en realidad no exponía y sí confundía a los oyentes.

Al cuestionar al grupo sobre lo que más les agradaba de esta clase, la respuestas fueron las siguientes: poco más de dos quintas partes (42.31%) consideraron que lo que más les agradaba era que la maestra dominara el contenido, el (23.08%) hace alusión al contenido de la materia, y en igual proporción (23.08%) aquellos que afirmaron que el sentido del humor de la titular y el auxilio al alumno expositor. Lo que más les desagradaba de esta materia fue, por un lado, que los compañeros que exponían lo hicieran sin preparar la clase (53.84%) aún cuando anteriormente afirmaron que la exposición por parte de los alumnos era una estrategia para facilitar el aprendizaje. Otra situación que mencionaron fue el hecho de que se les enviara una maestra sustituta cuando faltaba la responsable del curso

(38.46%), y sólo un (7.69%) afirmó desagradarle el que la maestra interviniera constantemente cuando un alumno exponía su clase.

Gráfico no. 5



A pesar de que la elaboración de hojas de rotafolio fue el material más utilizado para la exposición de la clase, las razones que los encuestados dan de porqué no se tomaban notas antes de la llegada de la maestra al salón, pese a que tales hojas por lo regular eran colocadas en el pizarrón antes de iniciar la clase fueron: poco más del cincuenta por ciento (53.85%) por aprovechar unos minutos de descanso entre clase y clase; para el (34.61%) de los encuestados no tenía caso porque lo importante era subrayar lo que la

maestra iba diciendo durante sus intervenciones en clase. Lo cual fue confirmado durante las observaciones.

Un dato muy importante con respecto a la percepción que los alumnos encuestados tienen del objetivo de la maestra en relación al contenido revisado en clase, es que casi tres cuartas partes (73.08%) piensan que a la docente le interesaba que comprendieran para poder responder a futuro el examen correspondiente a la unidad. Durante la entrevista la docente explicitó sus objetivos con respecto a este grupo que iban mucho más allá de responder un examen.

Al cuestionarles sobre si podían establecer un porcentaje de aprendizaje sobre el contenido revisado hasta ese momento, (último día de clases previo al período de exámenes programados a nivel institucional) las respuestas significativas fueron las siguientes: el (57.7%) afirmó recordar entre un sesenta y setenta por ciento de la información; casi una quinta parte (19.23%) entre un ochenta y noventa por ciento y menos de una quinta parte (15.38%) afirmaron que les era imposible determinar un porcentaje y sólo un (7.69%) aceptó establecer su aprendizaje en un rango de cincuenta a cuarenta por ciento.

La forma de exponer de la maestra fue considerada de la siguiente manera, si agrupamos las respuestas entre aquellos que consideran que lo hace muy bien porque desarrolla el tema y aclara dudas y quienes dicen que bien

porque es muy clara al exponer, tenemos que para el (92.3%) de la población encuestada esta función la desempeña perfectamente la maestra. Aquí es muy importante recordar que durante todo el semestre la responsabilidad de exponer cada tema recayó –de acuerdo con la actividad planeada y asignada por la maestra- en los alumnos, “oficialmente” en el grupo la titular de la materia nunca asumió verbalmente esta función, pero fue un hecho que terminaba exponiendo la clase, aun cuando existieran responsables de exponer un contenido. Pudimos tomar durante algunas observaciones el tiempo que hacía uso de la palabra la docente y los alumnos, dándose un promedio de tres a cuatro minutos de lectura o comentario por alumno expositor, por diez y a veces hasta quince minutos la docente para ampliar, recordar y/o ejemplificar algo sobre el tema.

Poco más del cincuenta por ciento de población encuestada (53.85%) afirmó que la forma de actuar para conducir la clase la docente era democrática, y poco más de una tercera parte (34.61%) la consideraron como autoritaria y para el resto catalogaron su estilo de enseñanza como Laisser-faire.

La última pregunta de este bloque esta relacionada con lo que pensaban respecto al ritmo de trabajo en esta clase, a lo que un (65.4%) de ellos contestaron que era acelerado y en oposición un (30.76%) lo catalogaron como tranquilo.



Las respuestas obtenidas con el segundo bloque de preguntas abiertas nos indican lo siguiente: las razones que los alumnos dan respecto a la inasistencia de sus compañeros se debe principalmente (60%) a la falta de interés y el parecerles aburrida la clase; pese a esta respuesta, el cincuenta por ciento de los alumnos no cambiarían nada de como se desarrolla la clase, en tanto el resto (50%) afirman desear cambiar el libro, los exámenes, el tipo de trabajos que se les encarga y la extensión del contenido. Asimismo, el (50%) de los encuestados señalan que para poder desarrollar la clase de manera adecuada sería necesario el leer y comprender los temas antes de exponerlos.

Once de los veinte y seis alumnos (42%) consideran que lo difícil de esta clase son los términos, datos y fechas que implica esta materia, así como la cantidad de información revisada para los exámenes. En este aspecto, agrupamos aquellos que consideraron difíciles los exámenes (27%) y quienes afirman que están bien pero que a veces se preguntan cuestiones irrelevantes (35%), por lo que tenemos que para el 62% los exámenes son de cierto modo, el principal obstáculo en esta clase, cuestión en parte confirmada durante las observaciones por el número significativo de reprobados en cada uno de los parciales.

Otro punto a resaltar es que para el 73% de los alumnos, llevarlos a presentar los exámenes parciales al auditorio significa evitar la copia entre ellos y tener la docente un mejor control de la situación, aunque para una

menor proporción supone también mayor comodidad por lo espacioso del lugar y menores interferencias del exterior.

El 62% de los encuestados afirmaron que la presencia de la observadora no afectó la forma de trabajo de la titular de la asignatura, en tanto que el (40%) mencionan que hubo modificaciones en lo que se refiere a los trabajos y sobre todo en la disciplina en el aula. Para el 65% de los alumnos la norma disciplinaria más importante era la puntualidad, aspecto confirmado durante las observaciones pues la docente no permitía el acceso a los alumnos después de iniciada la clase, las otras “reglas del juego” fueron, no introducir alimentos al salón (aunque la titular por lo regular llegaba con una soda light o un vaso térmico con café), no fumar, respetar a los compañeros, poner atención, participar y cumplir con los trabajos.

Al preguntaries sobre la relación que encontraban entre los contenidos de esta materia con otras asignaturas, la respuesta fue muy interesante ya que sólo cinco alumnos de los veintiséis encuestados (19%) establecieron la relación con otras asignaturas específicamente con Sociología, Derecho Civil y Derecho Romano I y II, seis de ellos (23%), “no le ven” ninguna relación, el resto hace alusión a lo que puede considerarse como el objetivo de la materia. En esta pregunta es posible que la redacción haya sido confusa para el encuestado.

Una última interrogante sobre la clase, fue lo relacionado con la acción de juntar dos grupos a lo que el 50% de los alumnos opinó que no debía de ocurrir, entre las razones que argumentan están, el no entender la clase por el ruido que se genera ya que se “arma mucho relajó” y se estaba, en términos de algunos alumnos “muy apretados en el aula”. Pese a esto, el restante 50% de los alumnos justifican que “es mejor juntar dos grupos a no tener la clase”, además que se facilitaba el salir temprano.

Otro método de indagación empleado fue la entrevista cualitativa en profundidad, llevarla a cabo implicó la interacción directa con la docente y su aprobación para que la entrevista fuera grabada. “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus propias vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” Taylor y Bogdan (1986:101), poseen como característica, no ser estandarizada, ser flexible, abierta, dinámica y supone un cierto grado de conocimiento sobre la persona.

Pese a que las clases concluyeron antes de lo previsto, se logró gracias a la disposición de la titular de la materia, concertar y llevar a cabo la entrevista planeada con ella en dos espacios físicos fuera de la institución.

Con los datos empíricos recabados desde diferentes fuentes, se inició la tercera fase, procediéndose a la lectura y relectura del diario de campo, lo que permitió detectar aquellas variables que más se repetían (técnica de enumeración), al mismo tiempo que se trataba de ubicar y clasificar a que categoría podía pertenecer. De forma simultánea se continuó con la revisión de literatura en torno al objeto de estudio, empleándose la teorización como método de análisis e interpretación de los acontecimientos observados en la clase.

Para una mayor claridad en cuanto a los datos y gráficos expuestos en este apartado se incluyen tanto el formato del cuestionario como la guía de la entrevista en profundidad aplicada a la docente.

### 2.3 Estructura reticular para la organización de resultados

La presentación y desarrollo de los hechos en este estudio poseen una estructura de mosaico o reticular, es decir, muestra el conjunto de hechos, conceptos, proposiciones y categorías resultantes del análisis en elementos separados, sacando a la luz, no sólo los niveles de interpretación, sino también las relaciones y el sentido global. Proceder así nos llevo tres momentos: el primero significó analizar el diario de campo para identificar los acontecimientos considerados cíclicos, el segundo implicó la construcción del "hojaldrado" inducido por las relaciones detectadas entre los acontecimientos y el tercero, la búsqueda de una forma globalizante para designar cada una

de las categorías del estudio que permitieran la integración de las diferentes secciones; constituye por lo mismo, un sistema de tales hechos, conceptos e ideas interrelacionadas y complementarias que enfatizan lo individual y subjetivo.

### III ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### 3.1 Estrategias empleadas por la docente para la intervención didáctica

##### 3.1.1 El estilo autoritario para la conducción de la clase

Un aspecto de la enseñanza que con mayor frecuencia se discute entre académicos, es la conducción de la clase. Esta es la principal función reconocida por parte de los alumnos y la más difícil que el docente desempeña por la competencia pedagógica-didáctica-disciplinaria que le demanda y que se expresa a través del diseño, en el conjunto de actividades que se establecen y en las condiciones que se mantienen con la finalidad de facilitar el aprendizaje en el aula.

La teoría autoritaria visualiza el proceso de conducción, como aquel en el cual el maestro controla la conducta del alumno, es el que establece y mantiene el orden en el grupo mediante el uso de estrategias de control. Esta responsabilidad la asume el docente porque "sabe qué es lo mejor", "está a cargo" del proceso de enseñanza, por lo tanto, lo lleva a cabo mediante la creación y el cumplimiento de las reglas y leyes establecidas en el aula.

Al inicio de la clase y ante la petición de la maestra al grupo de la entrega del resumen:

-Obsv /Ante el reclamo de un grupo de alumnos respecto al momento en que solicitó la maestra el resumen/

-Aos" ¿A qué hora lo solicitó maestra?"

Ma "yo les mande a decir con una alumna del salón"

-Ao "Maestra si ya habíamos acordado lo de los trabajos, esto me parece arbitrario"

-Ma. "Aquí no hay nada arbitrario, nadamas sí una cosa, aquí hay capitán y aquí yo mando, pero si alguien no esta de acuerdo, no hay problema ¿ok? /En tono molesto, eleva el volumen de voz y el grupo guarda silencio/ "hay respeto de lo que tú no estés de acuerdo ¿sí?". /Se dirige al alumno que o antes no estar de acuerdo/

-Obsv /Con estas frases termina la discusión y continua pasando lista, los alumnos guardan silencio y hacen comentarios en voz baja/

En otra sesión de clase: son las ocho de la noche con diecisiete minutos. El primer alumno expositor ha concluido y pasa el alumno expositor número dos:

-Obsv/Alguien toca a la puerta, y es la maestra quién se dirige a abrirla/

-Aa "¿Maestra puedo pasar?"

-Ma "No, ya saben que una vez iniciada la clase, ya no entran"/la alumna se retira y ella cierra la puerta/ (C.O. Es curioso pero la clase inicio a las ocho con cinco minutos y se emplearon otros minutos en pasar lista)

Las situaciones que se describen evidencian la diferenciación de roles "entre el fuerte y el débil", y aclara al alumno cual es su ubicación en la clase. Por un lado, el intento de rebeldía y oposición del grupo para no entregar el trabajo termina al reprimirlos la docente y continuar con el ritual de la asistencia. La segunda situación muestra que la clase inicia cuando el docente hace uso de la palabra, cuándo ella lo decide, por lo tanto, se constituye en la estrategia de control principal para indicar las actividades a realizar por los alumnos y las pautas de conducta que se deben adoptar.

En el cuestionario al interrogar a los alumnos sobre las normas de disciplina que se seguía en el aula:

-Aos "La maestra desde el principio nos dijo cuales serían: como el ser puntual, dar la clase, no malas palabras en clase, no masticar chicle, respeto a todos, adecuada vestimenta, no hablar cuando un compañero expone o lo hace ella..."

En otra sesión de clase en la que se repite una situación similar a la ya descrita anteriormente:

-Obsv/Entra la maestra al salón y detrás de ella un grupito de siete alumnos/

-Ma. "¡Hola, buenas noches!" /Algunos alumnos contestan el saludo otros continúan con sus pláticas. La maestra se dirige al escritorio saca la lista y comienza a nombrar a los alumnos. De pronto se escuchan suaves toques a la puerta, se abre y asoman la cabeza dos alumnos/

-Aos. "¿Maestra podemos pasar?"

-Ma. "Ya les dije que después que entro yo al salón se cierra la puerta" /los alumnos se miran entre sí y cierran la puerta sin decir nada más/

El establecimiento de reglas se manifiesta en el momento que el docente establece los límites y comunica a los estudiantes que se espera de ellos y por qué. De esta forma se describen y hacen públicas las conductas apropiadas e inapropiadas. Los alumnos tienen una alternativa directa: pueden seguir las reglas o aceptar las consecuencias.

Después del ritual de la asistencia, da inicio la clase:

-Obsv /El alumno expositor número uno pasa al frente y comienza a hablar, al notar la maestra que no se apoya en ningún material escrito pregunta/

-Ma. "¿No trae su rotafolio?"

-Aoexp1 "No maestra, es que es muy poquito".

-Ma. "¿Y eso qué?"

La secuencia de datos mostrados hasta ahora, son un ejemplo del esquema de interacción centrado en la docente, es la única que concede, dirige las intervenciones, señala el material didáctico que se debe utilizar, regula el diálogo y legitima las ideas sobre las cuales el alumno deberá centrarse para "aprender" un contenido determinado, además de aplicar una disciplina, manifestando así su autoridad.



### 3.1.2 La comunicación verbal y no verbal en la Enseñanza

Bajo las condiciones descritas en la categoría anterior para la conducción de la clase, resulta necesario abordar la comunicación que ocurre en el proceso de enseñanza. En el aula existe un tipo de comunicación didáctica que es diferente a cualquier otro sistema de comunicación humana, se emplean formas de comunicación que resultarían ajenas en otro contexto, es una comunicación institucionalizada que tiene un efecto sobre el comportamiento y roles de los protagonistas del proceso de enseñanza, en la que permanentemente se están definiendo condiciones personales, materiales, de espacio y tiempo.

Al inicio de la novena observación:

-Obsv/Son las siete cincuenta y cinco de la noche, llegamos al salón y buscamos acomodo en la fila de adelante para quedar de cara al grupo. (C.O. esta ubicación se logró por la distribución de los pupitres).

La maestra entra diez minutos después, saluda al grupo "buenas noches" va directo al escritorio, se sienta, abre su libreta y saca unas hojas y su lista y comienza a nombrar a los estudiantes/ "Nicolás, Brenda [...] ¿quién falta de dar clase? /Algunos estudiantes levantan la mano, la maestra los ubica visualmente, y dice "ustedes tres", vuelve la vista a las hojas, anota y continua/ "vamos a ver el tema ocho, en ese no vamos a tener problemas porque la información si viene en la recopilación (C.O. se refiere a la antología que utilizan en la clase) pero el tema nueve sí, porque no viene; hay que investigarlo" /una vez que informa continúa pasando lista/

Al inicio de otra clase un equipo de tres alumnos próximos a exponer un tema:

-Ao "Maestra el tema que nos toco a nosotros dijo que venía... bueno, no lo encontramos"

-Ma " Si viene, viene en el capítulo cuatro de la Edad Media, casi para terminar el capítulo cuatro, viene el Derecho Inglés" /Ao interviene/

-Ao "No maestra, pero viene cambiado, porque yo vi el tema y viene cambiado"

-Ma "Fíjate bien, en el texto uno que está en la biblioteca, porque ahorita me lo acaba de llevar una compañera, se llama "Panorama de la Historia del Derecho Universal" de Flores Margarain, en el capítulo cuatro qué es de la Edad Media, le buscas hasta que llegues al Derecho Inglés y ahí vamos a ver el Derecho de los Anglos, de los Sajones y de los [...]"

-Ma " Bueno, ¿en qué nos habíamos quedado?, había terminado Melissa, sigue Erika, ¿Erika, dónde éstas?/recorre con la vista el grupo sentada desde su escritorio/

-AaExp1 "Maestra ¿es de la página ciento catorce?"/ se muestra nerviosa al pararse y confirmar la parte que a ella le correspondía exponer/

Un rasgo más de esta comunicación didáctica es el ser forzada, obligada, jerárquica y grupal. Es la docente quién define, centra e impone la versión que ha elaborado de tal conocimiento, para ello se apoya en el lenguaje verbal, reforzado con elementos no verbales de la comunicación (la vista, la voz, los emplazamientos, los gestos, el silencio de los alumnos, el acatamiento a las normas, la pasividad, los movimientos de aceptación del discurso de la maestra y algunas ocasiones muestras de rebeldía, etc.), después de todo es imposible no comunicar en el proceso de enseñanza dado que todos los miembros del grupo son elementos activos en la generación de comportamientos potencialmente significativos para el resto de los participantes, que es además un aspecto básico en las relaciones interpersonales de socialización escolar y condicionan el clima de la clase.

Como parte del cuestionario:

-Obsv /¿Por qué utilizan siempre el rotafolio para exponer la clase? (C.O. esta interrogante es parte del cuestionario que se aplico al grupo, ya que durante todo el período de observación el apoyo didáctico para la exposición de clase fue éste)

-Aos: "porque la maestra lo solicitó como material didáctico, esto hicieron los primeros compañeros que expusieron clase y de ahí todos lo seguimos utilizando".

En la entrevista con la maestra:

-Obsv/Al comentarle a la maestra la respuesta de los alumnos con respecto al uso del rotafolio en clase/

-Ma "Bueno no usan acetatos porque no hay retroproyectors, muy apenas pudimos lograr que postgrado tuviera varios."

-Ma"Yo desde el primer día de clase les planteo que si no traen la clase, yo la doy, esteeee, van a traer ellos, un trabajo de ellos y mío, que van a exponer, que quiero hojas de rotafolio para poder visualizar algo, para poder que la atención sea más fácil. Yo voy a estar interrumpiéndolos para poder que se acuerden, poder darles algunos tips y hacerles más agradable la clase.

En la interacción en el aula se reconoce como fuente intermedia de comunicación escolar a la docente, por ser la responsable de organizar y regular la comunicación para contribuir y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que se concretizan las finalidades del curriculum. En esta relación curriculum-docente, este último tiene un modo

de interpretar el propio sistema de comunicación en que se halla inmerso, determinando cuáles son los aprendizajes que quiere provocar y las estrategias de enseñanza adecuadas para tal fin. En este caso, la "sugerencia" de emplear un tipo específico de material didáctico (hojas de rotafolio) aunado a la forma de proceder y aprobación - tanto de la manera de elaborar el rotafolio como de exponer- de la docente con los primeros alumnos expositores, legitimó una forma de hacer transitar los contenidos en el aula, que distaba mucho del objetivo que la docente expresó en la entrevista. "Quiero formar muchachos que sepan sacar las ideas principales, que sepan analizar, comparar ¿sí?, que sepan ser críticos", el resultado fue que el alumno se preocupara más por transcribir ideas y datos a mostrar al grupo y así satisfacer la demanda de la docente.

Un aspecto más a considerar en esta relación social especial, es la función de la docente al tratar de conquistar a los alumnos, mediante el empleo de estrategias tales como seducción, los comentarios chuscos y el juego de imágenes; teniendo como soporte los canales visual y auditivo de la comunicación no verbal y las señales. De acuerdo con el diccionario "Léxicos. Ciencias de la educación". La señal es "indicación o dispositivo que se emplea para advertir o recordar algo", es decir, es el estímulo -óptico, acústico- que transmite una información.

Descripción general de la maestra:

-Obsv/La maestra es una mujer de complexión media, de tez blanca, cabello ondulado con luces en tono rubio, ojos pequeños y facciones agradables, de aproximadamente un metro setenta y cinco

centímetros, a lo largo de todas las observaciones se caracterizo por portar atuendos casuales y elegantes. Dos "herramientas" que siempre traía consigo fueron sus radio-beep y su teléfono celular.

-Obsv/ Al apoyar las exposiciones de los alumnos continuamente se desplazaba por los únicos espacios libres: al frente y al costado izquierdo del salón cercano a la puerta. Las explicaciones que ella daba al grupo las reforzaba con diferentes gestos (por ejemplo, entrecierra los ojos con las manos en la cintura, agita hacia arriba y abajo las manos, golpea suavemente a veces el pizarrón, otras veces el escritorio y elevación del tono y volumen de la voz (C.O. al hacer esto la maestra, normalmente el alumno buscaba la información que ella en ese momento estaba mencionando)

Durante la exposición de la clase:

-Obsv/ Son las ocho con veinte p.m. después de dar una serie de indicaciones con respecto al examen próximo/

-Ma. "Vamos a empezar"/en ese momento suena su radio-beep que trae a la cintura, ve su mensaje y saca de su bolsa su teléfono celular. mientras ella llama, el alumno expositor número uno ya ha comenzado a exponer su tema. Al concluir la maestra su llamada telefónica, el alumno expositor guarda silencio. Un alumno que escucha parte de la conversación de la maestra le pregunta/

-Ao "Maestra ¿trae carro nuevo?"

-Ma. "Si, es un [...] del año y me lo acaba de regalar mi esposo..."

La aceptación de ideas, el estímulo, la crítica, el silencio, el preguntar, los elogios, las expresiones faciales y el tono de voz implican, entre otros, elementos no verbales de la comunicación, son parte inseparable del proceso comunicativo, y pueden servir para sustituir, complementar, acentuar o regular la comunicación verbal. Al utilizar los alumnos para exponer la lectura de sus anotaciones (hojas de libreta, hojas de rotafolio o directamente la antología), las continuas intervenciones de la titular para ampliar lo que éstos dicen sin la participación del resto de los compañeros, sin ningún cuestionamiento, siguiendo el discurso –la mayoría de los alumnos- para subrayar la antología, la premura del alumno expositor de concluir "el trance amargo de exponer clase", fueron las formas cíclicas de hacer transitar los contenidos, promoviéndose, contrariamente a los deseos y objetivos explícitos de la titular del curso, un aprendizaje memorístico, reproductivo e insuficiente para dotar de significado el contenido, reformularlo y traducirlo a

la realidad, según las respuestas obtenidas en el cuestionario sobre este aspecto.

-Obsv /El alumno expositor número dos lee aproximadamente dos minutos, luego guarda silencio y la maestra toma la palabra/

-Ma "Vamos a detenernos aquí, en materia procesal. En materia procesal, dice que había el Derecho Preclásico. La iglesia, la famosa sentencia divina, la apuesta, ¿qué significaba? que bueno pues, cuando no conocían la verdad, como que decían apostamos a que si, apostamos a que no, o sea que lo dejaban un poquito al azar ¿ok?. Después ya no lo dejaron al azar, lo dejaron a la decisión de un árbitro ¿ok?, a la decisión de un árbitro ¿sí?, ¿Qué diferencia existe entre la decisión de un juez y la decisión de un árbitro?. La de que un árbitro es un perito [...] creemos ahorita que esto es muy moderno ¿verdad? Pero realmente fíjense estaba manejado el arbitraje desde los griegos..." /termina de exponer, y retoma el tema el alumno expositor número dos leyendo nuevamente su libreta, una alumna del frente le dice/

-Aap "Vas demasiado rápido"/dirigiéndose al expositor, la maestra interviene y a modo de aclaración/

-Ma "Sí, hay que terminar el tema"

En el cuestionario al preguntar sobre las dificultades en la clase:

-Ao1 "Algunos términos de códigos de otros países".

-Ao2 "El volumen de datos, fechas y nombres".

-Ao3 "Los nombres raros que vienen en el texto".

-Ao4 "Que es demasiada información y la mayoría muy rebuscada".

Al parecer a juicio de los alumnos -expresado en el cuestionario- el contenido abordado en clase no tiene una organización conceptual lógica y se centra en un aprendizaje de hechos que aparecen ante sus ojos "como demasiada información" y hasta cierto punto arbitraria, lo que da como resultado que sean olvidados muy fácilmente; aunque no deja de ser una materia adjetivada por ellos en el cuestionario como "interesante" y "muy importante en la formación profesional". Lo cual se podría traducir en lo siguiente: si la institución seleccionó este contenido para formar al futuro abogado es importante, pero para fines de un saber práctico y significado de ésta materia para los alumnos sólo sirve para conocer los orígenes del Derecho cuando mucho.

Durante la entrevista la maestra:

-Obsv "Ante la actitud apática de los alumnos mostrada en clase ¿cómo trata de subsanar esta situación?"

-Ma "Tenemos un problema ... que también yo lo viví en mi generación, no sé desde que generación, en c anto que los alumnos cuestionan ¿Para qué estudiamos la Historia si mejor quiero irme a estudiar el código, quiero irme a que me digan casos prácticos de cómo divorciar a las personas, de cómo arrestaron a alguien, como constituir una persona moral, entonces, tienen unas ansias de poder conocer el Derecho? Hay alumnos que ya están en el ejercicio, trabajando que en un momento dado lo que quieren es resolver las problemáticas que se les están presentando diariamente" (C.O. Hay que tener presente que son alumnos de primer semestre).

-Ma "... yo siento qué es difícil luchar contra este sentido, de que no le dan la importancia requerida"

Las funciones reales de esta clase percibidas por los alumnos al parecer se relacionan con el uso del tiempo asignado institucionalmente para la misma, basada en la exposición verbal de la docente, para así "gastar" el tiempo de la clase sin importar demasiado el manejo de conceptos, el profundizar sobre los mismos, pero sí el proporcionar la información que vendría en los exámenes, creando un clima de simulación en muchas sesiones.

### 3.1.3 Supremacía de la técnica expositiva como estrategia de enseñanza

La técnica expositiva en la enseñanza de cualquier disciplina consiste en la exposición oral por parte del profesor, utilizarla implica proceder bajo tres aspectos a considerar: una fase de inducción, otra de explicación propiamente y la última fase de cierre.

Sin duda alguna, en nuestras aulas universitarias al igual que otros niveles educativos es la estrategia más utilizada. Según Ausubel es el procedimiento idóneo para transmitir la información relevante y descartar la

trivial, siempre y cuando se organice en bloques significativos, sin embargo, debido al uso inadecuado de ésta, también representa un gran obstáculo en la enseñanza, sobre todo cuando se le “exige” (explícita o implícitamente) al estudiante tomar nota y/o subrayar un contenido de todo lo que dice la docente o un autor (es) para repetir a futuro memorísticamente las ideas.

-Obsv/ Es la vigésima observación, la mecánica de la clase sigue siendo la misma, la alumna expositora habla por pocos segundos y a veces minutos, luego la maestra interviene ampliando la información, mientras expone se desplaza del frente del salón al costado derecho y por entre la segunda fila, una y otra vez (C.O. la organización del mobiliario en lo que respecta a los pupitres consta de tres filas horizontales a la manera tradicional y dos filas verticales ubicadas a los costados del salón)/

/Al terminar de exponer la primera alumna, son las ocho con diecisiete p.m. Ella se dirige a su lugar y pasa el alumno expositor número dos al frente, mientras tanto, la maestra lleva aproximadamente cinco minutos comentando sobre el tema expuesto por alumno expositor número uno (C.O. aún cuando este ya terminó de exponer su tema y está al frente el siguiente expositor), platicando y ejemplificando sobre la situación laboral de una maestra y una empleada doméstica. Por fin comienza la exposición del segundo tema, a las ocho con veintiún minutos hace un alto y pregunta “¿qué más?” (antes que alguien conteste) vuelve a retomar el tema de plusvalía, al decir esto cruza los brazos en el pecho y encoge los hombros luego se desplaza por los únicos espacios disponibles (C.O. son siete veces que ha hecho este recorrido) donde hace altos, al terminar de exponer, pasa otro compañero que a diferencia de los anteriores, este se apoya en la lectura de unas hojas de libreta que sostiene en las manos, ante esto la maestra interviene más interrumpiéndolo casi en cada frase (C.O. deja que el alumno lea y luego ella explica) con esta participación termina la clase a las nueve de la noche con un minuto “muy bien, nos vemos entonces el miércoles”

La exposición como recurso debe estimular la participación y la reflexión, y no reducirse a un interminable monólogo apoyado por gesticulaciones; si bien se recomienda que el docente no debe quedarse de pie o sentado todo el tiempo, también es cierto que tampoco debe moverse demasiado que distraiga la atención del grupo. En el caso de los alumnos, la participación exponiendo clase, es la forma como pueden contrastar su definición de la situación con la docente, supone adaptarse al estilo de comunicación que se exige y agrada a la titular, es asumir el rol que se espera de ellos para no contrariar, y sobre todo crear la ilusión de participación. (cfr. Nérci I. G. 1984).

En este estudio se reafirma que el uso de la palabra es el recurso más sutil y poderoso mediante el cual la docente legitima su poder en el aula, su posesión del saber, además del control sobre el espacio y tiempo. Los emplazamientos de la maestra indicados en la secuencia de datos constituyen su estrategia para vigilar que los alumnos no platicuen entre sí o se dediquen a otra actividad ajena a la clase. Al parecer, para la docente la presencia de la antología en las manos del alumno es suficiente indicio que está involucrados en la clase, ocasionalmente les pide que lean o indiquen el número de página en la que se aborda alguna idea considerada importante.

#### 3.1.4 El vínculo de dependencia y su reafirmación en clase

La charla del docente como ya se mencionó, es una de las estrategias para imponer la definición de la situación hablando la mayor parte del tiempo. Asumir que toda comunicación en el aula debe “pasar” por la docente supone por un lado, someterse a sus deseos, pero también representa la seguridad para los alumnos por la dinámica vivida en la clase. Recordemos que el vínculo de dependencia tiene su origen en la familia y extrapolado al terreno de la enseñanza, es considerado según Boholavsky como natural. Por lo tanto, se espera que la titular sepa más que los alumnos, lo que le confiere la autoridad no sólo de protegerlos, corregirlos y juzgarlos sino también de determinar y legitimar lo que debe interesarles.



-Obsv/ Alumno expositor número uno pasa al frente del salón, pega su hoja de rotafolio cuadriculada cuyo contenido esta escrito con letra pequeña (C. O. El tamaño de la letra es a dos cuadriculas, difícil de ver) comienza a hablar y casi de inmediato la maestra interviene, interrumpiéndolo/

-Ma "... ¿qué vamos a ver entonces? ¿Por qué vamos a ver Grecia primero? / Tras una breve pausa, ella misma se contesta/ porque fueron los primeros en decidir que el derecho es un producto del hombre ¿ok? Y luego vamos a ver Roma, porque fueron los primeros en aterrizar esta filosofía y estos pensamientos filosóficos del helenismo, precisamente comentado por los griegos. ¿Por qué vamos a ver la edad media?, Porque en la Edad Media es donde intentan otra vez ligar al derecho con la divinidad para que el hombre cumpliera con la norma jurídica por temor a dios ¿sí? Humm ¿Por qué vamos a ver el Derecho anglosajón? Porque es otro de los sistemas más importantes, igual que el neo-romanista, que es el nuestro ¿ok?, ¿Por qué vamos a ver el Derecho marxista?, Porque es el que da origen al sistema del Derecho socialista, ¿Por qué vamos a ver la concepción del Derecho liberalista?, porque es el concepto moderno de ley y el concepto moderno del Derecho, es tan sencillo, como que el Derecho no le otorga al hombre derecho, solo se le reconoce [...] /la explicación de la maestra continua por espacio de tres minutos mas/

Pareciera que detrás de esta forma de accionar mostrada en el párrafo, subyace la idea de que enseñar es sinónimo de hablar. Cada intervención de la docente con relación a la actividad del alumno expositor, ocupa la mayor parte del tiempo de exposición, el resto se distribuye entre la lectura del texto, libreta u hoja de rotafolio en el que el alumno se apoya para la transmisión de la información. Con esto se confirma "en la clase expositiva tradicional los alumnos tienen pocos derechos conversacionales". Becerra G. Garrido M. R. y Romo B. R. (1989:103). Sin embargo, para la mayoría de los alumnos, este es un derecho que no interesa, si significa perder la protección de la maestra al participar. Es un accionar que ha sido internalizado por el grupo como el complemento necesario para cumplir con la actividad asignada y hacer transitar cómodamente los contenidos, si son o no comprendidos poco importa.

### 3.1.5 Función de las preguntas y su orden en desarrollo de la clase

Frecuentemente se vincula a la enseñanza expositiva con el uso de la estrategia del interrogatorio y/o preguntas intercaladas, en el desarrollo de la clase había un momento (por lo regular al inicio de la clase) en que la docente iniciaba un “bombardeo” de preguntas, el tiempo de espera entre una y otra era muy corto y la posibilidad de que el alumno pudiera pensar y encontrar una respuesta era remota, aún cuando las preguntas por lo regular eran de tipo convergente. El objetivo que si se cumplía era el captar y mantener la atención del alumno, aunque fuera por breves minutos.

-Obsv/ La maestra cuestiona al grupo sobre los clanes, ningún alumno contesta y ella exclama/  
-Ma “¡ay dios!, se les llamó nomes en Egipto. ¿Y en los aztecas se les llamaba? /Inmediatamente ella se contesta/ ya lo dije, se les llamaba calpulli ¿ok?, ¿Cómo se le llamaba al jefe del calpulli? /Nuevamente ella se contesta/ tenoch ¿ok?.

Obsv/Mientras ella formula las preguntas y se contesta, los alumnos dejan de ver y/o subrayar su antología y levantan la vista hacia donde ella está/

Aún cuando el interrogatorio o preguntas intercaladas (como estrategia de enseñanza) puede ser un instrumento para estimular la reflexión; el uso inadecuado de esta (como forma de castigo y con un sentido disciplinario) conduce a un verdadero simulacro de diálogo, donde el alumno tiene que responder como autómata, de inmediato, sin tiempo para la reflexión.

### 3.1.6 Las tareas: terrorismo en el aula para los alumnos

El tiempo de clase casi siempre se encuentra plagado de tareas escolares bajo una forma de interacción entre docentes y alumnos, tareas que

justifican los pretendidos efectos educativos asimilados y/o distorsionados por el o los responsable (s) de una asignatura. La manera de abordarlas depende de las situaciones reales que enfrentan los docentes y alumnos, la estructura y el tiempo de que se dispone para ejecutarlas.

Como actividades de enseñanza y de aprendizaje estructuradas en un ambiente escolar, requieren ser secuenciadas, presentadas con una finalidad precisa y ocuparse de un contenido específico. En parte, con estos criterios de organización es posible construir -y detectar- el modelo metodológico de la docente observada, en esta parte del diseño instruccional donde se muestra su autonomía profesional y modela el proyecto educativo a que responde su quehacer pedagógico.

En el transcurso de la clase:

-Obsv / Ante el evidente disgusto del grupo la maestra solicita un trabajo que pocos están entregando/  
-Ma "Muy bien Alfredo, tu trabajo"  
-Aop " Maestra yo nomás quiero comentarle que no estoy de acuerdo que usted hubiera dicho en el examen que nos encargaba el trabajo, no es necesario, yo pienso que si ya había quedado de acuerdo con respecto a este trabajo... /Maestra interrumpe con tono enérgico/  
-Ma. "Mira, yo les mandé a decir con una compañera aquí /indica el salón, los alumnos interrumpen y se desata una ola de protestas/  
(C. O. Pareciera que la entrega de tareas casi siempre se ve signada por algún conflicto)

Si bien la planeación y desarrollo de una tarea puede organizar la clase y por lo tanto la vida en el aula, es también cierto que la ambigüedad de la misma en cuanto a su estructura, requisitos y condiciones para realizarlas hace más difícil controlar el "rendimiento" en la acción. Por ello, debe tenerse en cuenta cuál es su finalidad, el producto, los recursos que se utilizan o las operaciones que se pueden aplicar a tales recursos.

### 3.1.7 Territorialidad en el aula

El concepto de territorialidad es un tipo de identificación con un área determinada, es una ayuda para regular el tipo de interacción existente en la clase, así, él más fuerte y dominante en el aula parece tener el control de más territorio.

En otra sesión de clase:

Obsv/ Son las ocho con cincuenta minutos, la maestra expone parada en el extremo izquierdo del salón y mirando al expositor en turno, ocasionalmente vuelve la cabeza a la derecha, luego al hablar se desplaza al frente, tras decir algunas frases y por pocos segundos se mueve al espacio cerca de la puerta; interviene el alumno expositor diciendo alguna idea y luego la maestra toma la palabra. Se desplaza al pasillo cerca de la puerta, luego detrás del escritorio, al frente y así sucesivamente durante los últimos minutos de clase. A las nueve con cinco minutos ella dice "ya es hora" viendo su reloj, toma sus cosas y abandona el salón.

Una de las funciones reconocidas como propias del docente, es la organización de la clase. En este estudio la organización responde a la denominada tradicional, que consiste en asignar un aula a los alumnos y rotar al docente, pues era ella la que llegaba apresurada al aula, después de dar esta misma clase en un salón contiguo al observado.

En el aula como espacio físico se reconocen dos dimensiones: la objetiva y la subjetiva, la primera hace referencia a los elementos permanentes (pupitres, pizarrón, aula asignada, etc.) del aula a los que tiene que acomodarse la docente.

-Obsv / Durante la exposición sobre los chinos/

-Ma." ... Lo veíamos en el otro grupo y les decía yo /baja el volumen y hace un comentario chusco a un grupo ubicado en el extremo opuesto a donde estoy sentada. Los alumnos ríen/

¿Me entendieron? ¿Ven, como les dije que había mujeres inteligentes?...” (C.O. esta intervención tiene una duración de aproximadamente doce minutos, aun cuando se supone que hay un alumno expositor)

Además de esta dimensión objetiva de la clase, existe en la territorialidad, la dimensión subjetiva, relacionada con la ubicación que los alumnos eligen al introducirse al salón. Sobre este aspecto, autores como Zabalza, M.(1995:162), Martín, M. (1997:155), han señalado que el comportamiento de los alumnos es influenciado según la zona de acción que elijan, de tal forma que aquellos que se sitúan cerca del docente en la zona delantera, se afirma que se implican más en las actividades demandadas, mientras que aquellos menos involucrados se sitúan en los laterales y hacia atrás.

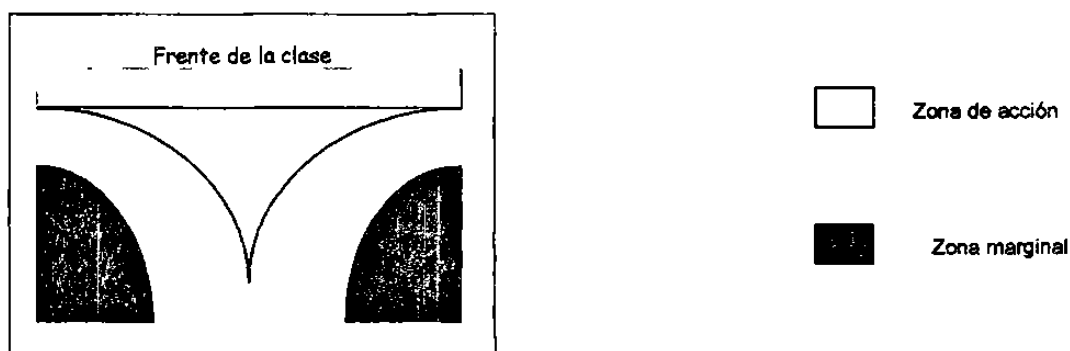
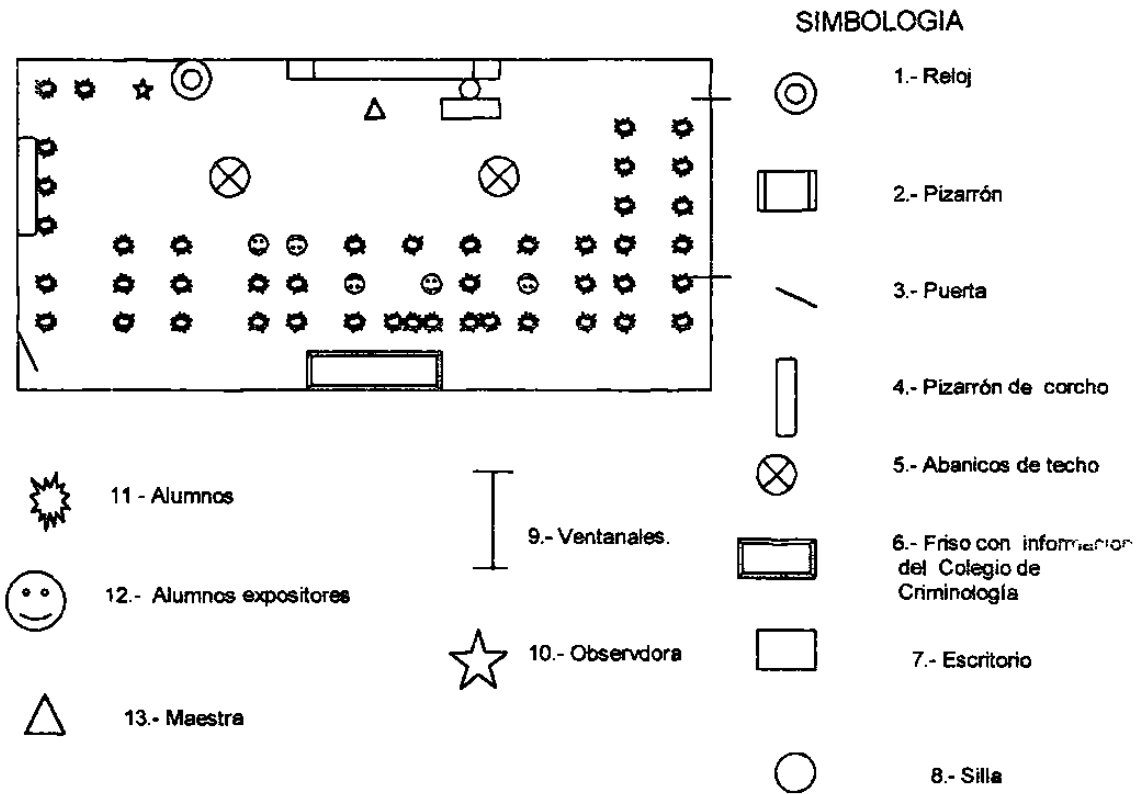


Figura 3. Zabalza, p. 162.

## CROQUIS DEL AULA EN UNA SESION DE CLASE



El arreglo de filas y columnas mostradas en el croquis, favorece el trabajo independiente y las presentaciones, destacándose el principal objetivo de esta organización que es el centrar la atención en la docente.

### 3.2 La docente y su función: ¿educar o transmitir?

Ante la adjudicación histórica-social del papel del docente y recordando una frase polémica de Freud. S. "Educar, gobernar y analizar son tareas imposibles", nos interesa destacar algunos aspectos implicados en la relación docente-alumno, en la que se entrelazan por una parte, los objetivos explícitos

de la educación de un momento histórico dado, vinculados a una exigencia ideal de la función del docente y del alumno, en donde ambos no son del todo conscientes del proyecto político que encarnan, y por otro, un nivel personal implicado que desde la concepción psicoanalítica se entiende como la posición del sujeto inconsciente.

Jiménez M.P. (1999) nos menciona “la transmisión incluye aspectos que son claramente conscientes, pero también pone en juego aspectos que escapan a la conciencia de la persona”.

Cabe preguntarse entonces ¿Puede el docente transmitir y educar? ¿En que reside la imposibilidad que la realidad educativa muestra respecto a educar?, ¿Por qué en la práctica educativa se experimenta algo del orden de lo imposible, no determinado solamente por el contexto situacional sino particularmente por la naturaleza misma de la acción educativa?

En la entrevista con la maestra:

Ma. “Mira, llega un momento de impotencia, el mira ... ¿Cómo darse a entender?... que tienes que leer, que tienes que aprender ortografía, que tienes que saber obtener las ideas clave de lo que te está diciendo cualquier autor. Llega un momento en que le hechas la culpa al maestro...”

-Obsv/ Al cuestionar sobre el número de reprobados, la forma como se lleva a cabo la clase y el desconocimiento que según los alumnos tienen de la forma como se les va a evaluar/

-Ma. “...me ocasiona muchos problemas, al principio me sentía hasta un poquito frustrada ¿no?, de que el nivel del grupo no podía levantarlo, pero he llegado a las siguientes conclusiones, quizás sea una forma cómoda para mi persona: algunos de los que recibimos en primer semestre no van a llegar hasta el final, ahora, quizás sí, porque van a cambiar...”

En otra interrogante:

-Obsv/ Relacionada con el sentido que tenía para el grupo la elaboración y uso por parte de los alumnos del rotafolio/

-Ma “Fíjate que esa es una situación que muchos no captan. Las hojas de rotafolio son para que él que está dando la clase, para no leer en el papelito, sino leer ahí (refiriéndose al rotafolio) y no leer de corridito, la hoja de rotafolio es para que te bases”.

Ejemplo: la quinta hoja de rotafolio pegada en el pizarrón.

#### ALFREDO EL GRANDE

- Triunfador danés sobre los daneses.
- Logró codificar el derecho anglosajón.
- Sus sucesores reunieron bajo su corona todo el territorio de la actual Inglaterra (toda la isla sin Gales y Escocia)
- Evitaron la peligrosa función de mayordomo.
- Balancearon la tradicional división feudal (de Eridormes con sus "Earls" mediante una nueva división administrativa judicial de "Shires" bajo Sheriffs hereditarios.
- Sheriffs debían viajar entre los tribunales locales para impartir justicia del Rey y cobraba diversos tributos.

#### DANESES

- Fueron los que derrocaron al régimen sajón.
- Trajeron sus propias costumbres jurídicas.
- Venganza sippe a sippe, asambleas populares.
- Witan y Reyes electivos.

En la práctica pedagógica (desde una concepción psicoanalítica) se hace referencia a la posición del sujeto inconsciente, afirmándose que en la enseñanza se juega siempre un deseo estrictamente personal de "transmitir algo" que en alguna medida no se sabe que es y en el inciden particularmente tres conceptos: identidad, narcisismo y la actividad de representación.

En la entrevista a la maestra:

-Obsv/ Al hacerle notar sobre la actitud de apatía o indiferencia de muchos alumnos hacia la materia/  
-Ma." ...tristemente hay algunos maestros que nos ha tocado que nos la hacen muy tediosa, que es "toma clase", que no le vemos realmente el provecho y es una lucha con qué y para qué la voy a ocupar, además son fechas y fechas, acontecimientos y acontecimientos aislados en cada uno de ellos, no nos sirve, no debemos ver el acontecimiento aislado, tenemos que hacer una comparación con el pasado y con la actualidad...

En otro momento de la entrevista:

Ma: "...Yo desde el primer día de clase les planteo que si no traen la clase, yo la doy. Estee, van a traer un trabajo que es de ellos y mío, que van a exponer, que quiero hojas de rotafolio para poder visualizar algo, para poder que la atención sea más fácil. Yo voy a estar interrumpiéndolos, para que se acuerden, para poder darles algunos tips y hacerles más agradable la clase. Lo cuál a mí me gusta mucho hacerlo. Yyy... a veces yo quiero darles más información, yo siento que mi trabajo es hacerles un análisis comparativo de lo que es más anterior, de lo que estamos manejando en el tema".



Pareciera que aprender a ser docente, supone transmitir contenidos académicos a partir de las ideas que se seleccionan, en este caso de la antología para reproducirlas oralmente e implementar estrategias de control que aseguraran la utilización del tiempo, que tiene que ver con el deseo de que los alumnos le confirmaran el lugar ocupado en la relación pedagógica. La aceptación de exponer clase, cediendo la palabra a la docente con pausas al momento de la lectura de sus hojas de rotafolio, antologías o apuntes; le confirmó ser la única portadora del conocimiento, evidenciando el sometimiento incondicional de los alumnos.

En la entrevista llevada a cabo constatamos que ante las evidencias de la realidad existe la preocupación por la dinámica de la clase, sin embargo, de una u otra forma el inconsciente de la docente era mayor, imponiéndose ya en el aula una práctica muy alejada de sus intenciones conscientes.

### 3.2.1 Enseñanza de contenidos versus procedimientos

Las posturas diversas ya veces antagónicas acerca de qué se entiende por contenido escolar y cuáles son los contenidos idóneos en la formación de individuos, ha conducido a la afirmación de que la escuela está vacía de contenidos, que los docentes están desactualizados e incluso que los contenidos que se enseñan actualmente han perdido vigencia.

El concepto de "contenido escolar" ha tenido diferentes connotaciones según la postura acerca del aprendizaje y la enseñanza. Encontramos que la posición más reduccionista, es la que circunscribe la idea de que este proceso consiste en la recepción de datos o conceptos sobre una disciplina, privilegiando lo informativo con contenidos ampliamente detallados.

En una de las clases

-Ma "Muy bien, vamos a empezar con Grecia, fíjense bien, hemos ya caminado, hemos llegado a un objetivo, que es el de la primera unidad. Vamos a llegar a un segundo objetivo, que es el de la segunda unidad y aquí vamos a ver Grecia(...) vamos a ver la concepción del Derecho en la Edad Media, vamos a ver el Derecho anglosajón y la concepción marxista, y la concepción liberalista del Derecho que es el concepto moderno de ley. /Al callarse ella el alumno expositor toma la palabra/.

-Aoexp "Bueno" /Ni bien a comenzado la maestra lo interrumpe /

-Ma "A ver, qué vamos a ver, espérame tantito, espérame /Al decir esto hace ciertos ademanes con la mano derecha y luego encogiendo los hombros y abriendo los brazos/ ¿qué vamos a ver entonces?. Por qué vamos a ver Grecia primero, porque fueron los primeros en decir que el Derecho es un producto del hombre, ¿ok? Y luego vamos a ver Roma porque fueron los primeros en aterrizar esta filosofía y en estos pensamientos filosóficos del helenismo, precisamente comentado por los griegos..."

Como puede apreciarse en este segmento, se manifiesta una posición contenidista o academicista (cuando hablamos de un enfoque contenidista reducimos el concepto de contenidos a las informaciones) en la que se intenta promover una fijación del mismo en un sentido memorístico, fuertemente detallado, lo que en términos Ausbelianos carece de significatividad para el estudiante por ser información arbitraria a revisar, además en un lapso muy corto de clase.

En otro momento de la clase:

-Aoexp1 /leyendo unas hojas de libreta, habla sobre la invasión de Grecia por los egeos y sobre la unificación de las polis/

-Ma/ interviene/ "Si había lo que ahorita conocemos como Grecia, y en aquella época no se le llamaba Grecia [...] ¿verdad? Estamos hablando de mil años antes de Cristo y luego, mil doscientos años antes de Cristo ¿ok?.

-Obsv/Tras una pausa por unos golpes suaves en la puerta sin que nadie entre la maestra continua su discurso/

-Ma"... esta llegada de los dorios trae como consecuencia /Ao "el éxodo", la huida mas que nada al Asia menor, donde se formaron grupos que después volvieron a surgir. Grecia siguió unificada y esto

aseguraba el desarrollo de cada individuo mediante una planificación y unas tareas colectivas, alrededor de ochocientos eeh... antes de Cristo todavía, se desarrollo en Grecia el comercio, inició a desarrollarse yyy .. Floreció, pues ayudo a que floreciera una cultura a partir del siglo seis y en temas políticos, filosóficos y matemáticos.

-Ma" Acuérdense que estamos en el fondo histórico y general ¿ok?"

El reducir el concepto de contenido a la información que se le brinda al alumno, es identificar un enfoque contenidista, que en otras palabras, viene a ser la inclinación de la docente por trabajar con un programa cargado de datos en donde el manejo de contenidos es muy claro a nivel descriptivo pero raras veces lo es a nivel explicativo.

Un segmento del programa de la materia donde se muestra solamente algunos de los temas abordados en esta unidad.

Tema 4.- La antigua Grecia

Tema 8.-La concepción Marxista del Derecho (texto 2,cap 20)

4.1 Grecia, fondo histórico general	8.1 Carlos Marx.
4.2 El Derecho Griego	8.1.1 Doctrina
4.3 Esparta	8.1.1.1. Teoría del valor
4.4 Atenas	8.1.1.2 Teoría de la Plusvalía 8.1.1.3 Acumulación creciente de capitales y proletarización creciente.
4.5 Los tiranos: la Grecia postclásica	8.2 Doctrinas fundamentales en cuanto al derecho
4.6 La filosofía política y jurídica de Grecia	8.2.1 Teoría de la determinación económica del derecho. 8.2.2 Teoría del carácter de clase del derecho.
4.7 El Derecho privado positivo de Grecia (texto 1Cap. II	8.2.3 Teoría de la desaparición del derecho en la sociedad comunista
	8.3 Comentario crítico

### 3.2.2 Prácticas y contenidos sin sentido

Uno de los problemas que se le atribuyen a la escuela de hoy como institución social, es el no responder cabalmente a la formación de nuevas generaciones que contribuyan al crecimiento cultural y económico del país y en consecuencia, tampoco el cumplir con las expectativas familiares e

individuales de movilidad y progreso. En parte este problema se remite a la falta de significatividad de los contenidos escolares que transitan en el aula, claro que en esta cuestión, se articulan problemáticas no sólo de carácter pedagógico, sino también políticas, ideológicas, económicas, psicológicas e institucionales.

-Obsv/Es la octava observación, llego al salón cinco minutos antes de las ocho, adentro hay cuatro estudiantes, incluyendo a la alumna expositora número uno que escribe sobre una hoja de rotafolio color naranja. La mayoría de los alumnos se encuentra afuera, saludo algunos de ellos y les pregunto "¿porque siempre están afuera del salón a esta hora?"

-Aos casi a coro "porque el maestro de esta clase falta mucho".

-Obsv/Son las ocho y cinco entra la maestra al aula/

-Ma. "Buenas noches" /saluda a todos y se dirige al lugar destinado a ella, abre su libreta y saca la lista de asistencia y unas hojas, mira hacia el grupo y dice "Nicolás, Brenda.... ¿quién falta de dar clase? ¿Ustedes tres? Señala a los expositores del día de hoy. Vamos a ver el tema ocho, ese no vamos a tener problema porque viene en la recopilación (C.O. se refiere a la antología base que usan) pero el tema nueve si porque no viene. Luego de esta aclaración continua pasando lista.

- Obsv/Son las ocho con trece minutos cuando termina de pasar lista y dice/

- Ma. "Voy a tener que salir y se va a quedar la licenciada "X", es como si yo me quedara. /Los estudiantes no dicen nada, la maestra toma su bolso y abandona el salón. La maestra auxiliar, dice su nombre al grupo y se ubica junto a la puerta (C.O. de donde no se movió durante toda la sesión)./ Inicia la expositora en turno, ella lee cuatro hojas de rotafolio que previamente ha pegado en el pizarrón y se auxilia también leyendo su antología, al terminar, inicia el alumno expositor número dos, apoyándose en una hoja de rotafolio, termina e inicia la expositora número tres, quien pasa a leer al frente (C. O. Con una voz apenas audible y bastante mal) después de varios minutos los compañeros comienza a preguntar frecuentemente ¿ya terminaste?. La cuarta interrupción ella titubea y dice ¿ya?.

-Obsv/Con esta palabra a las ocho cuarenta y seis se termina la clase. La maestra auxiliar , pasa al frente, toma la lista y comienza a poner retardos, al terminar exclama "pueden salir"/.

- Si uno de los aspectos sustantivos de la tarea docente es abordar conocimientos científicos y proporcionar ayuda pedagógica a los estudiantes para comprender y reconstruir progresivamente los contenidos, como puede apreciarse en este caso, la simulación cobra su máxima expresión al reducirse la participación de la maestra auxiliar a vigilar que los alumnos permanezcan dentro del salón y cumplan con la tarea programada, quedándose de pie al lado de la puerta durante toda la clase y al final poner los retardos correspondientes, encontrándose los alumnos en la sesión de este día menos

beneficiados y menos “motivados” por la ausencia de las explicaciones e intervenciones de la titular.

La pérdida de sentido del contenido proviene del contexto y en consecuencia de las prácticas que se desarrollan al interior de las instituciones. Hay una pérdida de significatividad de las prácticas cotidianas para los docentes y alumnos, una pérdida de sentido de la interacción didáctica, mediada fundamentalmente por el contenido. Ubicándonos en un proceso de enseñanza en el que las estrategias didácticas detectadas se reducen a clases expositivas, lecciones memorizadas, repeticiones literales, que muestran una escasa aplicación de estrategias de aprendizaje (salvo el repaso simple) empleadas por parte de los alumnos.

### 3.2.3 La evaluación en el aula

Un último aspecto al que nos referiremos en este apartado relacionado con la sobrevivencia de la docente en el aula es la evaluación, como componente del modelo didáctico, supone para el docente prever un conjunto de acciones que permitan la contrastación y autocorrección permanente del proceso de enseñanza, y por lo tanto, determinar hasta que punto se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, en la práctica educativa suele reducirse este concepto a la medición de resultados, apoyada básicamente en los exámenes que “muestren” si el contenido se aprendió, además de utilizarse también como medida de represión y castigo.

-Obsv / Maestra inicia la clase diciendo / "Me van a traer el trabajo, el resumen que les encargue, les voy a dar los resultados, eeste.., una disculpa pero lo voy a decir por matrícula, los voy a decir de viva voz ¿OK? [...] ahorita si quiero, no que se sientan mal, sino que retomen el camino. Uno, si estudiaron y no pasaron, me cambian de método /al decir esto, eleva el tono de voz/ pero que realmente sean honestos, si estudiaron y la calificación fue muy baja, algo está pasando que no es el método correcto, el método de ustedes. Que le está funcionando a otros compañeros, pero a ustedes no".

/comienza a nombrar a los estudiantes/

Ma. "Adrián R" Ao. "Soy yo" /levanta la mano/ Ma. 67

Ma. "Alfredo, S" Ao. "Presente" Ma. "100, muy bien Alfredo"

Jackson, P. (1992) y Delamont, S. (1984) sostienen que el proceso de evaluación es uno de los hechos relevantes que ocurren en toda aula y a la que todo estudiante se enfrenta. Se reconoce que la escuela es un lugar en el que se "evalúa" permanentemente la actividad del estudiante y se le coloca de manera constante ante una serie de exigencias a las cuales el "buen estudiante" tiene que adaptarse para transitar en una institución educativa.

La dinámica evaluativa es compleja y proviene de diferentes fuentes: el grupo, la autoevaluación y principalmente, el docente. De esta forma, la secuencia de datos, muestra como la responsable del curso exige y juzga la labor y comportamiento del estudiante y comunica los juicios de valor al grupo, por lo que éstos, inevitablemente obtienen cierta información sobre la calidad de su ejecución en el primer examen presentado y la tarea solicitada, al mismo tiempo que muestra la forma como será comunicada la "evaluación".

En la misma clase:

-Ma. "Nicolás" Ao. "No traje el trabajo" Ma. ¿No? 72, tampoco trajiste el otro trabajo Nicolás, y esto amerita que este 72 ya no va ha ser 72 ¿OK?.

En el transcurso de una clase donde la Ma. se ausenta y sustituye otra licenciada:

-Obsv /Alumna expositora número tres pasa al frente con su libro y comienza a leer con una voz apenas audible y tartamudeante. El grupo comienza a mostrarse inquieto casi inmediatamente, se mueven constantemente, platican con el más cercano y hacen señas a la expositora. De pronto se escucha que alguien dice "¡ diez en lectura !" con este comentario la mayoría del grupo ríe, sin embargo la lectura continúa/

-Aoexp2 /Se para y sale del salón, y al regresar exclama "¿ya terminaste?" e inmediatamente otro alumno "¿alguna pregunta? /nuevamente las risas de los compañeros, esta situación se prolonga por aproximadamente siete minutos más y concluye la clase/

Evidentemente, las formas adoptadas por la docente para evaluar formalmente el trabajo desarrollado por los alumnos en esta clase no son muy claras al inicio del semestre, pero a medida que transcurren las sesiones "aprenden" a comportarse de tal modo que sus posibilidades de lograr pasar la materia se incrementen, realizando las actividades asignadas por la docente y evitando las acciones que puedan molestarla, buscando otras vías, como el solicitar información a los alumnos que presentaban antes que ellos y negociando de manera privada con la docente la entrega posterior de algún trabajo.

### 3.2.3.1 El examen como elemento de control

En términos simples, evaluar es darle un valor a algo y para hacerlo hay que tener información que permita la emisión de juicios y el empleo de estos para tomar decisiones. A través de las secuencias de datos mostradas, podemos ver como la técnica que se empleó en la clase de Historia del derecho I fue la observación del desempeño de los alumnos , midiendo únicamente la presencia o la ausencia de una conducta, es decir, la

disposición a aceptar su rol de alumnos, acomodándose a las exigencias de la docente para incrementar las probabilidades de una mejor calificación.

El primer examen que se aplicó:

-Obsv/ Llegué cinco minutos antes de las ocho al tercer piso en donde esta ubicado el auditorio en el que se va a presentar el primer parcial, los alumnos reunidos en pequeños grupos comentan sobre el contenido. Cada vez que sale un alumno del auditorio (C.O. pertenecientes al grupo que toma la clase antes que el 118) se acercan y le preguntan sobre el examen. Después de las ocho de la noche la maestra abre la puerta y les indica pasar, al entrar les dice que dejen sus libros enfrente o a un lado de las butacas, dejando una butaca libre entre cada alumno/

-Ma "Voy a marcar las reglas, si se les sorprende volteando o comentando, se les va a recoger el examen. No voy a repartir los exámenes hasta que no estén callados, no pueden comenzar a escribir hasta que termine de repartirlos" /Después de estos comentarios se dirige al escritorio donde esta otra persona que durante todo el tiempo que se estuvo presentando el examen se paseo continuamente por el frente, en medio y los costados de auditorio vigilando a los alumnos/ (C. O esta situación se repitió en los tres exámenes parciales)

Aplicando el concepto de la pedagogía visible según terminología de Bernstein B. (citado por Torres, J (1996:127) a este estudio, tenemos que el texto se convirtió en la fuente principal de información y la docente se aseguró de vigilar la memorización mediante preguntas concretas y cerradas, plasmadas en los exámenes y reforzadas con calificaciones numéricas, los criterios de evaluación resultaban claros para los alumnos, sabían qué realizar y cómo tenían que actuar.

El examen como control técnico trata de hacer patente una objetividad y neutralidad que garantiza una presunta igualdad de oportunidades entre los alumnos. Es el arma magistral por excelencia, temido, odiado, con el que se demuestra frecuentemente no lo que se sabe sino lo que se puede escribir, reduciendo la vida escolar a una permanente preparación de exámenes, por



la sanción y etiquetamiento que implican y marcan la vida académica y social de los alumnos.

### 3.3 Estrategias del aprendizaje y sobrevivencia del alumno en el aula

De antemano se puede afirmar que las estrategias de adaptación a la vida escolar son propias y peculiares a cada alumno. En esta categoría y subcategorías que a continuación se mencionan, la finalidad es poner de manifiesto las formas predominantes observadas de reacción de los alumnos ante los acontecimientos vivenciados durante el semestre.

#### 3.3.1 La paciencia y tolerancia virtudes del buen alumno

El aula como espacio psicosocial demanda una serie de actividades académicas, comúnmente descontextualizadas para el alumno, se le exige una serie de procesos cognitivos y una disposición para la interacción, mas no para la interactividad (trabajo en equipo). El tipo de práctica de la enseñanza que se realiza reposa exclusivamente en el lenguaje y requiere de la "atención" a lo que se dice por cada participante, (principalmente la docente) pero no a la construcción y discusión del contenido entre los participantes por un lado. Y por otro, se encuentra la internalización que el alumno ha hecho del poder (autoridad, manipulación y coerción) que históricamente la sociedad ha delegado en la figura del docente y ante el cual el alumno se somete.

-Obsv/ Son las ocho de la noche con catorce minutos cuando llega la Ma/  
-Ma." Tuvimos un examen profesional" /se dirige rápidamente a su escritorio y comienza a pasar lista, al terminar dice/ "déjenme voy por una soda, ahorita regreso"  
-Obsv/ Mientras ella está ausente, ningún alumno se sale del salón, se limitan a platicar con el compañero de al lado, en tanto que el alumno expositor que no había concluido su clase en la sesión anterior se para y pega su hoja de rotafolio en el pizarrón, listo para continuar/.

En una situación de examen en el auditorio:

-Obsv/ Llegué cinco minutos antes de las ocho, ya todos los alumnos del grupo 118, se encuentran en los pasillos de enfrente organizados en pequeños grupitos. Alguno revisan sus libretas, la mayoría su antología y comentan entre ellos. (C.O. es curioso pero cada vez que sale un compañero del auditorio es abordado por los alumnos que esperan y tras breves comentarios se retiran/  
/A las ocho en punto la Ma. se asoma por la puerta y comenta a los más cercanos que esperen un momento/  
-Aos "Ya son las ocho, maestra"  
-Obsv/ Transcurren cinco minutos más antes que la Ma. salga y diga/  
-Ma. "Pasen" /rápidamente entran/  
-Obsv/ Entro al auditorio casi al final, la maestra. comienza a dar una serie de indicaciones y finalmente a las ocho y cuarto da comienzo al examen/ (C.O. realmente sentí la angustia de tantas indicaciones y de no comenzar el examen, dado que después entraba otro grupo a presentar)

En los ejemplos citados, mostramos como los alumnos tienen que esperar su turno y estar preparados para actuar y/o participar cuando la docente se los solicite, tal como lo expresa Jackson, P. (1992) "En la escuela vivir bien significa principalmente hacer cuanto dice el profesor". La espera, frustración y sustitución de los deseos del alumno por los de la docente y la paciencia son las "Aptitudes, actitudes y conocimientos" elementales para transitar con éxito en las aulas.

### 3.3.2 La técnica del subrayado: como aplicarla sin lectura previa

La observación es uno de los recursos importantes para el alumno, por medio de esta averigua a que demandas académicas se enfrentará, genera hipótesis, las comprueba y en función de estas orienta sus actitudes y comportamientos futuros. Con esta información pueden tomar las "decisiones

apropiadas" acerca de obedecer cada instrucción u orden de la docente, y de no hacerlo, predecir cuál será su comportamiento.

-Obsv/ Después de varias sesiones de observación, me doy cuenta que al exponer la clase los alumnos y ser ampliada la información por la maestra, un número considerable del grupo (C.O. casi tres cuartas partes) van subrayando su antología/

-Obsv/ En una plática sostenida con un grupo de seis alumnos me informan que me ven escribir mucho y que lo que tengo que hacer es "chechar" en la antología sobre la marcha del discurso y con eso tengo para estudiar/

En una clase:

-Obsv/ Ante la lectura y explicación del alumno expositor, la maestra pregunta/

-Ma."A ver ¿ página donde viene la religión?" /Un alumno contesta y se ve la acción de la mayoría del grupo buscando la página en su antología/

### 3.3.3 A propósito de las ganas de estudiar: identificando señales

Cuando se tiene la impresión de que las clases magistrales reducen la actividad del docente a dar la información, se refuerza en los alumnos la reproducción del contenido y se "aprende" a prestar atención a las técnicas que el docente emplea para tal finalidad, como por ejemplo, las indicaciones directas y/o pausas durante la exposición. En éste entramado el alumno aprendió a seguir las pistas para complacer a la docente, dejando la comprensión del contenido para más tarde, quizás para el examen.

Durante la clase:

-Obsv/ Después de una serie de explicaciones complementarias a la lectura del rotafolio que está haciendo el expositor número uno, la docente "lanza" una interrogante al grupo/

-Ma: "¿Quién es el propietario original del territorio mexicano?"

-Ao1 del extremo derecho del salón "el estado"

-Obsv/ la maestra nuevamente pregunta /

-Ma: "¿Quien es el estado" /ella misma se contesta/ (C.O. no alcanzo a escuchar muy bien por el ruido que proviene del exterior pero pone un ejemplo y termina afirmando)

-Ma:"... en una expropiación se paga el valor catastral real de la propiedad".

/Aoexp1 lee nuevamente/

-Ma: " esto es muy importante" (C.O. por octava vez durante esta clase emplea esta frase).

En otro segmento de la clase:

-Ma: "¿Qué mas? /Cuestiona a la alumna expositora número dos/ la alumna lee otras líneas de su rotafolio /la maestra la interrumpe y expresa "muy bien Cynthia, vámonos con el Derecho de los

Hebreos" / nombra a otro alumno y este se para y nos entrega una copia del rotafolio pegado en el pizarrón.

-Aoexp3 / comienza a explicar su tema sin recurrir demasiado a su hoja de rotafolio, (C.O. quizás por esto la maestra no lo interrumpe)/ Faltando cinco minutos antes de las nueve la maestra dice "hasta aquí vamos a llegar" / el alumno expositor número tres, guarda silencio y se sienta en la primera fila (C.O. al parecer no le agrada mucho el dejar inconcluso su tema).

-Obsv/ Antes de que termine la frase los alumnos ya están de pie y se encaminan a la puerta, ella desde el escritorio les dice/

-Ma: "Para la próxima clase vamos a seguirle con los chinos... se preparan Gilberto, Miguel y Pablo".

La señal en este caso viene a ser la indicación o dispositivo que la docente empleaba para advertir o recordar, como vehículo del mensaje. En la situación áulica descrita, la titular fue la mediadora del contenido que transitó, la que asignó importancia a este, la que legitimó obligando al alumno a reconocer dicho contenido en forma indirecta.

### 3.3.4 ¿La cultura de la simulación o la ilusión del aprendizaje significativo?

Para la mayoría de los alumnos algunos docentes resultan animados y otros aburridos, ciertas clases interesantes y otras molestas. A menudo las diferencias no parecen residir en el contenido del tema o curso, ni en el material que se utiliza, sino más bien en la manera de llevar la clase. Aquí cabe cuestionarse ¿importa mucho en que actividad participe verdaderamente el alumno, con tal de que sea en alguna? , Asumir tal afirmación nos parece difícil, por la imagen que tenemos del docente, sobre todo si consideramos en palabras de Bohoslavsky, R. (1975) que la escuela significa una formación de como ser esclavo, "los estudiantes no se emancipan al graduarse hasta que hayan demostrado durante dieciséis años su deseo de ser esclavos".

De acuerdo con el cuestionario aplicado a los alumnos, la entrevista con la docente y las observaciones realizadas, pensamos que la percepción e interpretación que hicimos de los diferentes comportamientos que ambos emitieron en el proceso de enseñanza, fueron generados en relación con las siguientes circunstancias: 1) un momento de transición de la autoridad máxima de la dependencia, 2) la actualización y acreditación profesional de la titular en lo que respecta a su formación de origen (abogada), 3) la participación de personas auxiliares de la docente tanto en situaciones de examen como de clases, 4) la participación del alumno trabajador vinculado de cierta manera a la profesión y 5) el número de alumnos que inicialmente integraban el grupo.

La detección de estos acontecimientos y la reflexión sobre los mismos, así como los datos de apoyo obtenidos, nos permite construir que los posibles motivos subyacentes a la actuación de cada uno de los protagonistas respondió a lo siguiente: en el caso de los alumnos, el deseo de obtener buenas calificaciones en los parciales y por lo tanto pasar la materia, gozar de la simpatía de la docente, evitar sanciones y sobresalir y adquirir un liderazgo. Por su parte la docente, transmitir conocimientos, (aunque su deseo verbalizado era formar estudiantes) ayudar a los alumnos a realizarse, mantener la comunicación con las nuevas generaciones, un cierto prestigio al pertenecer a una dependencia universitaria, satisfacción personal al compaginar el ejercicio libre de su profesión y la docencia, y por supuesto, un ingreso extra.

Como ya se mencionó, el objetivo del curso señalado en el programa indica que el alumno al finalizar el semestre debe “conocer y analizar los antecedentes que dieron origen a las instituciones del derecho...”, y las actividades fundamentales realizadas por el docente y los alumnos (previas y durante la enseñanza) para alcanzar dicho objetivo fueron:

La docente

Los alumnos

1. Participación en la academia para la selección de contenido	1. “Escuchar” la clase
2. Explicar los temas, “auxiliando” al alumno expositor	2. “Dar” clases, apoyados en la elaboración de rotafolios, texto o notas personales.
3. Interrogar	3. subrayar durante la clase
4. Contar anécdotas y hacer comentarios	4. Dar una respuesta breve o hacer algún comentario
5. Dar ejemplos con relación a su experiencia	5. Como actividad extraclase consulta bibliográfica y elaboración de un trabajo escrito.

Con estos resultados, podemos afirmar que la clase observada tiene una historia y presencia en la facultad que no se ha modificado del todo, pese a las intenciones de la titular. Al contrario, se ha internalizado y reforzado, una actitud expresada por los alumnos que no permite favorablemente la transformación de ciertas rutinas.

#### IV CONCLUSIONES

Con este trabajo mostramos qué ocurre, cómo ocurre y cuál es la forma dominante de la relación educativa en un salón universitario, así como algunas sugerencias en torno al proceso de enseñanza observado.

- En un estudio de caso en donde se invade la enseñanza ajena es indispensable contar con el permiso y la aprobación del docente, incorporándole casi como investigador asociado, para lograr con ello el que actúe con voluntad y franqueza ante la presencia del investigador.
- Aunque el anonimato y la confidencialidad en el tratamiento de los datos se garantiza a los informantes clave, no deja de sentirse la sensación de “espía” al penetrar con la función de observar al espacio físico del aula.
- En el aula el investigador se enfrenta con una realidad constituida por muchas capas, por lo que algunas de éstas, seguramente quedaron fuera de la percepción durante las observaciones.
- En este estudio de caso las razones manifestadas por los alumnos que ocasionaron el poco aprendizaje (exhibido básicamente a través de los exámenes) fueron atribuidas a: 1) el escaso interés por los temas que se estudiaron, 2) no encontrar utilidad en los contenidos para su formación y 3) el desconocimiento de los objetivos de la materia, dándose como

consecuencia un aprendizaje memorístico en buena parte de los integrantes del grupo.

- La percepción de la docente ante el fracaso de sus alumnos en el proceso de evaluación fue explicada y atribuida a variables intrínsecas y controlables (el esfuerzo y el interés de los alumnos), es decir, para ella los alumnos fueron responsables de su propio fracaso, sin cuestionar en ningún momento las estrategias y estilo de enseñanza que se emplearon en la clase.
- La forma de actuar de la responsable del curso se afianza (de acuerdo con la entrevista) en gran medida en la imitación del accionar de sus maestros. Asimismo, pareciera ser que una vez consolidada su actividad dentro de la institución se ha modificado muy poco su práctica, más bien, pareciera ser que existe una tendencia a actuar “como se hacía el día anterior y con la tentación de actuar como lo hacen algunos que rodean a la docente”.
- Los mecanismos empleados por la docente en la cotidianidad del aula para reducir la tensión y resolver los conflictos que se presentaron durante la interacción fueron: el uso de la voz, los gestos y movimientos, la aprobación y/o castigo, el examen, las tareas y el enviar una maestra suplente a presenciar la clase y tomar lista.



- Bajo las condiciones contractuales (dentro y fuera de la institución) en que la docente lleva a cabo su labor educativa, evidentemente las posibilidades de transformación de su práctica son escasas, existe un proceso de reflexión pero no sobre la marcha de la interacción sino al final del proceso, lo cual dificilmente le da oportunidades al grupo de vivenciar algo diferente.
- Del método etnográfico aplicado en este trabajo se derivaron algunas vivencias que quisiéramos compartir. Una de ellas fue la apropiación gradual, reflexiva y consciente de la manera de abordar la metodología en el trabajo de campo, significó realizar un proceso lento, asumir una actitud de observar sin descartar información, despojándonos (en la medida de lo posible) de las preconcepciones de enseñanza y de aprendizaje adquiridas en la experiencia como docentes, el sentir apertura hacia lo inesperado en el escenario, pero sobre todo, la lucha interna de querer aplicar el sentido común a las primeras interpretaciones y el evitar una actitud evaluativa de lo que acontecía en el escenario.
- Otra experiencia importante, fue el descubrir la evolución experimentada en la fase de observación en el grupo. Se pensó anticipadamente sobre el efecto que causaría la presencia de alguien ajeno a la clase, sin embargo, al explicar el propósito en términos muy generales a la docente e interactuar con los alumnos, se percibió la apertura de muchos de ellos

para iniciar espontáneamente una conversación e intentar incorporarnos a las actividades que ellos estaban desarrollando. Lo dicho hasta ahora se puede resumir como aprender a vivir durante cierto tiempo en ese espacio ecológico denominado aula, desempeñando una función: la de observar. En este sentido, es incalculable la relación de ayuda que se estableció con los actores -especialmente con la docente del curso- para cumplir con nuestro cometido.

- En cuanto a la técnica de observación directa empleada, obtuvimos una interesante experiencia al llevar los registros (diario de campo) y el revivir los eventos con el fin de organizarlos, al mismo tiempo que tuvimos la oportunidad de poner en práctica formas personales para realizar los registros.
- El aprendizaje significativo adquirido de esta experiencia etnográfica que aquí se presenta, nos ha permitido ver el aprendizaje dependiente del contexto social y no sólo de las ideas previas de los protagonistas y por supuesto de la posibilidad de evolucionar en el medio que le rodea. Estamos confrontando la paradoja según la cuál no hay lugar más artificial para aprender que el aula. Este espacio físico resulta un ambiente artificial de vida en el que domina un contexto escolar con normas establecidas y condiciones de trabajo que limitan y deforman la puesta en práctica del verdadero aprendizaje, encontrándose la enseñanza (como actividad social) sometida a las variaciones, producto

de las interacciones entre los protagonistas, las presiones exteriores y las definiciones institucionales de los roles.

- Conocer cómo se lleva a cabo la práctica educativa al interior de nuestras aulas universitarias, debe ser un paso necesario para realizar un proceso de enseñanza reflexivo, en donde el docente reelabore parte de su mundo práctico y tenga la posibilidad de reestructurar sus estrategias de acción.
- Consideramos como deseable que la formación pedagógica de los docentes incluya alguna experiencia de este tipo que les permita conocer y/o reconocer cómo enseñan en una situación real, mostrándoles un conjunto de indicadores, evidenciando lo visible ( lo que hacen mientras imparten la clase), y de ser posible, adentrarse en lo invisible( lo que están pensando durante la clase). Una sugerencia práctica puede ser el apoyarse en grabaciones de vídeo, o bien, en observaciones por parte de colegas (pertenecientes a la misma academia), utilizando el método introspectivo como medio para favorecer una mayor conciencia, y así consolidar aspectos fuertes de su enseñanza y/o modificar los puntos débiles de ésta.
- Con este trabajo exploramos sobre todo el aspecto visible de la enseñanza, con la pretensión de invitar a la docente colaboradora a identificar y quizás valorar sus rutinas de enseñanza, consolidando o

modificando su manera de impartir su clase, dándose la oportunidad de volver a ver o de ver por vez primera su propia práctica docente.

- En el desarrollo de la clase de Historia del Derecho I, la manera en que la docente expresa su discurso es probablemente la síntesis o negociación entre lo que dice saber o querer hacer y las circunstancias específicas y reales sucedidas en el aula.
- Cuando alguien dice que la enseñanza “es simple” y que cualquiera lo puede hacer, lo único que se demuestra es la ignorancia sobre las implicaciones que tiene dedicarse a esta profesión. Sin duda, a nivel universitario puede haber muchos docentes especialistas en su área, pero quizás pocos que cumplan su función de enseñar.
- El uso y abuso de la técnica expositiva como única estrategia en la enseñanza interactiva, tiene como efecto generalmente el aburrir a los participantes, por lo que se considera importante programar y diversificar las estrategias de enseñanza, lo cual supone involucrarse en procesos de formación continua de carácter psicopedagógico principalmente, sin descuidar por supuesto lo disciplinario.
- La modalidad de contratación de la docente y las funciones que dentro y fuera de la institución desempeña, son hechos determinantes que condicionan la realidad áulica observada y no ofrecen muchas

alternativas de sobrevivencia a la titular de la materia para llevar a cabo su quehacer pedagógico.

- Pese a que los alumnos tienen una información y/o formación en el uso de ciertas estrategias de aprendizaje promovidas en su tránsito por las escuelas preparatorias, en el aula observada no se fomenta su aplicación, a lo mas que se llega es a utilizar el repaso simple, apoyado en la técnica del subrayado y en la habilidad de copiar.
- Aunque la docente que imparte esta materia puede pensar que sus intenciones son buenas al pretender que sus alumnos reflexionen y critiquen, y que su enseñanza sea concebida como activa, al contrastar con la realidad encontramos un vínculo pedagógico de sometimiento, ante el cual resultaría muy extraño que dichas pretensiones llegaran a concretarse. Bajo los supuestos de una natural dependencia, es obvio que cuando más pasivo se comportó el alumno más se cumplieron los objetivos y se culminó el proceso de interacción didáctica en los tiempos establecidos por la facultad y la docente.
- Para finalizar este apartado, quisiéramos hacer hincapié en la importancia de indagar ( por las funciones que se esperan del docente del nuevo milenio) la influencia que tiene sobre el académico en ejercicio, una formación de origen, considerada como libre y cuestionarnos lo siguiente. ¿Puede un docente de estas características asumir las diferentes

funciones que la universidad pretende en sus académicos en un futuro inmediato?.