



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

T E S I N A

Una Didáctica Afectiva: un aporte desde

la Observación Compartida

MIRIAM ISABEL ARCINIEGA MIRANDA

ASESOR: MTRA. NORMA DELIA DURÁN AMAVIZCA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mi padre:

Aunque físicamente no estés, te llevo siempre en mi corazón. Tu ejemplo de honestidad, generosidad y valentía pervive en mí como tu más grande herencia. Gracias por alentarme a ser siempre una mejor persona. Atesoro con gran cariño y amor los inolvidables momentos que pasamos juntos, tus enseñanzas, consejos y la alegría que sentías por la vida iluminan mi sendero y me han permitido enfrentar las situaciones en las que se me pone a prueba.

A mi madre:

Por tu apoyo y paciencia en la realización de esta tesina y por estar conmigo en momentos tan importantes como la culminación de este proyecto. Por la educación que me has dado. Te agradezco por darme la vida y acogerme siempre.

A mis hermanas y a mi hermano:

Han significado para mí un ejemplo y una guía. Gracias por todo el soporte que me han dado, no sólo para poder realizar mi tesina, sino a lo largo de toda mi vida y por compartir importantes momentos de nuestras vidas.

A mis sobrinos:

Gracias por todos los momentos de alegría que me brindan en todo momento, por su ternura y por recordarme que no debo perder nunca el alma de niño que constantemente sueña si vencerse por las dificultades, y busca una respuesta a todas sus inquietudes. Por ser pequeños, pero incansables filósofos.

A Riky y a Camila:

Por su compañía y su ternura. Me han hecho vivir muchos momentos de alegría.

A mis amigas:

Los momentos que compartimos juntas permanecerán en mí como una huella imborrable. Gracias por compartir conmigo alegrías, tristezas, éxitos, fracasos, sueños y anhelos, por escucharme, apoyarme y enriquecerme con sus personalidades únicas.

A la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM:

Por darme la oportunidad de ser una mejor persona y de brindarme una formación profesional de gran calidad a través de sus profesores. A todos ellos les agradezco sus enseñanzas, las cuales serán una invaluable guía a lo largo de mi carrera y de mi vida.

A Norma Delia Durán Amavizca:

Por ser para mí un ejemplo de vida, de tenacidad, trabajo, esfuerzo, sabiduría y lucha por lograr nuestros ideales. Sus enseñanzas han sido para mí como un aire fresco que vino a enriquecer mi conciencia y mi corazón, pues me han enseñado a contemplar la vida con una mirada más humana.

A mis sinodales:

Margarita Lehne, Ofelia Eusse, Claudia Bataller y Alejandro Rojo, Gracias por sus observaciones y comentarios que permitieron enriquecer mi trabajo.

Al maestro Juan Carlos y a sus alumnos:

Gracias por permitirme entrar al aula que compartían día con día, pues de no haber estado con ustedes compartiendo el mismo espacio, quizá no hubiera alcanzado a comprender la complejidad y la riqueza del proceso didáctico, que se esconde en cada salón de clases.

Al maestro Guillermo Rodríguez Olguín:

Gracias por permitirme realizar mi investigación en la Escuela Secundaria Núm 218, "República de Italia". Sin su apoyo, difícilmente hubiera ingresado a las aulas como observadora.

Por supuesto debo agradecer a la vida y a su eterno flujo de sabiduría, pues sabe colocar perfectamente a las personas en el momento y el lugar más adecuado, y en mi caso ha sabido instalar en mi vida a todas las personas que he nombrado aquí para enriquecer mi cosmovisión y encontrar un sentido a mi existencia.

¡Gracias!

Miriam Isabel Arciniega Miranda

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
La Didáctica y su desarrollo en el ámbito mexicano	5
1.1 Francisco Larroyo	6
1.2 José Manuel Villalpando	16
1.3 Margarita Pansza	27
1.4 Ángel Díaz Barriga	34
1.5 Norma Delia Durán Amavizca	42
CAPÍTULO 2	
Filosofía Mexicana: pilar para la construcción de una Teoría de la Enseñanza para México	47
2.1 La Filosofía Mexicana y su ideal de creación de una cultura mexicana auténtica	49
2.2 Impacto de la Filosofía Mexicana en el campo pedagógico	55
2.3 La cultura escolar mexicana como acercamiento a la construcción de la Teoría de la Enseñanza	55
CAPÍTULO 3	
Aportes del trabajo didáctico de los profesores a través de la Observación Compartida	59
3.1 La Observación compartida	62
3.2. La holística: principal fundamento de la observación compartida	64
3.3 La tarea hermenéutica en la observación compartida	65
3.4 Fases de la construcción de categorías de interpretación didáctica	69
3.5 La observación Compartida: fundamentos y contribuciones	71
3.6. La Didáctica y su dimensión humana	75
CAPÍTULO 4	
De las aulas escolares hacia la construcción de una categoría de interpretación didáctica	83
4.1 Didáctica afectiva	92
4.2. La construcción de categorías didácticas surgidas desde las aulas de Secundaria	104
CONCLUSIONES	107
OBRAS CONSULTADAS	112
ANEXO 1	
Cuaderno de Observaciones	116
ANEXO 2	
Registro de entrevista	252

Introducción

La Pedagogía se configura en nuestra realidad como un espacio desde el cual se construyen alternativas de avance para la sociedad en su cambiante ritmo de desarrollo. Al ser la educación su objeto de estudio, se convierte en una herramienta pertinente de pensar, abordar e intervenir en la formación, transformación social y continua construcción cultural.

La educación en su amplitud y complejidad constituye en sí misma una extensa urdimbre que en ocasiones se torna difícil de abordar. De ahí que por la naturaleza multidimensional de su objeto, la Pedagogía incluya valiosos aportes de diversas disciplinas interesadas en la educación; con lo cual adquiere un carácter interdisciplinario. Esta característica le permite contar con una riqueza en sus perspectivas y prácticas de intervención, contando así con un amplio mosaico de teorías y propuestas de acción; la mayoría de las cuales provienen de otros ámbitos geográficos, y cuando intentamos plasmarlas en la realidad, se tiene como resultado un abismo entre teoría y práctica educativa, difícil de salvar.

Es indudable que teoría y práctica no pueden ser totalmente iguales, a la manera de un reflejo exacto, pues la diferencia e incluso el desfase entre una y otra responde a su carácter dinámico y de permanente construcción; sin embargo, la teoría debe fundamentar la práctica y la práctica debe retomar la teoría que se hace de ella para perfeccionarse, con lo cual teoría y práctica se contextualizan y responden a una realidad concreta. Desafortunadamente en nuestro contexto es difícil encontrar esta relación entre teoría y práctica; ya que la teoría no corresponde a la realidad para explicarla, pues en su mayoría proviene de otros contextos que si no ayudan a comprender nuestra propia realidad, mucho menos a intervenir de manera adecuada en ella. Si bien es cierto que contamos con un valiosísimo conocimiento universal y con aportaciones de pensadores clásicos que han coadyuvado a la evolución de la educación y de la disciplina pedagógica, poco se puede decir del conocimiento generado en nuestro propio contexto; pues le seguimos dando un mayor peso a la teoría y en ocasiones-con poco sentido crítico- queremos regir fielmente la práctica a través de

propuestas ajenas a nuestra realidad, las cuales en su mayoría han sido exitosas en otros contextos, sin garantizar con ello que suceda lo mismo en el nuestro.

Esta problemática es vivida con mayor fuerza en las prácticas educativas formales, ahí donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje; pues erróneamente solemos creer que el profesor se guía y necesariamente debe guiarse por las teorías y metodologías existentes, que generalmente no corresponden con nuestra realidad; no obstante, los docentes al estar en contacto con la realidad inmediata del aula e inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacen uso de variados recursos metodológicos que crean para las situaciones que enfrentan de manera habitual, y para ello recurren a su intuición. Esta realidad no ha sido considerada; lo que conlleva el desconocimiento de lo que acontece en las aulas; extendiendo aún más el abismo existente entre teoría y práctica; ya que la Didáctica- disciplina pedagógica orientada al estudio y comprensión de la enseñanza- está inmersa también en la problemática de no contar con un fundamento teórico propio, recurriendo así a propuestas que no logran explicar nuestra realidad y que conciben la enseñanza como un proceso rigurosamente sistemático, estrictamente racional y orientado a resultados sin mirar el proceso; excluyendo así el carácter humano inherente a la enseñanza.

Esta es la situación que hoy enfrentamos, producto de la historia de desarrollo industrial y tecnológico, que exige de la educación la formación de sujetos que puedan responder a lo que esta nueva sociedad les demande y puedan enfrentarse a la lógica de competencia con la cual se rige y cuyo fin es la obtención de una mayor productividad. Tal exigencia se concreta en los centros escolares, en todos los niveles educativos, cuyas estrategias ponen un mayor énfasis en profesionalizar la práctica docente para responder a las demandas de calidad educativa. Sin embargo, esta propuesta de profesionalización se enfoca en reformular completamente la práctica docente a través de procesos de entrenamiento y capacitación continua, específicamente centrados en las teorías y metodologías ajenas al contexto real que enfrentan los docentes; asumiendo que el docente reproduce lo que dicta la teoría y debe regirse de manera rigurosa y estrictamente científica a través de ella para hacer válida y eficaz su labor cotidiana; la cual es completamente diferente de la idea que manejan las teorías; lo que refleja el desconocimiento de la labor docente y de la vida del aula.

De ahí la necesidad de conocer lo que realmente ocurre en las aulas, que si bien no constituyen toda la realidad educativa, son un espacio donde la cultura escolar refleja y consolida la cultura de la sociedad; y donde tiene lugar el proceso de enseñanza y se concreta la labor docente; que necesitamos conocer y comprender para poder dar respuestas de solución a los problemas y necesidades que manifieste y aportar una nueva orientación a las concepciones didácticas que tenemos.

La manera más idónea de acercarse al mundo de las aulas para conocerlo y fundamentarlo teóricamente es a través de un proceso de investigación educativa, que contemple el carácter humano del escenario que investiga y que bajo una perspectiva epistemológica amplia, logre dar fundamento a la realidad de las aulas. En este sentido, la *observación compartida*, constituye una propuesta metodológica de investigación que cumple con la tarea de dar cuenta de la realidad de las aulas y de los procesos de enseñanza que en ella se concretan, tomando en cuenta la perspectiva de los sujetos que investiga. Permite la creación de categorías de interpretación del trabajo didáctico realizado por el docente; que como constructos teóricos coadyuvan a la comprensión del trabajo didáctico que se genera en nuestro propio contexto y el acontecer cotidiano de las aulas.

Las categorías de interpretación didáctica son un acercamiento adecuado a la construcción teórica que emerge del contexto real para darle fundamento y posibles pautas de intervención. Por ello, su creación aporta un gran valor al conocimiento de la didáctica en México.

El presente proyecto contribuye en la construcción de una categoría de interpretación del trabajo didáctico llevado a cabo en una clase de matemáticas de primer grado, en una escuela secundaria oficial del distrito federal. Se pretende que esta categoría contribuya a la comprensión del trabajo didáctico mexicano y con ello resaltar su dimensión humana, creativa y construida cotidianamente mediante los recursos personales de los docentes; como son su razón, su intuición y las concepciones que han sido producto de su historia personal y profesional, frecuentemente vistas con desdén desde las perspectivas didácticas con las que hemos contado hasta hoy, pero que sin duda alguna aportan un gran valor a la Didáctica.

En el Capítulo 1, *La Didáctica y su desarrollo en el ámbito mexicano*, se exponen las corrientes didácticas existentes en nuestro contexto. Así, abordamos a Francisco Larroyo, José Manuel Villalpando, Margarita Pansza, Ángel Díaz Barriga y Norma Durán, quienes han participado en la construcción de teoría de la enseñanza en nuestro país y nos muestran la riqueza teórica con la que contamos y que desgraciadamente muy pocas veces retomamos, lo que nos hace ver la necesidad de involucrarnos más con las ideas que desarrollan los teóricos mexicanos, obviamente sin excluir ideas y propuestas que llegan de otras latitudes.

En el Capítulo 2 *Filosofía Mexicana: pilar para la construcción de una teoría de la enseñanza para México* se desarrollan ideas que están vinculadas a la Filosofía Mexicana y que nos remiten a esa necesidad de incorporar lo que existe de valioso en nuestro contexto, exaltarlo y hacer notar la pertinencia de crear sin imitar ciegamente, si lo que deseamos es un verdadero avance educativo.

El Capítulo 3 *Aportes del trabajo didáctico de los profesores a través de la Observación Compartida* explica esta metodología, que sirvió de sustento al presente trabajo y que representa una valiosa contribución para la investigación educativa de carácter cualitativo.

Por último, el Capítulo 4, *De las aulas escolares hacia la construcción de una categoría de interpretación didáctica*, contiene la categoría creada a través de la metodología de Observación Compartida, a la que he denominado *Didáctica Afectiva*, y que representa una muestra de la riqueza que podemos rescatar de las aulas mexicanas y que a su vez nos ubica en las circunstancias por las que atraviesa la educación en nuestro país.

Capítulo 1.

La Didáctica y su desarrollo en el ámbito mexicano

“El conocimiento de lo propio, la autognosis del mexicano, es una tarea necesaria para identificarnos con nosotros mismos. En tal dirección, la historia no es un episodio accidental, es una realidad sustantiva, que nos descubre lo propio, lo original, constitutivo”

Rafael Moreno

La Didáctica como teoría de la enseñanza, constituye para México un espacio desde el cual generar propuestas que coadyuven a la resolución de problemáticas educativas que se gestan en el ámbito escolar, particularmente aquellos que se manifiestan al interior del aula. Como toda disciplina al ser un constructo histórico ha evolucionado conforme los tiempos en los que ha estado circunscrita y en este sentido debe responder a las necesidades, demandas e intereses de la sociedad en su devenir.

Tal como la conocemos hoy, la Didáctica es una adecuación a los momentos y problemas actuales; así como a los diversos enfoques que se tienen sobre la educación y el papel de ésta en la coyuntura social. De ahí que sea conveniente dilucidar sus bases y su desarrollo; los cuales nos proporcionan un saber sobre su evolución, sus problemas, necesidades, intereses; sus límites y también sus alcances.

En México, la Didáctica ha adquirido matices distintos de acuerdo a las circunstancias históricas por las que ha transitado. Así lo confirman las concepciones de sus teóricos más destacados, que aunque son relativamente pocos con respecto a la magnitud de nuestra problemática didáctica, muestran la evolución que esta disciplina ha tenido en nuestro país. Francisco Larroyo, José Manuel Villalpando, Margarita Pansza, Ángel Díaz Barriga y Norma Delia Durán Amavizca han participado en el desarrollo teórico de la enseñanza en México, mostrándonos cada uno de ellos nociones y propuestas distintas, evidenciando que la evolución de la didáctica tiene un fuerte vínculo con las circunstancias históricas en que éstas se gestaron y las necesidades sociales y educativas que cada uno ha percibido y tratado de solucionar. En este capítulo se presenta un esbozo de lo que cada uno de ellos ha

desarrollado con respecto a la Didáctica, desde la consideración que para saber lo que podemos construir sobre teoría de la enseñanza, es necesario saber lo que hemos hecho hasta el momento.

1.1 Francisco Larroyo (1912-1981)

Francisco Larroyo es uno de los intelectuales mexicanos más destacados e influyentes, en diversos ámbitos culturales, principalmente en el ámbito filosófico y pedagógico. Es un referente obligado si se quiere comprender las bases de la Pedagogía y la evolución de la educación en México. Las principales obras en las que Francisco Larroyo plasmó su ideario pedagógico y didáctico son: *La ciencia de la educación* (1949) y *Didáctica General Contemporánea* (1958), en las cuales se aprecia el influjo de la filosofía en el ámbito pedagógico.

Para Francisco Larroyo, la Pedagogía requiere explicar y dar cuenta de su objeto de estudio que es el hecho educativo, y para ello necesita contemplar ciertas áreas básicas que apuntan a crear una estructura idónea para abordar los temas centrales de la teoría pedagógica:

- ✓ *Ontología pedagógica*: estudio de la educación como realidad
- ✓ *Axiología y teleología de la educación*: se propone esclarecer los fines y valores de la educación
- ✓ *Organización y administración educativas*: intenta elucidar la manera más idónea de organizar las instituciones educativas.
- ✓ *Didáctica*: estudia los métodos y procedimientos en la enseñanza

Contempla estas áreas como primordiales para el estudio y comprensión de la educación, y dentro de ellas se ubica la Didáctica, la cual describe como “una parte de la ciencia de la educación; su tarea reside en el estudio de los métodos y procedimientos más eficaces y adecuados en la compleja labor de la enseñanza.”¹ Para la pedagogía, la didáctica o metodología estudia los métodos y los procedimientos que tienen lugar en la enseñanza y el

¹ LARROYO, Francisco, *Didáctica General Contemporánea*, Porrúa, México, 1976, 6° edición, p. 33.

aprendizaje. Para hacer posible esto, divide a la didáctica en *didáctica general* y *didáctica especial*.

La *didáctica general* estudia las condiciones generales de la enseñanza; a saber: el concepto y fines de la enseñanza y el aprendizaje, las leyes del aprendizaje, los fines de la enseñanza, la motivación en la enseñanza, el ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? enseñar- cuestiones básicas que se condensan en los planes y programas de estudio- la lección, la disciplina, la evaluación, la tarea escolar y la clase escolar. Por su parte, la *didáctica especial (metodología)* busca aplicar los principales postulados que se derivan del estudio de la didáctica general, dentro de los diversos niveles y tipos de enseñanza.

Larroyo concede un lugar esencial a la didáctica; ya que desde su visión, ésta investiga los métodos más eficaces para la práctica pedagógica, indicando un método, una ruta por seguir conocida de antemano y probada, que aporta seguridad a quien enseña. Para Larroyo, la didáctica capacita al maestro al darle los recursos para llevar a cabo su labor porque se fundamenta en principios y proporciona normas². Comparte la generalizada idea que una enseñanza eficaz se traduce literalmente en un aprendizaje eficaz.

A la didáctica le compete describir, explicar y fundamentar aquellos métodos más adecuados para conducir la enseñanza; y ante la variedad de métodos existentes, es la encargada de esclarecer su validez y eficacia; y para ello hace uso de la experimentación; es decir, se sirve de recursos científicos. Afirma que “sin una idea clara y suficiente de los procedimientos de enseñanza, el maestro no puede llenar su cometido en la medida en que lo reclama una técnica científica.”³ Puede observarse una frecuente preocupación por adecuar la práctica educativa a postulados científicos equiparándola a una técnica, estrictamente regida por principios que no pueden quedarse en el sentido común, sino que necesitan trascender y ser fundamentados científicamente. Señala que hay que evitar la rutina y la improvisación y “para ello se necesitan la innovación y la repetición, el plan de

² *Ibíd.*, p. 40.

³ *Ibíd.*, p. 41.

conjunto y la libertad para manipular los problemas concretos que se van presentando en la tarea de la enseñanza, la unidad y la plasticidad en la marcha del aprendizaje.”⁴

A lo largo de su discurso se percibe de forma clara su inclinación por concebir la didáctica como una técnica, capaz de proporcionar las bases suficientes y adecuadas a los docentes para la realización de su tarea de enseñar, asegurando la eficacia de su intervención con los alumnos. Esta concepción es resultado de la realidad educativa en la que se circunscriben sus postulados pedagógicos; la cual comienza a reclamar su tecnificación. Manifiesta que frente a los vertiginosos cambios de los cuales la realidad es presa, la pedagogía debe enfrentarlos, comprendiendo y atendiendo sus problemas sustanciales y que “sólo una estrategia es apropiada: a tono con los tiempos, ha de tecnificarse”.⁵

También, puede apreciarse una concepción que disocia la investigación de la práctica pedagógica real, pues sostiene que a través de los pedagogos y los teóricos de la educación, la didáctica investiga y expone los métodos de enseñanza, que después serán puestos en práctica por los docentes. Esta noción ha sido muy frecuente en didáctica y hasta la fecha suele ser válida para muchos pedagogos. Sin embargo, ésta rompe con el necesario vínculo que debe existir entre la práctica real y la investigación; para el caso de la didáctica, entre el investigador y el docente; además de mostrar con ello, una concepción de maestro como técnico en la enseñanza.

Larroyo remite a los precursores y creadores de la didáctica que a lo largo de la historia han hecho posible un discurso coherente sobre ella. Contempla a Ratke (1571-1635) y a Comenio (1591-1670) como los precursores de la didáctica. Menciona a John Locke (1632-1704), los teóricos de Port Royal -Lancelot, Nicole, Coustel, Arnauld-, a Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827), a Juan Federico Herbart (1776-1841) quien ofrece el primer gran sistema pedagógico, a Otto Willmann (1839-1920) y a la pedagogía experimental de Lay y Meumann; así como a la Nueva Didáctica cuyos principales

⁴ *Ibid.*, p. 42.

⁵ *Ibid.*, p. 37.

exponentes son Dewey y Décroly. Los señala como destacados teóricos de la didáctica que han contribuido a su evolución histórica.

También hace un énfasis en lo que llama la Didáctica Cibernética⁶, la cual, desde su visión, constituye una solución a los conflictos de la era contemporánea; pues a través de las máquinas de enseñanza y la instrucción programada, facilita la tarea de enseñar, haciendo frente a la masificación y expansión del saber.

Para coadyuvar al estudio de la didáctica, intervienen otras disciplinas; principalmente la antropometría, la psicometría, la sociotécnica, la lógica, la cibernética y la filosofía de la cultura. Considera que la didáctica tiene un vínculo con todas las disciplinas porque toda ciencia y todo arte imponen ciertas condiciones a su enseñanza; de ahí que se tenga una didáctica casi para todas las disciplinas.

En cuanto a su concepción de enseñanza, Larroyo se inclina por una enseñanza activa. Rechaza e invita a rechazar lo que llama el viejo concepto de enseñanza tradicional y estática; la cual promueve la transmisión por parte del maestro y la recepción del alumno, así como un aprendizaje “libresco”. Indica que la enseñanza es obra del maestro, pero tiene por fin el aprendizaje del alumno; por lo cual implica para el alumno comprender, retener y aplicar. Desde el enfoque activo de la enseñanza, se concibe el aprendizaje como la adquisición de conocimientos, hábitos y destrezas a través de la propia experiencia.

⁶ Para el año de 1979 Larroyo plantea que *en décadas recientes, la Pedagogía y la Didáctica aprovechan los avances de la Cibernética*, a la que conceptúa como “una técnica de automatización que simplifica el trabajo físico y mental del hombre, multiplicando sus rendimientos” (*Ibíd.*, p. 66), y a la que le otorga una aplicación dentro del terreno didáctico a través del uso de las *máquinas de enseñanza*. También menciona que la disciplina Informática va ganando terreno en el ámbito educativo, pues al avocarse al estudio de las técnicas de comunicación que hacen intervenir la recopilación, manipulación y utilización de datos para la toma de decisiones, constituye un elemento indispensable para enfrentar la expansión de las necesidades educativas. En ese entonces, estas disciplinas no gozaban de los mismos avances que en la actualidad, eran todavía incipientes, pero se perfilaban ya como una opción importante, incluso fundamental dentro del terreno educativo, que otorgaría herramientas que conducirían al éxito en la enseñanza (incluso utópicamente se pensaba que desplazarían paulatinamente al profesor); y aunque esta premisa no se ha cumplido cabalmente, la inclusión de herramientas tecnológicas en el campo de la educación se considera hoy un requisito indispensable para aproximarse a la meta de lograr una educación de calidad, que persiguen con tanto ahínco las sociedades contemporáneas. Cabe aclarar que en el caso de México, la incorporación de herramientas tecnológicas en la enseñanza es reciente, por lo que la propuesta de Larroyo -tomada del contexto estadounidense- para la situación de México, resulta novedosa.

Para Larroyo, el fin general por excelencia de la didáctica, es la *formación de la personalidad*⁷; y éste abarca las diversas finalidades educativas, como la finalidad moral, la intelectual, la estética, la cívica, etc. que se concretan en objetivos. Los objetivos son las etapas y pasos intermedios en el recorrido del aprendizaje. Son metas concretas e inmediatas que tienen un alcance directo.

Unida a los fines y para poder alcanzarlos, está la *motivación* en la enseñanza, ya que es la que impulsa para realizar un acto. La motivación es el procedimiento didáctico al que recurre el docente para aprovechar el interés del alumno en el aprendizaje. La motivación es un signo del grado de maduración del alumno. Puede notarse la influencia de la Psicología dentro del pensamiento didáctico de Larroyo.

Es necesaria también la planeación de la materia didáctica para alcanzar las finalidades de la enseñanza. La materia didáctica constituye el contenido cultural del cual se apropia el educando.

El planeamiento de esta materia se condensa en el currículum; el cual contempla las finalidades, los contenidos, la organización, la metodología y la evaluación. Planear la materia didáctica significa proceder metódica y sistemáticamente a manera de señalar cuidadosamente las etapas sucesivas en que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Manifiesta que “Relativamente a la materia didáctica, un metódico planeamiento ha mostrado ser un antídoto eficaz contra dos graves males de la práctica educativa: la rutina infecunda y la improvisación confusa y caótica.”⁸ Con lo cual demuestra la confianza que deposita en la planeación de la enseñanza y su impacto directo

⁷ Aunque Larroyo no lo menciona, se halla aquí, sin duda la influencia del pensamiento de Ezequiel A. Chávez (1868-1946), quien a lo largo de su vida mostró una preocupación constante por el tema de la educación de la juventud, a la cual atribuía una importancia capital para el desarrollo del país. Para Chávez, la Psicología constituía un recurso necesario para alcanzar su ideal educativo: humanizar a los jóvenes y formar su personalidad, y por ello dedicó gran parte de su vida a alcanzar esta meta, colaborando arduamente en el desarrollo de la educación mexicana, a través de la construcción de escuelas, de la formulación de proyectos de ley y de planes de estudio, los cuales estaban enfocados a la enseñanza moral del joven, pues su premisa era “que los jóvenes sepan gobernar moralmente sus vidas y practiquen la virtud”. LÓPEZ RAMOS, Sergio. Historia de una Psicología: Ezequiel Adeodato Chávez Lavista, Edit. CEAPAC-Plaza y Valdés, México, 1997.

⁸ LARROYO, *Op.Cit.*, p. 111.

en la actividad y efectividad docente; desdeñando la improvisación, muchas veces imprescindible para el profesor ante la complejidad de la realidad que enfrenta en su faena diaria.

El plan de estudios representa la forma de organizar la materia didáctica, y como todo plan o proyecto implica tener presente los fines; así como los medios para alcanzar tales fines y los recursos suficientes para completar la labor, condensados en el *para qué, con qué y cómo* en la enseñanza.

El método didáctico constituye el proceso de enseñanza; es su esencia y fundamento. Es un proceder ordenado y siempre sujeto a principios y normas para alcanzar un fin previsto de antemano. Para Larroyo el método didáctico significa la ruta más apropiada para alcanzar los fines de la enseñanza y lograr un rendimiento dentro de la acción educativa. Quien procede sin método didáctico, a la vez procede a ciegas en la enseñanza; sin un orden. Quien procede con método didáctico, alcanza siempre los mejores resultados. Larroyo refiere a Bacon y a Descartes para ejemplificar la importancia del método, denotando de esta manera la influencia que adopta del pensamiento científico de la Modernidad⁹. Francis Bacon (1561-1626) fue un filósofo pionero del pensamiento moderno, que proclamó que el descubrimiento del Nuevo Mundo significaba y exigía el descubrimiento, a su vez de un nuevo mundo mental, que requería superar los prejuicios a través de un nuevo método: el empírico. Este método demandaba la observación detallada de la naturaleza y el entorno del sujeto, el razonamiento inductivo y la invención de experimentos para llegar a leyes y generalizaciones que le permitirían al hombre la *comprensión* y el *control* de la naturaleza. Para Bacon, el conocimiento significaba poder y la ciencia adquiriría un carácter utilitario y utópico, porque sostenía que “el hombre había sido creado por Dios para interpretar y mantener el dominio sobre la naturaleza.”¹⁰ Descartes (1596-1650) fue un filósofo,

⁹ Enuncia que “Para lograr un buen rendimiento en la acción, hay que proceder con método: quien procede metódicamente alcanza siempre mejores resultados que quien todo lo espera del azar y la casualidad. El método se encuentra ya en el saber vulgar; pero es en la ciencia y la técnica donde alcanza su madurez. El método del saber vulgar es un proceder donde las reglas conforme a las cuales se orienta, se hallan reducidos a su expresión mínima. La ciencia y la técnica establecen de manera más segura los procedimientos que han de sugerirse y el orden o serie de pasos que han de conducir al fin propuesto”. *Ibid.*, p. 136.

¹⁰ TARNAS, Richard. *La pasión de la mente occidental. Para una comprensión de las ideas que han configurado el mundo*. Girona, Atlanta, 2008, p. 345

matemático y científico considerado el fundador de la filosofía moderna, y ha ejercido una influencia significativa en todas las esferas del saber; pues postuló que el hombre podía apoderarse de la verdad evidente a través de la razón. Según su visión, se necesitaba analizar el mundo físico para manipularlo con eficacia. Su método exigía dudar metodológicamente de todo, hacer uso de un razonamiento ordenado, buscando acceder a la verdad a partir de nociones particulares para llegar a generalizaciones. De ahí que para Larroyo sea fundamental referir a estos filósofos para explicar la importancia del método, dentro del ámbito didáctico.

Larroyo considera que en relación al método se encuentran los medios didácticos o instrumentos para simplificar la enseñanza, los cuales pueden ser materiales y gráficos, como los libros de texto; o bien, talleres y laboratorios. Se requiere que estos medios didácticos tengan relación con los hechos reales; por tal razón considera pertinentes los acuarios, los terrarios, insectarios, el huerto y el jardín botánico; así como las excursiones planeadas y dirigidas para reforzar y hacer más simple la enseñanza.

Con el incremento explosivo de la población escolar surge la necesidad de hacer uso de recursos técnicos como la radio, la televisión y la enseñanza por correspondencia, siendo los mecanismos más pertinentes para extender la enseñanza a una mayor cantidad de población que la reclama. Asimismo, las máquinas de enseñanza son instrumentos mecánicos para ayudar a los maestros en las tareas de enseñanza, cumpliendo con el cometido principal de los medios didácticos: simplificar la enseñanza. Las máquinas de enseñanza “son aparatos que ofrecen en serie temas e indicaciones para asimilar programas de conocimientos o habilidades. La materia didáctica se presenta en una serie de cuestiones, ello es, en pequeñas unidades, a las que el alumno ha de responder de alguna manera, completando una frase, contestando una pregunta, resolviendo un problema, etc.”¹¹ El alumno manipula por sí mismo la máquina, la cual consta de un dispositivo de elección múltiple, que le permite dirigir su aprendizaje y tomar lecciones por su propia cuenta a

¹¹ LARROYO (1976) p. 190

través de la máquina¹². Es así como las máquinas de enseñanza permiten el estudio en casa, prescindiendo de la ayuda del profesor, ofreciendo una enseñanza individualizada. Las máquinas de enseñanza se basan en la *enseñanza programada*; es decir, la enseñanza preparada de antemano, para que se pueda repetir cuando sea conveniente; de ahí que incluya dentro de las máquinas de enseñanza a las grabaciones en cinta magnetofónica, películas y lecciones de televisión.

Para Larroyo, la lección representa la unidad didáctica viva; donde adquiere sentido real el programa que se tiene como base. Instalado en los principios de la *Nueva Pedagogía*, dice que la lección se finca o debe fincarse en la actividad de los alumnos; posibilitando que la lección se convierta en una unidad de acción, guiada por el maestro, quien a su vez es guiado por la técnica. Gracias a la lección, el alumno entra en posesión del saber, por ello es menester que surja en un determinado ambiente o *situación didáctica*. La situación didáctica está caracterizada por las circunstancias que influyen y son influidas en el proceso de enseñanza; y debido a su complejidad se recurre a la *disciplina*, concebida por Larroyo como aquella que regula las relaciones humanas, fundamentándose en el orden. Es regulación y disposición, en contraposición al desorden, desconcierto y anarquía, que no deben estar presentes en el grupo.

El grupo es capaz de contribuir a la formación de la personalidad de cada alumno; es para Larroyo el instrumento educativo y pedagógico de primer orden, por ese motivo debe recurrirse a los conocimientos que aporta la psicología de grupo, particularmente la dinámica de grupos, bajo el supuesto que existen un conjunto de fuerzas (vrg. reacción, interacción, lucha, imitación, etc.) que actúan en los grupos humanos, determinando significativamente la conducta de sus integrantes. Considera al grupo como una estructura y no como una simple suma de los individuos que la componen, y es así que como estructura psicosocial produce entre sus miembros variados fenómenos, como la tensión, repulsión,

¹² Menciona algunos modelos de máquinas: La “Koncept-O-Graph” de la Graflex Corp. en la que el programa se presenta a través de tarjetas, la “MTA-100 Scholar” de la Modern Teaching Associates, Inc., que controla eléctricamente el avance de las tarjetas de programa y las hojas de respuesta, los “Textos-Tutores” que son preguntas con respuestas y un enlace a información complementaria, y la Máquina de enseñar automatizada “Tutor” de la Western Design Inc. (quizá la más compleja, sin contar a las computadoras) *Ibid.* p.200

atracción, etc., resultando así un campo de fuerza social. Por ello la clase reclama concebirse como una comunidad de trabajo y como el centro de irradiación de la enseñanza, pues con miras a su desarrollo se prepara y se realiza el trabajo escolar. La clase es la célula de la escuela, y es la clase, caracterizada por la interacción de alumnos y maestros, la que le otorga a la escuela una entidad vital. Desde su concepción, la pedagogía contemporánea muestra que el trabajo en equipos ha dado buenos frutos dentro de la práctica educativa, de ahí que aconseje su puesta en práctica dentro del aula. Larroyo considera que el manejo adecuado de la clase requiere de la participación activa de todos los alumnos, y por ello propone el agrupamiento de los alumnos por equipos. Menciona que en el pasado la enseñanza era una tarea personal entre maestro y discípulo, pero con el incremento de la población escolar, se necesitaba aleccionar a un número cada vez mayor de alumnos, con lo que la enseñanza dejó de ser individualizada, para enfocarse a una población heterogénea; por ello, la división de alumnos en grupos pequeños resulta útil para facilitar la enseñanza y favorecer a su vez el aprendizaje de los alumnos. Para Larroyo la enseñanza debe aprovechar de la tendencia de los alumnos a mancomunarse y por ello, “los motivos que determinan la constitución de los equipos son fundamentalmente vivencias de simpatía intelectual y afectiva, con sus consecuentes efectos de sociabilidad y trato múltiple”¹³, con lo que reconoce el carácter social de la educación.

Larroyo expone las formas de trabajo en equipo:

- ✚ Emulativo: en el que los alumnos por grupos, compiten para obtener el mejor rendimiento en un tema.
- ✚ Cooperativo: en el que se subdividen los temas para lograr su comprensión
- ✚ Mixto: en el que la forma emulativa y cooperativa se mezclan.

Cabe mencionar que recientemente el planteamiento de trabajo en equipos en el aula, ha adquirido una importancia significativa dentro de las propuestas de enseñanza en nuestro país, derivadas de la propuesta de Pichón Riviére; sin embargo, los teóricos mexicanos que la han propuesto no hacen referencia a Larroyo, a pesar de ser un pionero en este tema, pues hace ya varias décadas que propuso el trabajo en equipos dentro del aula. Esto puede

¹³ *Ibíd.*, p. 232

deberse a un desconocimiento de la teoría de la enseñanza desarrollada en nuestro país o a la preferencia por tomar como sustento, propuestas pedagógicas que ya han probado éxito en otras latitudes¹⁴.

Larroyo pone el acento en que dentro del proceso de enseñanza, se requiere hacer un pronóstico, diagnóstico y rectificación del aprendizaje; ya que es preciso ofrecer un control metódico y permanente dentro de la práctica educativa; pues además de motivar, planear y dirigir, se necesita vigilarlo y rectificarlo; así como evaluar el rendimiento final de los alumnos. El pronóstico consiste en prever los resultados, y para ello el docente debe recurrir al auxilio de *fichas acumulativas* que almacenan la historia educativa del alumno, en la cual se toman en cuenta los antecedentes familiares, el perfil bio-psíquico y el perfil escolar. Por su parte, el diagnóstico, implica la permanente actitud de vigilancia por parte del docente hacia los alumnos; se basa en los síntomas o deficiencias encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de corregirlos.

Es común toparse con errores dentro de la práctica, por ello considera necesaria la evaluación, porque la actividad pedagógica requiere una minuciosa investigación sobre los resultados. Para Larroyo, la evaluación es un medio para llegar a conocer al educando, descubriendo sus actitudes, aptitudes, inclinaciones y rendimiento. Sin embargo, manifiesta que es imprescindible otorgarle a la evaluación un sentido activo, evitando de esta manera caer en la aplicación de exámenes memorísticos y subjetivos, pues el sentido real de las pruebas, es para él, evaluar la aptitud del alumno para enfrentarse y resolver problemas por medio de su propia capacidad e iniciativa. Su postura ante los exámenes es que debe evitarse la apreciación subjetiva del maestro, haciendo uso de las pruebas objetivas.

¹⁴ Esta circunstancia evidencia una problemática frecuente en nuestro país, pues el desarrollo teórico formulado por mexicanos ha sido escaso en relación a las propuestas que provienen de otras realidades educativas. Quizá con la esperanza de obtener los mismos resultados, se prefiere tomar como referencia propuestas que han probado su eficacia en otros contextos, sin impulsar la creación de ideas novedosas que logren resolver problemáticas peculiares de nuestra realidad educativa; lo que también nos muestra la necesidad de vincularnos con nuestra cultura, de sumergirnos en nuestra historia y comprometernos a seguir construyéndola.

Desglosa la importancia y la necesidad de una metodología para la expresión y el lenguaje, la educación científica y técnica, la educación moral y cívica, la estética, la educación económica, la educación sexual y la higiene y educación física como sustanciales en la formación general humana.

Se aprecia en Larroyo, una influencia considerable de la psicología y del aporte de esta disciplina a la educación y dirección del aprendizaje. Afirma que uno de los muchos aciertos de la psicología infantil es su impacto en la didáctica contemporánea y en los nuevos métodos, críticos y ajenos a la pedagogía tradicional. Expone como ejemplos de estos métodos:

- ◆ Métodos globalizadores (Décroly, Kilpatrick)
- ◆ Métodos que diferencian la enseñanza (Mannheim, Sichinger, Claparède)
- ◆ Métodos que individualizan la enseñanza (Montessori, Madame A. Deschamps, Lombardo Radice)
- ◆ Métodos de trabajo por equipo
- ◆ Métodos socializadores
- ◆ Métodos de trabajo productivo

Siendo para Larroyo estos métodos, fecundas sugerencias dentro de la didáctica contemporánea, constatando la influencia de esta *nueva pedagogía* y los métodos que propone, en su concepción didáctica.

1.2 José Manuel Villalpando (1926)

José Manuel Villalpando demuestra en sus textos sobre Didáctica¹⁵ una marcada influencia del pensamiento de Francisco Larroyo y de la llamada Escuela Nueva o Escuela Activa; ya que sus ideas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje tienen un matiz psicológico, que apunta a considerar al sujeto que aprende, como el elemento central de la labor

¹⁵ Para el desarrollo de este apartado, se tomaron en cuenta dos obras principales del autor: *Didáctica* (1970) y *Didáctica de la Pedagogía* (1977).

educativa, y al cual habrán de dirigirse todos los esfuerzos para lograr que asimile el contenido cultural que se pretende a través de la enseñanza. Así, el factor psicológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve continuamente destacado por Villalpando, mostrando la relevancia del estudio y aplicación de tópicos psicológicos para la Pedagogía y la Didáctica.

Villalpando concibe la educación como un proceso que se realiza entre dos personas, un encuentro entre dos hombres; uno maduro y otro inmaduro, éste último comparte lo que sabe para lograr la madurez en el sujeto que no la posee. Este proceso educativo adquiere variadas formas y puede desarrollarse de una manera espontánea o con una deliberada intención. Este hecho constituye una compleja realidad, que es retomada para su estudio y comprensión por una modalidad científica: la Pedagogía o estudio del hecho educativo.

La pedagogía ejerce un rigor inquisitivo en torno al conocimiento adquirido y por adquirir, añadiendo a su estructura un carácter teórico y sistemático, para obtener orden en su comprensión. Por ello, al ser una doctrina que explica el fenómeno educativo es una ciencia de la educación. Dicha ciencia permite que de ella se deriven aplicaciones prácticas, ofreciendo seguridad en su proceder; respondiendo así a las exigencias de un proceder técnico¹⁶.

Concibe el aprendizaje como la elaboración de nuevos contenidos en el sujeto que aprende; este contenido existe objetivamente en el mundo. Es un proceso de enriquecimiento de la persona que tiene lugar a través de la racionalización de la experiencia y se origina por un esfuerzo personal, que puede ser guiado de forma externa o emprendido de forma autónoma. La actitud del sujeto es una disposición por vincularse con el saber y dicha actitud puede ser canalizada mediante una acción didáctica, o un esfuerzo autodidáctico, respectivamente.

¹⁶ VILLALPANDO, José Manuel, *Didáctica de la Pedagogía*, Porrúa, México, 1977, p.5.

La actitud didáctica corresponde a la enseñanza; es decir, al encauzamiento del sujeto a través de la acción de un maestro o profesional de la labor didáctica; quien tiene como tarea la conducción adecuada del esfuerzo del alumno, para lograr los objetivos de la educación.

El autodidactismo es la actitud que consiste en el esfuerzo propio y personal del sujeto que desea aprender. En el autodidactismo no hay participación escolar, ni la guía externa al sujeto. Todo el esfuerzo recae, para su efectividad, en el sujeto que aprende, quien desempeña el doble papel de discípulo y maestro. El autodidactismo exige del sujeto, la firme disposición por aprender, misma que le permitirá sortear los obstáculos a los que se arriesga si no hay una dirección externa.

Destaca que de estas dos formas de proceder para acceder al aprendizaje, la mejor y más acertada es la enseñanza o actitud didáctica; ya que el autodidactismo encaja dentro de una *pedagogía ingenua*, puesto que a pesar de ser un camino bien intencionado, la época actual no permite la formación adecuada por medio de la acción autodirigida, por la complejidad y amplitud en los campos de conocimiento. El autodidactismo implica esforzarse por la posesión de un conocimiento, sin embargo, este no siempre es ordenado ni graduado.

Villalpando llama pedagogía ingenua al uso del sentido común en la educación. Dice que es muy frecuente el uso del sentido común en la labor educativa; sin embargo, considera este hecho como una actitud irresponsable, que en ocasiones es atenuada o disimulada por la ignorancia.¹⁷ Piensa que en pedagogía, el empleo del sentido común conduce a errores y por lo tanto, constituye un problema para la pedagogía. Alude este problema a una falta de preparación pedagógica y afirma categóricamente que no debería confiarse la educación a personas que se basan en el sentido común, pues se quedan en el nivel ingenuo del saber pedagógico; por ello la vía más adecuada de lograr el aprendizaje es a través de la enseñanza, pues al ser sistematizada y fundamentada científicamente se aleja del proceder ingenuo y conduce al éxito en los resultados.

De estos planteamientos se desprende la importancia del estudio acerca de la enseñanza; un estudio que permita explicitar sus bases y su desarrollo, de manera que sus avances puedan

¹⁷ *Ibíd.*, p. 79.

ser proyectados hacia la práctica. Este estudio está a cargo de una disciplina pedagógica: la didáctica. Villalpando la concibe de la siguiente manera:

la doctrina de la enseñanza; comprende el estudio de la esencia de esta labor, y de su consecuencia, el aprendizaje; igualmente se ocupa de precisar los objetivos que persigue, el apoyo en que se basa y el contenido que ofrece al educando; también y de manera especial acomete el estudio de los métodos con que se enseña, y de los auxiliares en que dicha labor se emplean, así como la forma de estimar los resultados que se logran en el educando.¹⁸

Para una estructuración lógica y coherente de su cuerpo doctrinario, la didáctica divide su estudio en Didáctica General y Didáctica Especial¹⁹.

La Didáctica General pretende dilucidar:

- ⇒ En qué consiste el aprendizaje
- ⇒ La naturaleza psicológica del alumno
- ⇒ ¿Para qué se enseña? Representa la intencionalidad de la enseñanza, expresada en los objetivos
- ⇒ ¿Cómo ha de enseñarse? El cual constituye el problema de mayor importancia para la Didáctica
- ⇒ ¿Con qué se enseña?
- ⇒ ¿Cómo se organiza la enseñanza?
- ⇒ ¿Qué se ha aprendido? Examen del aprendizaje

La didáctica es un saber con proyecciones prácticas y de esa manera atiende a determinadas exigencias de la enseñanza, esta situación reclama una especificación del saber general; dando lugar a la Didáctica Especial o Didáctica Aplicada, que busca solucionar y atender situaciones específicas como:

- ⇒ Los grados escolares
- ⇒ Los contenidos particulares
- ⇒ Unidad didáctica

¹⁸ *Ibíd.*, p. 63

¹⁹ Una vez más, evidencia el influjo del pensamiento de Francisco Larroyo, en sus concepciones educativas.

Es así como la didáctica se articula para organizar los saberes de los cuales ella es poseedora; de manera que pueda aplicar los conocimientos que continuamente se construyen en torno a la enseñanza, su objeto de estudio; la cual es una actividad encaminada a promover la formación de los sujetos. Esta actividad implica el esfuerzo de su protagonista: el maestro. Para Villalpando “la enseñanza es una actividad encaminada a promover en el alumno su aprendizaje. Significa la participación del maestro de manera esforzada para hacer que el alumno llegue a la meta del conocimiento, dando satisfacción a los reclamos señalados por el programa, así en amplitud como en profundidad y orden”.²⁰

La enseñanza no debe reducirse a transmisión, pues más que captar y repetir los contenidos que el maestro enseña, el alumno los asimila; es decir, los hace suyos y los construye de acuerdo a su individualidad. Debe ser una actividad sugerida por el profesor, tomando en cuenta las necesidades e intereses del alumno; y no establecerse como una actividad impuesta.

Para que la enseñanza adquiera un sentido vivo, el profesor ha de auxiliarse de una variedad de actividades, evitando caer en la monotonía e incitando en el alumno la participación activa en la construcción de su aprendizaje. Cuando se toma en cuenta la participación del aprendiz y existe un apego a su realidad vital, la enseñanza se convierte en una actividad gustosa y atractiva. Estos planteamientos, son propios de la *enseñanza activa*, la cual se define como un proceso autoeducativo en el alumno; con un apego a sus necesidades y a sus características psicogenéticas.

En la enseñanza activa, el conocimiento no se presenta ajeno a la naturaleza personal, psicológica y evolutiva del alumno, pues se hace necesario adaptar los conocimientos a estas características del alumno, para responder apropiadamente a sus necesidades. Villalpando manifiesta que esta tarea corresponde a quienes diseñan los planes y programas de estudio y también del profesor, para que pueda lograrse una enseñanza a la medida del alumno.

²⁰ VILLALPANDO, José Manuel. *Didáctica*, Purrúa, México, 1970, p. 50.

La enseñanza habrá de significar para el alumno una comprensión cada vez mayor acerca de lo que el maestro ofrece como conjunto de conocimientos; y habrá de impulsar en el alumno el afán de aplicarlos y compartirlos, de manera que pueda contribuir al incremento de la cultura, con lo cual, la enseñanza activa adquiere un sentido social. Asimismo, la enseñanza no debe significar una actividad estéril e intrascendente, ni mucho menos carente de sentido para el alumno y para ello se requiere que el profesor tenga presente el compromiso con el progreso en su dimensión individual y social.

Se incurre con frecuencia en el error de pensar y afirmar que la enseñanza es una tarea independiente del aprendizaje y a la inversa; sin embargo, son actividades recíprocas, paralelas, pues ambas tienen el mismo fin; el mejoramiento del alumno.

Mientras que la enseñanza recae en el maestro, quien funge como guía del alumno; el aprendizaje recae en el alumno mismo; ya que es él quien controla este proceso que tiene lugar en su propia persona. El aprendizaje es la manera en la que el alumno responde a la guía del profesor. Según Villalpando, existen dos concepciones de aprendizaje: el aprendizaje pasivo y el aprendizaje activo.

La concepción pasiva del aprendizaje entiende este proceso como un hecho misterioso y oscuro que tiene lugar mientras el alumno concentra silenciosamente su atención en el discurso del profesor. El alumno recibe los conocimientos del maestro, a la manera de un recipiente vacío que habrá de llenarse; por ello, convierte al aprendizaje en un acto mecánico. Para Villalpando esta es una ingenua teoría que trae como consecuencias “vicios didácticos” como la pasividad y el memorismo en el alumno, y el verbalismo del maestro. Por otro lado, el aprendizaje activo concede al alumno y al maestro, un papel activo. El maestro es una guía para el alumno, y éste último actúa regido por su interés. Esta concepción define el aprendizaje como un proceso dinámico; ya que se fundamenta en el esfuerzo del alumno para conseguir llegar a la meta, que es su propio aprendizaje.

Estos avances en la comprensión del aprendizaje han sido posibles gracias a los aportes de la psicología del aprendizaje; disciplina que postula que el aprendizaje es un proceso de

naturaleza psicológica que tiene lugar en la mente del alumno, y se traduce en una conducta.

Menciona que el aprendizaje proviene de una experiencia que se ha convertido en concepto. Esta experiencia es posible por el contacto con la realidad a través de intuiciones. Villalpando entiende la intuición como el contacto del espíritu con la realidad a través de los sentidos y que a través de la vía intuitiva, el conocimiento llega a la inteligencia del sujeto para lograr aprenderlo²¹. Hay quienes utilizan o emplean el sentido de la vista, el tacto, etc.; de ahí que sea posible una diferenciación en el aprendizaje; dando lugar a los *tipos de aprendizaje*. Estos tipos de aprendizaje conducen a consecuencias prácticas, pues el docente tiene que tomar en cuenta estas diferencias en el aprendizaje para orientar su práctica educativa.

Señala que el aprendizaje es un proceso que se manifiesta en el sujeto, y que se puede registrar y controlar mediante procedimientos gráficos, organizando y cuantificando datos o unidades de rendimiento logrado y unidades de tiempo empleado en tal rendimiento. A este procedimiento gráfico se le llama *curva del aprendizaje*. Esta curva del aprendizaje es una expresión gráfica regida por criterios y formas estadísticas, que expresa el progreso de los sujetos o el rendimiento de los grupos.

Para Villalpando todas las actividades humanas se realizan obedeciendo un plan y a una intención; por tal motivo, la enseñanza -como acto específicamente humano- tiene una finalidad desde la cual dirige su actuar. Tal finalidad es el aprendizaje del alumno; la cual constituye una meta constante; puesto que supone un proceso formativo que se extiende a lo largo de la vida de quien se educa. La finalidad de la enseñanza está en estrecha relación

²¹ *Ibid.*, p. 67. Esta concepción de intuición es acertada y tiene un fuerte vínculo con la cultura mexicana y la forma en la que en ella se concibe a la intuición y al espíritu, pues en nuestra cultura la noción de *espíritu* se acerca más a la idea de “alma” o de algo inmaterial trascendente. En este sentido se identifica mayoritariamente al vocablo griego *pneuma* “soplo” “aliento”; o al latín *spiritus*, “soplo” “aliento” “exhalación”; en contraste con las ideas filosóficas que han predominado en el pensamiento occidental, que relacionan al espíritu con el vocablo griego *nous* “principio pensante”, identificado con lo intelectual. A pesar del influjo de estas propuestas en nuestra cultura, ha permanecido siempre la idea de “algo trascendente”, difícil de explicar a través de la sola razón, por lo que la intuición juega un papel esencial en nuestra vida y en la forma en la que nos relacionamos con nuestro entorno. Cfr. FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1979.

con las finalidades u objetivos educativos. De esta manera, la intencionalidad de la enseñanza se expresa a través de objetivos.

En cada unidad didáctica o lección, hay un objetivo u objetivos por cumplir, los cuales configuran finalidades inmediatas, que escalonadamente logran la finalidad superior o finalidad formal. De ahí que la enseñanza sea un instrumento valioso de la educación, para el cumplimiento de sus finalidades e ideales; los cuales necesitan ajustarse y responder a las necesidades de la época y el lugar en que se desarrollan, con miras a producir un tipo ideal de hombre y sociedad. Por esta razón, el Estado es el encargado de señalar las metas educativas y organizar el sistema educativo, para procurar el cabal cumplimiento de los ideales propuestos.

Villalpando considera que las finalidades, expresadas en objetivos, deben estar presentes en la conciencia de los actores principales de la educación: *maestro* y *alumno*; principalmente en el alumno; pues la meta de la enseñanza es su aprendizaje, mismo que logra a través de un esfuerzo continuo. El esfuerzo que realiza el alumno suele producirle fatiga, como consecuencia natural de la actividad esforzada que realiza. Sin embargo, la fatiga puede obstaculizar el aprendizaje. La tarea del maestro consiste en hacer de la enseñanza un acto interesante, porque sin interés no hay participación efectiva del alumno para la construcción de su aprendizaje, por lo tanto, la motivación es el secreto de la enseñanza. Villalpando considera la motivación como el factor subjetivo que el educando aporta para su participación didáctica; y que es de incalculable valor. El factor objetivo es el contenido de la enseñanza.

El contenido de la enseñanza recibe también el nombre de materia didáctica. Éste llega al sujeto de forma casual o bien, de forma intencionada; dando como consecuencia una enseñanza ocasional o una enseñanza sistemática, respectivamente.

La enseñanza ocasional no se fundamenta en proyecto alguno, sino que surge espontáneamente, en una situación en la que alguien posee un contenido que puede ser enseñado a alguien. Del otro lado, la enseñanza sistemática se basa en un plan y en

lineamientos metódicos con apego a un programa y a postulados científicos traducidos en técnica. Según Villalpando, la enseñanza sistemática es un acto intencionado y conciente y su éxito depende de elementos técnicos y científicos como la comprobación, la experimentación, etc. Nótese su apego a criterios estrictamente científicos, como aquellos capaces de aportar a la didáctica un fundamento cabal.

El contenido es el elemento indispensable para alcanzar los fines en la enseñanza, pero ¿cuál debe ser ese contenido? La tarea de señalar lo que el sujeto deberá aprender para corresponder con los fines propuestos por la institución educativa se condensa en el proyecto de formación, que recibe el nombre de plan de formación o plan de estudios.

El plan de estudios encamina la labor docente, para responder a los objetivos que éste plantea. Debe plasmar el contenido de forma ordenada, graduada y congruente; y tiene un carácter dinámico, que le permite adaptarse a las necesidades sociales. Para cumplir con el plan de estudios, se requiere la existencia de un programa; el cual especifica el contenido de cada uno de los elementos o asignaturas que contiene. El programa describe de forma detallada el contenido por asignatura. Surge entonces la cuestión central de la didáctica: ¿cómo se enseña?, ya que existe una vinculación necesaria entre el contenido y el método didáctico, porque un contenido específico necesita de un camino específico para su enseñanza. Esta interrogante es abordada por la *metódica*, que es definida como la parte de la didáctica que se ocupa del estudio de los métodos y procedimientos más adecuados para lograr el aprendizaje en los alumnos. Enuncia que en el aprendizaje “se requiere proceder con cierta firmeza o seguridad, lo cual se logra mediante el control de este proceso, por parte del maestro. El camino seguido por el alumno, y la dirección de éste por parte del maestro, constituyen un mismo proceder, bien que visto desde dos ángulos distintos. A semejante proceder se da el nombre de método didáctico.”²² El método se pone en marcha a través de técnicas o procedimientos didácticos.

²² *Ibid.*, p. 111. En esta cita de Villalpando se puede observar que sus ideas en torno a la didáctica confieren un rigor científico a la labor didáctica. Rigor que en ocasiones puede tornar rígida esta tarea y conducir a equívocos, como el pensar que la labor didáctica puede controlarse.

Trata el tema de la enseñanza programada y de las máquinas para aprender. Mientras que a la enseñanza programada le confiere un papel importante en la didáctica porque coadyuva a proceder metódicamente; hace una fuerte crítica a las máquinas para aprender, pues dice que se han revestido de un sentido comercial más que educativo, pues la *propaganda extrapedagógica* ha hecho uso de éstos por su aparente novedad didáctica; mientras que sólo ofrecen una limitada eficacia, por la carente presencia de un maestro; ya que aunque se ha abierto la comercialización de estas máquinas, nunca podrán suplir la labor docente, y sugiere considerarlas sólo como un auxiliar.

Siguiendo este orden de ideas, menciona que en la enseñanza se requieren elementos externos que sean un apoyo para la enseñanza. Estos elementos son los auxiliares didácticos, los cuales propician el adecuado proceder metódico; pues con la suma de la guía del maestro, se logra el aprendizaje del alumno. Estos auxiliares didácticos son materiales o dispositivos didácticos, que van desde los más simples como el pizarrón, el periódico mural, etc. hasta los más sofisticados, como las computadoras, la radio, etc.

Todos estos elementos son indispensables para la consecución del objetivo final de la enseñanza: el aprendizaje del alumno. Sin embargo debe existir un examen de lo aprendido, que se convierta en una guía más para el apoyo adecuado que se le debe otorgar al alumno en su camino hacia el aprendizaje. Este examen de lo aprendido da lugar a la evaluación en la enseñanza. La evaluación es una apreciación cualitativa y cuantitativa del aprendizaje. Esta apreciación debe proyectar equidad, y para ello ha de tomar en cuenta la opinión del maestro y el esfuerzo del alumno. La evaluación del aprendizaje significa el reconocimiento del grado y la forma en que se ha logrado el aprendizaje. Con la evaluación concluye el ciclo didáctico. Todo lo expuesto hasta el momento concierne al cuerpo teórico de la Didáctica General; corresponde ahora, mencionar la Didáctica Especial.

A la Didáctica Especial le compete la aplicación de los principios de la Didáctica General. Es tarea de la Didáctica Especial el ajustar la enseñanza a la naturaleza y madurez del alumno; así como los contenidos particulares, que habrán de expresarse en la unidad didáctica o lección.

La Didáctica de los grados escolares es una respuesta social y pedagógica a la necesidad educativa de las edades por las cuales atraviesa el educando en su evolución personal; ya que el aprendizaje guiado didácticamente tiene que estructurarse, en concordancia con la madurez del aprendiz. De ahí que se tenga una didáctica para la escuela primaria, la escuela secundaria y la escuela superior, como una respuesta a las necesidades formativas del niño, del adolescente y del joven, respectivamente. Para cada grado, existen contenidos programáticos específicos, así como una organización diversificada y adecuada a cada nivel.

También existe una *Didáctica de los contenidos particulares*; como una forma de ordenar los contenidos para su mejor tratamiento y aplicación. Villalpando manifiesta que todo cuanto el hombre ha descubierto y creado para el enriquecimiento de la cultura es susceptible de ser asimilado por los demás sujetos, a través de un proceso de aprendizaje. Este proceso de aprendizaje es y debe ser dirigido por alguien; dando lugar a la enseñanza. Este contenido cultural o materia de aprendizaje procura el mejoramiento personal de cada sujeto, para traducirse después en un progreso social.

El método, los auxiliares, en fin, los elementos didácticos se guían también a partir de lo que ha de ser aprendido. Si bien, se guían por el sujeto que ha de aprender se requiere tomar en cuenta el contenido que será sometido a la enseñanza, para poder darle un cauce adecuado a su tratamiento didáctico.

La enseñanza de las ciencias es la preocupación primordial de la didáctica. Las ciencias conforman un saber elaborado por otros hombres, y su aprendizaje constituye un instrumento para llegar a otros conocimientos. Por ello, la didáctica se estructura a partir de la especialización de los contenidos que ha de organizar para su enseñanza, dando lugar a la Didáctica de las disciplinas lingüísticas, matemáticas, científico-naturales, sociales, históricas, filosóficas, artísticas, tecnológicas y físicas.

La estructuración de la didáctica en niveles y grados escolares, así como su especialización en contenidos, tiene que dar frutos; y el espacio propicio para ello es la *unidad didáctica* o

lección. La unidad didáctica se entiende como una unidad de contenido llevado a cabo por el docente. Para Villalpando, una buena lección tiene que caracterizarse por ser interesante, proporcionada, con un contenido apropiado y con posibilidades de aplicación.

La lección es la referencia práctica de los elementos doctrinarios de la didáctica. Es el tiempo y el espacio donde se lleva a cabo la enseñanza y el medio para la realización de su objetivo último: el aprendizaje. Apunta que para llevarla a cabo con eficiencia se debe considerar:

- ✓ *La realidad psicológica del alumno*
- ✓ *El contenido*
- ✓ *El tiempo*
- ✓ *Los materiales auxiliares*
- ✓ *La cantidad de alumnos*
- ✓ *El estado del grupo*
- ✓ *El curso metódico que ha de tomar la lección*

Elementos didácticos que complementados con la intervención docente no improvisada, aseguran un trabajo exitoso; ya que aunque Villalpando afirma que la lección se caracteriza por ser dinámica, invita al docente a prever, para superar dificultades.

1.3 Margarita Pansza (1943-1992)

Margarita Pansza elabora una teoría a la que denomina Didáctica Crítica, con la colaboración de Esther Carolina Pérez Juárez y Porfirio Morán, desarrollada para proporcionar a los docentes –principalmente los docentes de enseñanza media superior y superior- una visión integral de la formación mínima que requieren para su profesión; además de permitirles fundamentar su práctica y cuestionar concepciones didácticas que refuerzan el dogmatismo y el verticalismo en educación.

Para Margarita Pansza, la didáctica es “una disciplina que aborda el proceso enseñanza-aprendizaje, tratando de desentrañar sus implicaciones, con miras a lograr una labor

docente más conciente y significativa.”²³ Para ella, la didáctica constituye la reflexión y el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje que permite transformar la práctica docente.

Menciona que muchos profesores se acercan al estudio de la didáctica buscando en ella un instrumento que les permita enfrentar los problemas que encuentran comúnmente en su labor diaria; o bien, respondiendo a demandas institucionales para la actualización de sus conocimientos y habilidades docentes. Afirma que la práctica docente es muy compleja, por lo cual las problemáticas que atraviesa suelen rebasar la disciplina didáctica, y por ello, es necesario que el profesor complemente su formación con el conocimiento de otras disciplinas, como la Psicología y la Sociología para afrontar adecuadamente sus problemas docentes, fundamentar su práctica y superar las concepciones intuitivas con las que cuenta²⁴.

Postula que la reflexión de la práctica docente conducirá a la transformación de dicha práctica; por lo cual, se pide del docente una postura crítica ante la labor que realiza; ya que sólo mediante el uso de la crítica, el docente podrá dejar atrás ciertas prácticas que obstaculizan su adecuada intervención en el aula.

La práctica docente se encuentra condicionada por un contexto social e institucional, rebasando las paredes del aula para encontrarse determinada por factores sociales e institucionales. Tal complejidad acarrea como consecuencia que el estudio y cabal comprensión del fenómeno educativo requiera de un análisis por niveles:

⇒ *Social*

⇒ *Institucional*

⇒ *Aula*

Estas dimensiones de análisis son un recurso metodológico para conocer los límites y las posibilidades de la práctica educativa, así como los condicionamientos y contradicciones a

²³ PANSZA, Margarita, *et. al. Fundamentación de la Didáctica*, Tomo I. Edit. Gernika, México, 2006, 15ª edición, p. 7

²⁴ *Ibid.*, p. 14. Mientras que Villalpando le otorga un papel importante a la intuición dentro del ámbito pedagógico, Pansza la rechaza, considerándola incluso, como nociva para el avance educativo. Esto nos muestra también cómo las raíces filosóficas de la educación, se han ido desvaneciendo con el tiempo.

que está expuesta. Dice que la práctica docente al ser una práctica social necesita abordarse desde los niveles de análisis social, escolar y del aula; ya que su posible transformación reside en rescatar una dimensión que desborde los límites del salón de clase. Esta noción, constituye un aporte importante de su teoría, para pensar la realidad educativa desde una perspectiva más amplia.

Margarita Pansza indica que es conveniente definir lo social, ya que las nociones de sociedad que se tengan, impactan en las concepciones de educación que se adopten. Sin embargo, la interpretación de lo social tiene su base en concepciones distintas sobre el hombre, la sociedad, y del refuerzo o cuestionamiento a lo establecido, por lo que podemos encontrar un vasto número de concepciones sobre la sociedad. Para Margarita Pansza existen dos concepciones principales:

La sociedad integrada y armónica.- Para esta concepción, la sociedad se estructura a partir de una armonía social, basada en un orden moral logrado por consenso. En esta concepción de sociedad se comparten valores y normas. Pansza expresa que esta noción de sociedad omite consideraciones políticas, y se inscribe dentro de una concepción conservadora del orden establecido; soslayando el carácter político de la educación y considerando la ciencia y la educación como neutrales.

La sociedad como totalidad.- Toma en cuenta las diversas relaciones sociales que en ellas se establecen y que son condicionantes de la actividad de los hombres. Implica relaciones económicas, políticas e ideológicas que constituyen una compleja red. Esta concepción de sociedad establece la existencia de conflicto entre clases antagónicas, e indica que los cambios sociales tienen su base en un proceso histórico lleno de conflictos y contradicciones, en donde los intereses de las clases chocan. Asimismo, el modo de producción de vida material condiciona y determina los procesos sociales, políticos y espirituales. El hombre lucha y toma conciencia de su realidad. Trascendiendo al campo educativo, el docente y los alumnos toman conciencia de su papel para transformar su realidad. Para esta concepción de sociedad, la ciencia y la educación adquieren un papel de

compromiso con el cambio, que se expresa a través de la dialéctica entre el conflicto y la contradicción.

De estas nociones se desprende que la educación pueda tener dos funciones: de reproducción o de agente de cambio. Para Margarita Pansza, conservación y transformación conviven en una dialéctica permanente.

Margarita Pansza considera que “es una obligación permanente de los educandos que quieren realmente transformar su práctica educativa, examinarla rigurosamente para detectar cómo a través de esta se promueve la identificación con los valores dominantes y cómo se utiliza el mecanismo de la represión para inhibir la toma de conciencia en profesores y alumnos, de roles autoritarios y dogmáticos que los hacen menos libres”.²⁵ La reflexión de su propia práctica significa una vía para que alumnos y maestros rompan con los roles que les son impuestos y que les impiden un avance.

Menciona que el autoritarismo, el dogmatismo, la sumisión y el conformismo son actitudes que impiden la libertad y la conciencia en maestros y alumnos. En este sentido, la concientización significa liberación; de ahí la importancia de dotar de un carácter científico al trabajo docente. Reitera constantemente que el criterio científico en educación permite combatir el dogmatismo y la idea preconcebida de algunos profesores de que se tienen verdades absolutas.

Pansza comenta que

Con mucha frecuencia el trabajo docente es ejercido con una actitud dogmática que condiciona la forma de relación que establece el docente tanto con el conocimiento como con sus alumnos. Este condicionamiento se manifiesta en una rigidez que paulatinamente frena la capacidad para criticar la propia práctica docente y de aprender partiendo de la reflexión sobre la misma. Si el docente logra romper con los preconceptos, las falsas nociones, los problemas mal planteados, etc., podrá abordar su trabajo en una dimensión crítica y lograr un proceso permanente de aprendizaje a partir de su propia práctica, así como orientar a los alumnos para que éstos asuman una actitud crítica.²⁶

²⁵ *Ibíd.* p. 25

²⁶ *Ibíd.*, p. 46

Esta actitud crítica se logra a partir del trabajo científico en educación, que permita la vigilancia permanente sobre los procesos de ruptura y construcción que se suscitan constantemente en el quehacer docente.

Cuestiona el tipo de formación docente con la que contamos y concluye que más que una formación científica, impera aquella formación que refuerza el “dogmatismo” y el “inmediatismo”, además de obviar la reflexión del problema de la ciencia en la educación y de estar orientada a afianzar actitudes de reproducción y conservación.

Plantea que el docente debe reconocer en su práctica, una práctica científica, lo cual le permite construir nuevos conocimientos, reconstruir verdades y transformar cotidianamente su práctica; ya que se hace ciencia en oposición al dogma, y por ello, sólo el trabajo científico al que se apegue el docente le permitirá liberarse de esos “dogmas” que plasma en su práctica diaria. Para Pansza “el trabajo científico en educación debe ser concebido en términos de ruptura y construcción. Ruptura con toda concepción fantasiosa, mitológica y congelada de la realidad. Construcción de un conocimiento rectificado, libre de errores, de un conocimiento cada vez más aproximado a la realidad misma que genera el conocimiento, y que debe ser transformada por el mismo quehacer científico.”²⁷ Esto respalda su idea que la actitud científica posibilita la transformación de la práctica educativa.

Menciona que la escuela como organización social atraviesa por una historicidad que permite hablar de momentos históricos, que pueden caracterizarse en modelos pedagógicos que explican la realidad en un contexto histórico. Estos modelos son:

- ✓ *Escuela Tradicional.* La escuela tradicional se gesta a finales del siglo XVII, en un contexto caracterizado por la ruptura del feudalismo y el surgimiento de los estados nacionales y de una nueva clase social denominada burguesía. Esta escuela exigía orden y autoridad; este fue el motivo que impulsó el papel central del maestro, dejando de lado la importancia del papel del alumno. Esta característica de la

²⁷ *Ibíd.* p. 42

escuela tradicional ha dado lugar a una infinidad de críticas en el ámbito pedagógico; que califican a la escuela tradicional de pasiva, autoritaria, infructuosa, verbalista, mecanicista, etc.

- ✓ *Escuela Nueva.* La escuela nueva surge a principios del siglo XX, como respuesta a la escuela tradicional. Concibe el papel del alumno como esencial para el proceso educativo; por ello, es una escuela centrada en el alumno y no en el maestro. Esta noción se vio respaldada por las aportaciones de la Psicología, que pugnaba por contemplar la psicología del sujeto y su evolución para una enseñanza adecuada. Le otorga al alumno un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje, mientras que el maestro es un mediador entre el alumno y el conocimiento. Puede observarse como a partir de este modelo de escuela, se propicia un rol diferente para maestros y alumnos; además de reconceptualizar la disciplina escolar, al favorecer la cooperación, la libertad individual y la comunicación en el aula. Pansza menciona que esta escuela sigue vigente; aunque no ha sido fácil llevar a la práctica los principios de esta escuela; por lo cual la escuela tradicional y sus principios fundamentales no han podido ser erradicados por completo.

- ✓ *Escuela Tecnocrática.* Surge a partir de los años 50 en América Latina como respuesta al proceso de modernización educativa. Este modelo ha tenido una influencia significativa en nuestro país, y es totalmente vigente, aunque no por ello pertinente; ya que la escuela tecnocrática encumbra a la tecnología educativa y se nutre del pensamiento tecnocrático, que invita a utilizar novedosos métodos, estrategias y dispositivos auxiliares que aseguran la eficacia en la enseñanza. Su fundamento es el pensamiento pragmático de la psicología conductista; en este sentido, el maestro actúa como controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos. Para este modelo de escuela, es imprescindible el uso de la tecnología para posibilitar una mayor eficacia en la enseñanza. Este modelo resalta mecanismos de planeación y programación educativa; bajo el supuesto que estos actúan como un antídoto eficaz contra la improvisación y la carencia de pertinencia de la labor docente. Detrás de este modelo se encuentra una concepción utilitaria de

la educación, que la contempla en términos de eficacia, eficiencia y calidad, logradas a través de mecanismos “novedosos” que tienden a prescribir la práctica pedagógica, para su adecuada intervención. Esta prescripción consiste en dotar al profesor de unos objetivos, contenidos procedimientos y auxiliares didácticos para que los lleve a cabo en el salón de clases. Se pide que esta puesta en práctica de los mecanismos tecnológicos se siga al pie de la letra, para garantizar resultados positivos en la enseñanza. Nótese como subyace la idea de maestro como reproductor de teoría; teoría que es elaborada por pedagogos e investigadores para ponerlas al servicio del docente, y éste sólo las ejecute.

- ✓ *Escuela Crítica.* La escuela crítica surge a mediados del siglo XX, como respuesta a la escuela tradicional y a la escuela tecnocrática; a las que critica severamente. Este modelo propone criticar la escuela para desentrañar lo que permanece oculto en ella y lograr una adecuada toma de decisiones que involucre además la reflexión colectiva entre profesores y alumnos sobre los problemas que les atañen. Es así como Margarita Pansza se inclina por el modelo de la escuela crítica y rescata sus fundamentos para llegar a construir su *Didáctica Crítica*.

Considera que la escuela crítica aplica una didáctica crítica porque retoma conceptos como autoritarismo, ideología y poder; además de incorporar elementos de psicoanálisis para el análisis minucioso de las relaciones sociales en educación.

La Didáctica Crítica propone recuperar la unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje; ya que se aprende mientras se enseña y viceversa; por lo que conviene referirse a un proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje.

Rescata elementos teóricos de la corriente francesa denominada *Análisis institucional* (Guigou, Lapassade) para argumentar que la práctica docente se encuentra regulada por lo instituido socialmente; es decir, lo establecido a través del marco normativo de la institución escolar que se encuentra vinculado con el factor instituyente, calificado por

Esther Pérez Juárez como el “ingrediente dialéctico”²⁸ que permite generar procesos que coadyuven a la consolidación de nuevas producciones sociales. En consecuencia, en lo instituyente reside la posibilidad de cambio; de ahí que se invite a los docentes a llevar a cabo un análisis institucional, partiendo de estos elementos teóricos, que le permitan concebir lo instituido como un criterio de realidad sobre su actuación, y lo instituyente como la posibilidad de transformación.

La Didáctica Crítica postula que el docente debe involucrarse en una investigación participativa dentro del salón de clases que le permita reflexionar sobre su práctica, y para ello debe valerse de técnicas participativas que promuevan la investigación de maestros y alumnos en torno a su realidad. Para esta corriente didáctica, la reflexión-acción constituye la vía de acceso al saber.

Para esta teoría, el docente se vale de su ingenio e intuición, más que de elementos pedagógicos adecuados para asegurar su propia labor. Aduce que carecen de preparación científica en docencia, y por ello es necesario hacer uso de una didáctica rigurosa, sistemática e instrumental; es decir, profesionalizar su práctica docente²⁹, al dotarla de elementos científicos para hacer más crítica la actividad pedagógica.

1.4 Ángel Díaz Barriga (1949)

Ángel Díaz Barriga es uno de los intelectuales mexicanos de mayor influencia en el ámbito pedagógico contemporáneo; pues ha sido capaz de comprender la Didáctica desde una mirada más amplia, retomando de ella su base constitutiva, que es la reflexión del hecho didáctico, que se había visto desplazada, por considerar de la didáctica sólo la parte técnica y práctica, pensada para prescribir la labor docente. Ha sabido captar de la didáctica muchas de sus problemáticas; principalmente la falta de claridad entre su dimensión teórica y su dimensión práctica; ya que se considera a la Didáctica como la parte aplicada de la

²⁸ *Ibíd.*, p. 77.

²⁹ Porfirio Morán afirma que “la Didáctica Crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica” afirmación que confirma la adscripción de esta corriente didáctica a un espíritu científico que en ocasiones suele exacerbarse. *Ibíd.* p. 182.

educación, dejando en segundo plano su dimensión teórica. Para Díaz Barriga, la Didáctica es una disciplina pedagógica que requiere fusionar ambas dimensiones, para responder a la realidad escolar con un fundamento teórico, de manera que teoría y práctica coexistan y se relacionen permanentemente.

Díaz Barriga hace notar que la principal razón por la cual ha prevalecido la apreciación de la Didáctica como un saber práctico es, que desde su surgimiento se ha visto marcada con el sello técnico³⁰; ya que la didáctica nace como disciplina con los aportes teóricos de Juan Amos Comenio en el siglo XVII, los cuales están condensados en su clásica obra *Didáctica Magna* (1657); la cual representa un pilar para el conocimiento de esta disciplina y para la Pedagogía en general. Desde este momento se reconoce el inicio del pensamiento pedagógico sistemático, y de planteamientos formales de la didáctica como disciplina, surgiendo paralelamente al descubrimiento y desarrollo del método científico, el cual propone el dominio de la naturaleza y de la técnica al servicio de la ciencia³¹.

Considera que la Didáctica es una disciplina que se ha visto despreciada, ignorada e incluso ha sido considerada poco importante, con respecto a otros saberes pedagógicos. Reconoce que esto se debe a que en el caso de América Latina se ha optado por la modernización industrial capitalista que demanda y exige una transformación de la sociedad; lo que ha provocado un abandono de la didáctica en la región; pues se adoptaron modelos provenientes de países industrializados -principalmente Estados Unidos- sin estar plenamente concientes de las condiciones sociales a las cuales se iban a aplicar estos modelos; con lo cual, la realidad educativa ha sido negada y la producción teórica se ha visto frenada.

Afirma que frente a otros saberes pedagógicos, la didáctica constituye un ámbito ignorado; y que si bien, se ha desarrollado teoría didáctica en México, es relativamente poca³².

³⁰ DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Didáctica. Aportes para una polémica*, Instituto de Estudios y Acción Social-REI Argentina- Aique, Argentina, p. 20.

³¹ Hace notar que Comenio construye su *Didáctica Magna* en 1657, veinte años después de la aparición del *Discurso del Método*, de Descartes.

³² Menciona a Francisco Larroyo, Santiago Hernández Ruiz, José Manuel Villalpando, Jesús Mastache Román y Margarita Pansza como teóricos de la didáctica en México.

Asimismo la dimensión didáctica ha sido desplazada por la fundamentación psicológica. Su dinámica instrumental se ha disparado por la invasión de técnicas derivadas de la psicología en sus diversas vertientes, como la conductual, la cognitiva, la genética, etc. la relación entre la didáctica y la psicología se ha desequilibrado, para inclinarse hacia el dominio de la dimensión, psicológica. Este hecho nos alerta para recuperar la dimensión didáctica. No cabe duda que las aportaciones de las disciplinas son muy importantes; pero no pueden estar por encima, o llegar a suplantar a la Didáctica misma. Todo esto ha contribuido a que se niegue o desplace la dimensión teórica; por considerar la didáctica como la parte aplicada de la educación.

Indica que otra de las razones por las que la Didáctica se ha visto desplazada se debe a la importancia que ha revestido lo curricular; las causas de ello son la evolución de la escuela al ritmo de las exigencias del proceso de industrialización y desarrollo económico, que ha desembocado en la “teoría curricular” como reflejo de una teoría educativa que responde a este modelo de desarrollo y que reivindica los saberes útiles para la vida productiva. Considera al currículum una expresión de la teoría educativa del siglo XX que actúa como una “bisagra” entre las exigencias formativas de la institución y la mirada didáctica del docente.

Desde sus planteamientos se aprecia una perspectiva más amplia del currículum, ya que manifiesta que “es necesario reconocer la importancia de la elaboración de programas de estudio, y al mismo tiempo tener conciencia de que no es suficiente su sola elaboración para modificar el funcionamiento del salón de clases”³³ ya que el programa es un proyecto, y como tal, el profesor está obligado a inventar y hacer uso de su creatividad para el funcionamiento adecuado de su labor.

Conceptúa la didáctica como una disciplina que estudia los problemas a los que el docente se enfrenta³⁴, y como tal se nutre de otras disciplinas como la sociología, la historia, la antropología, la psicología y el psicoanálisis en busca de reflexionar sobre los problemas

³³ DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Didáctica y Currículum*, Paidós Educador, México, 1997, p. 12

³⁴ *Ibíd.*, p. 11

del aula, y el apoyar su intervención; ya que es preciso orientar los procesos de enseñanza, y tener conciencia que no hay saberes estables porque la reflexión pedagógica debe evolucionar al compás de los cambios sociales y los procesos educativos.

Concede al trabajo docente un papel importante ³⁵ y afirma que sus condiciones laborales actuales tienen que ver con la realidad social porque “la globalización del sistema económico ha ido avanzando y ha traído consigo un proceso similar en el ámbito de la educación; con ello se ha perdido de vista la dimensión intelectual del trabajo docente y se ha terminado por considerar que el profesor es un mero ejecutor de programas. Esto obedece en buena medida a la abrupta incorporación de la tradición estadounidense de este siglo, en los sistemas educativos de varios países”³⁶ incluyendo el nuestro.

La influencia estadounidense en el ámbito educativo permitió la introducción de reformas educativas, a partir de la década de los 60. Estas incorporan principios funcionalistas y tecnocráticos en el ideal educativo y en los mecanismos para alcanzarlo. Es así como la teoría curricular adquiere un papel central, adoptando y adaptando planteamientos de intelectuales estadounidenses que desarrollaron teoría curricular, principalmente Tyler y Taba.

Para Tyler, las decisiones en torno a los aprendizajes que debe procurar un plan de estudios se fundamentan en investigaciones hechas sobre los diversos actores de la educación. Estas investigaciones constituyen fuentes valiosas para la formulación de objetivos educativos. Para Tyler estos objetivos tienen un carácter conductual.

Tyler plantea la estructuración de un plan a partir de las fuentes, para llegar después a objetivos sugeridos, que serán expuestos al filtro de la filosofía, y al filtro de la psicología; para la selección de actividades de aprendizaje, la organización de actividades y finaliza con la evaluación de las experiencias. Esta estructuración sugiere un ciclo permanente.

³⁵ Con respecto al tema docente, se observa en el pensamiento de Díaz Barriga una influencia del estadounidense Henry Giroux, adscrito a la corriente llamada *Pedagogía Crítica*.

³⁶ *Ibíd.*, p. 18

Por otro lado, para Taba el programa es un plan de aprendizaje y debe tener una base sólida garantizada por la teoría. La teoría curricular debe fundamentarse en la investigación de las necesidades de la sociedad; por lo que el primer paso para la elaboración del currículum es el diagnóstico de necesidades que permiten la formulación de objetivos. Los objetivos permiten la selección y organización del contenido. A su vez, el contenido es un referente para la selección y organización de actividades de aprendizaje; el paso final es determinar lo que se va a evaluar. Puede advertirse que estos planteamientos de la teoría curricular siguen vigentes.

Para Díaz Barriga, la programación es un proceso importante para organizar y emprender la enseñanza de una manera más adecuada; sin embargo, la programación necesita flexibilizarse y permitir que el docente pueda ajustarla a las necesidades que encuentra en el aula; porque “una programación formal entra en conflicto permanente con las exigencias de la realidad, lo que al fin de cuentas desembocará en un proceso de crear soluciones sobre la marcha, que llamaremos <<solución situacional>>”³⁷.

Por ello, critica la *carta descriptiva* porque la considera un intento por prescribir la acción docente, atentando con la función intelectual de los docentes porque “cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus condiciones de aprendizaje, y éstas, lejos de ser exclusivamente individuales y de carácter metodológico, están conformadas por una serie de situaciones sociales, históricas y culturales que es necesario conocer para comprender al grupo y así elaborar una propuesta didáctica pertinente”³⁸. Considera un reto para el docente poner en marcha su pasión, sensibilidad, creatividad e innovación en su trabajo con los alumnos.

Díaz Barriga hace una crítica severa a la evaluación en educación, pues ésta se entiende en términos de acreditación y verificación de resultados previstos curricularmente, mientras que una evaluación auténtica significa la comprensión de los elementos que afectan positiva o negativamente el proceso educativo; pero esto tiene una explicación porque la evaluación

³⁷ *Ibíd.* p. 53

³⁸ *Ídem.*

surge en el ámbito administrativo y se apoya y fundamenta en postulados de control y eficiencia, y en instrumentos de la psicología experimental y de la teoría de la medición. Critica la evaluación porque al asimilarse y conceptuarse como calificación, reproduce vicios sociales y propicia en el alumno, una visión sobre ella que se asemeja a una mercancía, mientras que al docente se le atribuye un papel de juez (no siempre imparcial). Considera que la teoría de la evaluación ha sido suplantada por una teoría de la administración, por lo que puede decirse que aún no existe una teoría propiamente de evaluación, de ahí la necesidad de construirla.

Se observa que Ángel Díaz Barriga percibe diversas problemáticas en torno a la Didáctica, que es necesario retomar con una mirada crítica, que permita afrontarlas de manera perspicaz, para un desarrollo de la disciplina didáctica y su consecuente reflejo en el ámbito escolar.

Con la descripción precedente hasta el momento, de las distintas concepciones de la Didáctica, hemos visto cómo el desarrollo de la Didáctica en nuestro país se ha dado de forma paulatina y consustanciada con las condiciones culturales de las que son fruto. Desde Franciso Larroyo se concibe a la Didáctica como una disciplina pedagógica sellada por lo técnico, útil y eficaz para la labor docente efectiva y significativa; ya que recalca la importancia de entroncarla a una condición científica para un desarrollo eficiente que permita un avance en la esfera educativa. Esta concepción permanecerá de forma constante en el resto de los teóricos de la didáctica posteriores a él, como Villalpando, quien en sus escritos sobre Didáctica plasma una concepción instrumental sobre ella; pues más que una reflexión sobre la enseñanza y los factores que en ella intervienen, construye una especie de manual para profesores, que indica la forma apropiada de llevar a cabo su trabajo con los alumnos. Su apego a la Psicología y la Psicometría evidencian la tendencia de la época por actuar de forma metódica, eficiente y contundente con respecto a la enseñanza. Estas ideas de científicidad toman un auge significativo con Margarita Pansza y su propuesta de crear una Didáctica Crítica, lograda sólo a través de una *actitud científica*, que fuese capaz de liberar a los docentes de actitudes, dogmas e ideas falsas que obstaculizan la cabal realización de su labor. Esto es explicable debido a las condiciones del contexto social a las

que estuvo sujeta; porque si bien es cierto que desde la época de Larroyo se comenzaba a reclamar la tecnificación de la educación y el apego a conceptos y propuestas de intervención teñidas de cientificidad que asegurasen la modernización educativa y social; es en la década de los 70's cuando irrumpe con mayor fuerza el interés de los países latinoamericanos por ajustarse a los modelos de los países con un desarrollo económico superior. Hablamos de modelos en todos los sentidos, desde el económico hasta el educativo; ya que se creyó con fervor que la educación transformaría radicalmente la estructura social; pues al incrementarse las posibilidades de tener una sociedad más escolarizada, se tendría en consecuencia gente más capacitada para formar parte de la fuerza laboral, factores que desembocarían en una mayor industrialización y desarrollo económico.

En este sentido, puede decirse que en el terreno educativo, se encumbró a la Didáctica y sus planteamientos más relevantes fueron la planeación y programación educativa, y se otorgó un papel protagónico a temas como los objetivos, contenidos, estrategias didácticas, etc., mismos tópicos que representan los principios básicos del currículum y de la didáctica para este momento histórico, producto de la influencia de la corriente teórica denominada Tecnología Educativa. Desde estos planteamientos se pensó que para enseñar sería suficiente conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje; y por lo tanto, la Psicología Educativa adquirió un papel primordial en el terreno educativo, particularmente en el ámbito didáctico.

El lenguaje propio de esta época incluye la primacía de los objetivos educativos, pensados para otorgarle al profesor una herramienta contundente e infalible -se pensaba- para su trabajo en el aula, dejando al profesor y a su capacidad de decisión y libre actuación en el aula, en segundo plano. Estos planteamientos, propios de la Tecnología Educativa, fueron criticados severamente por Margarita Pansza, quien a través de su propuesta de crear una Didáctica Crítica, intentó combatir los supuestos de la Escuela Tradicional y de la Tecnología Educativa; sin embargo, y de forma paradójica, su propuesta no logra desentenderse por completo de ideas propias de la Tecnología Educativa, y detrás de su propuesta de profesionalización se esconde una fe ciega en la ciencia, que puede asimilarse

a la que la Tecnología Educativa detenta y sostiene a través de sus planteamientos apegados de forma estricta a los avances de la ciencia y la técnica. Para la Didáctica Crítica, el profesor no cuenta con los saberes pedagógicos suficientes y adecuados para enfrentar su labor; y por tal motivo, es preciso *profesionalizar* su práctica; es decir, otorgarle un sustento científico, avalado por los cursos de formación docente y la capacitación continua; proyectándose como mecanismos que coadyuvarán a que el profesor se desvincule de los dogmas y falsas concepciones que tiene sobre la enseñanza; ya que éstos empañan su labor, *restándole carácter científico y validez a su práctica docente*. Por ello, la Didáctica Crítica no significa la ruptura con la Tecnología Educativa, pues los supuestos en los que se fundamenta inscriben a esta propuesta en el terreno positivista, pragmático, y con ello alejado de la realidad educativa.

Otro de los críticos de la dimensión pragmática de la Didáctica es Díaz Barriga, ya que al tratar de reivindicar la relación de equilibrio entre teoría y práctica, recupera para ella la necesidad de reflexionar sobre la práctica, y de dar soluciones reales a los problemas reales, tomados justamente de la realidad y no de la necesidad de ajustarse a modelos que prometen modernización y desarrollo, cuando no se acoplan con coherencia a los conflictos surgidos de la realidad latinoamericana; por lo que defiende la necesidad de construir soluciones que se ajusten al contexto latinoamericano, aunque ellos no concuerden con los ofrecidos por los países industrializados, principalmente Estados Unidos, de donde se ha retomado muchas propuestas y desde las cuales se han construido políticas educativas con un carácter competente y tendientes a la modernización.

Con todo, puede decirse que la Didáctica ha transitado por la historia como un manual dedicado a los docentes para que intervengan de manera eficaz en su labor y puedan dar resultados educativos positivos. Sin embargo, las aportaciones de Norma Delia Durán al campo de la Pedagogía trazan un viraje radical en la forma de concebir la didáctica, pues más allá de verla como una disciplina instrumental, reconquista la dimensión humana que había estado ausente (al menos desde lo teórico) al mostrar que en la realidad cotidiana del aula, las situaciones que en ella se viven se caracterizan por ser construidas constantemente por los sujetos que en ella interactúan. Su pensamiento es una respuesta justa a los

momentos de crisis por los que atraviesa la educación en México, y desde el terreno didáctico, teñido de matices filosóficos y humanistas, lanza la propuesta de concebir la didáctica como una Didáctica Humana, en la que los sujetos actúan haciendo uso de todo su ser, incluyendo su cuerpo, su razón y su intuición. Sus ideas en torno a la didáctica y la metodología de la Observación Compartida creada por ella, constituyen el sustento del presente trabajo, por lo cual resulta necesario hacer una síntesis de sus aportaciones al campo didáctico.

1.5 Norma Delia Durán Amavizca (1957)

“El profesor construye su propia didáctica”, fue la tesis que alentó a la Maestra Norma Delia Durán a asomarse al complejo mundo de las aulas del bachillerato de la UNAM. Convencida que la realidad es mucho más compleja de lo que la teoría nos muestra de ella, y que poco se sabe de lo que en las aulas acontece, se auxilió de la investigación etnográfica en educación, para acercarse al conocimiento de la cotidianidad escolar, para comprender las circunstancias por las que se ve atravesada la enseñanza. ¿Qué encontró?: encontró un mundo totalmente ajeno a lo que estamos acostumbrados a leer en las teorías sobre la enseñanza, un mundo construido cotidianamente por los sujetos de la educación, profesores y alumnos viviendo y construyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partió de la realidad aprendiendo de ella para conocer cómo ésta se desenvuelve, y se interrogó sobre el sujeto cotidiano, aquel que construye la historia con su actuar habitual, y del que muy poco se sabe. Este hecho puso en cuestión nociones generalizadas en torno a la manera de investigar en educación; ya que es común pensar al pedagogo como un experto que auxilia al docente y le marca el camino más adecuado en su trabajo con los alumnos; porque con frecuencia se plantea que el docente carece de una formación pedagógica; que es preciso subsanar a través de la formación docente, o profesionalización. Sin embargo, se pregunta “¿podemos seguir concibiendo al profesor como un sujeto que por tener poco dominio de la pedagogía carece de un conocimiento que le permita el desarrollo del proceso

de enseñanza- aprendizaje?”³⁹ y se cuestiona qué tan pertinente resulta la formación docente que se ha puesto en práctica hasta la fecha en nuestro país; ya que ésta le otorga un mayor peso a lo teórico, normalmente fundado en propuestas originadas en contextos distintos al mexicano.

Ha podido dilucidar que gran parte de las problemáticas que caracterizan la desvinculación entre teoría pedagógica y realidad escolar, es que en un afán de ingresar en la lógica de modernización educativa, propuesta por países con un mayor grado industrialización y desarrollo económico, se han olvidado las necesidades reales de la educación en nuestro propio contexto; pensando que las propuestas generadas en otras regiones del mundo serán capaces de corregir nuestras propias carencias. Sin embargo, Norma Durán aboga por crear teoría pedagógica propia, contextualizada; que sea capaz de ajustarse a las necesidades educativas y solucionar problemáticas propias; lo cual no significa que el conocimiento que se genera alrededor del mundo no es valioso; todo lo contrario, éste constituye el acervo universal, correspondiente a la humanidad. Lo que Norma Durán propone es que la realidad contextualizada sea el primer referente para guiar la reflexión pedagógica. Estas ideas encuentran fundamento en la filosofía mexicana, que invita a reflexionar y comprender su objeto: la esencia de lo mexicano. En este sentido, para las prácticas educativas, es menester reflexionar y comprender la didáctica, destacando de ella lo principal; y para llegar a un conocimiento justo sobre la didáctica es preciso conocer cómo se desenvuelve en la vida cotidiana, desde el salón de clases.

Estas cuestiones le permitieron crear una nueva metodología de investigación a la que denominó *Observación Compartida*⁴⁰, que constituye un aporte a la investigación etnográfica; ya que recoge elementos esenciales de ésta basándose en el principio epistemológico *Sujeto- Sujeto*(S-S); considerando que el principio epistemológico *Sujeto- Objeto* (S-O) -que ha prevalecido en las Ciencias Sociales y en su manera de conocer el mundo-ya no es pertinente si se quiere realmente llegar a un conocimiento más claro sobre

³⁹ DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia. *La quimera o la didáctica en México. El bachillerato mexicano y la observación compartida*. CESU-UNAM, México, 2005, p. 19.

⁴⁰ Por la importancia que reviste el tema de la observación compartida, y por ser la metodología adoptada en este trabajo, se desarrollará con mayor atención, en capítulos posteriores.

el hombre y lo que él construye. En este sentido, la educación como constructo humano, debe entenderse desde lo humano; con lo cual la subjetividad no está descartada, como lo intentó en su momento el positivismo, sino que se erige como un elemento primordial para el acto de conocer.

La observación compartida se origina en el momento en que el investigador ingresa al aula escolar, con el propósito de conocer lo que en ella ocurre, para darle sustento a los hechos que ahí observa; centrándose en la didáctica que lleva a cabo el profesor; para interpretarla y lograr crear una *categoría* que permita identificar la esencia del trabajo del docente; es decir, nombrar el trabajo de un docente a través de la comprensión de los elementos que lo hacen posible. Esta labor de interpretación por parte del investigador, se ve constantemente enriquecida por las aportaciones que el docente hace; es decir, si logra identificarse o no con la interpretación del investigador; así como sus opiniones y perspectivas en torno a su propia labor. Así, la observación compartida cumple con el principio epistemológico que le dio origen: la relación intersubjetiva Sujeto-Sujeto; además de permitir a ambos (investigador-docente) reflexionar y tomar conciencia; de la realidad que se vive en el contexto escolar. El investigador ha de tomar conciencia de la realidad escolar mexicana para identificar los problemas de los que adolece y la manera más idónea de darles solución, el docente tomará conciencia de su propia labor, aprenderá de sí mismo y de los demás, podrá transformar.

Las categorías de interpretación del trabajo docente constituyen la base para comprender la realidad escolar mexicana, y a su vez también son la plataforma para la creación de una teoría de la enseñanza mexicana. De ahí la importancia de la Observación Compartida, porque como una nueva metodología se acerca a una comprensión más justa de la realidad educativa mexicana, y por consiguiente permitirá una intervención más acertada en ella.

La observación compartida marca un giro radical en la forma de concebir la formación docente ya que “por medio de la actividad que de ella se deriva se procede a una formación docente que toma como punto de partida las propias experiencias de los profesores desarrolladas en su ambiente cultural; ya que puede percatarse de que muchas de sus

prácticas didácticas están ancladas en tradiciones educativas propias de las escuelas, más que en estructuras teóricas o escolares de la versión oficial.”⁴¹

La Observación Compartida permitió a Norma Durán mirar el lado humano del proceso educativo dándose cuenta que, en efecto, el profesor crea una didáctica propia, una didáctica que se acopla a las condiciones que encuentra en el aula, como la disposición de los alumnos para aprender, su propia disposición, su formación, sus experiencias vitales y profesionales; etc., dando lugar a una didáctica singular, que nace desde la esencia de las aulas de nuestro país; es decir, una didáctica mexicana.

La didáctica mexicana, que encuentra su origen en las prácticas escolares que se desarrollan en las aulas de nuestro país no se identifica con la Didáctica construida desde fuera, la teoría que no ha querido, o no ha sido capaz de mirar lo que se construye en la cotidianidad; por ello Norma Durán recurre a la metáfora⁴² para invitarnos a comprender esta escisión entre la práctica educativa sustentada por los docentes y la teoría de la enseñanza en el contexto mexicano, la Didáctica es la Quimera, ese monstruo grande, cuyo cuerpo es una composición de león, dragón y cabra, con tres cabezas, una de león, una de cabra y una de serpiente, no posee alas, pero vuela y vive en las montañas. Su hermana, la Esfinge, vive en el desierto, permaneciendo inmóvil. También es un compuesto, pero ella es un busto de mujer, sobre un cuerpo de leona. Para la metáfora de Norma Durán, la Esfinge representa al profesor. Esta metáfora alude a la desvinculación entre la Didáctica o teoría de la enseñanza y el profesor, aún siendo ambos, elementos esenciales en el proceso educativo. La Quimera, ecléctica como es, se asemeja a la Didáctica, compuesta de una diversidad de teorías que no pueden aterrizar en la realidad que vive el profesor en el aula. La Esfinge conserva una parte humana y su estatismo en la arena del desierto donde ella vive, le ha permitido “echar raíces, hacer tradición y encarnar en la cultura educativa, en su historia.”⁴³

⁴¹ DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia, *Formación docente por medio de la observación compartida*. Perfiles Educativos, enero-marzo Núm. 63, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1994.

⁴² Consúltese “La Quimera o la Didáctica en México y su hermana la Esfinge”, Durán (2005).

⁴³ *Ibíd.*, p. 114

Aún siendo hermanas Quimera y Esfinge intentan un abrazo que no llega, que no pueden concretar aunque ambas lo deseen.⁴⁴ Asimismo, “el abrazo entre la teoría didáctica y la experiencia de los profesores, hasta ahora, se ha tornado difícil; tiene que ver, en ello, la organización de las instituciones. Han separado a los investigadores de las escuelas, los han instalado en edificios lejanos a la vida cotidiana de los planteles. Los investigadores también se han resistido a entrar a esos lugares.”⁴⁵

Por ello, las ideas de Norma Durán son un exhorto a los investigadores a acercarse al mundo escolar, a las aulas mexicanas para llegar a comprenderlas primero para poder transformarlas después.

⁴⁴ *Ídem.*

⁴⁵ *Ídem.* Podemos agregar que en ocasiones los profesores se resisten a ser investigados. Pareciera que les invade el miedo a ser juzgados, a que otros miren su trabajo y lo pongan en tela de juicio tratando, la mayoría de las veces de cambiarlo. Esta situación es producto de la manera de investigar que con frecuencia ponemos en práctica, que no considera al *Otro* para que participe en el proceso de indagación y que a menudo tiende a descalificar la labor docente.

Capítulo 2.

Filosofía Mexicana: pilar para la construcción de una Teoría de la Enseñanza para México

“Soñemos pues, pero no con un sueño estéril, sino con visión de constructor, que mira en la realidad elemento aprovechable para una arquitectura de maravilla”

José Vasconcelos

En el capítulo precedente hemos hecho una semblanza de la teoría de la enseñanza desarrollada en nuestro país; y puede advertirse que este desarrollo no ha tenido la amplitud deseada, en relación con la magnitud de la problemática de la Didáctica en México; la cual precisa a su vez, responder a las demandas de la educación y sus manifiestas necesidades. Hemos notado también, que la disciplina didáctica en nuestro país ha tenido una significativa influencia de corrientes europeas y estadounidenses, con una marcada tendencia hacia la tecnificación y la exaltación del papel de la ciencia en la Didáctica y en la intervención del profesor en el aula, por encima del carácter humanista que ostenta la dinámica educativa. Asimismo hemos sido testigos que a pesar de la introducción de propuestas de carácter ecuménico, la Didáctica se ha nutrido también de elementos característicos de la cultura mexicana que aportan una explicación más coherente con el contexto mexicano; y aunque no se las haya retomado posteriormente o no se les otorgue la importancia que realmente poseen, resultan valiosas para la comprensión de las problemáticas educativas en nuestro país y de cómo éstas se han ido desarrollando, de tal manera que nos proporcionen herramientas para conducirnos por un sendero más adecuado a nuestras necesidades.

Así, la propuesta de Norma Durán constituye una guía para el presente proyecto, el cual almacena gran parte de sus contribuciones al campo de la Didáctica. Una de sus principales aportaciones es el subrayar que la teoría de la enseñanza en México, en su mayoría, se ha

derivado de propuestas generadas en regiones geográficas distintas a la realidad educativa mexicana, adoptando una ruta poco conveniente para la solución de problemáticas reales y urgentes que reclama nuestra realidad; ya que el ideal educativo de nuestros días que induce a alcanzar una calidad y una eficiencia en los procesos educativos se ha derivado de propuestas educativas y didácticas de países con un mayor grado de desarrollo económico - principalmente Estados Unidos- en la espera de equipararse al nivel de adelanto que detentan estas naciones. No se niega la necesidad de ir avanzando al compás de las transformaciones que se dan en el devenir histórico; pues de otra manera nuestra cultura permanecería estática, pero en el empeño por propiciar un desarrollo económico, político, social y cultural en concordancia con el resto de las naciones “más avanzadas”, no se ha respetado el ritmo propio de progreso de nuestra cultura y se ha optado por trasladar paradigmas y arquetipos de las culturas con un desarrollo industrial superior al que posee la nuestra.

Como consecuencia, en el terreno educativo se han incorporado a lo largo de la historia diversas concepciones de la didáctica, teniendo como resultado un extenso acervo, pero poco claro sobre lo que ella es y el papel que ocupa. Esta diversidad muestra la riqueza teórica con la que cuenta; pero también un extenso mar de confusión. Gran parte de esta problemática se debe a que hemos venido adoptando las aportaciones que nacen y se desarrollan en otros contextos y asumiendo una mirada poco crítica sobre ellas, se asimilan y siguen los métodos que han dado frutos y han sido exitosos en otros contextos, ignorando el entorno sobre el cual se ha de intervenir. Esta forma de proceder no ayuda a la resolución de conflictos propios y peculiares, en cambio deja un gran abismo, que ni la extensión de teorías con las que contamos ha podido llenar.

Por ello, es evidente la apremiante necesidad de comenzar a construir teoría de la enseñanza, generada desde nuestro propio contexto e impulsar las teorías que se han venido generando paulatinamente en nuestro país, y que forman parte de nuestro acervo pedagógico. Esta es la única vía capaz de dar un fundamento cabal del entorno en el que nos movemos; y de aportar un nuevo horizonte sobre lo que se ha de hacer para transformar

nuestras circunstancias educativas; tanto aquellas que son adversas como las que tienen una esperanza de desarrollo.

2.1 La Filosofía Mexicana y su ideal de creación de una cultura mexicana auténtica

La tarea de creación de una Teoría de la Enseñanza congruente con nuestro contexto mexicano implica responsabilidad y juicio crítico, para dejar de lado la *imitación* con la que hemos contado al momento de incorporar ideas que no surgen de nuestra realidad más próxima, y tratar de seguirlas al pie de la letra, pensando que con esta actitud, seremos capaces de resolver nuestros problemas, de la misma manera en que se resuelven en otras latitudes, bajo condiciones distintas a las nuestras. Rafael Moreno aborda este tema desde el campo filosófico y advierte la necesidad de mirar la realidad mexicana para encontrar soluciones adecuadas a ella, sin recurrir a lo que él llama “imitación extralógica” o un imitar por imitar¹, sin una actitud crítica sobre la realidad a la cual se han de incorporar las ideas provenientes de otros contextos. Sus ideas pueden extrapolarse al campo de la Pedagogía, ya que toca una cuestión esencial: la cultura mexicana, en la cual, indefectiblemente encontramos la temática educativa.

La cultura puede definirse como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que identifican a una nación o grupo social, dentro de un periodo y espacio determinados. La cultura engloba además, modos de vida, arte, invenciones, tecnología, sistemas de valores, tradiciones, creencias, etc. La cultura nos proporciona fines e ideales para orientar adecuadamente nuestras acciones colectivas, y en consecuencia, es capaz de orientar el rumbo de la nación; ya que la cultura se expresa en la creación de valores, tanto espirituales como materiales.

El hombre puede expresarse a través de la cultura y tomar conciencia de sí mismo, y de los demás hombres, y es capaz de buscar nuevos significados y crear obras de trascendencia para sí y su cultura.

¹ MORENO, Rafael, *Reflexiones sobre la Cultura Mexicana*, Seminario de Cultura Mexicana, UNAM, México, 1998.

La cultura reviste un papel primordial en la vida del hombre, pues alude al cultivo de la vida humana, permite la construcción del hombre al suministrarle los fines, los valores, los motivos y los cimientos que contribuyen a su formación; por consiguiente, la cultura es el instrumento de humanización por excelencia.

La cultura mexicana se manifiesta en todas las formas de expresión de los mexicanos; y por tal motivo, es el elemento que nos identifica como miembros de la nación vinculados a un tiempo.

Una cultura se identifica por las creaciones peculiares y los particulares modos de ser de sus miembros, por lo tanto, la cultura mexicana se halla en todas las creaciones, acciones, cualidades y modos de ser de los mexicanos; con lo cual, podemos decir que nuestra cultura se caracteriza por ser polimorfa, extensa y provista de una inconmensurable riqueza. La cultura mexicana se asemeja a un mosaico dotado de múltiples tonalidades y texturas, muchas de ellas permanecen y otras van transformándose, porque la cultura tiene la característica de ser dinámica y estática a la vez. Es dinámica por su capacidad de transformarse y renovarse, y su cualidad estática se halla en la necesidad que tiene de conservar ciertos valores que le dan sustento, y de hacer que permanezcan las tradiciones de un pueblo. Conservación y dinamismo deben articularse dialécticamente para que una cultura se desarrolle armónicamente.

Rafael Moreno expresa que “desde una dimensión dinámica, la cultura mexicana aparece como creación de valores, no se identifica, ni mucho menos se identificará con la repetición de lo ya existente; de modo necesario requiere avance y cambio para ser verdadera o auténtica. No está hecha, pues, la cultura mexicana es más bien un constante hacerse.”² En consecuencia, la cultura mexicana es un hecho en construcción, se crea cotidianamente, con las acciones y creaciones de los mexicanos, y paralelamente es un deber para nosotros ir construyendo y proveer de forma a nuestra cultura inacabada.

² *Ibíd.*, p. 31

Esta tarea de construcción cultural requiere contemplar la singularidad de la cultura mexicana, para extraer de ella lo esencial, lo que la constituye e identifica; es decir, mirar los modos de ser de los mexicanos, los valores que fincan y que promueven, explorar los actos humanos para encontrar el rumbo que ha de tomar la cultura. Si no se toma en cuenta la historia, y el modo de ser peculiar de nuestra cultura, y se repiten valores y formas de vida de otras culturas, la construcción de la cultura mexicana carecerá de sentido, y autenticidad, la construcción se tornaría imitación y “la imitación engendra cultura inauténtica, porque sin adoptarlas y sin elegir las previamente, permite la adopción de formas culturales originadas para responder a una problemática diferente a la nuestra”³.

Por ello, es necesario tomar en cuenta que la cultura mexicana tiene dos facetas, una peculiar y una universal. Como se ha mencionado ya, la faceta peculiar se encuentra en nuestra idiosincrasia, en la particularidad de nuestras formas de vida, y la universal se halla en las expresiones culturales que se originan en otro suelo, distinto al nuestro, pero que son capaces de florecer en nuestra tierra, si las condiciones lo permiten, y si antes han pasado por un proceso de elección consciente por parte de los mexicanos.

Conjugar de forma armoniosa ambas facetas es el sendero más apropiado por el cual ha de transitar la obra de construcción de la cultura mexicana; es decir, construir la cultura a partir del cimiento de las tradiciones y de los valores que desea alcanzar, enriqueciéndose con las aportaciones de otras culturas y paralelamente realizar su aporte a otras culturas, con lo cual la cultura mexicana se eleva al ámbito universal. Estas ideas acerca de la cultura provienen del ideario del maestro Rafael Moreno y éstas tienen su base en la *Filosofía Mexicana*.

Llamamos Filosofía mexicana al movimiento intelectual que germina a principios del siglo XX, como consecuencia de la agitación vivida a partir de la Revolución Mexicana, la cual, como se sabe; tuvo como motor principal derrocar al caduco régimen porfirista. Los principales representantes de la filosofía mexicana – Antonio Caso, José Vasconcelos, Samuel Ramos, Alfonso Reyes – inspirados por el movimiento revolucionario, comenzaron una batalla contra el *enemigo común*: el positivismo. Esta batalla no fue producto del azar

³ *Ibíd.*, p. 40

ni un fútil afán; representó una toma de conciencia sobre la realidad; ya que se requería con urgencia comenzar a escribir la historia de puño y letra de los mexicanos, abriendo paso al tema de México y sus problemas, para pensar en ellos y darles el cauce adecuado.

La filosofía mexicana encarna en nuestra tierra para exaltar *lo mexicano* y hacer notar que el positivismo, como filosofía adoptada durante la época porfiriana en México, no constituía una filosofía auténtica; era una “planta exótica” que desafortunadamente pudo echar raíces en nuestro suelo⁴. La filosofía mexicana califica al positivismo como una doctrina ajena al contexto mexicano, que sirvió de plataforma para que el régimen porfirista prosperara; ya que el porfirismo, con su lema <<*poca política y mucha administración*>> fundó el valor de la nación en la economía. De ahí que una doctrina como el positivismo, sirviera de herramienta para el régimen porfirista, porque prometía <<*saber para prever, y prever para obrar*>>; así como la premisa que el conocimiento fundado en la ciencia prometía ser el mecanismo perfecto para el desarrollo industrial y económico del país. Durante la época del régimen porfirista se imitó no sólo el positivismo como filosofía que le dio sustento, y que permeó profundamente en el campo educativo; sino que el modelo para México fue Europa, principalmente Francia. La clase alta se comportaba a la usanza de las formas de vida francesa, imitándolas; ya que Francia representó para México el arquetipo de la civilización moderna que se quería igualar.

La Revolución Mexicana significó un ideal de libertad, creación, autodefinition política e intelectual⁵; por lo cual, la reacción natural fue rechazar ideas caducas, como el positivismo; porque una revolución tiene la cualidad de transformar y para ello, en ocasiones, es preciso destruir para volver a construir. En el caso de México, se requería destruir el régimen porfirista, para construir algo nuevo y mejor. De ahí que los

⁴ “Se explica el éxito del positivismo, que pronto se hizo popular porque respondía a una necesidad espiritual y social de México. Era una planta exótica, pero encontraba aquí en la atmósfera oxígeno que la alimentara, y por eso vivió. Vivió casi siempre como una pasión negativa, contradiciendo su nombre de “positivismo”. Samuel Ramos (1934), *El perfil del hombre y la cultura en México*, Obras Completas, UNAM, México, 1975, Tomo I, p.135.

⁵ “El ideal de la Revolución [en palabras de Caso] es que los mexicanos cesemos de imitar y nos pongamos a realizar nuestro auténtico modo de ser, ya es menester que seamos nosotros mismos; tenemos ahora que inventar nuestras propias soluciones, pero esta invención, no se saca de la nada, sino de nuestra circunstancia, tenemos que abstraer los moldes mismos de nuestra convivencia.” VILLEGAS, Abelardo, *La Filosofía de lo mexicano*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, p. 60

intelectuales mexicanos de la época revolucionaria y postrevolucionaria, apelaran por crear la cultura desde nuestra propia visión del mundo, sobre el cimiento de “lo mexicano”.

Rafael Moreno retoma las ideas de los filósofos mexicanos, quienes enarbolaban la convicción de construir nuevas soluciones a los conflictos peculiares de México a través de la reflexión sobre ellos, esquivando la imitación extralógica y optando por centrar el interés de las reflexiones filosóficas en las formas de vida de los mexicanos, sin tener que recurrir a modelos que no corresponden del todo a la circunstancia mexicana y que forman parte de otra realidad que ya no había que imitarse más.

Es preciso tener en cuenta que en una primera etapa, la filosofía mexicana adquirió un matiz nacionalista, que rechazaba lo extranjero (lo cual se explica a partir de los ideales que la Revolución Mexicana heredó y que para este momento histórico encontraban una fuerte aprobación en la esfera intelectual) pero paulatinamente y gracias a las aportaciones de Samuel Ramos⁶, quien cierra la etapa del dilema entre universalismo y nacionalismo, el tema fue centrándose más y adquirió un equilibrio que permitió proponer la creación de una cultura propia, desde las posibilidades del entorno, sin dejar a un lado lo que se crea en otras regiones geográficas; es decir, el patrón de medida de los mexicanos dejaría de circunscribirse en otras culturas, para crearse desde el seno de la propia nación, mirando lo que se hace en otros contextos; sin imitar, más bien, asimilando lógicamente; es decir, incorporando ideas con trascendencia para el contexto mexicano, con miras a llegar a dimensiones universales.

Es así como Rafael Moreno pugna por un nacionalismo cultural que concilie *lo particular y lo propio*, y la *vocación por lo universal*⁷, como la manera más idónea de construir la cultura de una manera más justa y adecuada, para un desarrollo más armónico de la nación. Es así como las reflexiones del Maestro Moreno invitan a compaginar en una síntesis

⁶ Samuel Ramos apela por conciliar la postura nacionalista con la postura europeizante (ambas constituyen posturas extremas); para obtener una postura más equilibrada y justa; es decir, una postura que privilegie lo particular y lo propio y lo coloque como su fundamento, y a la vez sea capaz de mirar lo que se construye en otros ámbitos culturales, con el fin de enriquecer a la nación, y perfilándonos hacia la dimensión de lo universal, sin sacrificar la cultura mexicana, ni imitar ciegamente.

⁷ MORENO, Rafael, *Op.Cit.* p.12

armoniosa, *lo propio y lo ajeno*, y a mirar siempre lo propio y peculiar, para retomar estos elementos como un criterio de realidad, sobre el cual intervenir pertinentemente, sin olvidarnos de la cultura universal, porque a decir de Rafael Moreno: “la cultura mexicana del provenir requiere la posibilidad real de que los distintos elementos de la sociedad se apropien de la cultura universal, que les corresponde por ser su herencia, y a la vez, incrementan sus rasgos particulares y los elevan a valores universales”⁸.

Es evidente que una *cultura original, no contaminada de otras*, es una abstracción, y más aún en nuestros días, ya que la dinámica con la que hoy se vive, no permite estar fuera de lo que ocurre en otras regiones sin empaparse de ello. Lourdes Arizpe expresa que “no es nuevo para la nación mexicana el estar recibiendo influencias culturales desde otros países y continentes. Nuestra historia está construida a partir del reensamblaje de culturas y de una presencia cultural muy distintiva en el conjunto de las naciones. La diferencia hoy en día es la aceleración de las presiones culturales del exterior, sobre todo a través de los medios de comunicación, los mercados internacionales, la migración y el turismo.”⁹ La globalización ha permeado en casi todo el planeta, gracias a que ha propiciado una mayor interconexión entre lugares y personas alrededor del mundo, apoyándose de las innovaciones tecnológicas y ha amenazado con uniformizar las culturas; sin embargo, cada cultura tiene sus peculiaridades, que son herencia de su historia, tiene sus anhelos propios de desarrollo y sus propios medios para alcanzarlos; con lo cual, puede construir las barreras suficientes para impedir que entren en ella concepciones ajenas que amenacen con socavar sus particularidades, o deformen la ruta planteada para su desarrollo¹⁰. Por ello, es menester conocer nuestra cultura y apropiarnos de ella para forjarnos una identidad; ya que la falta de identidad, provoca un menosprecio por lo propio y una estima desordenada de lo extranjero, que tiende a valorarlo por encima de nuestra propia cultura, facilitando la imitación ciega y la fuga de nuestra esencia como cultura en construcción.

⁸ *Ibid.*, p. 55

⁹ ARIZPE, Lourdes, *Retos culturales de México frente a la globalización*, Edit. Miguel Ángel Porrúa, México, 2006, p. 6.

¹⁰ Rafael Moreno manifiesta que “a la cultura le toca igualmente construir las murallas que obstaculicen e impliquen la influencia de formas culturales exteriores, pertenecientes a modos de concepción y de vida ajenos y destructores del ser nacional.” *Op. cit.* p. 47. Estas ideas deben entenderse como una forma de preservar la esencia de nuestra cultura, y no como un rechazo de otras formas culturales; ya que Moreno pugna por la conjugación armoniosa de lo particular y lo universal en la construcción cultural.

2.2 Impacto de la Filosofía Mexicana en el campo pedagógico

La filosofía mexicana, con sus postulados, nos aporta una serie de ideas fundamentales: la necesidad de investigar nuestra propia realidad e inventar soluciones vitales para nuestros propios problemas, sin desconectarnos de lo universal; desde el entendido que nuestros modos de ser no se ajustan del todo con modelos rígidos imitados de forma extralógica. Tomar como referencia, la unidad de medida de nuestras propias acciones, para encaminarnos adecuada y armónicamente con el ritmo de nuestras posibilidades de desarrollo cultural; así como tomar en cuenta los avances que se originan en otras culturas, para incorporarlos-si las circunstancias lo requieren- a las metas de progreso de nuestra cultura.

Estos postulados, propios de la Filosofía Mexicana hacen eco en nuestros días, porque no está de más recordar que nuestro destino depende de las acciones que hagamos y de que estas acciones tengan un fundamento en la realidad mexicana. Este eco alcanza el terreno pedagógico y nos advierte sobre la necesidad de mirar la realidad que permea en el ámbito educativo, que se manifiesta en la vida escolar: en las aulas mexicanas.

Así, en el campo de la Didáctica, se requiere investigar nuestra propia realidad educativa para aportar soluciones adecuadas a ella, con una constante revisión de las ideas surgidas de realidades diferentes, que necesitamos considerar como aportaciones importantes para enriquecer el campo de la Didáctica y su intervención sea conveniente para las problemáticas que se le presenten.

2.3 La cultura escolar mexicana como acercamiento a la construcción de la Teoría de la Enseñanza

Sabemos que es posible hablar de una *cultura mexicana* manifestada en todas las expresiones de sus miembros, y definida por los rasgos más característicos de ella, que la hacen peculiar, y distinta con respecto al resto de las manifestaciones culturales que se generan en otros ámbitos espacio-temporales. Por consiguiente, es permisible plantear la

existencia de una *cultura escolar mexicana*; derivada de la cultura mexicana en su totalidad, la cual podría definirse como el cúmulo de atributos, propios de las comunidades académicas. La cultura escolar comprende los usos y costumbres de las instituciones escolares, las normas, las prácticas educativas que tienen lugar en ellas, y los valores que las sustentan. La cultura escolar es construida por los sujetos que actúan dentro de las comunidades académicas; es decir, los alumnos, padres de familia, docentes, directivos y administrativos; que a su vez, actúan moldeados por la cultura en general; por ello, podemos establecer que la cultura escolar mexicana es un reflejo de la cultura mexicana en su totalidad.

El adentrarnos en la cultura escolar mexicana nos permite conocer una porción de nuestra cultura, y este conocimiento engendra necesariamente una conciencia sobre sus necesidades y problemas urgentes por resolver, aportándonos una pauta para la intervención oportuna y pertinente en ella; porque si la cultura escolar es un reflejo de la cultura mexicana, también su intervención en ella estaría aportando valiosas soluciones para las problemáticas generales de nuestra cultura. De ahí que la cultura escolar debe ser asequible para nosotros y no permanecer en el olvido como hasta el momento ha ocurrido; ya que para la teoría pedagógica, los elementos que hemos trazado como constitutivos de la cultura escolar, por lo regular son tratados de forma aislada, y sin un fundamento en la realidad mexicana concreta. Por ello, es necesario acercarnos a su conocimiento, mismo que nos permitirá otorgarle un fundamento cabal a la cultura escolar mexicana, y consecuentemente, propiciar su perfeccionamiento. Pero ¿cómo lograr el conocimiento de la cultura escolar mexicana? La cuestión resulta compleja porque la cultura escolar mexicana adquiere variadas gamas, de acuerdo a determinadas circunstancias en las que se halle; es decir, si planteamos que la cultura escolar comprende los rasgos característicos de una comunidad académica, entonces tendremos una multiplicidad de formas culturales plasmadas en todas y cada una de esas instancias académicas. Resulta entonces, que una escuela primaria no posee la misma cultura escolar que una secundaria, o de una institución de cualquier otro nivel, e incluso de otra escuela primaria ubicada en un territorio diferente; ya que las normas, las pautas de conducta de los sujetos que la componen, sus prácticas educativas y en general, el resto de los atributos o rasgos que la delimitan como una cultura escolar, cambian de acuerdo al

contexto en que se encuentre. Sin embargo, podemos establecer que a pesar de la variabilidad y diversificación que reviste una cultura escolar, siempre hallará rasgos comunes con el resto de las manifestaciones culturales que tengan lugar en los centros escolares mexicanos; ya que, como se mencionó párrafos atrás, la cultura escolar es un reflejo de la cultura mexicana y como tal, mostrará rasgos y formas de ser comunes a los mexicanos. Con ello quiero decir que un determinado centro escolar, constituye una célula dentro de todo el órgano social conformado por el resto de las instituciones académicas que existen en México, y sin embargo, comparte con el resto de las células, “información” común que hace que el sistema escolar mexicano revista un carácter singular. Por ello, sólo lograremos tener un conocimiento de la cultura escolar en México, si nos sumergimos en ella, si nos acercamos a la fuente de donde proviene la cultura escolar; es decir, si investigamos lo que ocurre en los centros escolares, principalmente donde se eclipsa la cultura escolar: en las aulas.

Investigar lo que ocurre en las aulas requiere una metodología apropiada, que respete la complejidad de la cultura escolar mexicana y que sea capaz de comprender la diversidad desde la particularidad; es decir, que tenga una *perspectiva holística*, desde la cual sea capaz de trascender la sola explicación de un hecho, para incluir en sus metas de indagación, la comprensión del fenómeno del cual se ocupa; o sea, que incluya la hermenéutica. Por ello, la metodología más adecuada para lograr el propósito de comprender la cultura escolar y saber lo que ocurre en las aulas mexicanas para aportar un fundamento cabal a nuestra realidad educativa y a la didáctica mexicana, es la *Observación Compartida*.

La observación compartida es una metodología creada con el propósito de comprender la realidad de las aulas mexicanas, particularmente para conocer la didáctica que llevan a cabo los profesores dentro de las aulas de nuestro país. Surgió de la necesidad de mirar más allá de lo que el discurso oficial sobre la didáctica nos proporciona, para adentrarnos en el complejo mundo de las aulas escolares, y mirar la didáctica que se lleva a cabo ahí, con la intención de rescatar lo esencial de ella y dotar de sentido a las prácticas educativas que se llevan a cabo en nuestro país.

Sin duda, esta metodología encuentra fundamento en la Filosofía Mexicana, que exhorta a pensar y analizar la esencia de lo mexicano. En consecuencia, la Observación Compartida pretende conocer la didáctica mexicana y destacar lo primordial de ella; por tal motivo, la observación compartida constituye una metodología original, coherente con nuestra realidad educativa, y es – como lo declaró el maestro Rafael Moreno- una forma creativa de hacer filosofía, porque conlleva la actividad del sujeto y su compromiso por entender su realidad y sus circunstancias y encontrar soluciones a los problemas urgentes que le reclama el contexto mexicano , y porque involucra también la acción de incluir filosofemas universales que puedan adecuarse a la realidad mexicana que se estudia.¹¹

La observación compartida cumple con los principios de la Filosofía Mexicana porque pretende descubrir la esencia de la didáctica mexicana a través de la acción del sujeto dentro de las aulas escolares, las cuales componen el espacio donde se llevan a cabo las prácticas educativas que se pretenden comprender y en su caso transformar aportando una visión propia sobre nuestros problemas pedagógicos y didácticos; y paralelamente, incluye perspectivas universales, al fundamentarse en principios filosóficos de dominio universal, como lo es la hermenéutica y el fundamento epistemológico de la teoría social crítica: el principio Sujeto-Sujeto, como el enfoque pertinente para acceder a un conocimiento sobre nuestra realidad educativa.¹² La observación compartida apela a la construcción social del conocimiento, pues se encuentra involucrada en la creación de categorías pedagógicas el profesor y el observador-investigador. También busca una credibilidad en la construcción, entre ambos, de un consenso sobre el contenido otorgado a la o las categorías que se obtengan de la tarea de interpretación.

Es así como la Filosofía Mexicana sirve de pilar para construir una teoría de la enseñanza para México, pertinente para la resolución de sus problemas y para el encauzamiento de las prácticas educativas que surgen de nuestras aulas mexicanas.

¹¹ Durán Amavizca (2005), *Op. Cit.* p. 13

¹² Los principios fundamentales de la observación compartida se describirán a detalle en el siguiente apartado.

Capítulo 3.

Aportes del trabajo didáctico de los profesores a través de la Observación Compartida

“Abordamos así la vida del profesor en la fluidez de su acontecer diario dentro de la escuela como la perspectiva que se refiere a lo irracional, a lo que obliga al profesor a hacer su propia historia cotidiana y que se inscribe en el transcurrir social para hacerlo posteriormente en la historia de la educación nacional a la que pertenece. Por ello, la llamada al profesor a ser testigo de sí mismo al compartir lo observado.”

Norma Durán

No hay duda que la atmósfera que hoy envuelve a la educación mexicana no es la más adecuada y que necesitamos seguir buscando alternativas para la solución a los múltiples conflictos que padece; por ello, es conveniente contribuir a través de la creación de nuevos saberes pedagógicos que sean congruentes con la realidad que se experimenta y que sean capaces de superar la brecha entre teoría y práctica. De esta manera, se insiste en la construcción de una teoría de la enseñanza mexicana, que florezca directamente desde las aulas, las cuales representan el núcleo de nuestra vida escolar, porque adentrarnos en el mundo académico permite la comprensión de lo que ahí ocurre; lo cual resulta distinto a tratar de asimilarlo a través de algún modelo prescriptivo; otorgado solamente a través de la teoría.

No obstante, hasta el día de hoy, en México la investigación realizada directamente en los centros escolares que den cuenta de la cultura que ahí se vive, ha resultado escasa. Esto puede deberse a diversos factores, entre ellos, la falta de impulso a la investigación educativa en nuestro país -que nunca dejará de ser suficiente si se quiere seguir avanzando en el terreno pedagógico- así como el difícil acceso para la investigación dentro de los centros escolares. Pareciera ser que éstos, representan un campo minado para los investigadores, que pese a sus esfuerzos por comprender la dinámica que se vive dentro de

ellos, no han encontrado las facilidades para llevar a cabo sus proyectos, porque frecuentemente tropiezan con un sistema burocrático que finca un camino largo y sinuoso que les resulta duro recorrer, por lo que en ocasiones, optan por abordar la investigación desde el escritorio, sin sumergirse en el terreno educativo real, en donde se llevan a cabo de forma cotidiana las prácticas educativas. Sin embargo, las necesidades actuales, nos alientan a sortear estos obstáculos, exhortándonos a investigar directamente en las aulas, en relación constante con la cultura escolar mexicana, para comprenderla y encauzarla correctamente.

Cabe destacar que por parte de los docentes y las autoridades educativas suele existir una resistencia a ser investigados o a involucrarse en algún proyecto que posibilite la comprensión de las prácticas educativas que ellos mismos desarrollan; debido principalmente a que las investigaciones hechas directamente en los centros escolares son asiduas a pretender cambiar las prácticas cotidianas de los sujetos, procurando sujetarlas a las prescripciones hechas desde el ámbito teórico, quizá sin cuestionarse la pertinencia de estas teorías y propuestas para las diversas situaciones que experimentan realmente los docentes, pues frecuentemente éstas no pueden otorgarle las soluciones a las dificultades con las que tropieza en el aula. Asimismo, los investigadores se han olvidado de retomar estas prácticas cotidianas, que por el simple hecho de serlo constituyen un aporte valioso para entender las problemáticas educativas gestadas desde las aulas y consecuentemente, contribuir a atenderlas y solucionarlas de forma adecuada.

Esta situación es el resultado de la noción de investigación educativa con la que hemos contado, misma que tiende a concebir al investigador como un experto en la materia, cuya labor consiste en la construcción de propuestas que posteriormente el docente pueda implementar en el aula, con el fin de lograr un avance en la educación. Esta visión hace que el docente se encuentre en posición de desventaja, en relación con la que detenta el investigador, porque se aduce que solamente es un ejecutor de lo que otros crean. Esta postura, tan generalizada en el terreno pedagógico, tiene su origen en la escisión entre teoría y práctica, pues ambas se han relacionado a manera de una dicotomía, que considera a la teoría como una serie de planteamientos respaldados por la ciencia, que se encargan de guiar y prescribir la práctica. Ésta última es vista con frecuencia como una adecuación a la

teoría. Desde luego, estos planteamientos se alejan de la situación real por la que atraviesan teoría y práctica, porque ciertamente la teoría constituye una guía para la práctica, pero eso no significa que tenga que ser determinante, pues la práctica, al ser fundamentalmente un constructo social, cambia, se transforma y toma senderos inusitados que sobrepasan los límites que pueda imponer la teoría. Este hecho hace que exista un desfase necesario entre ambas, pues el dinamismo que poseen provoca que estén en constante replanteamiento y que ambas sean mutuamente constitutivas. Es por esta razón que debe existir una dialéctica entre ellas, que posibilite una conexión directa entre teoría y práctica para alcanzar un consenso entre ambas, y cuya finalidad última sea el mejoramiento de las prácticas educativas.

Por ello, la noción que mira al investigador como un experto que se encarga de elaborar conocimientos probados científicamente, que sean útiles para alcanzar metas educativas y al profesor como un sujeto que detenta una destreza técnica para aplicar estas teorías y principios científicos, ha dejado de ser congruente con la realidad¹, porque desde luego, engendra una visión muy escueta de lo que significa la labor docente y de lo que es la didáctica también, porque el docente es capaz de construir un tipo de enseñanza, adecuada a las necesidades que encuentra comúnmente dentro de su práctica; es decir, *crea una didáctica propia*², lo cual nos advierte sobre la complejidad de la Didáctica, que si bien, históricamente ha sido concebida mayoritariamente como una teoría avocada a mejorar la enseñanza a través de estrategias que ensalzan la planeación y la prescripción de técnicas de enseñanza hechas para los docentes, se desarrolla dentro de un ambiente humano, lo que la humaniza también, permitiéndonos acrecentar nuestra visión de la Didáctica, de la labor docente y de la educación en general. Por ello, lo que necesitamos es lograr una comprensión de las prácticas educativas que se construyen día a día, gracias a la participación de los sujetos que la hacen posible, principalmente los docentes en conjunto con sus alumnos.

¹ Cfr. CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Edit. Martínez Roca, Barcelona, 1988. Carr y Kemmis consideran que la concepción de investigador como experto y el maestro como ejecutor ha provocado un alejamiento entre la docencia y la investigación, y proponen que los docentes se conviertan en investigadores de su propia práctica.

² Cfr. Durán(2005)

En el capítulo anterior mencionamos que la forma más adecuada de lograrlo es a través de la inmersión en la vida y la cultura escolar, que nos permita captar su esencia y su valor. Asimismo, la clave para la aproximación a una teoría de la enseñanza mexicana es desentrañando las prácticas didácticas que desarrollan los docentes diariamente en el interior de sus aulas, y que son producto de una creación personal, más que simplemente normativa. Para ello, la metodología más apropiada es la Observación Compartida, porque rescata el vínculo que debe existir entre la investigación educativa y la docencia, acercándonos a una relación dialéctica entre teoría y práctica.

3.1 *La Observación Compartida*

La observación compartida es una metodología creada por Norma Durán, que tiene como principal propósito conocer la didáctica que desarrolla el docente dentro del aula escolar; se fundamenta en la premisa que resalta que *el profesor crea una didáctica propia*, que supera la normatividad impuesta a través de los planes y programas de estudio. Así, para la observación compartida, la didáctica no es algo dado, sino una construcción social que emerge gracias a la acción conjunta de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente los docentes y los alumnos, delimitados por las diversas situaciones que experimentan habitualmente en las aulas.

La intención de esta metodología es construir *categorías* de interpretación del trabajo didáctico de los docentes; es decir, lograr una conceptualización de las prácticas que ellos realizan a través de su labor de enseñantes. Esta tarea se lleva a cabo no solamente con la ayuda del investigador, sino que se incorpora al docente para lograr una categoría congruente y confiable. De este modo, la Observación Compartida recurre al principio epistemológico Sujeto- Sujeto, el cual permite incluir al Otro en la construcción del conocimiento.

Categorizar nos permite captar la esencia de la didáctica mexicana porque nos acerca a las formas de enseñar de los maestros en México, y nos abre las puertas a la comprensión de lo que ocurre dentro de los centros escolares, permitiéndonos también percibir las problemáticas urgentes por resolver, así como también puede aportarnos mayores

herramientas para la solución a ellas, porque podemos vislumbrar los problemas con una base en la realidad.

Es importante resaltar que las categorías ensanchan nuestra visión sobre la labor docente, porque su creación no solamente es capaz de revelar las problemáticas educativas; su cometido reside en descubrir y resaltar las características que hacen de la didáctica, una valiosa labor; porque la didáctica ya no sólo se nos muestra como una metodología que ha sido planeada y confeccionada desde fuera. Se nos revela ahora como una metodología creativa, al ser elaborada por el docente, de acuerdo a las condiciones que encuentra en el medio áulico y a la participación de los alumnos que forman parte de él; porque justamente, la creatividad no solamente es lograr hacer algo innovador o fuera de lo común, también significa hacer uso de todos los recursos de que se dispongan para lograr nuestras metas y sortear los obstáculos que se nos presentan. En este sentido, el docente es un ser creativo, pues frecuentemente utiliza este recurso humano para hacer frente a las situaciones que vive en el aula, ya que éstas suceden sin aviso ni planeación, poniendo frente al docente el reto de franquear los obstáculos y darle un cauce adecuado a las experiencias por las que atraviesa. La creatividad docente pocas veces es reconocida y tomada en cuenta como un referente para mejorar las prácticas didácticas de los docentes, esto es debido al desconocimiento de esta realidad. A la observación compartida, le corresponde rescatar esta facultad docente, que constata una vez más la dimensión humana, inseparable de la didáctica.

La observación compartida permite el acceso a la didáctica creada por el profesor; la cual ha permanecido oculta o no ha sido retomada para comprenderla en su dimensión real y cotidiana, porque se ha preferido evaluarla, reformularla e incluso se ha pretendido que la didáctica del docente se ajuste completamente a las prescripciones hechas desde la teoría. Sin embargo, para la observación compartida, la práctica docente es digna de conocerse y de constituirse en una guía para poseer una visión más amplia de la didáctica mexicana. Por ello, las categorías que se construyen a partir de la observación compartida significan un gran paso hacia la comprensión de la realidad escolar mexicana, y con ello, un peldaño que nos acerca a la creación de una teoría didáctica propia de nuestro contexto que posibilite la solución de nuestras problemáticas educativas.

3.2. La holística: principal fundamento de la observación compartida

Hemos reiterado que la construcción de categorías de interpretación del trabajo didáctico de los profesores constituye el principio para la creación de una teoría de la enseñanza, más justa para la circunstancia mexicana, y es posible hablar de ello porque a pesar de que las categorías que se construyen a través de la observación compartida son sólo una porción de toda la urdimbre que conforma la educación en México y de las prácticas didácticas que surgen diariamente, sí nos aportan una visión general de ellas. Porque “cada maestro no puede abstraerse, dentro de la pura subjetividad, de los caminos que siguen todos los demás profesores, sino que participa en gran medida del sentido de la enseñanza generado por el colectivo de maestros al ejercerla”³; es decir, su práctica es singular, y a la vez común dentro de la cultura escolar en México, porque se desarrolla de acuerdo a los rasgos más característicos de la cultura mexicana. Este hecho evidencia que la observación compartida descansa sobre una base *holística*, que contempla la particularidad en la diversidad y a su vez puede descubrir la diversidad a partir de un hecho particular; porque si bien, es cierto que la o las categorías que arroja el trabajo de observación compartida de un solo docente constituye una fracción de todos los procesos didácticos puestos en práctica en la cultura escolar mexicana, también nos aporta una visión general de lo que en ella ocurre. De esta manera no se soslaya la complejidad inherente a la cultura escolar, y se resaltan sus atributos más sobresalientes, contribuyendo a comprender la didáctica y los rasgos humanos que la caracterizan. Esta es la razón por la que la holística es el principal fundamento de la observación compartida. La holística tiene la característica de poder interpretar muchos fenómenos en función de unos pocos sin ser definitiva y absoluta, porque “para la holística no hay hechos absolutos. Esto significa que no acepta una idea incondicionada sobre el hecho. Lo absoluto excluye todo tipo de interrelación, la visión holista lo resalta.”⁴

Así, la construcción de categorías se apega a la premisa que apela a que “lo singular es comprendido en lo total a partir de lo singular”⁵ que es propia de la hermenéutica; es por

³ *Ibíd.* p. 15

⁴ *Ibíd.* p. 36

⁵ A. ORTÍZ-OSÉS y P. LANCEROS. *Diccionario de Hermenéutica. Una obra interdisciplinaria para las ciencias humanas*. Universidad de Deusto, España, 1998. p. 297

esa razón que para la observación compartida, la hermenéutica se coloca como un fundamento de vital importancia, porque es a través de un trabajo de interpretación de las acciones educativas como logra acceder a la comprensión de la didáctica creada por los docentes.

3.3 La tarea hermenéutica en la observación compartida

Las categorías se originan a partir de un trabajo de interpretación de lo que ocurre en las aulas; lo cual es coherente con el principal cometido de la observación compartida: comprender el significado de las acciones educativas que se construyen cotidianamente en las aulas. De esta manera, la hermenéutica se convierte en una herramienta básica para la observación compartida.

La Hermenéutica⁶ puede definirse como una teoría filosófica que tiene como meta la comprensión de los fenómenos que estudia. La hermenéutica es definida por muchos intelectuales adscritos a ella como el arte de la interpretación, o bien, la interpretación comprensiva del sentido.⁷ Cabe aclarar que existen múltiples definiciones de hermenéutica, esto es debido a que, como menciona Jean Gordin⁸, la hermenéutica ha tenido diferentes sentidos en el devenir histórico. En su sentido clásico, la hermenéutica aparece como el *arte de la interpretación de textos*. La principal función de la hermenéutica era servir de auxiliar en la práctica de la interpretación de textos sagrados, canónicos, filológicos, etc. La hermenéutica proponía reglas y preceptos para lograr una correcta interpretación de los textos, mismos que eran tomados de la Retórica. Por ello, con Quintiliano (*De institutione oratoria*) y San Agustín (*Sobre la Doctrina Cristiana*), encontramos los indicios de una hermenéutica clásica. Melanchton y Scheleiermacher también hacen notar la importancia de la hermenéutica en la interpretación de textos; sin embargo, Scheleiermacher comienza ya a hablar de una hermenéutica universal.

⁶ El término Hermenéutica tiene un origen simbólico que alude al dios griego *Hermes*, quien para los antiguos griegos, era un dios mediador entre los hombres y los dioses. Su tarea consistía en traducir la voluntad divina a un lenguaje inteligible a los hombres; es decir, era un intérprete (*hermeneuien*).Cfr. A. ORTÍZ-OSÉS y P. LANCEROS. (*Op. Cit.*)

⁷ *Ibíd.* p.7

⁸ GORDIN, Jean. *¿Qué es la hermenéutica?*, Edit. Herder, Barcelona, 2008, p. 16.

Wilhem Dilthey marca un cambio en la concepción de la hermenéutica al considerarla como el fundamento metodológico de las ciencias del espíritu (Historia, Humanidades, Teología, Filosofía, etc.). Para Dilthey, las ciencias puras han alcanzado éxito, debido al rigor de su método, de ahí que las ciencias del espíritu necesiten un método específico⁹, que las ubique en el parangón de las ciencias fácticas. Según Dilthey “mientras que las ciencias puras buscan explicar los fenómenos a partir de hipótesis y leyes generales, las ciencias del espíritu quieren comprender una individualidad histórica a partir de sus manifestaciones exteriores. La metodología de las ciencias del espíritu será de esta manera una metodología de la comprensión”¹⁰.

Con el paso del tiempo, la hermenéutica se convierte en una filosofía universal de la interpretación, gracias a las aportaciones de Heidegger y después de Gadamer. Con Heidegger la hermenéutica cambia de objeto; no se refiere ya a los textos, sino que la hermenéutica es puesta al servicio de la existencia, pues afirma que “la hermenéutica nada tiene que ver con los textos, sino con la vida misma, henchida ya ella misma de interpretaciones, pero que aquella puede iluminar”.¹¹ De esta manera, Heidegger fue el primero en otorgar una concepción filosófica a la hermenéutica. Sin embargo, Hans Georg Gadamer impulsó a la hermenéutica hacia el debate filosófico, al resaltar que el positivismo ha impuesto un modelo único de saber, que se basa en un conocimiento metódico, y este hecho suele dejarnos ciegos hacia otras formas de llegar al conocimiento, como es la interpretación y la comprensión. Gadamer, considera la interpretación como un problema filosófico-ontológico, de carácter universal, y ya no sólo como un problema filológico o exegético, ya que desde su postura, la interpretación afecta toda relación entre el hombre y lo real¹². Gadamer encuentra en la hermenéutica una herramienta epistemológica que contribuye a alcanzar una mejor comprensión y contrarresta el malentendido y la distorsión que se manifiesta en el terreno de la comunicación y la intersubjetividad; ya que ambas ocupan un papel esencial en la constitución de la humanidad¹³. Gadamer asume que llegar a

⁹ Positivistas como Comte y Stuart Mill alegaban que las ciencias sociales carecían de un método, y debían entonces retomar el método de las ciencias naturales; sin embargo, Dilthey propone que las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) debían tener un método propio: la interpretación (*Verstehen*).

¹⁰ GORDIN, Jean. (*Op. Cit.*) p.39.

¹¹ *Ibíd.* p. 19.

¹² *Ibíd.* p. 254

¹³ HERNÁNDEZ-PACHECO, Javier. *Corrientes actuales de filosofía*. Edit. Técnos, España, 1996.

la comprensión de algo no es una tarea sencilla, y por lo tanto se requiere de un abordaje hermenéutico, el cual constituye un esfuerzo intelectual por descubrir el sentido de las cosas, a través de un proceso de interpretación.

Gadamer pone en cuestión el ideal de una comprensión totalmente desprovista de prejuicios y argumenta que éste es sólo un “prejuicio contra los prejuicios”¹⁴. Así, mientras que las ciencias del espíritu-tratando de emular a las ciencias puras- habían tratado de excluir los prejuicios, para alcanzar la tan anhelada “objetividad”, Gadamer percibe los prejuicios como condiciones de la comprensión.

La objetividad como condición para acceder al conocimiento, ya no es preocupación para la Observación Compartida, pues esta metodología se inscribe dentro de una propuesta de investigación cualitativa, que permite comprender la vida, la cultura y el acontecer humano, al *investigar lo humano desde lo humano*. No suprime al sujeto y la importancia de su intervención en la construcción del conocimiento; la cual constituye una labor que necesariamente está condicionada por el contexto al que pertenece y a la experiencia de vida con la que cuenta, por ello retoma la hermenéutica como una herramienta de la cual se auxilia, para llegar a la comprensión de la didáctica creada por los docentes. La Observación Compartida admite que el investigador/observador necesariamente introduce parte de sí mismo en la tarea de comprender la didáctica, reconociendo la subjetividad como parte de la investigación en educación. De esta manera, no excluye el hecho que “el investigador pone su mirada, énfasis y matices de sentido desde su formación, experiencia vital, percepción, intuición y grado de transacción e interacción con el objeto de estudio y su familiaridad con la situación”¹⁵ con lo cual se reivindica el valor del sujeto y su experiencia en la realidad a comprender, tarea que ha sido una preocupación constante para la hermenéutica.

La tarea hermenéutica permite captar el sentido de las ideas desde la perspectiva de los participantes, dentro de la tradición viva en la que se han formado¹⁶, de ahí que sea

¹⁴ *Ibíd.* p. 78

¹⁵ FLÓREZ OCHOA, Rafael, TOBÓN RESTREPO, Alonso, *Investigación educativa y pedagógica*, McGraw Hill, Colombia, 2001. p. 5.

¹⁶ AMILBURU GARCÍA, María. *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía en la Educación*, Edit. Dykinson, Madrid, 2002.

fundamental para la observación compartida, porque permite reconocer el sentido de la didáctica, a partir de la perspectiva de los docentes, quienes son los responsables de forjarla a diario con su trabajo, mismo que se encuentra inscrito dentro de una tradición viva, representada por la institución escolar y la cultura que ahí se despliega. Asimismo para la hermenéutica, el contexto histórico es básico para poder llegar a la comprensión de un texto o de un hecho, y esa es la causa por la que la didáctica que lleva a cabo un docente sólo es comprendida si se rescata el contexto escolar en el que se inscribe y la cultura de la época en la que se desarrolla.

La hermenéutica coadyuva en la tarea asignada al investigador de comparar el bagaje teórico existente con los hechos cotidianos que ha descubierto a través de la observación, ya que necesita interpretar estos hechos hasta llegar a su comprensión.

Así, podemos decir que la hermenéutica es una herramienta indispensable para las ciencias humanas, porque los fenómenos humanos necesitan comprenderse e interpretarse; a diferencia de las ciencias naturales, las cuales se auxilian primordialmente de la observación externa y la explicación causal, herramientas insuficientes e incapaces de descubrir por sí mismas el sentido de las acciones humanas¹⁷. Por ello, necesitamos rescatar la comprensión ; ya que sólo ella es capaz de revelarnos el significado de las acciones humanas y desde luego, en el caso de la pedagogía, el significado de las acciones educativas, y apartarnos de la concepción que encumbra la ciencia y el método analítico/explicativo y que intenta que éste se extienda al ámbito humano, trascendiendo el terreno fáctico, en el cual, sin duda, ha dado resultados positivos, pero también ha llegado a un límite crítico, en el cual el progreso técnico que la acompaña se ha reflejado en una deshumanización constante y en una pérdida de los valores que solían ser constitutivos de la sociedad. Por ello, el rescate de la hermenéutica como auxiliar en la construcción del conocimiento pedagógico y didáctico, nos aproxima a la posibilidad de contar con propuestas que coadyuven a un mejor tratamiento de las problemáticas en el terreno de la

¹⁷ El contraste entre la explicación (*Erklären*) y comprensión (*Verstehen*) como medios para acceder al conocimiento, es una controversia que actualmente puede resultar reiterativa e incluso anacrónica; sin embargo, es necesario enfatizar la diferencia entre ambas porque ello nos da la pauta para abordar adecuadamente los problemas a los cuales se enfrentan las ciencias humanas, como la Pedagogía.

educación y la enseñanza en nuestro país, pues nos sitúan en el terreno humano, justo de donde emergen las acciones educativas que necesitamos comprender.

3.4 Fases de la construcción de categorías de interpretación didáctica

La creación de categorías de interpretación conlleva un proceso para su construcción, que consta de tres fases o etapas en la investigación, que permiten al investigador ir accediendo paulatinamente a la comprensión de la didáctica que observa y a la que pretende categorizar.

a) Creación de conceptos intuitivos

En un primer momento, esta metodología consiste en tener acceso al espacio áulico¹⁸ donde el profesor lleva a cabo su labor y observar cómo procede usualmente, con el objetivo de conocer su trabajo y olvidándonos de juzgarlo, evaluarlo o corregirlo. Nuestra intención se aleja de toda imposición de verdades absolutas; ya que nos posicionamos en una zona aún desconocida, en la que sólo necesitamos contemplar la realidad del aula y la acción del docente, y en la que no hay cabida para juicios apriorísticos; pues el investigador debe guiarse por la fluidez de la didáctica, ésta es la que va a ir marcando el camino hacia su comprensión. En esta etapa el investigador simplemente observa lo que ocurre y recopila la información que necesita. Esta recopilación de datos se concreta en *registros de observación*, entrevistas, y clases videograbadas, fuentes de información que se combinan formando una *triangulación*; la cual es una técnica básica de la etnografía¹⁹.

Los registros de observación permiten que el investigador, en su calidad de observador asiente todo lo que observa en el aula, tal y como sucede, sin omitir ni añadir nada. El investigador hace una descripción lo más íntegra posible de lo que observa y puede incluir

¹⁸ Es preciso señalar que el hecho de tener acceso al espacio áulico conlleva un proceso de búsqueda de oportunidades para poder lograrlo, porque, como se mencionó anteriormente en este mismo capítulo, hay una resistencia por parte de los docentes y autoridades académicas para involucrarse en un proyecto de investigación que implique el conocimiento de su trabajo. En consecuencia, los investigadores necesitan sortear una serie de obstáculos impuestos por la burocracia que imponen las instituciones educativas en nuestro país, lo cual requiere una dosis de paciencia y firmeza para lograr el cometido principal: ingresar al aula escolar, y una vez ahí establecer acuerdos con los docentes y las autoridades, para que nuestro trabajo como investigadores no sea concebido como una imposición, por el contrario, hacer notar que para la investigación se necesita establecer una relación *investigador-docente* que sea constante y permita la colaboración entre ambos para alcanzar la meta final: comprender la didáctica de los docentes.

¹⁹ DURÁN (2005) p. 28.

en sus registros, notas que puedan enriquecer nuestra comprensión de lo ocurrido durante la observación.

Las entrevistas, para la observación compartida, toman un rumbo particular, ya que se trata de que éstas no adquieran una formalidad que imposibilite que el entrevistado se desenvuelva con confianza. Por ello se intenta que las entrevistas se desarrollen como una conversación informal, en la que el entrevistado, en este caso el docente, pueda expresarse libremente, a partir de la confianza que le proporcione el observador. Las entrevistas tienen el objetivo de despejar las dudas que el observador tenga sobre la didáctica del docente.

Las clases videograbadas se recopilan con la intención de mostrarlas al profesor para que él mismo observe cómo lleva a cabo su labor de enseñante.

Todas estas herramientas son básicas para que el investigador pueda recopilar los datos suficientes para su trabajo etnográfico. Estos datos constituyen la base para que el investigador construya *conceptos intuitivos* sobre la didáctica del profesor; es decir, *captar lo esencial y mayormente presente en el trabajo del docente*. Es aquí donde el investigador comienza a distinguir el rumbo que toma la didáctica del profesor observado.

b) Creación de conceptos intelectivos

En un segundo momento, y una vez que se ha captado intuitivamente lo característico de la didáctica del profesor, se prosigue con la creación de conceptos intelectivos; procedentes del trabajo hermenéutico del investigador; el cual pueda combinar los conceptos intuitivos que ha creado ya, con los marcos de referencia teóricos con los que él cuenta y que están relacionados con los conceptos intuitivos. Los conceptos intuitivos y los conceptos intelectivos estarán constantemente interrelacionados y se desarrollarán continuamente, hasta captar la esencia de la didáctica del docente. A este acto en el que se combinan conceptos intuitivos con conceptos intelectivos se le denomina *introspección epistemológica*²⁰ y alude al momento en que se establece un ajuste entre los hechos que observa el investigador y los conceptos que ha formado a partir de los referentes teóricos pertenecientes a su formación. Este acto permite seleccionar el componente teórico

²⁰ *Ibíd.* p. 31

existente para la Pedagogía, que sea congruente con la esencia de la didáctica que observa y sea capaz de dotarla de fundamento.

c) Creación de conceptos postulativos

Los conceptos postulativos incluyen un componente teórico que constituye el fundamento al hecho didáctico que el investigador ha indagado en el trabajo del docente. Se confrontan los conceptos intelectivos con principios teóricos propios de la pedagogía que resulten relevantes y congruentes con el trabajo del profesor. Esto da lugar a la construcción de una categoría, que da cuenta del trabajo del docente y que puede aportar elementos importantes para la enseñanza en nuestro contexto.

En la observación compartida entra en escena el diálogo y el consenso entre investigador-docente para ir construyendo conjuntamente una categoría acorde con la realidad que se vive en el interior del aula. El investigador interpreta la labor didáctica del profesor y la conceptualiza, para después compartirla y discutirla con el docente quien se encarga de exponer si la categoría creada hasta el momento por el investigador refleja su trabajo didáctico o si es necesario reformular algunos aspectos que, de mutuo acuerdo se consideren convenientes. Así, la observación trasciende hasta volverse compartida y por ello adquiere un alto grado de credibilidad para la construcción de categorías de interpretación de la didáctica propia de un docente porque ha incorporado la visión del profesor y lo ha integrado a una tarea que se había concebido como propia del investigador, quien ahora renuncia a la posición privilegiada que había detentado históricamente y abre paso al docente en la construcción del conocimiento pedagógico. De esta manera, la observación compartida trasciende la relación Sujeto-Objeto para inscribirse dentro de una relación intersubjetiva, que favorece la interacción y el uso de la facultad comunicativa para lograr acuerdos.

3.5 La observación Compartida: fundamentos y contribuciones

Con todo lo referido hasta el momento, podemos señalar que la *Observación Compartida* es al mismo tiempo una derivación del método etnográfico y un valioso aporte que lo enriquece. Es una derivación porque retoma la observación hecha directamente dentro del campo de estudio. Como se sabe, la etnografía es una metodología que surge de la

disciplina antropológica y que busca internarse en la vida de las culturas para llegar a conocerlas; así, el investigador o etnógrafo vive como un miembro más de la cultura que pretende llegar a conocer, involucrándose en la vida cotidiana de ésta, o bien, se limita a observar las prácticas sociales llevadas a cabo dentro de ellas para no entorpecer el desarrollo normal de la vida de las culturas que son su *objeto estudio*. La meta del etnógrafo es comprender las formas de vida de las culturas que investiga mostrando que hay un mundo más amplio y complejo, de lo que nosotros habíamos imaginado. El método etnográfico no es exclusivo de la Antropología, ya que ha sido retomado por otras disciplinas de carácter social y humanista. En el caso de la Pedagogía se han llevado a cabo estudios de corte etnográfico en instituciones escolares que evidencian la importancia de retomar la vida cotidiana como una rica fuente de conocimiento²¹.

La etnografía constituye un referente central para la Observación Compartida pues de ella retoma la necesidad de involucrarse directamente en la vida de la cultura sobre la cual se investiga; en este caso, la necesidad de indagar en la cultura escolar y conocer la didáctica mexicana, es decir, aquella que se genera desde las aulas escolares de nuestro país, y cuyos responsables de su existencia son los docentes. Así, el investigador, de la misma manera que el etnógrafo busca internarse en la cultura escolar, para comprenderla, permaneciendo un período prolongado en las aulas y captando cómo se desarrolla la vida dentro de ellas.

Al mismo tiempo, la Observación Compartida es un aporte valioso a la etnografía porque tiene sus propias formas de investigar directamente en el campo de estudio; así, mientras que el método etnográfico suele referirse a las culturas que investiga como “*objeto de estudio*”, la Observación Compartida se separa de este planteamiento y se refiere a un Sujeto, que necesita comprender. Es decir, el modelo de investigación Sujeto- Objeto que ha predominado en las ciencias es sustituido por el modelo Sujeto- Sujeto, que hace referencia a una relación intersubjetiva en el momento de llevar a cabo la investigación. Esto sugiere una epistemología coherente con la realidad que se pretende conocer porque

²¹ En nuestro país hay un considerable número de investigaciones de corte etnográfico que ofrecen una visión de la vida en las aulas mexicanas. Cfr. ROCKWELL, Elsie “*et. al*”. *La investigación sobre la práctica docente. Una bibliografía anotada*, Documentos DIE, CINVESTAV, México, 1987. Este documento contiene una serie de referencias bibliográficas en torno a investigaciones educativas de corte etnográfico, realizadas tanto en México y América Latina, como en Estados Unidos y Europa.

trasciende la relación mecánica que supone el modelo Sujeto-Objeto, para mostrar que existe la posibilidad de referirnos a un Sujeto, y de entablar un diálogo que posibilite una puerta de acceso a una mejor comprensión de la realidad educativa. Esta ruptura epistemológica fue posible gracias a la toma de conciencia del Otro; ya que en un primer momento, la observación compartida se enfocó a observar el hecho educativo tal y como éste se presentaba en el aula, a modo de captar la didáctica emprendida por el docente y *categorizar* su labor; es decir, tratar de conceptualizar lo que hace en el aula y darle un nombre a lo que hace; sin embargo, fue preciso incorporar la participación del docente para lograr una comprensión más cabal de su didáctica, logrando una relación intersubjetiva entre el docente y el investigador (Sujeto-Sujeto). De esta manera la Observación Compartida necesariamente adquiere una dimensión ética al fundamentarse en el principio epistemológico Sujeto-Sujeto; porque:

una importante aportación de dicho principio epistemológico es que permite discurrir acerca de la alteridad; evoca el siguiente reconocimiento: soy por el otro, máxima ética para cualquier situación que se inscriba en el ámbito social, y particularmente en la educación. La alteridad conlleva la capacidad de conformar y confirmar la opinión de cada quien, sobre el mundo y sobre su práctica social, en combinación humana con el otro.²²

El principio epistemológico Sujeto-Sujeto emerge de la propuesta de la Teoría Social Crítica que floreció de la *Escuela de Frankfurt*; movimiento intelectual, eminentemente filosófico, que se ha dedicado a construir y fundamentar un discurso crítico en torno a la sociedad postmoderna, cuyos principales valores se fincan en la eficacia, la competencia y la tecnología como facilitadores del progreso social, hecho que es puesto en tela de juicio por los teóricos de este movimiento intelectual. La Teoría Social Crítica se desarrolló con la participación de intelectuales que han formado parte de la Escuela de Frankfurt: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas²³. Éste último desarrolló una *Teoría de la Acción Comunicativa*, que resalta que la interacción sólo es posible si los implicados llegan entre sí a un acuerdo frente a su toma de postura. La

²² DURÁN (2005) *Op. Cit.* p. 22

²³ Los teóricos de la Escuela de Frankfurt elaboraron una serie de críticas en relación a la forma en la que el positivismo -como principal fuerza que conformó teóricamente el pensamiento y la cultura del siglo XX- impactó en las ciencias sociales, propiciando una concepción de *saber como dominio*, haciendo que la relación Sujeto-Objeto desembocara en una dialéctica imperialista, de la cual resulta un señor y un esclavo. De ahí, la necesaria introducción de una epistemología dotada de un sentido ético, que involucra al Otro para lograr un conocimiento más acertado y justo de la realidad social. *Cfr.* HERNÁNDEZ-PACHECO, Javier (*Op. Cit.*) p. 93.

teoría de la Acción Comunicativa pone el acento en los procesos de entendimiento y en el uso de la competencia lingüística del ser humano para lograr acuerdos que permitan una mejor comprensión entre sí; por ello resalta la intersubjetividad y propone la relación Sujeto-Sujeto como el fundamento epistemológico de las ciencias sociales.

Gracias a este principio epistemológico, la Observación Compartida no se inscribe dentro de una postura que privilegia al investigador, y por ello otorga igualdad de condiciones tanto al investigador como al docente para lograr la construcción compartida del conocimiento. Este hecho le permite integrar el saber, la experiencia y la opinión del docente dentro de sus investigaciones, y este caudal de conocimiento finalmente posibilita la comprensión de la didáctica puesta en práctica por los docentes.

Vemos cómo la Observación Compartida se desenvuelve en el campo de una filosofía creativa, que puede aportar diversos elementos, tanto al ámbito pedagógico como al filosófico, ya que surge como una alternativa original, pues se preocupa por dar respuesta a la problemática didáctica en nuestro país, buscando crear conocimientos que sean adecuados al contexto nacional, aprovechando los elementos que la realidad aporta, y también haciendo uso adecuado de los conocimientos que ya existen. La Observación Compartida fusiona lo singular de nuestro contexto, representado por la didáctica mexicana que rescata de las aulas; y los conocimientos que son del uso universal, como el principio epistemológico Sujeto- Sujeto y la Hermenéutica. La Observación Compartida cumple también con los propósitos de la Filosofía Mexicana²⁴, que apunta a crear soluciones a los problemas que son de relevancia para la realidad, sin optar por la imitación extralógica. El resultado final, son las categorías de interpretación del trabajo didáctico de los docentes, que sin duda se aproximan más a la realidad vivida dentro de las aulas mexicanas, ya que su creación permite hablar de la labor didáctica en términos humanos, más que técnicos porque remiten a las prácticas cotidianas de los sujetos revestidas de un carácter humano y eminentemente social, lo cual, evidentemente representa una perspectiva diferente y más amplia que el enfoque que contempla a los docentes como técnicos de la enseñanza, cuyo trabajo consiste en ejecutar cabalmente los programas educativos, de acuerdo a una planificación exhaustiva de la enseñanza. Desde luego que no se niega la utilidad de la

²⁴ *Vid. Supra.* Capítulo 2.

planificación de la enseñanza; sin embargo, el hecho de contemplar la labor docente sólo a través de esta perspectiva, nos aporta una visión muy reducida de ella. Esta visión, a pesar que reiteradamente se hace hincapié en que no es coherente con la realidad, sigue estando presente de manera muy generalizada dentro de diversas teorías educativas, y es el sustento de muchas de ellas. De ahí la necesidad de hacer evidente lo que ocurre realmente en la realidad educativa, y rescatar la didáctica en su dimensión humana.

3.6. La Didáctica y su dimensión humana

Comúnmente la Didáctica ha sido caracterizada como una disciplina normativa, que tiene a su cargo la tarea de señalar a los docentes los métodos más adecuados para que éstos lleven a cabo su labor de forma satisfactoria. Esta noción no es del todo errónea; sin embargo, no contempla la realidad por la que transita la didáctica. La didáctica es una disciplina compleja que integra una dimensión normativa y también una *dimensión humana*. Su dimensión normativa se encuentra justamente en la reflexión sobre el hecho didáctico, y contempla el deber ser de la enseñanza. La literatura al respecto es fecunda, pues muchos intelectuales interesados en el ámbito didáctico coinciden en situarla en un plano prescriptivo, desde el cual es preciso diseñar una serie de procedimientos, técnicas y estrategias que el docente pueda utilizar en su práctica diaria. Pero ¿realmente los docentes utilizan estos procedimientos, técnicas y estrategias, como lo propone la teoría? Es aquí donde la teoría ha dejado de ser congruente con la realidad de las aulas, en la cual la didáctica se desenvuelve como una creación personal de los docentes.

Sin negar la necesaria dimensión teórica y normativa, es importante valorar la dimensión humana de la didáctica, que se esconde detrás de la grandilocuencia con la que la teoría se ha encargado de conceptualizarla. Así, la dimensión humana de la didáctica tiene sus raíces en la cotidianidad, en la fluidez de los hechos educativos que hacen posible los docentes y los alumnos con su actuación habitual.

El aula es un espacio compartido por el docente y sus alumnos, es un lugar de interacciones en el que ambos actores (docente/alumnos) modelan el hecho educativo. En este espacio el docente conduce la enseñanza de la forma más adecuada a las situaciones que experimenta.

Esto es así por la misma naturaleza de la cotidianidad en la que despliega su acción personal y profesional. Esta cotidianidad se caracteriza por ser dinámica; por ello, aunque el docente planee con antelación sus clases, el dinamismo de la vida cotidiana necesariamente lo confronta con situaciones inesperadas para él, que hacen que su planeación se desvíe de su forma original²⁵. Esta situación la viven todos los docentes, y es la que les permite ir adquiriendo pericia y confianza para consumir su labor.

El docente se enfrenta continuamente a este reto impuesto por la realidad de su situación en el aula, y por ello necesita utilizar todos sus recursos personales para franquear los obstáculos y solucionar los conflictos con los que habitualmente tropieza. Su intuición se convierte en el recurso más valioso que tiene, aún sin que pueda percatarse de ello. Las exigencias del momento hacen que el docente tome decisiones rápidas, que no le permiten detenerse a pensar, ni mucho menos a buscar la solución a ellas en la teoría. Brown y McIntyre coinciden con esto y manifiestan que:

los profesores no tienen tiempo de retorcerse las manos, reflexionar sobre teorías complejas acerca del aprendizaje y la motivación, y realizar elecciones sofisticadas en base a cursos de acción alternativos. Tienen que actuar con rapidez, de forma espontánea y más o menos automática, la inmediatez es la característica esencial de la situación y cualquiera que sea la teoría implícita que use un profesor debe ser capaz de producir al instante una conducta apropiada²⁶

No se trata de hacer a un lado la teoría, o decir que carece de importancia; simplemente se trata de devolverle a la intuición el lugar que le corresponde dentro de la práctica docente. La formación teórica constituye un referente insustituible para el docente dentro de su desarrollo profesional, es su parte *racional*, al igual que el componente normativo de la didáctica, sin embargo, es tiempo de reconocer lo *irracional* de su práctica, que está anclado en la intuición.

La intuición es una facultad humana que ha resultado difícil de caracterizar, pues este término ha evolucionado históricamente dentro de la reflexión filosófica, de tal manera que

²⁵ Para Guy Claxton “el profesor experimentado puede impartir una lección entera reajustando o incluso abandonando sus intenciones iniciales, sobre la marcha, sin ser consciente de haber efectuado muchos razonamientos, y sin ser capaz de explicar por qué o cómo ha tomado las decisiones que ha tomado o a qué estímulos ha respondido.” ATKINSON, Terry, CLAXTON, Guy. *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro, 2002, p. 53

²⁶ Citado por: Atkinson y Claxton. (*Op. Cit*) p. 17

contamos con múltiples concepciones de intuición. La más común y aceptada es aquella que evoca una “visión directa” e inmediata de la realidad, una acción sin intervención del pensamiento.

La filosofía ha intelectualizado la intuición, de tal forma que no puede comprenderse si no es vinculándola a los procesos racionales. Noma Durán señala que desde la época de los griegos, se concebía a la intuición como un proceso intelectual, que adquiriría validez sólo si otorgaba luz a la razón, y ha hecho notar que la filosofía occidental- sobre todo después de Descartes- ha exiliado a la razón del lugar de donde nace y pertenece: el cuerpo²⁷. La filosofía oriental nos ofrece otro tipo de enfoque para la intuición, pues la concibe en articulación a la razón y ambas enraizadas en el cuerpo humano. Cuerpo, intuición y razón en relación armónica permiten al ser humano vivir en relación al cosmos, del cual él mismo es un reflejo. Además, nos brinda una visión más clara, justa y verdadera de lo que significa la intuición, pues ya no la concibe como una facultad racional, sino como una facultad humana que nos permite tener una visión directa de nuestro entorno a través de todo nuestro cuerpo.

Frecuentemente negamos la intuición o simplemente no la percibimos como parte integrante de nuestro ser, y como una parte esencial para desenvolvernó en nuestra vida cotidiana; esto es debido a que hablar de intuición genera recelo, pues no hemos sabido utilizarla como deberíamos; principalmente porque nos apegamos a las concepciones racionalistas que exaltan sólo la razón como la facultad humana más importante, que marca la diferencia entre el hombre y el resto de los seres con los que cohabita en el planeta.

La ciencia ha excluido a la intuición, la considera supersticiosa y la ubica en el plano de la fantasía y la irrealidad. La Pedagogía no es ajena a este hecho y ha intentado borrar y aislar esta facultad humana, porque se considera que hablar de intuición resulta “ambiguo” y fuera de la lógica de las ciencias, lógica a la cual se ha empeinado en entrar, a pesar que su carácter humanista le dicta que necesita transitar por otra senda, que le permita encontrar

²⁷ DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia. *Cuerpo, intuición y razón*. CEAPAC ediciones, México, 2004. Esta obra, nos ofrece una visión amplia de lo que significa la intuición y nos remite a una reflexión sobre la forma en la que nos hemos relacionado con nuestro ser y con nuestro entorno, proponiéndonos una articulación entre nuestro cuerpo, razón e intuición para encontrar una salida del laberinto de la racionalidad en la que nos hemos perdido, que no nos ha permitido desarrollarnos y vincularnos armoniosamente con nuestro entorno social y natural.

nuevas formas de intervenir en el aula, que sean menos rígidas de lo que hasta ahora han sido (por su adhesión al positivismo).

Atkinson y Claxton mencionan que “la intuición inspira mucha desconfianza en el ámbito científico y esta postura impregna las actitudes profesionales de los profesores de ciencias y sus formadores, inhibiendo el uso de la imaginación, la intuición y las <<corazonadas>> a la hora de diseñar e impartir sus clases”²⁸. Sin embargo, a pesar de ser negada, la intuición hace acto de presencia en el aula y es una fiel acompañante del docente, la que le ayuda a tomar esas decisiones rápidas y le permite cumplir con su ardua labor en la enseñanza, porque el tiempo no espera y el aula como contexto impredecible y caracterizado por la evolución constante, demanda del profesor una dosis de creatividad e imaginación; ya que cada situación que enfrenta en la cotidianidad de su quehacer es compleja y singular en sí misma; por lo que consciente o no de ello, echa mano de su intuición, aquella que va a guiar sus acciones, antes que la reflexión y la razón arriben e intervengan en su quehacer. Para Atkinson y Claxton

la enseñanza en sus aspectos prácticos requiere habilidades parecidas a las que se necesitan en ciertas actividades artísticas. Uno puede experimentar el nerviosismo producido por el pánico escénico, o decir mal su papel o quedarse en blanco; los profesionales expertos actúan con fluidez y maestría a pesar de la ocurrencia de sucesos imprevistos u hostiles. Esto es posible mediante el desarrollo de procedimientos rutinarios que se convierten en una segunda naturaleza para el profesional, dada la cantidad de veces que las ha puesto en práctica.[...] El proyecto racionalista pone énfasis en el contenido y los objetivos, mientras que la intuición nos permite concentrarnos en el modo en que tendrá que desarrollarse una lección bajo circunstancias reales²⁹

Los procedimientos rutinarios son parte fundamental en la didáctica que desarrollan los docentes en las situaciones reales que le toca experimentar diariamente. Estos procedimientos rutinarios le permiten desarrollar experiencia al docente, y éstos tienen su raíz en la intuición más que en la razón. Las prácticas intuitivas que surgen espontáneamente son la clave para dar vida a su proyecto didáctico. Sin embargo, esta realidad no ha sido rescatada por la teoría de la enseñanza, debido a nuestra escasa referencia a la realidad de las aulas escolares y por desechar el conocimiento cotidiano

²⁸ ATKINSON y CLAXTON (*Op. Cit.*)p. 22-23

²⁹ *Ibíd.* p. 17-18.

como una fuente valiosa de conocimiento de nuestras circunstancias educativas; porque usualmente negamos lo que está fuera de nuestro esquema de referencia, sin detenernos a pensar que podríamos estar excluyendo parte de la vida misma. Hemos apartado nuestra mirada de lo consuetudinario y hemos visto con desdén el sentido común, porque se desvían del objetivo de la ciencia: *trascender el sentido común*, no obstante, el sentido común y la cotidianidad son los espacios en los cuales transcurre la vida misma, son los espacios de comunicación humana y de construcción histórica.

Juan Manuel Piña concibe la vida cotidiana como

un diálogo constante entre asociados [cada ser humano junto con los Otros] porque con ellos se construye el mundo particular, que es finalmente, un mundo vital; éste no se caracteriza sólo por la tranquilidad, sino, que dentro de él se presenta la tensión, se conjuga lo racional y lo no racional, lo programado y lo espontáneo, la rutina y la novedad. Se debe entender que la vida cotidiana y el mundo particular que en ella se construye, es resultado de las inquietudes singulares plasmadas en un espacio común.³⁰

Esta visión de la vida cotidiana nos permite comprenderla como una creación humana, que no se da en un ambiente aislado, sino colectivo. Es una creación diaria, porque día con día enfrentamos múltiples situaciones que desafían nuestras capacidades y nos ponen continuamente a prueba. Asimismo, la vida cotidiana contiene la rutina, aquella de la que renegamos, pero que finalmente necesitamos para construir una tradición de la cual asirnos. Así, el docente tiene una vida cotidiana, tanto en el aula como fuera de ella, y esta vida cotidiana le permite contar con un cúmulo de experiencias, con un marco de referencia, un sistema de valores, y una cosmovisión que impactan en su forma de desenvolverse y de diseñar su didáctica. Por lo tanto, la vida cotidiana contiene en sí misma una riqueza inconmensurable, que es preciso llegar a comprender; ya que hemos caído en el error de no tomar en cuenta la vida cotidiana y las acciones de sentido común. Se asume de antemano que la vida cotidiana funciona mal, que no es útil y que es necesario cambiarla. Ocurre lo mismo con los docentes, se desconoce su actuar cotidiano y se plantea que deben cambiar su forma de trabajo.

³⁰ PIÑA OSORIO, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. CESU-Plaza y Valdés, 1998, p. 13. (Lo añadido entre corchetes es mío).

Las investigaciones de corte etnográfico han venido cuestionando esta idea y han exaltado la vida cotidiana como un objeto digno de ser estudiado y comprendido. La Observación Compartida se adhiere a esta postura, cuestionando la manera de habitual de proceder de las investigaciones en educación, las cuales pretenden regir fielmente la práctica de los docentes, sin intentar retomar lo que pueda resultar de valor para encauzar mejor la enseñanza y proponiendo la creación de categorías de interpretación de la didáctica de los maestros mexicanos, las que nos servirán de guía para comprender la didáctica desarrollada en nuestro país, con su parte racional (lo programado) y su parte irracional (la intuición docente), su parte positiva y también negativa, con su parte humana. La observación compartida remite así a la dimensión humana de la didáctica, que requerimos con urgencia rescatar y sacar del olvido. Sobre todo porque en las últimas décadas se le ha otorgado una mayor importancia a la dimensión normativa y técnica dentro de los procesos didácticos, debido a la incorporación de propuestas y reformas educativas de corte neoliberalista en toda América Latina. Categorías como *tecnología educativa*, *calidad educativa*, *evaluación educativa*, *equidad* y *eficiencia* son ensalzadas por los discursos pedagógicos de la actualidad, como vías para la modernización de los países latinoamericanos³¹.

Asimismo, estos discursos conciben al profesor como el agente principal de transformación educativa, e invitan a profesionalizar su práctica, de manera que el docente encuentre en lo teórico, la solución a los conflictos que padece en el aula y le otorgue también las armas suficientes para lograr la tan anhelada calidad educativa. Sin embargo, estos discursos resultan vacíos para el profesor, cuando mira su situación real.

La profesión docente es hoy en día, una profesión desvalorizada. Está cargada de creencias que la sociedad tiene sobre ella y que con el tiempo se han fortalecido gracias a las concepciones que maneja la educación contemporánea, correspondientes con la lógica tecnocrática, auspiciada por el modelo neoliberal que impacta fuertemente en la educación y que contempla la educación en términos de mercado. Para Martha Cecilia Herrera existe

³¹ La calidad en educación constituye un instrumento eficiente de racionalización de las inversiones y de la optimización de los resultados. La evaluación se concibe como el logro de los resultados y estándares eficientistas, que tienen como referente principal el mercado. Estas nociones tienen un fuerte impacto no sólo en los sectores académicos que se encargan de la educación, sino en la sociedad en general.

una subvaloración de los maestros como intelectuales académicos y transformadores culturales a raíz de la introducción de políticas neoliberales en el campo educativo y de enfoques pragmáticos que sólo avizoran ganancias cortoplacistas y utilitarias fundamentándose en conceptos como la calidad de la educación, y la evaluación³².

Es evidente la realidad actual de los docentes: existe una reducción de su papel y se ha devaluado su función. Se alega que de su eficacia depende la del sistema escolar. Esta postura no toma en cuenta los diferentes factores que impactan en el desarrollo de la tarea de enseñar-aprender. Es una perspectiva muy pobre y poco coherente con la tarea de enseñar, que exige la intervención de diversos agentes educativos para posibilitar su realización.

Esta concepción se agudiza cuando salen a la luz los resultados de las evaluaciones nacionales, que en nuestro contexto no han sido las esperadas y que ponen en tela de juicio el profesionalismo y la responsabilidad social de los docentes. Nada más falso que esto, puesto que en el proceso de enseñar-aprender subyace el trabajo de los profesores, pero también el de los padres de familia, de las autoridades educativas responsables del sistema educativo nacional y de la sociedad en su conjunto, quienes deben asumir su papel en la construcción de renovados procesos educativos y de nuevas formas de pensarlos; así como de la posibilidad de hacer una lectura crítica de estas evaluaciones alejadas del contexto real que dicen evaluar. No se tiene claro para qué se hacen, ya que la evaluación debe permitir la adecuada toma de decisiones y debe implicar además procesos de investigación para trascender de la mera información cuantitativa y estadística que coadyuvan a descalificar la labor docente.

La docencia tiene que hacer frente a esta situación mostrando lo mejor de sí; y en este punto, la investigación educativa tiene una importante tarea y ésta consiste en darles a los docentes las armas para un mejor actuar en su práctica, generando conocimientos innovadores, centrados en los procesos humanos que se gestan desde la realidad de las aulas.

³² HERRERA, MARTHA CECILIA, “La identidad profesional del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural de carácter democrático” en: *Encuentro Iberoamericano de Formación Docente “Entre orugas y mariposas”* (Tomo I) Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2004.

A raíz de la entrada de propuestas como la Escuela Nueva y Activa, se ha generado que el docente quede desplazado de los estudios pedagógicos y el centro de atención se enfoque hacia el alumno como agente privilegiado del proceso educativo; ya que estas propuestas expresan un interés en el desarrollo del alumno, criticando el papel central que el profesor detentó por mucho tiempo bajo el amparo del enfoque tradicional de la escuela; mismo que fue extremadamente criticado por los teóricos representantes de la escuela nueva y activa. Sin embargo, la responsabilidad del proceso educativo sigue recayendo principalmente en los docentes; como aquellos responsables de solucionar los problemas que arrastra consigo el proceso educativo. Es necesario que exista un balance que reconozca a ambos actores su labor e importancia; y para ello es preciso mirar desde otra óptica la práctica docente. Esta óptica tiene que tener un lente crítico para saber denunciar aquello que es factible transformar, pero también aquello que podemos rescatar y que es necesario conocer, estudiar y comprender para proceder después a reconocer la importante labor de los docentes. En este sentido, la Observación Compartida puede arrojar esa luz que tanto necesitamos, porque hasta la fecha, nos ha permitido revalorar la práctica docente y mirarla como una práctica humana, llena de complejidad y riqueza.

Capítulo 4.

De las aulas escolares hacia la construcción de una categoría de interpretación didáctica

*“Todo lo grande comienza siempre pequeño,
Proyecta lo difícil de donde aún es fácil,
realiza lo grande partiendo de donde aún es
pequeño.
Todo lo difícil comienza siempre fácil,
todo lo grande comienza siempre pequeño,
El viaje hacia lo eterno comienza ante tus pies,
El primer paso está dado y el horizonte
lleno de alternativas...”*

Lao Tsé

Confrontados por la multiplicidad de sucesos que viven en el interior del aula, los profesores se ven en la necesidad de confeccionar día a día una serie de estrategias que configuran y dan vida a su didáctica.

La didáctica aparece así como una construcción cotidiana, que va transformándose y adecuándose a los avatares que sufre la enseñanza en la fluidez inherente a ella. Por esa razón, la didáctica no es estática, ni puede identificarse únicamente a procesos de planeación y programación, ya que como hemos visto, estos elementos constituyen sólo un segmento de la didáctica. Evidentemente, es la parte que más conocemos y con la que constantemente la identificamos, pero la parte que aún permanece incierta es la didáctica que emerge del trabajo realizado por los docentes: la didáctica humana; la cual sólo es asequible a nosotros si nos dedicamos a comprender la labor docente y logramos interpretar los hechos que suceden cuando se desarrollan en tiempo y espacio reales; es decir, en cuanto se materializa la enseñanza y el docente la moldea, con el propósito de encauzarla adecuadamente.

Como hemos visto, la Observación Compartida es una metodología que permite acceder a esta realidad que se refugia al interior del aula, y a través de un proceso compartido entre un investigador/observador y el docente (Sujeto-Sujeto), se llega a la comprensión

de la didáctica que desarrolla el profesor, posibilitando la construcción de una categoría didáctica, que pueda revelarnos una de las formas en las que la didáctica se desenvuelve en nuestro contexto escolar.

Por ello, crear una categoría didáctica surgida de un trabajo de registro e interpretación de la labor docente en el aula, como base para la producción teórica en el ámbito pedagógico mexicano, es el principal motor de este proyecto; ya que la realidad educativa mexicana requiere un abordaje teórico congruente y capaz de orientar sus acciones.

Para lograr la construcción de una categoría didáctica ha sido preciso adentrarnos en el mundo de las aulas mexicanas, y concentrar nuestro interés en el trabajo del docente, comprenderlo e interpretarlo; para rescatar lo que hace de su didáctica un acto de suyo valioso y creativo; original, auténtico y peculiar de un contexto; pero que bien puede traspasar las barreras del aula para caracterizar y atravesar la cultura escolar mexicana.

Desde luego que la docencia es una profesión cuya envergadura es tal que su cabal comprensión y estudio rebasan los límites de este proyecto; sin embargo, se ha podido dilucidar un factor significativo y que puede aportar elementos para el mayor entendimiento de esta labor: *la didáctica propia que cada profesor construye con su trabajo cotidiano.*

Por ello se ha tenido la inquietud de rescatar la experiencia de los profesores, desde el entendido que el docente cuenta con saberes que han sido el resultado del trabajo cotidiano que realiza, en una interacción constante con la realidad peculiar y concreta que vive tanto en el aula como fuera de ella, porque se encuentra atravesado por la cultura tanto escolar, como la del grupo o comunidad a la que pertenece. Así mismo, hace uso de su intuición; la cual guía las acciones y decisiones que confronta diariamente.

Este cúmulo de factores permite a los docentes contar con una experiencia que pocas veces ha sido retomada, pues como hemos mencionado en repetidas ocasiones, se ha aspirado a corregir la labor del docente, y se ha preferido dotarla de un caudal

inconmensurable de propuestas para que el docente haga de la enseñanza, un proceso efectivo.

No es mi objetivo poner en tela de juicio el valor o la efectividad de estas propuestas, pues esta tarea queda a criterio de cada profesor, de acuerdo a las necesidades que encuentra en su experiencia particular, lo que si me permito cuestionar es la manera en la que se piensa que estas propuestas repercuten en el aula; pues se suele pensar que el docente al “ejecutarlas” y llevarlas a cabo en su trabajo cotidiano resolverá los problemas con los que comúnmente tropieza, sin detenernos a pensar si para el docente realmente resultan pertinentes. Además esta idea, está respaldada por una concepción que no ha podido reconocer que la docencia es una profesión compleja, que se asemeja más a un arte, en la que frecuentemente se improvisa para darle un cauce adecuado a la enseñanza.

La improvisación en el aula, ha sido fuertemente criticada y se ha pretendido combatirla, cuando en realidad es el factor que ha podido enriquecer los métodos que se planean con antelación. Por ello, la profesionalización es una propuesta que ha tenido un impacto significativo en la didáctica, porque se ha asumido que a través de un proceso formativo como la profesionalización, se otorgarán al docente las armas pedagógicas suficientes para acabar con sus problemas y lograr los mejores resultados. La profesionalización es una propuesta formativa nada desdeñable si actualiza al profesor y le da un marco teórico, pero deja de ser pertinente si este marco teórico está descontextualizado y no refleja la realidad que enfrenta de forma habitual. Hoy en día esta propuesta resulta insuficiente si no contempla la experiencia de los profesores.

Es por eso que requerimos con urgencia ir construyendo un bagaje teórico congruente con nuestra realidad educativa, que sea capaz de reflejarla y también de enriquecerla. Las categorías de interpretación de la didáctica constituyen una porción de ese bagaje porque en ellas se expresa la cultura escolar, con sus características comunes, sus especificidades, sus problemáticas recurrentes, etc.

De ahí la importancia de contribuir a la construcción de categorías de interpretación didáctica, pues a partir de ellas se coadyuva a entender nuestra realidad educativa, y a comprender mejor la labor docente.

En este capítulo se describe la categoría que surgió del trabajo de investigación basado en la Observación Compartida, realizado en la clase de matemáticas del profesor Juan Carlos Becerra García; de la Escuela Secundaria No. 218 “República de Italia” del Distrito Federal; específicamente en la clase del grupo 1° A y 1° C (correspondientes al ciclo escolar 2007-2008); y que rescata lo esencial y presente cotidianamente en su didáctica. De esta manera y con apego a nuestra metodología fue necesario ingresar al aula y observar cómo se desarrollaban las clases del profesor, para poder resaltar lo más característico de su labor. Es así que surge la categoría: “*Didáctica Afectiva*”, justamente porque dentro de la didáctica que realiza el profesor resalta el factor afectivo, que él toma como base para conformar su didáctica, misma que le ha permitido tener resultados positivos para la enseñanza de los contenidos de su materia.

En este punto, es necesario recordar que para la Observación Compartida, la Didáctica no es algo dado o establecido de antemano, sino el resultado de la acción e interacción de maestros, alumnos, autoridades académicas y demás actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje¹; lo cual nos ubica dentro de una concepción que se separa de los planteamientos usuales de la didáctica, que la sitúan dentro de una perspectiva estrictamente técnica, normativa y prescriptiva. El concepto tradicional de Didáctica está vinculado a su origen etimológico, ya que el término didáctica alude al vocablo griego *didaskein* que significa *enseñar*. Este sentido clásico ha permanecido a pesar del tiempo, y la mayoría de las concepciones que se tienen sobre la Didáctica, indefectiblemente la vinculan a la enseñanza; sin embargo, se han incorporado muchos otros elementos, de acuerdo a la perspectiva de cada pensador involucrado en el desarrollo teórico de la Didáctica. Así, contamos con un vasto acervo teórico y conceptual sobre la didáctica, el cual nos indica que puede ser concebida como una disciplina, como una técnica o bien, puede ser concebida como un arte². Sin embargo, la didáctica es ante todo el método de enseñanza de los profesores, y a pesar que éste siempre ha querido determinarse y normarse, también se erige siempre como una creación propia de cada profesor. Es por eso que si estamos concibiendo a la Didáctica como una construcción personal de los profesores requerimos saber cómo se desarrolla habitualmente, necesitamos comprenderla y conceptualizarla, de manera que no

¹ Vid *Supra* p. 61.

² Cfr. HEREDIA MANRIQUE, Alfonso. *Curso de Didáctica General*. Prensas Universitarias de Zaragoza, España, 2004.

sigamos soslayando a la didáctica en su dimensión real y humana. De ahí que una manera de lograrlo sea a través de la categorización de la realidad didáctica; la cual nos permite estructurarla y explicarla, de modo que tengamos una visión amplia de la didáctica, específicamente de la didáctica mexicana.

Como hemos mencionado ya, las categorías de interpretación de la didáctica de los profesores nos revelan la realidad escolar; por ello, tienen la capacidad de ayudarnos a comprenderla para encauzarla adecuadamente, porque manifiestan y hacen asequible a nuestra razón las múltiples prácticas didácticas que llevan a cabo los profesores mexicanos. Esto es posible gracias a la confrontación de lo que se percibe como esencial y más notorio de la didáctica de un profesor y los referentes teóricos que nos ayuden a fundamentarlo adecuadamente. Por ejemplo, si un profesor resalta el trabajo en equipo dentro de su práctica diaria, consecuentemente podríamos categorizar y nombrarla Didáctica cooperativa-si es que el caso particular lo amerita- y tendríamos que fundamentar teóricamente el hecho didáctico observado, sin olvidarnos que lo más importante es resaltar lo que se halló en la realidad del aula, pues estos hechos son los que nos están revelando las múltiples formas en las que se desenvuelve la didáctica en México³.

En nuestro caso particular, la didáctica del profesor observado se inclina invariablemente hacia el factor afectivo, pues cotidianamente este factor destaca y prevalece por encima de otros aspectos de la didáctica que desarrolla a diario; de lo cual se deriva que su didáctica es una Didáctica Afectiva. Esta categoría surge de la realidad peculiar del aula, no encontrando referentes teóricos que nos hablen de la existencia de esta categoría porque surge como un intento de comprender una faceta de la didáctica mexicana; es decir, el término Didáctica Afectiva no encuentra precedentes teóricos porque es una categoría creada a partir de la realidad observada en el aula de un profesor en particular.

³ Para obtener una idea más clara sobre las categorías didácticas, pueden consultarse directamente las categorías existentes: “*Didáctica Racional e Irracional*”, “*Docente, Didáctica e Institución*”, “*La práctica del docente ‘por deseo’*”, “*La enseñanza con arte*”, “*La enseñanza de la historia y la formación de valores*” y “*Lectura en clase*”, que fueron las primeras categorías creadas con la metodología de Observación Compartida. Éstas pueden hallarse en: “El profesor y la didáctica de su experiencia” en DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia, *La Quimera o la Didáctica en México. El Bachillerato Mexicano y la Observación Compartida*, CESU-UNAM, México, 2005.

Ciertamente en la literatura pedagógica y didáctica existen referencias al factor afectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde Comenio se resaltaba ya que el factor afectivo es esencial para el desarrollo ideal de la didáctica, menciona que:

si [los preceptores] son afables y bondadosos, sin espantar los espíritus con su sombría seriedad; atrayéndolos, por el contrario, con su paternal afecto, modales y palabras; si hacen agradables los estudios que emprendan por su importancia amenidad y facilidad [...]. En una palabra, si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa⁴.

Esto nos demuestra que la afectividad del docente es un elemento necesario para encender en el alumno el deseo de aprender y saber. Para Comenio, el preceptor es un elemento clave para que los alumnos se inclinen por voluntad propia hacia el aprendizaje, porque deben constituirse en un ejemplo de vida para los alumnos de manera que ellos deseen imitarlos. Comenio manifiesta que “el amor y la admiración son afectos vehementísimos para imprimir el deseo de imitar”⁵.

Asimismo otros pensadores clásicos dentro del terreno pedagógico y que han ejercido influencia en la didáctica, han destacado continuamente la afectividad dentro del salón de clases; tal es el caso de Neill, quien, influenciado por la corriente psicoanalítica destaca la salud emocional de los educandos, por encima incluso de los conocimientos científicos que la escuela aporta. Neill considera que

La educación es algo mucho más amplio que las cuestiones puramente escolares. Nuestros planes deben fundarse en el hecho de que la emotividad tiene mucha más importancia que el intelecto, de que en un niño lo subconsciente es un campo infinitamente más amplio que lo consciente. Desgraciadamente, gran parte de la planificación actual hace caso omiso al aspecto más profundo de la educación. Se dedica a producir profesores y mecánicos, pero no se pregunta cómo obtener de las escuelas gente más feliz, más sincera, menos neurótica, con menos prejuicios.⁶

Para Neill, este descuido por lo emocional provoca que en la escuela prevalezca un clima represivo, y el miedo se apodere de los educandos. Por ello, el docente es el principal responsable de guiar a los alumnos hacia una educación libre y auténtica; de

⁴ COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*, Edit. Porrúa, México, 1970, p. 74.

⁵ *Ídem*.

⁶ NEILL, Alexander. *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. Editores Mexicanos Unidos, México, 1978, p. 10.

ahí que su misión es crear ese clima agradable y afectuoso para que los alumnos vivan la escuela en libertad, misma que podrá extrapolarse hacia la sociedad, resultando así, una sociedad libre, de miedo y de odio. Atender más los corazones que las cabezas es para Neill la estrategia que nos conducirá a una sociedad sana, en la que se viva en plenitud.

Aunque Neill llega a exacerbar el factor emocional y afectivo, pues los antepone incluso a los conocimientos otorgados por la escuela; hace una aportación importante, que nos instiga a reflexionar sobre la importancia de la afectividad en la educación; sin embargo, debemos encontrar el equilibrio adecuado entre ambos factores para lograr una educación más armónica.

Así como Comenio y Neill, existen otros pensadores que abordan el tema de la afectividad en el terreno pedagógico. No obstante, en su mayoría, se aborda en términos de disciplina, relaciones de poder, relaciones asimétricas maestro alumno, autoritarismo, y libertad del alumno con respecto al docente, sin desarrollar por completo la idea de afectividad⁷. Esto puede deberse a la desconfianza con la que se trata este tema en el terreno educativo; ya que a pesar que se considera esencial y siempre presente, no se aborda con profundidad quizá por la influencia que sutilmente sigue ejerciendo el positivismo en el terreno pedagógico, que pretende aislar este factor, por considerarlo inapropiado para generar resultados educativos adecuados.

Desde otros ámbitos encontramos referencias al factor afectivo dentro del terreno escolar; tal es el caso de Lluís Duch⁸, quien desde el enfoque de la Antropología pone de manifiesto que la crisis global de la sociedad occidental -caracterizada por una desestructuración general y la pérdida de valores tradicionales que antaño le habían otorgado viabilidad y consistencia - ha permeado en todos los ámbitos, afectando el desarrollo de los individuos y su capacidad para enfrentar los múltiples conflictos de toda índole que se le presentan continuamente, y a los que Duch denomina *contingencia*. Para Duch, la contingencia es un estado que podría considerarse connatural a la vida del ser humano, porque constantemente tiene que hacer frente a

⁷ Cfr. GLAZMAN Raquel (Coord.) *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, Antología, Biblioteca Pedagógica-SEP-Ediciones El Caballito, México, 1986.

⁸ DUCH, Lluís. *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós, Barcelona, España, 1997.

diversas situaciones que lo confrontan con su ser más íntimo y que le descubren su situación de indefinición, lo que le provoca una sensación de fragilidad ante lo que le rodea. Es indispensable que el ser humano pueda hacer frente a la contingencia, pues de no ser así, caería en el abismo de la nihilidad. Para enfrentar la contingencia, el ser humano necesita sentirse acogido, y para ello, existen lo que Duch llama las *estructuras de acogida*; o bien, aquellas instancias desde las cuales el hombre es capaz de desarrollarse. Las estructuras de acogida son, según Duch, la *codescendencia* (familia), la *corresidencia* (ciudad) y la *cotrascendencia* (religión)⁹. Estas estructuras de acogida son determinantes para el desarrollo del hombre porque son instancias de socialización, y por ello posibilitan- entre otras cosas- la construcción de la realidad, la construcción de la persona, la integración del ser humano a una tradición concreta, así como la interiorización de símbolos, representaciones y valores y la adquisición de la palabra. Sin embargo, estas estructuras han sufrido graves transformaciones y transitan por un período crítico; lo cual repercute en la forma en la que el hombre se relaciona con su entorno biológico y social. Duch expresa que

Si el ser humano no se siente acogido, si además con cierta frecuencia experimenta la indiferencia o el rechazo, no existe la menor duda de que se debe a que las estructuras de acogida han interrumpido, o al menos han echado a perder en gran medida las transmisiones que tenían la misión de efectuar en el seno de la sociedad. En esta situación, la socialización, la identificación, el empalabramiento, como antídotos eficaces contra la contingencia no llevan a cabo su función propia, abandonando a su suerte a los individuos y a la sociedad. El corolario de esta situación es el peligroso aumento de la angustia humana y la violencia¹⁰.

Este escenario es el que vivimos hoy con una fuerza devastadora y nos sumerge en el caos social, y en una cultura del olvido; hacia el Otro e incluso hacia el olvido de nosotros mismos. Con frecuencia vemos al Otro como nuestro enemigo o competidor, destruyendo el vínculo armónico que deberíamos conservar con los demás. La única manera de salvarnos de caer en el abismo del olvido es el reconocimiento del Otro, a través de la construcción de relaciones humanas menos frívolas y más auténticas. Sin duda estas relaciones cordiales existen en la sociedad, en los diferentes ámbitos de socialización humana; y a pesar de la crisis que atraviesan las estructuras de acogida, seguimos en la búsqueda de sentido para nuestra existencia, porque en el hombre, es una

⁹ *Ibíd.* p. 26.

¹⁰ *Ibíd.* p. 68.

necesidad sentirse acogido y cobijado por sus semejantes¹¹. Esta realidad ha sido ignorada por el currículum escolar, que exalta la competencia científica y técnica en el desarrollo de los alumnos. Sin embargo, a través de la Observación Compartida hemos descubierto que el profesor introduce estas estructuras de acogida a la escuela, pues al considerar la afectividad como un recurso didáctico, el profesor dota a los alumnos de confianza y permite que ellos puedan relacionarse afectivamente con sus compañeros; es decir, está dotando a los alumnos de elementos para enfrentar la contingencia. La categoría Didáctica Afectiva nos revela una realidad esperanzadora, pues nos indica que más allá de lo que dicta el currículum, la escuela, a través de la acción de los docentes, puede seguir cumpliendo con su función formadora; en un sentido amplio, que no sacrifique su función humanizadora, por concentrarse solamente en dotar a los alumnos de conocimientos.

Por otro lado, cabe resaltar que a pesar de no contar con referentes teóricos que nos hablen de una Didáctica afectiva, ésta se hace presente en escenarios reales, como las aulas mexicanas; y es justo ese el objetivo de la creación de categorías didácticas: necesitamos rescatar la realidad escolar, fundamentarla y dotarla de sentido. Las categorías didácticas demuestran que, lo no dicho por la teoría puede revelárnoslo la realidad puesta en práctica y por esa razón será necesario que ésta sea rescatada por los investigadores.

Para el caso de esta investigación, pudo rescatarse la realidad del aula y descubrir que la afectividad está presente en ella; ya que para el profesor Juan Carlos Becerra, se convierte incluso en estrategia para desarrollar su didáctica cotidianamente. Es así como pudimos nombrarla Didáctica Afectiva, pues su didáctica nos revela una enseñanza vinculada a interacciones cordiales entre maestro-alumno, y una especial atención a la afectividad como cimiento de su labor, así *Didáctica Afectiva* se convierte en un binomio conceptual que expresa la realidad peculiar de un profesor, pero recordemos que al ser una categoría surgida a través de la metodología de Observación Compartida, puede estar revelando la didáctica de muchos otros profesores mexicanos.

¹¹ Duch menciona que el hombre tiene la necesidad de sentirse religado mediante la constitución de un Nosotros, que supera los modos de vivir simplemente <<al lado de>> para que sea posible <<vivir con>>. *Ibíd.* p. 22

Asimismo, es legítimo nombrar a esta categoría “Didáctica Afectiva” incluso si nos remitimos a las raíces etimológicas de cada término. Afectivo/a proviene del latín *affectivus*, vocablo que designa lo relativo a los sentimientos y emociones. De acuerdo con Graciela Perrone y Flavia Propper, la afectividad es “un sentimiento desarrollado y manifestado en las relaciones interpersonales que puede variar en una gama muy amplia de sensaciones y expresiones afectivas: amor, odio, antipatía, simpatía, rencor, indiferencia”¹²; es decir, la afectividad remite a los sentimientos y emociones desencadenadas dentro de cualquier relación interpersonal; sin excluir la relación maestro-alumno. Así teniendo que didáctica al provenir del griego *didaskhein* significa enseñar, la combinación *Didáctica Afectiva* significaría *enseñar con afecto*; es decir, *con apego a los sentimientos y emociones que se liberan en el aula*.

Para poder construir la categoría Didáctica Afectiva se ha tenido que contrastar la realidad escolar estudiada para nuestro caso particular con elementos teóricos retomados de la filosofía, la psicología la sociología y por supuesto, la pedagogía, que nos remitan directa o indirectamente al factor afectivo; resultando así una categorización de lo que se observó en las aulas. Esta categoría se describe a continuación:

4.1 Didáctica afectiva

En su intento por orientar la acción educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, la didáctica ha concentrado su interés en el *para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar*, como base para posibilitar estos procesos; olvidándose de cuestiones como *a quiénes enseñamos*; es decir; ha centrado su interés en su dimensión técnica -objetivos, contenidos y métodos-, soslayando la dimensión humana inherente al acto educativo. Si bien es cierto que topamos con la necesidad de contar con un marco normativo en el ámbito didáctico; también es cierto que la labor docente en el aula rebasa ese marco y da vida a una dimensión humana en el aula; las personas que actúan dentro de ella y las relaciones que se entretajan en este espacio, son fundamentales para la misión cotidiana en la enseñanza. Postic señala que “Ningún pedagogo puede, de ahora en adelante abordar el análisis del acto pedagógico solamente en términos de

¹² PERRONE, Graciela, PROPPER, Flavia. *Diccionario de Educación*. Alfagrama Ediciones, Argentina, 2001, p.28.

contenidos y de métodos”¹³ se convierte en una necesidad volver nuestra mirada hacia el entorno social que emerge en el aula; las relaciones entre el docente y los alumnos; que ante todo posibilitan un encuentro cuyo mediador es el acto de enseñar-aprender.

Una postura que privilegia la relación maestro-alumno dirige a su vez la mirada hacia el factor humano y afectivo, presente en la didáctica y a la vez, negado por los estudios que sobre ella se hacen, porque si bien es cierto que el tema de la relación educativa ha estado constantemente presente en los estudios pedagógicos, ya sea desde un enfoque social, psicológico o filosófico; éstos se ubican en el plano del deber ser, manifestando la necesidad de estudiar la relación educativa, incluso desentrañar sus más profundos vínculos y motivaciones, pero sin dejar de presentarse como una propuesta que sigue enfocando sus esfuerzos en desarrollar un marco normativo y racional, desde el cual el docente pueda dirigir sus acciones; como si la realidad pudiese ser un reflejo exacto de lo que la especulación científica proporciona al saber educativo. Al intervenir de manera opuesta, observando la realidad y captando su esencia, encontramos que la relación maestro-alumno es un factor crucial para posibilitar la labor docente. No se trata solamente de pensar que si alguno de estos actores no estuviera presente en el acto educativo éste sería prácticamente imposible; ciertamente esto es así pero sus implicaciones son mucho más profundas: la relación maestro-alumno es quizá el principal factor que desencadena un clima propicio para el aprendizaje. Las observaciones realizadas en la clase de matemáticas de primer grado de secundaria impartida por el profesor Juan Carlos Becerra García nos revela esta posibilidad.

Las matemáticas y su enseñanza: de lo fáctico a lo afectivo

Después de realizar un trabajo etnográfico de observación en las clases del profesor Juan Carlos Becerra García, se rescata que lo esencial en su didáctica es el privilegio que le otorga a la relación que establece con sus alumnos; la cual considera fundamental para llevar a cabo su labor. Él mismo manifiesta:

M: [...]si no hay una buena comunicación con los alumnos no captarían, o el objetivo que se pretende, enseñarles algún tema...o algo, sobre todo en matemáticas no se lograría, entonces

¹³ POSTIC, Marcel. *La relación educativa*, Edit. Narcea, Madrid, 1982, p. 10.

para mí es muy importante que haya una buena relación o una buena comunicación entre alumno y maestro para que haya confianza y el aprendizaje se dé mucho mejor.¹⁴

Su experiencia le ha hecho reconocer que la comunicación y la confianza que se establezca con los alumnos es un factor crucial para propiciar en ellos el aprendizaje.

La materia de matemáticas suele presentarse a los alumnos como una materia compleja, motivo por el cual suelen sentir un cierto rechazo hacia ella, denotando un bajo interés por aprenderla. El profesor reconoce esta realidad, de ahí que su estrategia se centra en desencadenar un ambiente de confianza en el aula; en el cual los alumnos se sientan motivados para aprender:

M: Bueno yo he tratado de ser... de acercarme más a los alumnos. Considero que aparte de ser profesor y de venirles a enseñar debe de haber una...debe de haber una relación más profunda, eh... convertirme en su amigo para que me tengan mayor confianza y sea más...para ellos sea más fácil el que aprendan los temas de matemáticas.¹⁵

En este sentido, la relación maestro-alumno se convierte en una relación amistosa cuyo fin último es el aprendizaje de las matemáticas. Cabe señalar en este punto que podemos encontrar un vasto número de propuestas didácticas para la disciplina matemática, pero quizá se ha soslayado que antes de pasar a lo fáctico del aprendizaje; lo afectivo puede estar presente como una mediación entre los agentes del acto educativo para posibilitarlo; ya que el conocimiento se construye socialmente, en la interacción con los demás.

El profesor en compañía de sus alumnos y mediados por la materia que se enseña, establecen relaciones sociales que desbordan los límites de la transmisión; y al contar en el aula con un clima de cordialidad y comunicación constante, la dinámica grupal y el ambiente generado en el aula, encuentra el contexto adecuado para propiciar el aprendizaje. En una clase cotidiana del profesor se conjugan las relaciones entre él, su grupo de alumnos y la tarea, haciendo posible que coexista lo afectivo con lo propiamente académico. De lo fáctico pasa a lo afectivo de forma sucesiva. En una clase en la cual se estudiaban los números decimales algunos alumnos observaban a sus compañeros de la clase de educación física en el patio, jugando fútbol; situación que provocó en los alumnos interés, y éste fue aprovechado por el profesor para crear un

¹⁴ Juan Carlos Becerra García, entrevistado por Miriam Arciniega, junio de 2008.

¹⁵ *Ídem.*

ambiente afectivo y continuar con el estudio de las matemáticas y el contenido temático establecido:

[...]Ao: Ya vio maestro, se hubiera traído sus tenis y hubiéramos jugado
M: en las vacaciones nos vemos y jugamos
Ao: Nos vemos en Oceanía [entusiasmado]
M: van a mi casa y yo voy a su casa... ejercicio, haber si es cierto. Juan Carlos y Arturo, ya les dije que aquí no
Los demás alumnos les hacen burla
M: punto y aparte, ejercicio, escribe como fracción decimal cada uno de los números decimales, de los ejercicios anteriores, son quince
Ao: ¿cómo, cómo dijo?
El profesor repite
M: son cinco de ayer y los otros, son quince. Así es, los pasan ahí y los escriben como fracción decimal.
M: haber, ¿qué números tengo ahí?
Aos: cero enteros treinta y seis milésimos[...]¹⁶

Esta situación peculiar resulta relevante porque actualmente es difícil encontrar este tipo de interacción en una clase de secundaria; donde cualquier esbozo de diálogo entre los alumnos o entre alumno y profesor que no corresponda a los contenidos de la materia es negado, confinado al silencio y al olvido.

En un contexto como el nuestro -una metrópoli que en sí misma representa un espacio complejo de sobrellevar- las relaciones interpersonales entre los sujetos se vuelven frías y triviales para la mayoría; preocupada por producir más que por vivir.¹⁷ La ciudad es el lugar propicio en el cual se construye una nueva condición del ser: la soledad. Una profunda soledad invade a sus habitantes. No respeta edad ni género.

La soledad que se gesta en las grandes urbes no es una soledad constructiva que permita el disfrute del ser al encuentro con su interior; muy al contrario, la soledad de la metrópoli destruye al individuo al mostrarle lo paradójico de su realidad: en medio de millones de individuos se encuentra profundamente solo¹⁸. Percibe su vida interior carente de sentido; provocando una angustia difícil de afrontar; porque la ciudad no

¹⁶ Observación 9 -1°A (Cuaderno de Observaciones)

¹⁷ LÓPEZ RAMOS SERGIO. Orígenes Sociológicos en la Relación Familiar. La Soledad en la Grandes Urbes. Excélsior, Secc. Metropolitana, México, junio, 1990.

¹⁸ Cfr. GEVAERT, Joseph, *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1995: "El hombre vive alienado, como número en medio de una gran masa impersonal, que lo explota sin tener en cuenta sus problemas personales. O bien, corre detrás de valores engañosos, orquestados por una pérfida publicidad, olvidándose de los verdaderos problemas. Y sucede que todo este conjunto llega en momento en que no sólo no ofrece ninguna satisfacción, sino que se hunde dejando aparecer el vacío y la nada." p. 16

puede dar cabida a sus expectativas, el sentido de competencia con el que se vive no permite que los sujetos hallen un espacio para su subjetividad y ésta poco a poco se desintegra.

Desde luego la escuela como reflejo de la sociedad no elude a esta amarga realidad; pues los individuos que la componen fraguan relaciones intersubjetivas pasajeras, poco sólidas y muchas veces impuestas. La ha alcanzado la soledad y la indiferencia hacia los demás; y con frecuencia se vive bajo la sombra de la despersonalización, pues no sólo no se conoce a las personas por sus nombres; sino que esto suele carecer de importancia. Por ello la escuela cuenta con la tarea de afrontar lúcidamente esta situación interviniendo desde el espacio del aula y permitiendo que en él los alumnos encuentren un lugar de expresión y de sentido social y humano donde la soledad no halle cabida. De ahí que sea relevante que el profesor tome en cuenta el entusiasmo de los alumnos por jugar fútbol con él; ya que esto refleja la calidez de su enseñanza.

En las clases de matemáticas del profesor se vive y se percibe un diálogo entre él y sus alumnos. Su estrategia es aprovechar el entusiasmo de los alumnos hacia un determinado tema informal para dirigirlo después hacia el estudio y comprensión de temas formales y centrados en el aprendizaje matemático. Dirige su andar por todo el salón, caminando de un lado a otro, permaneciendo cerca de los alumnos para resolver dudas, para observar la forma en que trabajan, para calificar su trabajo y de vez en cuando conversar con ellos, y si el momento lo amerita, bromea un poco con los alumnos, mostrando confianza al grupo para poder incorporar la enseñanza de las matemáticas y los elementos que ayudan a conformar su didáctica; como son el dictar el tema, explicarlo después, incorporando la participación de los alumnos por medio de preguntas dirigidas, y resolución de ejercicios para reforzar el tema; mismos que siempre están guiados por el profesor:

[...]Continúa dictando un problema

M: Compara las rectas numéricas de cada competidor y determina quien obtuvo el primer lugar, coma el segundo lugar y el tercer lugar. Bien, con eso.

Ao: ¿Nada más?

M: Sí, por ahorita... ¡Samuel! [le llama la atención porque pelea con su compañero]

Un alumno está fuera de su asiento, explicándole el ejercicio a un compañero.

El maestro los observa.

Ao: Me está explicando eh

M: No dije nada

Aa: Maestro, puede venir por favor, tantitito
M: Voy
Camina y observa cómo trabajan los alumnos. Llega al asiento de la alumna y le explica sus dudas. Algunos alumnos más piden ayuda también. Otros se levantan de sus asientos y se dirigen hasta donde está el profesor para hacerle preguntas o que les revise cómo avanzan en su ejercicio.
M: Ya terminó uno
Ao: Yo también ya terminé
El profesor se acerca a su lugar, el profesor le revisa su trabajo, pero aún tiene errores.
Ao: ¿quién es el que ya terminó?... ¿quién ganó Juan?
El alumno no le dice la respuesta. El profesor continúa supervisando el trabajo de los alumnos, de vez en cuando platica con ellos.
Ao: Maestro, ya acabé
El maestro se acerca a su lugar
Ao: ¿Sí estoy bien?
El maestro revisa y corrige su trabajo
Ao: Maestro, dígame que se calle
M: pero si él ya acabó
Ao: pero me está diciendo ¡ay es tu culpa, es tu culpa! [imitando a su compañero en un tono infantil]
M: pues sí ha de ser tu culpa [bromeando]¹⁹

La actitud de los docentes es determinante para generar un espacio de confianza o bien un espacio en donde lo que prevalezca sea el control y el autoritarismo. Sus actitudes definen las actitudes de los alumnos y las relaciones que incluso entre ellos se forjen. El papel del docente va mucho más allá de jugar el papel de instructor, experto en la materia que se imparte; juega además de este rol de agente poseedor de saber, el rol de facilitador del mismo. El alcance de su labor rebasa las concepciones generales que de la docencia se tienen; pues además de lo académico está presente lo personal; que define también las situaciones que se desenvuelven en el aula²⁰.

El estado anímico de los profesores tiene una influencia significativa para su desempeño como profesionales y también en la forma en la que se presentan ante el grupo; pues quien está al frente compartiendo sus conocimientos con los alumnos es antes que nada una persona; con todas las implicaciones que esto tiene. Piensa, actúa y ante todo

¹⁹ Observación 12- 1° A

²⁰ Con respecto a esto G.Ginott rescata el factor humano que se vive en la relación educativa y el impacto de la labor docente con respecto a la formación, no sólo académica sino personal: "He llegado a una conclusión aterradora: soy un elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro poseo un poder tremendo de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz. Puedo ser un instrumento de humor, de lesión o de cicatrización. En todas las situaciones, es mi respuesta la que decide si una crisis se agudizará o se apaciguará y un niño se humanizará o se deshumanizará. Muchos problemas de la enseñanza se resolverán en la próxima década. Se crearán nuevos hábitos de aprendizaje y nuevas formas de instrucción. Una función sin embargo será siempre conservada por el maestro: crear un clima emocional del aprendizaje. Ninguna máquina por sofisticada que sea, puede hacer este trabajo.". Citado por ALLIDIÉRE, Noemí. *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Edit. Biblos, Buenos Aires, 2004, p.17.

siente. Mientras imparte la clase confluyen en su cuerpo y en su ser toda una serie de pensamientos, sentimientos y emociones; producto de su historia personal que impactan en los alumnos; tanto de forma positiva como negativa. Los alumnos son capaces de percibir la disposición de ánimo de los profesores, no sólo por aquellas manifestaciones que se hagan muy evidentes ante ellos; también los gestos y posturas corporales tienen mucho que decir con respecto a los profesores. Los alumnos captan no sólo lo que el profesor dice; sino lo que el profesor expresa a través de lo que solemos denominar comunicación no verbal. Si bien, las palabras comunican, también el cuerpo, como campo expresivo de la persona, cumple cabalmente esta importante función. Las sonrisas, las miradas, las posturas, los silencios, los movimientos de cabeza que aprueban o desaprueban, y que son expresados por los docentes de manera espontánea, llevan consigo un mensaje que el alumno es capaz de reconocer en el momento en que éstos ocurren; y que lo invitan a actuar de una determinada manera. El alumno responde perspicazmente al mensaje corporal del profesor. Asimismo, es inherente a la labor docente una sensibilidad para reconocer los mensajes implícitos y la disposición de ánimo del grupo de alumnos; haciendo que su labor involucre una necesaria intervención intuitiva para responder adecuadamente a las circunstancias y lo que éstas le demanden.²¹

Por ello, el aula es un espacio en el cual encontramos una serie de vivencias que fusionan lo académico y lo emocional porque “los sentimientos matizan y dan color a la relación educativa, como lo hacen en cualquier otra relación humana”²² y no pueden ser ajenos a las situaciones académicas que caracterizan al aula escolar.

Para el profesor Juan Carlos, esta situación no fue ajena a su realidad profesional. Su situación personal impactó en su proyecto académico y con la relación que mantuvo con sus alumnos.

²¹ Cfr. GEVAERT, Joseph, *op. cit.*: “El hecho de que haya lenguajes y de que el hombre mismo sea constitutivamente un ser de palabra y lenguaje tiene su raíz en el cuerpo en cuanto orientado hacia los demás. El cuerpo se expresa necesariamente en algún lenguaje; aunque sea el lenguaje del silencio. En el fondo todos los lenguajes no hacen más que desarrollar y especificar el lenguaje fundamental que es el propio cuerpo”. p. 96

²² BARBA MARTÍN, Leticia. *Pedagogía y relación educativa*. CESU-UNAM, Plaza y Valdés, México, 2002, p. 116.

M: desafortunadamente en este año ha sido de los más cruciales para mí porque pasaron muchas cosas en cuestiones personales que sí la verdad vi que lo que me afectó a mí afectó la forma de dar mis clases

El estado de ánimo del profesor indefectiblemente se pone de manifiesto en el aula, y determina también la dinámica de la clase; mermando su desenvolvimiento o posibilitándolo; de acuerdo a la situación que se enfrente en un determinado contexto. De ahí que una labor de tal envergadura no pueda ser minimizada por conceptos que la posicionen en un nivel técnico, pasivo y reproductor en la enseñanza. Es conveniente mirar el lado humano que la caracteriza y que sugiere nuevas formas de interactuar en el aula; no sólo entre los agentes educativos; sino integrando al saber dentro de esta relación. La triangulación maestro-alumnos-conocimiento representa el conjunto armónico y adecuado para empezar a comprender el complejo mundo escolar e intervenir en él adecuadamente.

Enseñanza afectiva: pauta para una enseñanza efectiva

Hemos esbozado la importancia del papel del profesor en el desarrollo de una clase. Su actitud define la actitud del grupo, y necesariamente también las actitudes que el grupo de alumnos genere, repercutirán en la forma de actuar del docente. Esto es lo que caracteriza la interacción: un momento en el que se confronta el ser con los otros. Desde una lectura psicosociológica se dice que: “la interacción es un concepto dinámico. Comprende al menos dos personas cuyo respectivo comportamiento se oriente entre sí”²³ esto es; entre los actores de una determinada situación, se define el curso que ésta ha de tomar. Así en el aula la interacción está presente y define la situación educativa en un día de clase. La relevancia de estos planteamientos nos alerta sobre el preponderante papel de las actitudes hacia el aprendizaje; tanto desde la mirada del docente como la que poseen los alumnos.

Una relación afectiva posibilita una relación efectiva con el conocimiento; pues genera motivación hacia el aprendizaje. La psicología educativa ha definido la motivación como un proceso que necesita surgir desde el interior de la persona para permitirle alcanzar sus metas; sin embargo, este proceso interno puede ser despertado también

²³ HARGREAVES, David. Las relaciones interpersonales en la educación, Narcea, Madrid, 1979, p. 96.

desde la labor docente afectiva; así lo muestra la labor del profesor Juan Carlos, quien al desencadenar una atmósfera de convivencia cordial en el aula, motiva a los alumnos al aprendizaje:

[...]M: ¿ya está? Pongan como subtítulo lo siguiente, orden y comparación...[Escribe en el pizarrón orden y comparación de los números decimales]
Ao: ¿Algebraica?... ¿cuándo vamos a volver a ver álgebra maestro?
M: en segundo
Ao: ¿nos va a seguir dando maestro?
M: No
/.../
Ao: cómo no fue nuestro asesor maestro [desanimado]²⁴

En algunas sesiones, sus alumnos le piden que no se marche y que continúe con la clase. Implícitamente está presente la motivación surgida de un ambiente cordial:

[...]El maestro continúa pasando a los lugares de los alumnos. Les explica cómo tienen que trabajar.
Después de unos minutos abre la puerta, mira su teléfono celular, para ver la hora; ya son las 9:12
M: Nos vemos mañana
Aos: no [en coro y con tristeza]
M: se los reviso mañana
Los alumnos le recuerdan que mañana van a su paseo
M: ah, de veras... el viernes
Los alumnos se emocionan.
Se acerca con las alumnas a las que les explicaba, y después sale.
Algunos alumnos lo acompañan hasta la puerta[...]²⁵

El profesor muestra una sensibilidad hacia la labor que realiza y hacia los alumnos a quienes enseña; y esto le permite conformar su visión sobre la enseñanza y construir cotidianamente su didáctica; la cual muestra una faceta cordial en la enseñanza. A este respecto, el profesor expresa:

M: [...]estos niños vienen de diferentes estratos y con diferentes problemas, tenemos niños que son de padres divorciados, de padres que los abandonan con sus abuelitos y que traen tantos problemas, incluso hasta psicológicos y también ahí nos hacen falta herramientas y es algo que no hemos hecho lo propio por avocarnos a ese tipo de problemas con esos niños y repito ¿por qué? porque implica trabajo, un trabajo que no queremos hacer por el sueldo que nos pagan y hay otros, habemos otros maestros que sí, que sí, lo intentamos hacer pero llega un momento en el cual nos rebasa esa situación y dices ¡chin!, ya me vi rebasado por esta cuestión, entonces lo

²⁴ Observación 10-1°A

²⁵ Observación 9-1°A

que más podemos hacer es intentar ayudarlos para que aprendan lo mínimo y se vayan con lo mínimo y que en algún momento pues ellos ¡ay, me tengo que apurar porque me tengo que apurar no hay de otra, esperando que algún profesor igual, los siga orientando y nos siga apoyando en el trabajo que hacemos; que van a llegar a la prepa y ¡ay chamacos burros, los maestros de la secundaria no les enseñaron nada! y así es una cadenita²⁶

Esta sensibilidad es lo que le permite tener un acercamiento amistoso y proyectar confianza en sus alumnos. Como se vive en algunas de sus clases, en las que el profesor conversa con los alumnos de una manera más personal:

[...]Un alumno se levanta y conversa con el profesor.

Otro alumno se levanta de su asiento también y pide permiso al profesor para salir al baño. El profesor le concede permiso.

[El profesor está recargado en el escritorio conversando con Humberto; por la distancia en la que se encuentran y por el tono de voz bajo con el que hablan, no logro escuchar su conversación. Por los gestos que hacen y por algunas palabras que se podían leer de sus labios, puedo indicar que hablan de asuntos personales y cotidianos que inquietan al alumno.

Alcancé a escuchar palabras y frases como *novio, estaba en el patio*; y por parte del profesor: *habla con ella*. El profesor lo escucha pacientemente.]

[...]

La clase ha terminado ya. El alumno termina de platicar con el profesor y le ofrece la mano para que ambos la estrechen. Como “*chocándolas*”; y en un gesto de agradecimiento por parte del alumno.

El profesor toma sus cosas y sale del salón [...]²⁷

Para una adecuada y más completa intervención en la enseñanza, se requiere estar conscientes que se trabaja con personas y que si los alumnos no están bien, es difícil lograr un buen aprendizaje:

M: /.../ es bastante difícil que participen, porque tienen... aparte porque tienen miedo, empiezan ya con cambios hormonales, tienen miedo de participar porque dicen, ¡chin! si la riego la niña que me gusta va a decir ¡ay que tonto es! o cosas así, entonces empiezan aparte con otra serie de intereses que ya participar ya no es tan fácil porque ya les da pena²⁸

Por ello el profesor recurre a una didáctica afectiva, que demuestre a los alumnos la confianza suficiente para participar en la construcción de su propio conocimiento y también en un conocimiento compartido con el resto de los compañeros.

²⁶ Juan Carlos Becerra García, entrevistado por Miriam Arciniega, junio de 2008.

²⁷ Observación 12-1ºA

²⁸ Juan Carlos Becerra García, entrevistado por Miriam Arciniega, junio de 2008.

[...]M: ¿quién pasa a hacer esta?
Aa: yo
M: ¿quién yo? [la alumna se levanta]
M: La otra... [observa al grupo para elegir a alguien que participe]
Una alumna levanta la mano para participar
M: Igual hay que hacerlas
Se acerca a unos alumnos.
M: no las has hecho [le agarra la cabeza amistosamente] los voy a reprobador a ustedes dos y a Alexis
Los alumnos se miran entre sí sorprendidos[...].²⁹

Sin embargo, en ocasiones este trabajo no es suficiente; pues el maestro tiene que intervenir y hacer que los alumnos participen haciendo preguntas directas, escogiendo a los alumnos que participarán resolviendo problemas en el pizarrón; por lo general, pide a los alumnos que observa distraídos o que están menos aventajados que participen:

[...]M: Giovanni, ¿qué es una diagonal de una figura? Por ejemplo, del pizarrón blanco, pasa y dibújame una diagonal... haber Marcia, Marcia sí, Marcia.[Le pide guardar silencio porque platica]
[El alumno tarda en dar la respuesta.]
M: Échele una mano Yesenia
Aa: estamos iguales. [Por su expresión parece que no quiere atender a lo que le pide el profesor]
pasa al frente, pero no dibuja nada
M: Yesenia tire su chicle por favor.
[obedece la orden del profesor]
Ao: yo sé
M: aunque no le salga perfecto [insiste en que Giovanni trace la diagonal]
[Después de un minuto el alumno dibuja la diagonal]
M: Ya siéntese Yesenia
M: entonces... esa es una diagonal [...].³⁰

Con respecto a la disciplina que mantiene, por lo regular tranquiliza al grupo antes de comenzar, valiéndose de recursos que se observan cotidianamente en las aulas de educación básica; como son: el llamar la atención de los alumnos más inquietos o distraídos, les pide que guarden silencio y si la clase continúa en desorden, opta por cambiar de lugar a los alumnos que platican o juegan con sus compañeros. Su disciplina no es rígida ni autoritaria; pero está presente:

M: [...] yo no manejo una disciplina como tal, como el concepto ¿no? que debe de estar en silencio, sin moverse, sin platicar, más que nada yo entiendo la disciplina en la cual el alumno debe estar relajado, no para echar relajo, debe estar tranquilo y generar un ambiente de confianza para que ellos participen porque es difícil en este ambiente en el que viven los niños, es difícil que participen...han tenido maestros por lo que he escuchado, los cuales son muy exigentes, algunos los castigan, o les gritan o los tratan feo, o les ponen apodos, los etiquetan y

²⁹ Observación 12-1°A

³⁰ Observación 3-1°A

sobre todo la materia que es matemáticas, sientan que es una materia, bueno como se les complica mucho sienten que el maestro de matemáticas es el que los está reprime y reprime y reprime pero para mí no, la disciplina es más que nada generar un ambiente de confianza.³¹

Su sensibilidad y su interés por acercarse a sus alumnos y concebirlos como seres humanos con problemas y necesidades y no como receptores de lo que se enseña coadyuvan a conformar su didáctica afectiva; la cual se construye a partir de la condición esencial del ser humano: el amor hacia los otros. El hombre requiere superar su condición egoísta y contemplar al otro para desarrollarse y formarse. Si no supera esa condición egoísta no podrá desarrollarse humanamente. El amor que necesariamente debe depositar en su propia persona, requiere ser proyectado hacia los demás; de otra manera, su vida entera carecería de sentido, ya que su presencia en el mundo implica *estar ante los demás* y en comunión con ellos. Ser concientes que se comparte el mundo con los otros es el principio y fundamento de la convivencia humana.

La dimensión afectiva del hombre lo hace verdaderamente humano; ya que el reconocer y amar al otro es indispensable para su realización personal. Esta dimensión afectiva irrumpe en todos los espacios en los que el hombre interviene. En este sentido, la escuela no tiene por qué ser ajena y aislar esta dimensión.³²

La escuela es un espacio de convivencia humana, y esta convivencia es la base para la permanente construcción de las personas que la integran y que transitan continuamente por sus aulas y pasillos. La convivencia es formadora porque no sólo se sustenta en la armonía, sino que suele teñirse de conflicto; sin embargo la dimensión ética aparece aquí como mediadora para resaltar el necesario reconocimiento hacia el Otro, y el principio básico de alteridad por el cual se rigen las relaciones intersubjetivas; que a su vez se sustenta en el afecto hacia las demás personas con las que compartimos el mundo. De ahí la relevancia de crear en el aula un verdadero espacio de convivencia, donde el afecto, el diálogo y el consenso sean el pilar de las relaciones que se construyen cotidianamente.

³¹ Juan Carlos Becerra García, entrevistado por Miriam Arciniega, junio de 2008.

³² Gevaert resalta este hecho: “Escuchando y acogiendo la llamada del otro (el pobre, el necesitado, la persona amada...), el hombre se libera a sí mismo, desata las fuerzas creadoras que lleva dentro de sí y las pone al servicio del reconocimiento de los demás. La experiencia demuestra que precisamente en asunción de la responsabilidad frente a la persona amada es como se madura en humanidad. En la educación se puede fácilmente comprobar el progreso que puede hacer el educando, apenas empieza a querer al educador y a comprometerse a responder a su amor.”, *Op. Cit.* p. 5

La escuela: su misión social y humana

El sistema escolar que hoy nos rige prepondera nociones de enseñanza centradas en la calidad de la misma, en la eficiencia del magisterio y en los resultados a corto plazo que la formación académica pueda aportar a la sociedad para beneficiarla en el ámbito productivo, respondiendo a la lógica competitiva con la que se manejan las sociedades contemporáneas. En su afán por entrar a esta lógica, nuestra sociedad promueve discursos educativos que enfocan la razón de ser de la escuela en la producción. Se habla de producción de conocimientos, de innovaciones tecnológicas, de gente cada vez más capacitada para el manejo de nuevas herramientas tecnológicas, etc. Este discurso ha desplazado los planteamientos clásicos de la Pedagogía universal, los cuales nos muestran la escuela como un espacio de socialización, donde la cultura se expresa y se recrea con los individuos que la componen; permitiendo que alcancen una formación integral.

La escuela sigue y seguirá siendo un espacio donde las relaciones humanas tomen forma y expresen lo que es deseable forjar para el conjunto de la sociedad; muy a pesar de los discursos que minimizan esta realidad, al darla por sabida y reconocida cuando con ello se corre el riesgo de olvidarla.

La sociedad contemporánea requiere mirar la faceta humana que aún queda en ella para rescatarla, y hacer frente a la crisis que experimenta. La escuela como expresión de la cultura es presa de esta realidad; y requiere afrontar la crisis y rescatar lo que hay de humano en ella para salir a flote junto con la sociedad; haciendo que sea el reconocimiento hacia el otro, la brújula que guíe su intervención social; ya que en el espacio escolar está la clave para superar la deshumanización que caracteriza al mundo de hoy.

4.2. La construcción de categorías didácticas surgidas desde las aulas de Secundaria

La *Didáctica Afectiva* representa una muestra de la riqueza que podemos hallar en las aulas mexicanas, pues resalta sucesos que tienen lugar en la realidad de un profesor y de

alumnos que forman parte de las circunstancias por las que atraviesa nuestra cultura escolar.

Esta categoría pretende aportar a los profesores mexicanos una mirada muy peculiar de vivir y concebir la didáctica, pues aunque por lo regular se obvia el factor afectivo de la enseñanza, éste se revela como una característica significativa, incluso esencial para la Didáctica, pues la labor que desempeña el profesor Juan Carlos Becerra, puede significar para otros profesores un reflejo de su propio trabajo e incluso puede significar también una propuesta de trabajo en el aula. En esto radica el valor de crear categorías didácticas, que interpreten el trabajo que realizan los docentes en nuestro país, pues son un reflejo de la realidad y al mismo tiempo nos permiten forjarnos un ideal acerca de la enseñanza.

Es necesario hacer énfasis en la necesidad de invitar a los pedagogos interesados en el ámbito de la Didáctica y de la investigación educativa, a sumergirse en el espacio escolar, y a participar en proyectos que involucren la Observación Compartida, pues esta metodología ha permitido comprender una porción de lo que se enfrenta de forma cotidiana en el escenario áulico, y a la vez pone de relieve las diversas formas en las que los docentes construyen una didáctica propia.

Las categorías didácticas constituyen el primer escalón para llegar a conformar una teoría de la enseñanza mexicana, que pueda mostrarnos los diversos rostros que tiene la didáctica en nuestro país. Esta teoría de la enseñanza significaría el fundamento teórico de nuestra realidad escolar, con lo cual dejaríamos de concebir en abstracto a la didáctica para poder apreciarla en sus formas reales, cambiantes y en perpetua transformación.

La Didáctica Afectiva es sólo un acercamiento a la comprensión de lo que ocurre con la enseñanza a nivel Secundaria. Se hace una invitación para que tengamos otras miradas de la Didáctica en este nivel y se sigan creando categorías que apunten hacia un conocimiento de la Secundaria Mexicana, porque éste ha sido un ámbito poco investigado.

Hallamos pocas referencias a la Secundaria Mexicana, por lo que se insiste en la necesidad de acercarnos más a ella. No sólo por el hecho de que resulta un nivel que refleja problemáticas complejas y deficiencias insoslayables, sino también porque sabemos poco sobre ella, y quizá ese sea el factor que nos ha impedido encauzarla adecuadamente.

Desde su surgimiento la Educación Secundaria en México se ha visto confrontada a una serie de replanteamientos sobre su estructura y ha tenido que someterse a una ola de reformas educativas³³, y al parecer aún no encuentra el camino para salir del hundimiento en el que se ha estancado ya desde algunos años. De ahí que sea benéfico adentrarnos en su mundo y captar lo que ocurre en él para poder rescatarla y encaminarla mejor de lo que hasta el día de hoy lo hemos hecho.

³³ Cfr. SANDOVAL FLORES, Etelvina. La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés, México, 2000. La autora nos proporciona un recorrido, breve pero muy ilustrativo, sobre la historia de la Educación Secundaria en nuestro país.

Conclusiones

Cuando se pronuncia a la Didáctica generalmente se evoca a un contenido técnico. *Currículum, programas escolares, planeación, técnicas de enseñanza*, etc. invaden nuestro pensamiento, estructurando en nosotros una visión normativa de lo que llamamos Didáctica. Este hecho no resulta extraño, si pensamos que desde sus inicios fue concebida como una herramienta para la enseñanza y como un coadyuvante de la tarea docente.

Así, la Didáctica fue alimentándose cada vez más de discursos que apuntando hacia una modernización y desarrollo educativo y social, la ubican en el terreno técnico y la vinculan a una tarea de prescripción de la enseñanza. Estas cualidades que le han sido concedidas a la Didáctica a través de la historia, la han alejado cada vez más de su origen: el aula escolar. Es así como ha predominado en nosotros una visión fragmentada de la Didáctica, que se ha olvidado del lugar de donde verdaderamente brota y toma forma.

El aula, con sus características comunes (forma, disposición mobiliaria, etc.) ha penetrado en nuestra mente sólo como una imagen típica y simple, que nos remite a nuestros días de clase como alumnos. Así, el aula escolar resulta el lugar más cercano y a la vez más alejado de nuestra comprensión, porque la vida en las aulas escolares no es tan simple como pensamos, pues conlleva la participación de personas que la construyen cotidianamente, específicamente los maestros y los alumnos. Es gracias a la participación de estos agentes educativos como la didáctica surge y es capaz de existir como un hecho real y humano.

Esta visión sólo ha sido asequible a quienes han ingresado e investigado en las aulas y han podido rescatar su complejidad y valor. La Observación Compartida ha permitido este acercamiento y ha posibilitado el rescate del factor humano de la didáctica, desarrollada por los docentes, pues no se conforma con los contenidos teóricos existentes para la didáctica, quiere y necesita comprender la realidad por la que transita.

Por ello, la observación compartida constituye una propuesta que es capaz de ofrecer una respuesta a la multiplicidad de problemáticas que encara la educación en la actualidad, porque la visión normativa ha dejado de ser útil. Necesitamos aterrizar en la realidad y hacer uso de ella para hacer frente a nuestras circunstancias, por adversas que éstas se nos presenten.

Al entrar en el aula y comprender lo que ocurre ahí, el investigador/observador comprende una porción de la realidad educativa y es capaz de encontrar una salida al laberinto en el que nos ha colocado la teoría.

No se trata de hacer a un lado la teoría, ni mucho menos tratar de suprimirla; se trata de relacionarla adecuadamente con la práctica real. Sobre todo en nuestro contexto mexicano, pues con frecuencia se prefiere retomar propuestas de carácter ecuménico, o aquellas provenientes de otros contextos, en los cuales han sido exitosas y al intentar insertarlas en nuestra realidad no se obtienen los resultados esperados.

Por ello necesitamos retomar la teoría de una forma más crítica y voltear nuestra mirada a nuestro propio acervo teórico, porque aunque no se ha desarrollado plenamente, contamos con un bagaje teórico muy valioso que ha ido transformándose a la par de los cambios sociales. Francisco Larroyo nos remite a una Didáctica clásica, por así llamar a una concepción de la didáctica anclada en preceptos universales, con una fuerte adhesión a la filosofía pero que vislumbraba ya la parte prescriptiva de la didáctica, que la vincula fuertemente a la Psicología. Siguiendo su ejemplo, José Manuel Villalpando concibe a la Didáctica como una doctrina de la enseñanza que concentra todo su esfuerzo en lograr el aprendizaje en los alumnos, apoyándose en objetivos, métodos, contenidos, y auxiliares. Desde la visión de Villalpando, la psicología es una disciplina clave para la didáctica, por ello, le concede un lugar primordial en su ideario pedagógico. Por otro lado, Margarita Pansza desarrolla una didáctica que ella misma denomina Didáctica Crítica, que apunta a la transformación de la práctica docente, a través de la profesionalización y el apego del profesor a una reflexión sobre su propia práctica y su compromiso a dejar de lado “dogmas” que obstaculizan un mejor desempeño en la enseñanza. Ángel Díaz Barriga ha puesto en la mesa de discusión muchas de las problemáticas didácticas actuales, como la escisión entre teoría y práctica, el olvido de la didáctica, la evaluación, etc. e invita con sus propuestas a

sumarnos a sus reflexiones siempre atinadas sobre la didáctica y los factores que están a su alrededor. Norma Durán incorpora el tema de la Didáctica Humana, y nos permite aproximarnos al complejo mundo de las aulas a través de su metodología de la Observación Compartida, acercándonos a la realidad que ahí se despliega.

No cabe duda que contamos con un acervo teórico importante; sin embargo, necesitamos rescatarlo y contribuir también a ampliarlo, generando conocimientos que nos permitan consolidar una teoría de la enseñanza adecuada a nuestras necesidades.

Este conocimiento es más valioso si brota de la realidad académica y nos revela la faceta oculta de la Didáctica. Las categorías didácticas constituyen una interpretación de la labor docente y nos permiten el acceso a la comprensión de la didáctica que los docentes construyen cotidianamente remitiéndonos así a mirar la didáctica como un hecho humano que requerimos retomar para llevar por un mejor sendero la educación en nuestro país.

Desde mi experiencia, la construcción de categorías de interpretación de la didáctica de los profesores, a través de la Observación Compartida, es una vía pertinente de acceder al saber de la vida cotidiana de las aulas de nuestro país. En mi caso particular, tuve la oportunidad de compartir el tiempo y el espacio de alumnos de primer año de secundaria y de su profesor de matemáticas, y pude darme cuenta de la riqueza que aún nos falta explorar en los espacios académicos.

Descubrí que la Didáctica es una construcción cotidiana, que va moldeándose de acuerdo a las necesidades del aquí y el ahora de los sujetos que dan vida al proceso educativo. Más allá de la visión normativa de la didáctica, aprecié una didáctica fuertemente anclada en un humanismo que pocas veces nos detenemos a mirar y a reconocer su importancia. Me asombró encontrar que la Didáctica tiene matices humanos que hemos obviado y suprimido, haciendo que contemos con una visión estrecha de la didáctica.

La investigación que realicé me permitió reconocer el factor afectivo inherente al hecho didáctico. Las prácticas didácticas propias del profesor observado, estaban fundadas en reconocer la importancia de trabajar con personas, estableciendo un vínculo profesor-

alumno que permitiera la confianza, el respeto y el interés mutuo, facilitando el proceso de enseñanza –aprendizaje. La didáctica que observé fue una Didáctica Afectiva porque el profesor continuamente buscaba un acercamiento con sus alumnos para que ellos a su vez se acercaran al conocimiento de las matemáticas. Sus estrategias estaban basadas en la afectividad en clase, como una manera de hacer más interesante y atractivo el aprendizaje.

Hoy en día es cada vez más difícil para los profesores encontrar alumnos motivados para aprender. Pareciera que han atrofiado su capacidad de asombro y su deseo por conocer el entorno que les rodea. Es duro admitirlo, pero quizá el desinterés por aprender se ha arraigado fuertemente en las aulas mexicanas. Por ello, necesitamos encontrar alternativas que nos permitan solucionar este grave conflicto. Desde mi punto de vista, veo en la categoría *Didáctica Afectiva*, una propuesta de solución a esta problemática, porque otorgándoles importancia a los alumnos, dotándolos de confianza, acercándose a su mundo y estrechando su mano, es como podemos reavivar su deseo de aprender.

Hemos de reconocer que las herramientas tecnológicas con las que contamos en la actualidad permiten a los alumnos tener fácil acceso a una variada gama de información; sin embargo, la convivencia y el entorno social es el que verdaderamente nos permite interiorizar el conocimiento adquirido. Así, las relaciones humanas, cara a cara, son las únicas que nos permiten un verdadero aprendizaje.

La categoría Didáctica Afectiva hace notar también la importancia de permitirnos un encuentro con el Otro; de hallar la manera de vincularnos con los demás sin competir, de buscar espacios de cooperación y convivencia auténticas.

Al crear esta categoría consolidé en mí una noción de *educación* como un proceso humano que nos permite crecer y nos impulsa a buscar siempre un mundo mejor; y creo que esa es la principal tarea del pedagogo; porque como un profesional de la educación, debe buscar alternativas para superar los conflictos que aquejan al hombre contemporáneo, y debe comprometerse con la creación de nuevos saberes que sean congruentes con la realidad que deseamos transformar.

Asimismo, me gustaría alentar a los pedagogos a que se comprometan en tareas de investigación que involucren la exploración de la realidad de la vida académica, porque es ahí donde encontraremos muchas problemáticas por resolver, pero también podremos hallar el camino que nos lleve a su solución. Es sabido que las prácticas burocráticas impuestas por los centros escolares y la lejanía con la que los percibimos, han impuesto una barrera que nos impide acercarnos a ellos; sin embargo, la espera y el empeño que llevemos a cabo, sin duda valdrá la pena y nos colmará de satisfacciones al percibir que estamos construyendo poco a poco una escalera que, peldaño a peldaño nos permita llegar más lejos en la comprensión de nuestra realidad educativa.

Obras consultadas

ALLIDIÉRE, Noemí. *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Edit. Biblos, Buenos Aires, 2004.

AMILBURU GARCÍA, María. *La educación, actividad interpretativa*. Hermenéutica y Filosofía en la Educación, Edit. Dykinson, Madrid, 2002.

ARIZPE, Lourdes, *Retos culturales de México frente a la globalización*, Edit. Miguel Ángel Porrúa, México, 2006, 627 pp.

ATKINSON, Terry, CLAXTON, Guy. *El profesor intuitivo*. Octaedro, Barcelona, 2002.

BARBA MARTÍN, Leticia. *Pedagogía y Relación Educativa*, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, México, 2002.

CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Edit. Martínez Roca, Barcelona, 1988.

DE CAMILLONI, Alicia (et. al.) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Paidós, Argentina, 1997.

COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*, Edit. Porrúa, México, 1970.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Didáctica y Currículum*, Paidós Educador, México, 1997.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica. Aportes para una polémica*, Instituto de Estudios y Acción Social, Rei, Argentina, s/f.

DUCH, Lluís. *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós, Barcelona, España, 1997.

DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia. *La quimera o la didáctica en México. El bachillerato mexicano y la observación compartida*. CESU-UNAM, México, 2005.

DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia, *Formación docente por medio de la observación compartida*. Perfiles Educativos, enero-marzo Núm. 63, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1994.

DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia. *Teoría Crítica de la Enseñanza, Pedagogía Crítica y Didáctica Crítica: ¿Son iguales?*, Ensayo. (Inédito) 1999.

DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia. *Cuerpo, intuición y razón*. CEAPAC ediciones, México, 2004.

DURÁN AMAVIZCA, Norma Delia (Comp.) *Acta Philosophica Mexicana*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2002.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1979.

FLÓREZ OCHOA, Rafael, TOBÓN RESTREPO, Alonso, *Investigación educativa y pedagógica*, McGraw Hill, Colombia, 2001.

FONTAN JUBERO, Pedro, “El papel del profesor dentro de los cuatro posibles modelos educativos”, en: *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, Antología, Raquel Glazman (Coord.) Biblioteca Pedagógica-SEP-Ediciones El Caballito, México, 1986.

FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Edit. Siglo XXI, 1998.

GLAZMAN Raquel (Coord.) *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, Antología, Biblioteca Pedagógica-SEP-Ediciones El Caballito, México, 1986.

GEVAERT, Joseph, *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid, 1992.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Barcelona, 1990.

GÓMEZ SOLLANO, Marcela. (Coord.) *Teoría, Epistemología y Educación: Debates contemporáneos*. CEIICH-UNAM, Plaza y Valdés, México, 2002.

GORDIN, Jean. *¿Qué es la hermenéutica?*, Edit. Herder, Barcelona, 2008, 173 pp.

HARGREAVES, David. Las relaciones interpersonales en la educación, Narcea, Madrid, 1979, 418 pp.

HEREDIA MANRIQUE, Alfonso. *Curso de Didáctica General*. Pressas Universitarias de Zaragoza, España, 2004.

HERNÁNDEZ-PACHECO, Javier. *Corrientes actuales de filosofía*. Edit. Técnos, España, 1996.

HERRERA, MARTHA CECILIA, “La identidad profesional del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político y cultural de carácter democrático” en: *Encuentro Iberoamericano de Formación Docente “Entre orugas y mariposas”* (Tomo I) Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2004.

JAKSON, Phillip. *La vida en las aulas*, Ediciones Morata, Madrid, 1998.

LARROYO, Francisco. *La ciencia de la educación*, Edit. Porrúa, México, 1969.

LARROYO, Francisco, *Didáctica General Contemporánea*, Porrúa, México, 1976, 6ª edición.

- LÓPEZ RAMOS, Sergio. *Historia de una Psicología: Ezequiel Adeodato Chávez Lavista*, Edit. CEAPAC-Plaza y Valdés, México, 1997.
- LÓPEZ RAMOS SERGIO. *Orígenes Sociológicos en la Relación Familiar. La Soledad en la Grandes Urbes*. Excélsior, Secc. Metropolitana, México, junio, 1990.
- MERCER, Neil. *La construcción guiada del conocimiento*. El habla de profesores y alumnos, Barcelona, Paidós, 1997.
- MOLINA, Alicia. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Biblioteca Pedagógica-SEP-Ediciones El Caballito, México, 1985.
- MORENO, Rafael, *Reflexiones sobre la Cultura Mexicana*, Seminario de Cultura Mexicana, UNAM, México, 1998.
- NEILL, Alexander. *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. Editores Mexicanos Unidos, México, 1978.
- OESER, O.A. *Maestro, alumno y tarea*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1967.
- ORTÍZ-OSÉS y LANCEROS. *Diccionario de Hermenéutica. Una obra interdisciplinar para las ciencias humanas*. Universidad de Deusto, España, 1998.
- PANSZA, Margarita, *et. al. Fundamentación de la Didáctica*, Tomo I. Edit. Gernika, México, 2006, 15ª edición.
- PERRONE, Graciela, PROPPER, Flavia. *Diccionario de Educación*. Alfagrama Ediciones, Argentina, 2001.
- PIÑA OSORIO, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. CESU-Plaza y Valdés, 1998.
- POSTIC, Marcel. *La relación educativa*, Edit. Narcea, Madrid, 1982.
- RAMOS, Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*, Obras Completas, UNAM, México, 1975, Tomo I.
- ROCKWELL, Elsie (Coord.) *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- ROCKWELL, Elsie (Comp.) *Ser maestro, estudios sobre la profesión docente*, Biblioteca Pedagógica-SEP, Ediciones El Caballito, México, 1985.
- ROCKWELL, Elsie (“*et. al*”). *La investigación sobre la práctica docente. Una bibliografía anotada*, Documentos DIE, CINVESTAV, México, 1987.
- ROJAS SORIANO, Raúl. *Apuntes de la vida cotidiana*, Edit. Plaza y Valdés, México, 1991.
- SÁENZ, Oscar (*et.al*) *Didáctica General*, Edit. Anaya, Madrid, 1986.

SANDOVAL FLORES, Etelvina. *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés, México, 2000.

SCHAFF, Adam. *Historia y Verdad*. Grijalbo, México, 1974.

TARNAS, Richard. *La pasión de la mente occidental. Para una comprensión de las ideas que han configurado el mundo*. Girona, Atlanta, 2008.

VAILLANT, Denisse. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*, Edit. Octaedro, España, 2005.

VILLALPANDO, José Manuel, *Didáctica de la Pedagogía*, Porrúa, México, 1977.

VILLALPANDO, José Manuel. *Didáctica*, Porrúa, México, 1970.

VILLEGAS, Abelardo, *La Filosofía de lo mexicano*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

ZAMBRANO LEAL, Armando. *Didáctica, Pedagogía y Saber. Aportes desde las Ciencias de la Educación*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia, 2005.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CUADERNO DE OBSERVACIONES

Registros de Observación

Miriam Isabel Arciniega Miranda

ANEXO 1

El presente cuadernillo de observaciones recopila los registros de observación realizados como parte del proyecto de investigación que involucra la construcción de una categoría didáctica por medio de la Observación Compartida.

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Núm. 218 “República de Italia”, en el Distrito Federal, durante el ciclo escolar 2007-2008, Turno Matutino. Los registros de observación corresponden a la clase de matemáticas impartida por el profesor Juan Carlos Becerra García, en los grupos 1° A y 1° C.

Los registros de observación constituyen el sustento de la investigación porque contienen los datos recopilados para la construcción de la categoría didáctica. Asimismo, permiten al lector remitirse a la fuente primaria, en donde el investigador /observador plasma todo lo que observa en la realidad del aula en la que tiene acceso.

Las claves utilizadas en los registros de observación son las siguientes:

M = Maestro

Ao = Alumno

Aa = Alumna

Aos = Alumnos

/.../ = No se alcanzó a registrar

[] = Aclaraciones del observador

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García

MATERIA: Matemáticas

HORARIO: 7:30-8:20

INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia .

GRUPO: 1° "C"

OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda

FECHA: 26-11-2007

CLAVE: OBS1-1C

DESCRIPCION DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia 7: 48 El profesor entra y saluda al grupo; el cual, se levanta para saludarlo.</p> <p>M: Buenos días</p> <p>Aos: Buenos días</p> <p>El profesor pasa lista y escribe la fecha en el pizarrón. Pregunta por un alumno que al parecer no se ha presentado.</p> <p>M: ¿Qué vimos la última clase Damián? Ao: las fórmulas de las figuras M: ¿cuáles figuras vimos? Aos: cuadrado y rectángulo</p> <p>Escribe en el pizarrón:</p> <p>Cuadrado rectángulo Lenguaje algebraico</p> <p>M: comentábamos que el lenguaje algebraico es el lenguaje que vamos a utilizar para /.../ comunicarse a través de fórmulas. ¿Qué es un patrón? ¿Qué podemos hacer con un patrón Chantal?</p> <p>Chantal no responde a la pregunta del maestro.</p> <p>M: Saavedra</p> <p>Ao: podemos crear /.../</p> <p>M: ¿fórmula para encontrar el perímetro de un rectángulo?</p> <p>Aos: lado más lado más lado más lado</p> <p>Escribe en el pizarrón:</p> <p>A: l x l P: 4 . l</p> <p>M: ¿qué significa este puntito que tenemos ahí?</p> <p>Aos: por [en coro]</p> <p>M: ¿por qué no vamos a utilizar la "x" en la multiplicación?</p> <p>No hay respuesta de los alumnos</p> <p>M: resulta que en el lenguaje algebraico se manejan las letras del abecedario. Minúsculas, para representar un</p>	<p>La clase inicia más tarde de lo estipulado, ya que por ser lunes; tiene lugar la ceremonia de honores a la bandera, lo cual atrasa el inicio de la clase.</p> <p>Existe comunicación del profesor con el grupo.</p> <p>Hay participación por parte de los alumnos.</p> <p>El alumno contesta pero no alcanzo a escuchar su respuesta porque habla en un tono muy bajo.</p>

número cuyo valor no se conoce.

Escribe:

a,b,c,d,e...x,y,z

/.../

M: ¿cómo sabes cuánto mide? [Se dirige a un alumno]

Ao: midiendo

M: puedo tener muchos cuadrados pero voy a utilizar la misma fórmula. La fórmula no cambia, es la misma.
¿Cuál es la fórmula para encontrar el rectángulo?

Aos: dos bases más dos alturas

M: ¿por qué utiliza dos letras diferentes? ¿esto con que estoy indicando?...Esto que estamos haciendo es lenguaje algebraico...Vamos con el trapecio. ¿cuál es la fórmula para encontrar el área de un trapecio? Base mayor más base menor. ¿cómo se diferencia?

Aos: por las letras mayúsculas y minúsculas

Escribe la fórmula en el pizarrón

M: recuerden que ahora ya no vamos a utilizar estas expresiones. Vamos a expresar la división a través de una/.../

M: ¿a qué se parece esto? ¿dónde lo hemos visto?

Ao: a letras y números

M: por ejemplo si yo pongo esto:

$$\frac{2}{3}$$

Aos: a una fracción.

/.../

M: el perímetro

M: pasa a calcular la altura aquí [le pide a un alumno que pase al pizarrón]

M: muy bien ¿qué es el perímetro? ¿cuál va a ser su fórmula?

Aa: base más altura

M: base más base ¿verdad? Ya tengo ¿cuántos lados?

Aos: dos

M: ¿cuántos me faltan?

Aos: dos

M: ¿qué me hace falta ahí? ¿qué tendría que hacer ahí?
[señala a una alumna]

La alumna no responde

El profesor camina por todo el salón y observa lo que los alumnos escriben en sus cuadernos

/.../

M: puedo utilizar cualquier letra siempre y cuando esté en el abecedario. La ch ya no se utiliza, la doble r tampoco. En algebra /.../

M: vamos con la del rombo. ¿cuál es la fórmula para encontrar el área?

Aos: diagonal mayor más diagonal menor sobre dos

M: ¿cómo lo encontraron? No es más eh niños... si lo encontraron como más está mal, es por. Aquí podríamos hacer lo mismo, lo podríamos cambiar por otra letra minúscula

Aos: "f"

M: "f"...Todas las fórmulas que ustedes utilizan es lenguaje algebraico. Pero estas fórmulas ya están. Alguien ya se ocupó de hacerlas /.../

Vamos a crear esas fórmulas que nos permiten encontrar un valor numérico /.../

Repito, éstas fórmulas no van a cambiar. La fórmulas son un patrón numérico, pero repito, esas fórmulas ya están, pero nosotros lo vamos a hacer al revés... Vamos a hacer unas pequeñas anotaciones.

Dicta

M: Lenguaje algebraico. Es el lenguaje que se utiliza en matemáticas para comunicarse, punto y aparte.

Ao: ¿es el que maestro?

M: es el lenguaje que se utiliza en matemáticas... para comunicarse, punto y coma. Se auxilia de los símbolos de las operaciones aritméticas. [Repite]

M: ¿cuáles son las que más usamos?

Los alumnos no responden.

M: la suma, la resta, la multiplicación y la división. Anoten los puros símbolos. Las letras que se utilizan son las letras del abecedario desde la a hasta la zeta... minúsculas. Punto y seguido... cualquiera de estas letras, [Repite] sirven para utilizar... perdón... sirven para expresar un valor numérico que no se conoce. Punto y aparte.

M: Patrón numérico[escribe en el pizarrón y dicta]

M: es una expresión compuesta por letras, coma, números y operaciones aritméticas que nos van a permitir, es con v ... nos van [dirigiéndose a un alumno] nos van a permitir encontrar un valor numérico específico punto y seguido, ejemplo de estos patrones numéricos tenemos a las fórmulas para calcular el área y perímetro de las figuras geométricas...Nos vemos mañana.

Ao: que le vaya muy bien maestro

M: gracias Dieguito

Corrige a un alumno sobre una palabra que escribió mal en su cuaderno.

Antes de que el profesor se marche algunos alumnos se acercan a platicar con él; al parecer bromean.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García

MATERIA: Matemáticas

HORARIO: 8:20- 9:10

INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia .

GRUPO: 1° "A"

OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda

FECHA: 28-11-2007

CLAVE: OBS1-1A

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>El maestro llega, saluda al grupo. Escribe la fecha y el título: <i>Letras y números, lenguaje algebraico. Patrones numéricos</i></p> <p>M: ¿El último tema que vimos fue?</p> <p>Aos: lenguaje algebraico</p> <p>M: quedamos que vamos a ver lenguaje algebraico /.../ siéntate Alejandra por favor. Vamos a manejar patrones numéricos. Quedamos que... ¿qué ejemplos tenemos de patrones numéricos?</p> <p>Aa: fórmulas para calcular el área y el perímetro</p> <p>M: fórmulas para calcular el área y el perímetro de las figuras geométricas /.../por eso les quedo una tarea... que me buscaran unas fórmulas. Vamos a empezar por el cuadrado. /.../</p> <p>scribe: $P = l \cdot 4$</p> <p>M: ¿qué significa este puntito?</p> <p>Aos: por</p> <p>/.../</p> <p>M: esto es lenguaje algebraico. En vez de escribirlo con letras lo vamos a escribir con números.</p> <p>Dibuja un cuadrado</p> <p>M: ¿cuánto mide este?... No sabemos. Cuando no sabemos cuanto mide, utilizamos la letra l /.../</p> <p>M: ¿podemos ponerle cualquier letra?</p> <p>Aos: no</p> <p>M: pero si yo le pongo la letra p</p> <p>Aos: no /.../</p> <p>M: ¿qué pasa si no le pongo la letra l y le pongo la letra a.</p> <p>Aa: cambia</p> <p>/.../</p> <p>M: sigue siendo el lado /.../ no se encasillen en que la l signifique lado o que la a forzosamente significa área... ¿Qué es una arista?</p> <p>Los alumnos no contestan</p> <p>M: bueno, no lo vamos a ver, pero una arista es esto.</p>	<p>Existe comunicación con el grupo. El profesor conoce a todo el grupo y esto le permite mantener una dinámica de participación constante con sus alumnos. Asimismo, logra mantener una disciplina en el salón de clase; la cual no es rígida, sin embargo sus alumnos mantienen un ambiente de respeto entre sí y con respecto al profesor también.</p> <p>Busca que los alumnos investiguen.</p> <p>Los alumnos hablan al mismo tiempo tratando de encontrar la respuesta a la pregunta del maestro.</p>

<p>Dibuja un prisma rectangular en el pizarrón</p> <p>En una figura con volumen ya no se les llama lado, se les llama aristas y ahora sí /.../pero no nos vamos a meter con esto ahorita /.../ esto que estamos haciendo se llama simplificación /.../ utilizamos diferentes letras para algo que queremos encontrar /.../copien esto por favor... niños, tengo que dejarlos a las 9.</p> <p>Los alumnos comienzan a reír y a platicar entre sí, algunos bromean.</p> <p>Ao: ¿por qué maestro?</p> <p>M: Tengo que salir corriendo temprano.</p> <p>Sale del salón un minuto. Vuelve y borra el pizarrón</p> <p>M: ahora bien... Dibuja en el pizarrón dos cuadrados de diferente tamaño</p> <p>M: pregunta [señala a una alumna] ¿qué fórmula vas a utilizar para encontrar el área.</p> <p>/.../</p> <p>Ao: cualquier letra M: ¿cómo quedaría? /.../</p> <p>La misma fórmula la vamos a utilizar para cuadrados diferentes ¿sí? /.../ Esto qué es? [Dibuja en el pizarrón un rectángulo]</p> <p>Aos: triángulo (risas)</p> <p>M: ¿cómo quedaría la fórmula? /.../ Ao: ¿cómo dijo que se llama eso?</p> <p>M: esto un rectángulo (ríe) Los alumnos ríen por la respuesta del profesor.</p> <p>Ao: Hace rato dijo que era ¿qué?</p> <p>M: haber si te acuerdas porque no sé de qué me hablas /.../</p> <p>El maestro retoma la explicación. Señala al pizarrón y lanza una pregunta al grupo.</p> <p>M:¿por qué utilizo letras diferentes?</p> <p>Aa: porque sus lados son diferentes</p> <p>M: ¿Sí Antonio? ¿sí te llamas Antonio verdad? /.../</p> <p>Cambia de lugar a un niño</p> <p>M: Tienen letras diferentes porque sus lados tienen diferentes medidas /.../Luis si quiero simplificar esto [señala al pizarrón la siguiente fórmula: $P = l \text{ más } k \text{ más } l \text{ más } k$]¿cómo quedaría?</p> <p>Aa: lado por dos y dos por k</p> <p>M: en álgebra primero se ponen los números y después las letras /.../ pero cuando es una multiplicación primero se escriben los números y después las letras /.../Muy bien... lo copiamos. ¿ya Juan Carlos, lo borro? /.../ ¿lo borramos ya?</p>	<p>El alumno está confundido y no sabe plantear la duda que tiene.</p> <p>El alumno le hace una pregunta pero no sabe cómo plantearla. Me parece que el profesor debió dedicarle más tiempo al alumno; ya que la respuesta que le dio, hace sentir que no le interesa la evidente confusión del alumno; o quizá tenía prisa.</p> <p>Para que no platique y ponga a tensión a la clase</p>
---	---

Ao: ya maestro... ya!

Borra el pizarrón

Ao: sí, ya quiero ver otro tema

M: vamos a estar viendo el mismo tema. (dibuja un trapecio)hay diferentes tipos de trapecio. Vamos a suponer que este es un trapecio isósceles (pregunta y señala a un alumno) ¿Alexis qué significa que sea un trapecio isósceles? /.../ es la misma designación que en los triángulos, este es un trapecio escaleno. Todos sus lados son diferentes /.../ ¿cuánto mide este lado? (señala al pizarrón) /.../ como son iguales vamos a utilizar la misma letra/.../ yo sé que la zeta ¿qué va a ser?

Aa: base mayor

M: ¿cuál va a ser la base menor?

Ao: la c

M: pasa a dibujar la altura por favor (señala a una alumna para que dibuje en el pizarrón) muy bien. ¿Cuánto mide la altura?

Aos: j

M:/.../ ¿cuál sería la fórmula? /.../ utilizamos letras diferentes a las que estamos acostumbrados a ver en los libros /.../la f es exactamente igual/.../ vamos a utilizar letras/.../ ¿cómo encontramos el perímetro?

Aos: $P = zeta + c + zeta + c$

M: /.../ esto que estamos haciendo es álgebra. Estas fórmulas ya están establecidas. Ahora lo vamos a hacer al revés... /.../No se les olvide mañana su libro por favor. Nos vemos.

El profesor sale deprisa del salón

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 05-12-2007
CLAVE: OBS2-1A

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>Llega el profesor. Saluda al grupo.</p> <p>M: Con el tercero C ayer fue la primera clase que salimos al patio /.../</p> <p>Los alumnos continúan un poco desordenados</p> <p>M: Yo les dije que si trabajaban iban a tener privilegios</p> <p>Los alumnos guardan silencio</p> <p>M: estás ahí, no te había visto. Pensé que no habías venido. Iba a decir una grosería... [en tono de broma y hace un ademán con su mano señalando que guarda silencio y se reserva lo que iba a decir y el grupo ríe]</p> <p>M: Seguimos con lo mismo, patrones numéricos.</p> <p>Escribe la fecha y el título del tema de la clase: <i>patrones numéricos, lenguaje algebraico. Encontrar una expresión algebraica (fórmula) que nos permita localizar cualquier número</i></p> <p>M: Bien... en el pizarrón tenemos la primer serie de números. (se dirige a un alumno) ¿Para cuándo los lentes?</p> <p>Ao: no sé</p> <p>/.../</p> <p>M: Aquí está la primera serie de números. Repito, con este tema nos vamos a llevar un poquito de tiempo. Es para que cuando pasen a segundo no les cueste trabajo.</p> <p>/.../</p> <p>M: Juan Carlos... aquí. Allá afuera no...</p> <p>M: Es más fácil para nosotros si encontramos una fórmula algebraica que nos permita encontrar los números...</p> <p>M: Los del C trabajan mejor, más rápido.</p> <p>Ao: ¿Los del primero C?</p> <p>M: Claro</p>	<p>El grupo está notablemente inquieto el día de hoy. Se percibe un ambiente de intranquilidad y desorden. El profesor propone al grupo que si se comportan adecuadamente y ponen atención a la clase van a salir al patio 10 minutos para relajarse; pero no alcanza a registrar su discurso al pie de la letra.</p> <p>Se dirige a mí. No había notado mi presencia en el grupo</p> <p>He notado que el profesor se preocupa por sus alumnos y trata de establecer una relación amistosa con ellos. Se dirige a los alumnos de una manera cordial y amistosa</p> <p>El profesor intenta que el grupo atienda su explicación antes de continuar.</p> <p>El tono de voz del profesor es relajado. Intenta fomentar una disciplina en el grupo, pero en ningún momento se muestra autoritario.</p>

<p>M:(dicta lo que está en el pizarrón) Encontrar una expresión algebraica que nos permita localizar cualquier número, punto y aparte... y vamos a ver varias series numéricas. La primera... inciso a y ahí está la primera tabla (señala el pizarrón)</p> <p>Ao: me da permiso maestro [el alumno no alcanzaba a ver bien el pizarrón]</p> <p>El profesor camina por el salón y sale al patio, espera que los alumnos terminen de copiar el ejercicio. Regresa.</p> <p>M: ¿ya está? Vamos a empezar a trabajar con esta tabla. /.../</p> <p>Lo que tengo que hacer primero es...</p> <p>Ao: bautizarlos</p> <p>M: bautizarlos/.../ lo que me tengo que fijar es de cuanto en cuanto va la serie.</p> <p>Ao: de cuatro en cuatro</p> <p>/.../</p> <p>La fórmula primero la tengo que probar con los números que conozco /.../ ¿qué harían ustedes con este cuatro? Vamos a probar con la primera.</p> <p>Aa: por cuatro</p> <p>/.../</p> <p>M: Entonces esa expresión que ustedes me dieron está bien /.../ ¿Cómo quedaría la fórmula?</p> <p>Aos: (en coro) cuatro por a más dos igual a b</p> <p>/.../</p> <p>M: ya tengo aquí mi fórmula/.../ esto es lenguaje algebraico. ¿y ahora que tengo que hacer?</p> <p>Aos: utilizarla para el cuarenta y nueve y el ochenta y seis</p> <p>Realizan el ejercicio entre todos</p> <p>Entra una profesora al salón. Los alumnos la saludan. Se dirige al profesor y le dice: Maestro me presta tantito a ese niño... o mejor alratito te veo...</p> <p>(Retoma la clase.)</p> <p>M: y así de sencillo, a poco no está fácil /.../ ¿ya lo copiaron? ... Se va a comer la pluma</p> <p>(Abre la puerta y se asoma al patio mientras los alumnos copian)</p> <p>Ao: Maestro, ¿no sabe si vino la maestra Semiovich?</p> <p>M: Sí, viene diario, yo la ví</p> <p>Ao: es que vimos que se fue</p> <p>Aos: ya maestro ya...</p>	<p>Los alumnos hablan al mismo tiempo y no alcanzo a registrar cómo desarrollan el ejercicio entre todos</p> <p>De nuevo se dirige a una alumna que mordía su pluma</p>
---	---

<p>M: Ricardo (señala una silla que acaba de poner justo enfrente del pizarrón indicando que se sienta en ella)</p> <p>Ao: ¿y ahora por qué?</p> <p>M: no alcanzas a ver</p> <p>Ao: ah... sí es cierto</p> <p>M: Vamos con otro (dibuja otra tabla) ya está... (se sienta en una banca hasta atrás)</p> <p>M: oye Samuel ya le dijiste a tu hermano</p> <p>Ao: Ah... sí</p> <p>M: dile que si no me voy a cobrar contigo... con tu calificación</p> <p>(regresa frente al pizarrón)</p> <p>M: Bien! Vamos a hacer lo mismo. ¿posición?</p> <p>Ao: x</p> <p>M: ¿número?</p> <p>Aa: e</p> <p>M: entonces ¿de cuánto en cuánto va?</p> <p>Aos: de cinco en cinco</p> <p>Ao: ¿no de cuatro?</p> <p>M: la primera empieza en cuatro, pero va de cinco en cinco</p> <p>/.../</p> <p>Aos: cinco por seis treinta menos uno veintinueve</p> <p>M: ¿cómo quedaría la fórmula?</p> <p>Aos: 5 por x menos 1 = e</p> <p>M: con esta fórmula... Catherine... podemos calcular estos números que nos hacen falta. Cinco por cuarenta y seis ¿cuánto nos da?</p> <p>Aa: ¿a cuánto equivale la x?</p> <p>M: la x representa la posición /.../ quedamos que la x representa la posición del número /.../ son cinco menos ciento veintiséis menos uno</p> <p>Aos: 629</p> <p>/.../</p> <p>M: ahí está</p> <p>M: ¿qué?</p> <p>Ao: Nada... ya vi la posición</p>	<p>El alumno está un poco confundido, quizá pensó que lo cambiaba de lugar porque platicaba.</p> <p>Conversa con un alumno que tiene a su lado. Lo hace en tono de broma</p> <p>Ríe junto con los alumnos que están cerca y que han captado su conversación</p> <p>Nuevamente intenta captar la atención de todo el grupo y se dirige a una alumna que conversa con otra</p> <p>Nota que un alumno tiene una duda</p>
--	---

Una alumna se levanta y pide permiso de ir al baño

/.../

Ya lo terminaste de copiar

Ao: no

M: apúrate.

/.../

Ao: qué más maestro

M: es todo nos vemos mañana

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 10-12-2007
CLAVE: OBS2-1C

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>El maestro llega saluda al grupo. El grupo se levanta de su asiento. El maestro sale del salón por material para escribir en el pizarrón: plumón y borrador. La clase inicia 7:45. Escribe la fecha y el título: Patrones numéricos. Lenguaje algebraico. (<i>Ejemplo: Encuentra una expresión algebraica que permita calcular cualquier término de las series numéricas.</i>)</p> <p>Después de unos momentos los alumnos comienzan a copiar.</p> <p>M: Mañana no vamos a tener clases</p> <p>Aos: Ahh! [en tono de broma, simulando decepción]</p> <p>Ao: [Emocionado] ¿con nadie?</p> <p>M: Conmigo... me toca entregar calificaciones allá abajo. /.../</p> <p>M: Hacemos esas por favor. Hacemos las dos</p> <p>Ao: Maestro [llama al profesor para que vaya a su asiento y le diga si está realizando correctamente el ejercicio]</p> <p>El maestro camina por todo el salón y observa lo que los alumnos escriben en sus cuadernos.</p> <p>M: Fecha y título por favor [se dirige a un alumno]</p> <p>Llega al asiento de un alumno y se dirige a él amistosamente. Le da una palmada en la espalda.</p> <p>M: ¿Quién quiere pasar a hacer la primera?</p> <p>Ao: Todavía no</p> <p>Aa: ¿Cómo se llama eso maestro? Ah... ya</p> <p>El maestro sale del salón mientras los alumnos resuelven el ejercicio</p> <p>M: Martín, ¿de cuánto en cuánto va la primera Martín?</p> <p>Ao: de siete</p> <p>M: Gaby, ¿qué operaciones puedo hacer con el siete en la primera posición para que me dé nueve?</p> <p>La alumna no contesta</p> <p>Aos: siete por una más dos igual a nueve</p>	<p>Se encuentra en silencio y sólo escribe en el pizarrón. El grupo está tranquilo; pero platican entre ellos.</p> <p>Hay mucho silencio en el grupo y el maestro permanece también en silencio.</p> <p>Estoy lejos y no alcanzo a registrar qué platican. Además hablan en un tono muy bajo.</p> <p>Los alumnos tardan en resolver el ejercicio.</p>

<p>M: ¿en la segunda posición para que te dé dieciséis?</p> <p>Aos: siete por dos más dos</p> <p>M: ¿Probamos con otro? Siete por cinco más dos igual a treinta y uno</p> <p>M: ¿Cómo queda la f? o.k. bautizamos nuestra fórmula</p> <p>/.../</p> <p>M: Muy bien, y ya con esta fórmula puedo calcular /.../</p> <p>M: La siguiente ¿de cuánto en cuánto va?</p> <p>Aa: de nueve</p> <p>M: ¿Qué puedo hacer para que me de 16?</p> <p>Ao: nueve por una menos dos</p> <p>(Silencio)</p> <p>M: ¿Qué puedo hacer para que me de 16?</p> <p>Aos: menos dos, menos tres</p> <p>M: nueve por dos, menos tres igual a quince</p> <p>/.../</p> <p>M: Entonces ¿qué letra le pongo a la posición?</p> <p>Ao: f</p> <p>M: ¿y al número?</p> <p>Aos: o</p> <p>M: ¿cómo queda mi fórmula? Nueve por f menos tres igual a e. Con estas puedo calcular cualquier término</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿9 por 146 menos 3 igual a?</p> <p>Ao: 1311</p> <p>Se percibe mucho silencio. El profesor se acerca a los alumnos</p> <p>M: Sólo acuérdense de por. Vamos a utilizar un punto en lugar de la "X" para la multiplicación... ¿ya está? ¿ya puedo borrar?</p> <p>Aos: ya [en coro]</p> <p>M: ¿Sí o no puedo borrar?</p> <p>Aos: No [en coro y en un tono de broma]</p> <p>Borra algunos números de las tablas. Escribe otros para nuevos ejercicios</p> <p>M: Uno más, pero ahora con fracciones... uno más pero ahora con fracciones</p> <p>Aa: ¿quién le toca ahorita maestro?</p>	<p>Los alumnos resuelven el ejercicio conjuntamente con el profesor</p>
---	---

<p>M: ustedes</p> <p>Aa: después</p> <p>M: el B</p> <p>M: hay dos maneras de trabajar estos ejercicios /.../ si no la pueden trabajar como una fracción trabájénla como una división</p> <p>Explica.</p> <p>/.../</p> <p>M: O simplemente trabajarlas como fracciones (unas alumnas platican)</p> <p>M: ya allá atrás... Gaby pásese de este lado, Gaby. Gaby</p> <p>Aa: No</p> <p>M: órale (señala un lugar)</p> <p>Ao: ¿aquí conmigo?</p> <p>M: Nadamás un ratito</p> <p>M: Mañana iniciamos ya con el tercer bimestre y empiezan a contar sus puntos ya para el tercer bimestre.</p> <p>Ao: si mañana ni va a venir</p> <p>M: Bien, ¿cómo queda este?</p> <p>Ao: de dos cuartos en dos cuartos</p> <p>M: Va aumentando de dos cuartos en dos cuartos. ¿qué le puedo hacer a esos dos cuartos y al uno en la primera posición para que me un cuarto?</p> <p>Ao:¿Sería convertirlo a número normal... a número decimal?</p> <p>M: ¿Qué se te ocurre a ti Saavedra?</p> <p>Ao: Convertirlo</p> <p>M: a Saavedra se le ocurre convertirlo a número decimal. ¿cómo queda?</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿qué operación puedo hacer?</p> <p>Aa: Dividirlo</p> <p>/.../</p> <p>M: Piensen un poquito. ¿Qué operación podrían hacerle?</p> <p>Saluda a una profesora que pasa por el salón</p> <p>M: Samantha... alguna idea Samantha</p> <p>La alumna no contesta y nadie más tampoco. se percibe mucho silencio en el grupo.</p>	<p>Cambia de lugar a una alumna porque platica mientras el explica.</p> <p>El maestro no lo escucha</p>
--	---

<p>M: Zarate</p> <p>(risas)</p> <p>Aa: ¿Vas a sacar diez Zarate?</p> <p>M: Hagan las operaciones en su cuaderno para que no las estén adivinando. Katia, demuéstrenos que se merece un diez. ¿Si me dijo diez no?</p> <p>Aa: Dije nueve</p> <p>Termina la clase</p> <p>M: Nos vemos... como a las ocho.</p>	<p>No entiendo porque ríen</p>
---	--------------------------------

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 17-12-2007
CLAVE: OBS3-1C

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia 7:52 El profesor llega al salón de clases en silencio. Los alumnos se encuentran muy desordenados; advierten la presencia del profesor pero no dejan de platicar entre ellos. El profesor no saluda ni se dirige al grupo. Comienza a escribir la fecha y la actividad a realizar y permanece en silencio.</p> <p>Les explica que les va a dejar un trabajo para vacaciones y escribe en el pizarrón. Los alumnos hacen expresiones de desacuerdo.</p> <p>M: El examen lo hacemos la primera semana de enero. /.../</p> <p>M: Ya lo anotaron. Ya Samantha... yo lo anoto por usted Samantha</p> <p>Aa: Maestro, ¿salimos mañana o el miércoles?</p> <p>M: el miércoles. Mañana no tenemos clase y el miércoles nosotros tenemos junta de evaluación.</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿qué van a hacer? Lo siguiente... van a escoger un tema de matemáticas de sexto año de primaria. Hay algunos que van a participar en un concurso. Yo me voy a tomar la libertad de escogerlo</p> <p>M: ¿cómo vamos Irving? Digo... Brian</p> <p>Ao: bien [un poco apenado]</p> <p>El maestro continúa explicando la actividad</p> <p>M: Van a escoger un tema de sexto grado de primaria, qué van a hacer con esto, van a elaborar... esto es con la ayuda de los papás... Lo pueden hacer en equipos</p> <p>Aa: ¿En equipos de cuánto?</p> <p>M: de tres</p> <p>Aa: ¿no se puede de cinco?</p> <p>M: máximo de tres, mínimo dos.</p> <p>M: Van a elaborar un material didáctico. Un juego o una actividad para exponer este tema en clase. Le van a hacer de maestros ahora.</p>	<p>Me parece que hace esto para que el grupo se controle y obtener así su atención.</p> <p>Intenta que los alumnos pongan atención antes de comenzar a explicar la actividad.</p> <p>No se a que se refiere con este comentario. Puedo observar que esta ocasión no es por la conducta del alumno; sino por otro asunto, quizá personal del alumno. Percibo esto por el tono de voz del maestro y por la actitud del alumno.</p>

<p>El grupo está descontrolado y platican en pequeños grupos.</p> <p>M: nos vemos mañana.</p> <p>Sale del salón</p>	<p>Los alumnos siguen platicando.</p>
---	---------------------------------------

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García

MATERIA: Matemáticas

HORARIO: 7:30-8:20

INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".

GRUPO: 1° "C"

OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda

FECHA: 08-01-2008

CLAVE: OBS4-1C

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia a las 7:35. El maestro toma su lista y nombra a un alumno para que pase al frente y comience a exponer.</p> <p>M: Álvarez... pase al frente</p> <p>Ao: yo sólo</p> <p>M: con su equipo</p> <p>Los alumnos tardan en pasar al frente y ponerse de acuerdo para comenzar a exponer. No cuentan con cinta adhesiva y el maestro sale del salón a buscar cinta para pegar las láminas que traen los alumnos. La exposición es sobre perímetros y áreas de figuras geométricas.</p> <p>M: Bruno... más fuerte por favor. Más fuerte</p> <p>/.../</p> <p>El otro alumno que conforma el equipo comienza a explicar el área de las figuras y pide la participación de los demás alumnos.</p> <p>/.../</p> <p>M: se está olvidando de nosotros /.../ no dé la espalda</p> <p>La exposición termina.</p> <p>M: Chantal, ¿qué es lo que no debieron hacer sus compañeros?</p> <p>Aa: No distraerse</p> <p>M: /.../ Si van a leer no den la espalda a sus compañeros</p> <p>El maestro nombra a otro alumno para que pase al frente a exponer su trabajo. Pasan dos alumnos y comienzan a leer su trabajo. Es un temario de matemáticas.</p> <p>/.../</p> <p>M: Marroquín, ¿entiendes lo que lees?</p> <p>Ao: Sí</p> <p>M: haber</p> <p>El alumno guarda silencio</p> <p>M: ¿qué tema es el que escogieron para su trabajo?</p> <p>Ao: el temario de matemáticas</p>	<p>La clase de hoy está programada para las exposiciones de los trabajos que el profesor dejó para vacaciones; ya que el día de ayer, los alumnos no presentaron trabajos y la clase tuvo que recorrerse para hoy. La clase de ayer fue sólo un repaso.</p> <p>Los dos alumnos del equipo parecen nerviosos y por ello tardan en comenzar a exponer su trabajo.</p> <p>El alumno habla en un tono muy bajo y está leyendo la lámina; la cual está muy pequeña y no se alcanza a leer ni a percibir con claridad las figuras que contiene.</p> <p>El alumno está muy nervioso y al explicar da la espalda al resto del grupo y sólo se dirige a unos compañeros que tiene enfrente, por ello el profesor le hace una observación al respecto; y cuando los alumnos terminan de exponer, el profesor recuerda a los alumnos que no den la espalda cuando expongan.</p> <p>El maestro y los demás compañeros parecen confundidos. Sin embargo, el maestro sigue escuchando a los alumnos, me parece que trata de entender de qué hablan los alumnos.</p>

<p>M: ¿para qué? ... ¿Traen algún ejercicio? ¿no traen alguna lámina para ponerlo?</p> <p>Aos: no</p> <p>M: muy bien</p> <p>El profesor pide a otra alumna que pase a exponer. Pasan al frente dos alumnas y comienzan a leer las instrucciones de un juego didáctico: Juego de dados.</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿En qué tema de matemáticas aplicamos esto?</p> <p>Las alumnas guardan silencio.</p> <p>Aa: a sumas</p> <p>Cuando terminan de exponer, el profesor asienta un calificación en su lista. El profesor pide a otros alumnos que expongan su tema. Los alumnos tardan en atender al profesor, quien después sale del salón. Los demás alumnos se levantan de sus asientos y comienzan a platicar.</p> <p>Cuando regresa los alumnos empiezan a trazar una tabla en el pizarrón y exponen su juego: carrera de números</p> <p>M: muy bien, para qué tema es de matemáticas</p> <p>Los alumnos no saben qué responder.</p> <p>Por último pasan unas alumnas a exponer su tema. Las alumnas pegan una lámina en el pizarrón</p>	<p>Parece decepcionado o molesto por la exposición de los alumnos; la cual no correspondía con lo que el trabajo requería.</p> <p>El profesor se incorpora en su asiento, haciendo gesto de poner atención a las alumnas; que al parecer traen un trabajo que se apega más a las características del trabajo que pidió el profesor.</p> <p>Parecen confundidas o no tienen respuesta</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García

MATERIA: Matemáticas

HORARIO: 8:20-9:10

INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".

GRUPO: 1° "A"

OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda

FECHA: 09-01-2008

CLAVE: OBS3-1A

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>El profesor entra al salón. Los alumnos le aplauden y hacen bromas y comentarios con respecto a su aspecto.</p> <p>M: Hoy sí me bañé.</p> <p>El maestro camina por todo el salón.</p> <p>M: Bien, ya... celulares. Esos celulares por favor... [se dirige a unos alumnos que están reunidos con sus celulares y cambia de lugar a un alumno]</p> <p>M: bien, ya damos inicio, Jacqueline [se dirige a una alumna que platica]</p> <p>M: Haber pasamos con, este... [Revisa su lista] no vino Medina ¿verdad?</p> <p>Aos: no</p> <p>Aa: Sí vino [responde una alumna que está sentada a un lado de ella. Sin embargo el maestro decide pasar a otro alumno]</p> <p>M: pásale Ventura... Lo mismo, ya saben. Me dicen en que tema de matemáticas van a trabajar. El nombre de su juego o la actividad y de que se trata. Cualquiera que esté distraído me dice para que le baje yo puntos</p> <p>El maestro ayuda a las alumnas a colocar la lámina y regresa a su asiento. Observa a un alumno que está platicando y le pide que se retire del salón.</p> <p>M: Ándele Alexis... ándele Alexis por favor. por favor ándele Alexis...</p> <p>El alumno no quiere y se queda sentado en el piso cerca de la puerta.</p> <p>Aa: nuestro juego se llama basta geométrico y es sobre figuras geométricas.</p> <p>M: Más fuerte Marcia por favor. Ándele más fuerte.</p> <p>M: perdonen que las interrumpa.[A unas alumnas que platican] Ustedes me dicen cuando acaben ...De veras no escucho , o</p>	<p>Los alumnos se encuentran muy inquietos. Espera a que los alumnos se tranquilicen y presten atención a la clase. Poco a poco los alumnos se tranquilizan.</p> <p>La alumna está presente pero al parecer no quiere pasar.</p> <p>La alumna hace una expresión de alivio. No estoy segura si el profesor se dio cuenta que la alumna estaba presente o simplemente decidió pasar a otro alumno.</p> <p>Las alumnas que van a pasar al frente dejan ver que no quieren exponer. Tardan en colocar su lámina.</p> <p>El maestro está sentado en una banca para poder observar mejor a los alumnos que pasan al frente. He notado que no utiliza el asiento destinado para el profesor; en cambio, camina alrededor del salón o se sienta en lugares vacíos con los demás alumnos.</p> <p>La alumna expone en un tono de voz muy bajo</p>

<p>no me lave las orejas ahora que me bañe, o la hago enojar para que grite</p> <p>[Las alumnas continúan con la exposición de su trabajo]</p> <p>/.../</p> <p>M: Muéstrenos como se juega</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Qué figura tiene más de dos lados paralelos?</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Qué figura tiene más de cuatro vértices? ¿qué es un vértice?</p> <p>Ao: la esquina de la figura</p> <p>M: ¿Qué figura tiene más de cuatro vértices?... El hexágono /.../ ¿dónde hay un ángulo de noventa grados?</p> <p>Ao: en la ventana</p> <p>[El maestro muestra dónde está el ángulo en la ventana y habla con respecto a las figuras con esas características] /.../</p> <p>[Comienza a interrogar a los alumnos con respecto al juego que presentan las alumnas; el cual, se compone de preguntas acerca de las figuras geométricas.]</p> <p>Llega una maestra al salón con una lista. El profesor sale del salón y comenta algo con ella. No tarda en regresar.</p> <p>M: ¿cuál? ¿cuál? ¿cuál? ¿cuál es la figura que sólo tiene un par de lados paralelos?</p> <p>Ao: Yo, no me acuerdo el nombre pero se cual es [y lo dibuja en su cuaderno]</p> <p>M: pasa</p> <p>El alumno pasa a dibujar la figura, pero otro alumno da la respuesta y se regresa a su asiento.</p> <p>M: Giovanni, ¿qué es una diagonal de una figura? Por ejemplo, del pizarrón blanco, pasa y dibújame una diagonal... haber Marcia, Marcia sí, Marcia.</p> <p>[El alumno tarda en dar la respuesta.]</p> <p>M: Échele una mano Yesenia</p> <p>Aa: estamos iguales. [pasa al frente, pero no dibuja nada]</p> <p>M: Yesenia tire su chicle por favor. [obedece la orden del profesor]</p> <p>Ao: yo sé</p> <p>M: aunque no le salga perfecto</p> <p>[Después de un minuto el alumno dibuja la diagonal]</p>	<p>Por la rapidez de la explicación no alcanzo a registrarla</p> <p>Le pide guardar silencio porque platica</p> <p>Por su expresión parece que no quiere atender a lo que le pide el profesor</p> <p>insiste en que Giovanni trace la diagonal</p>
---	--

<p>M: Ya siéntese Yesenia</p> <p>M: entonces... esa es una diagonal</p> <p>/.../</p> <p>Se levanta y muestra el ejemplo de figuras perpendiculares en la ventana. Después dibuja un cuadrado y un rectángulo en el pizarrón.</p> <p>M: ¿forman ángulos rectos?</p> <p>Aos: no</p> <p>/.../</p> <p>M: La única figura es el cuadrado. ¿habrá otra?</p> <p>Aos: el rombo</p> <p>M: el romboide, el rombo. De hecho el rombo y el cuadrado son primos hermanos.</p> <p>[La alumna continúa la explicación de su trabajo]</p> <p>/.../</p> <p>M: El punto medio de una figura ¿cuál es?</p> <p>Ao: el centro</p> <p>M: El centro. Se conoce como centro de gravedad /.../ [explica con un lápiz como éste puede sostenerse por en medio sin caerse.]</p> <p>M: ¿el círculo tiene diagonales?</p> <p>Aos: no</p> <p>M: no, porque no tiene vértices</p> <p>Se sienta.</p> <p>M: ¿quién gana?</p> <p>Aos: nosotros, bromeando</p> <p>M: ¿quién gana en el juego?</p> <p>La alumna continúa explicando</p> <p>M: Brenda, dígame un número</p> <p>Aa: catorce</p> <p>M: catorce... [nombra a una alumna que ya había pasado y después nombra a otro alumno]</p> <p>/.../</p> <p>M: Rápido [Se resistían a pasar]</p> <p>Ao: maestro, no quiere decir nada... [señalando a un compañero del equipo que se resistía a pasar]</p> <p>[Después de un rato comienzan a exponer su trabajo, que consiste en una lotería numérica]</p>	<p>El trabajo de la alumna se basa en preguntas y esto permite la participación de los alumnos y la intervención de profesor para explicar más detalladamente el tema</p> <p>Intenta que la explicación quede clara para los alumnos</p>
---	--

<p>M: Mañana va a ser el último día /.../</p> <p>M: ¿con quién vas a pasar?... entonces [en una platica con un alumno]... ya nada más mañana va a ser el último día. /.../</p> <p>M: Entonces nos veríamos... nos vemos mañana</p> <p>Guarda sus cosas y sale del salón.</p>	<p>Se refiere a la entrega y la exposición de los trabajos</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 14-01-2008
CLAVE: OBS5-1C

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia 7: 43 a.m. El maestro llega y saluda al grupo; aunque no todos responden al saludo. Algunos siguen platicando entre sí. Los alumnos se levantan de sus asientos. Los que estaban fuera del salón o parados se incorporan en sus asientos.</p> <p>El maestro escribe en el pizarrón el tema de hoy. <i>Lenguaje algebraico.</i></p> <p>Se acerca al asiento de un alumno al que saluda personalmente y platica algo con él.</p> <p>M: Iniciamos con lenguaje algebraico</p> <p>Aa: otra vez... [el maestro no la escucha, habla en un tono muy bajo]</p> <p>M: Si no pasa nada interesante el día viernes es su examen.</p> <p>Escribe en el pizarrón un ejercicio: "Traducción de lenguaje común a lenguaje matemático". Los alumnos platican entre sí.</p> <p>M: Vamos a seguir con el lenguaje algebraico, pero esta vez vamos a hacer algo diferente.</p> <p>/.../</p> <p>M: Las que conocemos son las figuras geométricas</p> <p>/.../</p> <p>Comienza la explicación.</p> <p>M: Copiamos eso por favor... Erick, ven Erick.</p> <p>El alumno se levanta de su asiento y se acerca al profesor.</p> <p>M: ese enunciado escríbelo en lenguaje matemático o en lenguaje algebraico... ¿qué tiene que hacer? [se dirige al resto de los alumnos para ayuden al compañero a realizar el ejercicio]</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Para qué vamos a utilizar lenguaje algebraico?... ¿para qué dijimos que íbamos a utilizar el lenguaje algebraico? Lo dijimos en las primeras clases, ¿o se acuerdan?... ya tenemos números y letras... ¿qué se nos está pasando?</p> <p>/.../</p>	<p>Levanta las manos y las mueve como indicando que le presten atención.</p> <p>Alcanzo a escuchar el comentario de la alumna porque está sentada muy cerca de mí. La actitud de la alumna me parece apática en torno a la clase de hoy.</p> <p>Las condiciones del aula permiten que los alumnos se comuniquen más entre sí. Los asientos no son individuales; son bancas para dos alumnos y el salón es pequeño.</p>

<p>M: Pero utilizamos letras y números, ¿qué nos hace falta ahí?</p> <p>Ao: Las operaciones</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Cómo lo escribirías?</p> <p>Erick: ¿escribo la fórmula del área?</p> <p>M: así es</p> <p>/.../</p> <p>M: Así de sencillo. Gracias Erick. Todo este enunciado queda reducido a esto. [Señala la fórmula que escribió el alumno en el pizarrón]</p> <p>/.../</p> <p>M: Más adelante van a ver la aplicación /.../ Esto es algo sencillo, ¿ya lo tienen?</p> <p>Camina alrededor del salón</p> <p>M: Ya Toño, no lo veo Toño.</p> <p>Ao: ya está</p> <p>M: pero en el pizarrón... ándele porque luego se nos olvida.</p> <p>M: Vamos con otro.</p> <p>Continúa con ejercicios. Escribe: <i>“El área de un trapecio isósceles es igual a base mayor más base menor por la altura sobre dos”</i></p> <p>/.../</p> <p>M: Tengo que escribirlo en lenguaje matemático. Pasa a hacerlo... [levanta la mano y señala a los alumnos hasta que decide quien pasa]Toño pase a hacerlo</p> <p>Ao: yo... estoy todo dormido</p> <p>M: es para que despiertes.</p> <p>El alumno pasa al frente y escribe la fórmula.</p> <p>M: ¿qué le falta a Toño?</p> <p>Aos: la figura</p> <p>/.../</p> <p>El maestro explica que no es lo esencial</p> <p>Aos: la A</p> <p>M: ¿para qué la A? para saber que estamos calculando el área.</p> <p>M: ¿qué le tenemos que cambiar según lo que hemos visto de lenguaje algebraico?</p> <p>Aos: la b</p>	<p>Parece que verifica que todos los alumnos han copiado ya el ejercicio en sus cuadernos.</p> <p>Alienta al alumno para que copie el ejercicio del pizarrón a su cuaderno.</p> <p>Me parece que escogió a este alumno porque estaba distraído y por su actitud parecía que no quería hacer nada.</p> <p>No deja tiempo para que los alumnos contesten a la pregunta. Contesta él mismo casi inmediatamente de que lanza la pregunta. He notado este comportamiento en repetidas ocasiones y creo que esto forma parte de su manera de enseñar.</p>
--	---

<p>M: el por, /.../ porque puede confundirse con la letra "x" /.../</p> <p>M: Zarate, tengo un enunciado. La suma de dos números.</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿cómo escribirías esto en lenguaje algebraico?</p> <p>Zarate no contesta y una alumna da la respuesta.</p> <p>Aa: con números y con signos[responde una compañera]</p> <p>M: ¿sabes cuáles son?</p> <p>Aa: ¿podemos inventar unos?</p> <p>/.../</p> <p>Le pide a Zarate que continúe con el ejercicio. Le explica de nuevo lo que tiene que hacer.</p> <p>M: ¿esto cómo lo escribirías en lenguaje algebraico?</p> <p>Ao: con letras</p> <p>M: ¿cuántas letras necesitas?</p> <p>Ao: dos</p> <p>M: ¿por qué dos?</p> <p>Ao: dice la suma de dos números</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Sabes de qué número se trata?</p> <p>El alumno escribe dos números y el maestro vuelve a explicarle de que trata el ejercicio.</p> <p>Sin embargo, el alumno sigue sin comprender el ejercicio; el maestro vuelve a explicarle.</p> <p>El alumno lleva a cabo el ejercicio con ayuda del resto de sus compañeros y del maestro.</p> <p>El maestro escribe en el pizarrón otro ejercicio: La diferencia de tres números cualquiera.</p> <p>M: ¿cómo dice el enunciado? [Señala a un alumno]</p> <p>Ao: la diferencia de tres números cualquiera.</p> <p>M: Erick, qué operación me piden hacer en ese enunciado. ¿La menciona Erick?</p> <p>Ao: no</p> <p>M: ¿seguro que no la menciona?... aparentemente no la menciona, pero quedamos que/.../ ¿qué nombre recibe la suma?</p> <p>Los alumnos no contestan.</p> <p>M: adición, a la resta diferencia... a la multiplicación producto y a la división cociente. [escribe en el pizarrón]</p> <p>M: cuatro cero favor el maestro... anótenlo para que no se les olvide. En álgebra a la suma se le llama adición, a la resta</p>	<p>Nuevamente no espera a que los alumnos den la respuesta acertada.</p> <p>El alumno está confundido.</p> <p>Percibo que hay algunos compañeros que se desesperan porque ya han entendido el ejercicio. Algunos se burlan del compañero que está al frente.</p> <p>Ahora considero que es más explícito y más paciente.</p>
--	--

Continúa explicando el ejercicio muy minuciosamente.

M: ¿esto que acabas de escribir corresponde a esto?

Aa: no

M: ¿qué me está faltando?

Aa: la suma

M: Lee lo que acabas de escribir

/.../

M: Fíjense bien. Siéntate.

Lo explica de nuevo

M: Dani pásese de este lado por favor. [la cambia de lugar]

M: Tengo que realizar ¿qué? ¿Qué operación Zarate?

/.../

Este está un poco más largo. Vamos a seguir con unos sencillitos antes de pasar a este. Cópíenlo.

Ao: ya maestro

M: Bueno, con esto acabamos. Nos vemos mañana.

Sale del salón.

<p>M: Mañana vamos a ocupar calculadora</p> <p>Ao: Mañana es el examen</p> <p>M: No, el viernes.</p> <p>Ao: Hágalo el lunes</p> <p>M: No</p> <p>Los alumnos continúan escribiendo los ejercicios en sus cuadernos. Una alumna pregunta algo, el maestro se acerca a su lugar.</p> <p>M: sí como está</p> <p>M: Hay que resolverlos niños</p> <p>Aa: ¿cómo ayer maestro?</p> <p>M: sí... así más o menos viene su examen el viernes</p> <p>Un alumno se acerca y le pregunta algo y el profesor pregunta a los demás:</p> <p>M: en la primera parte ¿qué tengo que encontrar?</p> <p>Aos: El perímetro</p> <p>M: Juan, ¿cómo encuentro el perímetro?</p> <p>Ao: a por a</p> <p>M: ¿Cómo lo encuentro?</p> <p>/.../</p> <p>M: Giovanni cuál es el perímetro del pizarrón</p> <p>Ao: los lados</p> <p>M: Físicamente Juan, esto es el perímetro... el contorno de la figura [señala en el pizarrón]</p> <p>M: ¿Qué es el perímetro de una figura?</p> <p>Aos: el contorno de la figura</p> <p>/.../</p> <p>M: No sé cuánto mide y es donde puedes usar el álgebra para encontrar el perímetro. Ahora sí, ¿cómo encuentro perímetro de una figura.</p> <p>Aa: Sumando</p> <p>M: Sumando qué</p> <p>Aos: Sus lados</p> <p>M: Sumando sus lados</p> <p>El alumno vuelve a levantarse y le pregunta algo.</p> <p>M: ¿Qué te hace falta?</p> <p>/.../</p>	<p>Están tardando demasiado</p> <p>Creo que se refería a una figura</p>
---	---

<p>M: Te falta la letra P</p> <p>Ao (otro): la pe de perímetro</p> <p>M: la p de perímetro, así es... ¿quién ya terminó los primeros?</p> <p>Ao: yo ya acabé maestro</p> <p>Un alumno le pide al maestro que se acerque. [le va a preguntar algo sobre el ejercicio]. Otro alumno se levanta de su asiento con su cuaderno y se acerca también. El maestro se acerca a los lugares de los alumnos para ver cómo van en el ejercicio. Corrige a una alumna.</p> <p>Un alumno que estaba afuera le pregunta: Ao: Puedo pasar M: No Alexis... ya no... ¿ya terminaste Ricardo?</p> <p>El alumno asiente</p> <p>M: ¿todo?</p> <p>El alumno, que estaba platicando, retoma sus ejercicios.</p> <p>M: Samuel, vete a tu lugar</p> <p>Se sienta al lado de una alumna y le explica el ejercicio. Otros alumnos se acercan a preguntarle sobre el ejercicio. El maestro pregunta:</p> <p>M: ¿qué operación es la adición?</p> <p>Aos: la suma</p> <p>M: La suma [aclara]</p> <p>Revisa su reloj. Continúa explicando. El horario de la clase ha terminado pero él continúa aclarando las dudas de los alumnos.</p> <p>La profesora de la siguiente clase se asoma por la ventana; el maestro se despide.</p> <p>M: Nos vemos mañana. Sale. La clase terminó 9: 16</p>	<p>Continúa pasando a los asientos a ver cómo los alumnos desarrollan los ejercicios o para aclarar dudas.</p> <p>Considero que la maestra se asomó para presionar al profesor a salir del salón y poder entrar ella.</p>
---	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 21-01-2008
CLAVE: OBS6-1C

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia 7: 39</p> <p>El profesor escribe la fecha y el tema del día. <i>"Lenguaje algebraico. Aplicaciones"</i></p> <p>M: Vamos a seguir con lenguaje algebraico/.../</p> <p>Para qué nos pueden servir. Vamos a resolver unos problemitas.</p> <p>Escribe en el pizarrón un problema.</p> <p>M: un pequeño problema. [lee el problema que está escrito en el pizarrón] un terreno de forma rectangular que mide de altura el doble que de la base /.../</p> <p>¿Cómo calcularías el área de ese terreno? [señala a un alumno]</p> <p>Ao: ¿Sería base por altura?</p> <p>M: para resolver un problema ¿qué necesito hacer?, para resolver un problema</p> <p>Ao: Volverlo a leer</p> <p>M: Volverlo a leer... ¿para qué?</p> <p>Vuelve a leer el problema en forma pausada.</p> <p>M: ya lo leímos. Si algo no entendimos preguntamos. ¿hay algo que no entendemos del problema? alguna palabra, Mara... alguna palabra</p> <p>La alumna señala con la cabeza que no tiene duda sobre el problema.</p> <p>/.../</p> <p>M: después de que ya leímos el problema /.../¿Qué tengo que hacer ahora?</p> <p>Ao: dibujar una figura</p> <p>M: Trazar una figura</p> <p>/.../</p> <p>M: es un terreno de forma rectangular. [dibuja en el pizarrón]</p> <p>] Ya tengo aquí un dibujo de un cuadrado rectangular. ¿Qué tengo que hacer? ¿qué es lo que voy a encontrar de este rectángulo?</p> <p>Aa: Su fórmula</p>	<p>Se aprecia mucho silencio en el grupo</p>

<p>M: ¿Para qué su fórmula? ¿para qué quiero su fórmula?</p> <p>/.../</p> <p>M: El problema me pide encontrar un resultado</p> <p>Aos: No</p> <p>M: ¿Qué me pide el problema? ¿Qué me está pidiendo?</p> <p>/.../</p> <p>Aa: tienes que sacar las medidas /.../</p> <p>M: Pero ahorita recuerda esto. [subraya el título en el pizarrón] lenguaje algebraico y cómo se aplica ¿Cómo hacemos para encontrar el área de un rectángulo?</p> <p>Aos: base por altura</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Pero qué medidas tiene? ¿Lo menciona?</p> <p>Aos: No</p> <p>Ao: Sí</p> <p>M: ¿Dónde Toño?</p> <p>Ao: Dónde dice que mide el doble de la base</p> <p>/.../</p> <p>M: La altura ¿cuánto mide? /.../ Pregunta, así como está este rectángulo ¿corresponde a lo que está escrito ahí?</p> <p>Aos: No</p> <p>M: ¿Cómo estaría la figura?...Haber</p> <p>Señala a un alumno para que pase a dibujar la figura correctamente</p> <p>/.../</p> <p>M: en realidad entonces, el terreno está así. /.../ Lo único que me falta es utilizar las letras /.../ ¿por qué no utilizamos otra letra? ¿podemos utilizar otra letra?</p> <p>Aos: Sí</p> <p>M: Claro que podemos utilizar otra letra. Vamos a ponerle m, la m es la base/.../ la altura mide lo doble de la base, entonces ¿cómo quedaría la fórmula?</p> <p>Aos: dos por m por la altura</p> <p>¿Cómo calcularíamos el área?... multiplicando base por altura /.../</p> <p>M: Lo copiamos</p> <p>Camina alrededor del salón</p> <p>M: No hace frío</p> <p>Aa: claro que sí</p> <p>Abre la puerta y se asoma por el barandal al patio mientras</p>	<p>Me parece que se dirige a unas alumnas que parecen tener frío porque están cerca de la puerta</p>
---	--

<p>los alumnos copian el ejercicio en sus cuadernos</p> <p>M: ya está</p> <p>Ao: No</p> <p>M: Ahora sí... La otra parte ahora ya tiene un valor específico... Si m es igual... si m mide 54.63 m^2 ¿cuál es el área del terreno? Escribe en el pizarrón</p> <p>M: Samantha, ahora que hago Samantha... Sofía... Sofía, ya la m ¿cuánto vale?</p> <p>Aa: 54.63</p> <p>M: Ahora sí ya le estoy dando un valor específico a qué, al terreno /.../ ¿Qué tengo que hacer para calcular su área?</p> <p>Aa: Multiplicar</p> <p>M: Multiplicar qué /.../</p> <p>M: lo que estoy haciendo es sustituir el valor de la letra m donde va la m</p> <p>/.../</p> <p>M: Lo hacemos, haber cuánto les sale... Lo hacemos, haber cuánto les sale Irving, por favor...</p> <p>Le da el plumón al alumno para que resuelva la multiplicación en el pizarrón. Pasa en cada sienta para revisar los cuadernos de los alumnos</p> <p>M: ándele</p> <p>Ao: ahí voy</p> <p>Revisa la multiplicación que hace el alumno en el pizarrón</p> <p>M: Quiero que hagan la multiplicación para que le digan el resultado</p> <p>Revisa nuevamente a los demás alumnos</p> <p>M: ese es uno, te falta</p> <p>M: Sí les salió eso... sí les salió eso</p> <p>M: ¿salió o no salió? [dirigiéndose a mí]</p> <p>Aa: Está mal</p> <p>Unas alumnas corrigen al compañero</p> <p>M: ¿cuánto mide el terreno? ¿cuál es el área del terreno? Aos: 5968.7638</p> <p>M: ¿qué son?</p> <p>Aos: metros cuadrados, son metros cuadrados, sí.</p> <p>/.../</p> <p>M: Otra...</p>	<p>Se dirige a un alumno</p> <p>En tono bajo, sólo se dirige a un alumno</p>
---	--

<p>Si el metro cuadrado tiene un costo de 125pesos, perdón [borra lo que escribe en el pizarrón] ya lo tenemos acá [escribe \$250] ¿Cuánto cuesta el terreno? ¿Qué tengo que hacer?</p> <p>/.../</p> <p>M: háganlo por favor</p> <p>Sale del salón para atender a la profesora mientras los alumnos resuelven el problema. Sin embargo, algunos están platicando o se levantan de sus asientos.</p> <p>M: ya está [grita desde afuera y mira a una alumna que se levantó de su lugar y estaba platicando]</p> <p>Ao: no</p> <p>M: Entonces</p> <p>Después de unos minutos regresa para continuar con la clase.</p> <p>M: ya</p> <p>Aas: ya</p> <p>Aa: No pasa del millón</p> <p>M: Lidia, Sí ¿Lidia? ¿qué tengo que hacer?</p> <p>[La alumna corrige al maestro]</p> <p>M: ¿qué tengo que hacer?</p> <p>Aa: Multiplicar</p> <p>M: ¿Qué multiplico?</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿cuánto cuesta todo el terreno?</p> <p>Aas: 1,492, 018.45</p> <p>M: Está un poco caro el terreno ¿no?... Aquí, regresamos al principio de nuestro problema problema, Samantha,... empezamos a trabajar con un problema sencillo /.../ lo siguiente ya son datos aparte que me están dando para resolver unas preguntas /.../</p> <p>M: Sale, bien... con esto terminamos. Mañana ahora sí sin falta</p> <p>Ao: hasta el miércoles</p> <p>M: Mañana sí hay examen</p> <p>Sale del salón</p>	<p>Una profesora se asoma al salón, el maestro se percata de su presencia, pero continúa con la clase. Se da cuenta que el problema menciona cuánto cuesta el metro cuadrado</p> <p>Parece que no está seguro del nombre de la alumna No alcancé a escuchar su nombre</p> <p>La alumna habla en un tono muy bajo</p> <p>Creo que se refiere al examen</p> <p>Algunos alumnos hacen expresiones de molestia</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 23-01-2008
CLAVE: OBS5-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia a las 8:33. El profesor entra al salón</p> <p>M: Buenos días [en un tono muy bajo, casi nadie contesta]</p> <p>Algunos alumnos se acercan con el profesor y platican con él.</p> <p>M: El viernes hay un cambio en el horario... nos tocaba clase a la segunda hora y ahora nos va a tocar a la tercera</p> <p>/.../</p> <p>M: Les voy a repartir sus exámenes</p> <p>M: Manuel, ¿ya?... Yesenia siéntese</p> <p>Dos alumnos que están fuera del salón, piden permiso de entrar.</p> <p>Ao: Ya no deje entrar a nadie</p> <p>Ao: Es que se me perdió mi credencial [el alumno explica por qué llega tarde]</p> <p>M: Bueno, pásale tú... ¿y tú Alexis?</p> <p>Ao: Fui al baño</p> <p>/.../</p> <p>Se sienta en el escritorio y comienza a nombrar a los alumnos y repartir sus exámenes. Los alumnos platican y preguntan entre ellos sobre sus calificaciones. Un alumno rompe un objeto y el profesor lo manda por un citatorio.</p> <p>M: Les paso lista, les paso lista y me van diciendo su calificación</p> <p>/.../</p> <p>Comienza a nombrar a los alumnos para registrar las calificaciones en la lista. Algunos alumnos bromean con sus calificaciones. Cuando termina se levanta de su asiento.</p> <p>M: Lo que van a hacer ahorita... lo que van a hacer ahorita [en un tono más elevado] van a pasar sus exámenes a sus cuadernos... lo van a contestar como debe ser. /.../ Las instrucciones también</p>	<p>Les explica la razón, pero parece que sólo se dirige a unos cuantos, que están cerca de él. Los demás continúan platicando y parece que no atienden la explicación que está dando. Yo tampoco la escucho, todos hablan al mismo tiempo.</p> <p>Noto que algunos exámenes ya están calificados y otros los califica en el momento</p> <p>Me parece que es un recipiente de vidrio. Los alumnos habían tenido laboratorio y llevaron comida.</p> <p>El profesor parece un poco molesto, o más serio que en otras clases, quizá el motivo sea las bajas calificaciones que obtuvieron los alumnos.</p>

<p>Es un examen para su calificación bimestral, entonces... te sientas bien [le dice a un alumno para que preste su atención]</p> <p>/.../</p> <p>Comienza a llamar la atención a algunos alumnos que están fuera de sus asientos</p> <p>M: Luna, vente para acá por favor, acá enfrente.... El alumno se resiste. M: Nos ponemos a trabajar ya... ¿ ya? Nos ponemos a trabajar</p> <p>Los alumnos se tranquilizan y se percibe silencio en el grupo. El profesor camina alrededor del salón para revisar a los alumnos. Una alumna le pregunta algo al profesor, le contesta:</p> <p>M: Si reprueba, ahora sí no.</p> <p>La alumna parece decepcionada o triste por la respuesta del profesor.</p> <p>/.../</p> <p>El profesor continúa caminando alrededor del salón y revisando el trabajo de los alumnos.</p> <p>Las preguntas con lapicero y las respuestas con lápiz</p> <p>Aos: ¿Cómo?</p> <p>M: Las preguntas con pluma y las respuestas con lápiz.</p> <p>Un alumno está volteando al asiento de atrás y el maestro le volteo la cabeza hacia su cuaderno.</p> <p>/.../</p> <p>Hay mucho silencio en el grupo.</p> <p>M: El viernes traen su libro, traen una calculadora, vamos a seguir trabajando con esto /.../</p> <p>Aa: ¿Maestro?</p> <p>M: ¿qué pasó?</p> <p>Aa: no nada.</p> <p>Otra alumna:</p> <p>Aa: y el otro cuaderno</p> <p>M: ah, el de... hasta que nos emparejemos</p> <p>Aa: eso le iba a preguntar</p> <p>Guarda sus cosas, se levanta y sale del salón. Inmediatamente entra la profesora de la siguiente hora.</p>	<p>Los alumnos comienzan a levantarse de sus asientos y hacen mucho ruido</p> <p>La alumna pregunta algo, pero habla en un tono muy bajo y no alcancé a escuchar cuál fue su pregunta. Se nota preocupada</p> <p>Esto causa risa al alumno. El profesor intenta que los alumnos se concentren en terminar su trabajo.</p> <p>No entiendo de qué se trata.</p>
---	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 28-01-2008
CLAVE: OBS7-1C CLASE VIDEOGRABADA

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>El profesor entra al salón saluda al grupo. La clase inicia 7:50. Un alumno se acerca al profesor quien revisa el cuaderno del alumno. Otro alumno se acerca al escritorio. El profesor hace un ruido para callar a los alumnos.</p> <p>M: Haber ya Se dirige al pizarrón, escribe la fecha.</p> <p>M: Haber ya. Sacamos cuaderno y escribimos la fecha del día de hoy por favor.</p> <p>Escribe el tema de la clase. ["Expresiones algebraicas" y un ejemplo].</p> <p>M: Bruno... /.../ Vamos a trabajar con números decimales... vamos a trabajar con números decimales, pero no vamos a dejar de lado lenguaje algebraico. Recuerden que lenguaje algebraico es traducir una expresión a lenguaje escrito, perdón... a lenguaje matemático. Esta es una expresión algebraica, utiliza letras, números, fracciones aritméticas utiliza lenguaje algebraico. Aquí ya tengo una fórmula o una expresión algebraica. Bruno, ¿cómo leemos esta expresión algebraica?</p> <p>Ao: x entrecuatro</p> <p>M: x entre cuatro ¿de qué otra manera? ¿x que sería? ¿no?</p> <p>Ao: cualquier número</p> <p>M: ¿de qué otra forma lo podemos leer?</p> <p>Aa: un cuarto</p> <p>M: ¿un cuarto de qué?</p> <p>Aa: de x</p> <p>M: ¿x qué sería?</p> <p>Ao: un número</p> <p>M: un número, un cuarto de un número. Lo que vamos a hacer ahorita es darle valores. Acuérdense que las letras se utilizan cuando no conocemos el valor específico de un número. Cuando no conocemos el valor específico de un número utilizamos las letras. En este caso aquí le vamos a dar valores específicos a esta letra</p> <p>La primera expresión que yo tengo aquí es un cuarto de un número, o la cuarta parte de un número.</p>	<p>Los alumnos estaban inquietos. Quizá porque la clase estaba siendo grabada.</p> <p>Se nota nervioso</p>

M: ya le vamos a dar valores específicos y ahora sí vamos a encontrar un resultado, ahora sí /.../ nos va a dar un resultado. La primera expresión que yo tengo ahí es la cuarta parte de un número o un cuarto de número

Escribe.

M: si equis es igual a uno, si yo le doy un valor específico a esa letra, me va a dar un resultado. Tengo la expresión algebraica ¿cuánto vale la equis?

Aa: uno /.../

M: ¿cuánto es uno entre cuatro? Lo hacemos por favor... háganla ¿cuánto es?

Ao: 2.5

M: ¿2.5 Bruno? Pásele Bruno... ándele Bruno.

El alumno pasa al pizarrón, pero se regresa.

Ao: Ay no maestro... me da pena

M: que no le de pena la cámara

Ao: no maestro

Aa; ándale

Sus compañeros lo alientan a pasar, pero no lo convencen. El profesor escribe y explica en el pizarrón

M: el numerador va arriba y el denominador va abajo. Cuando lo... hacemos, la división ¿quién queda adentro? El numerador ¿y afuera?

Aos: El denominador

M: Bien /.../ ¿quién va adentro?

Aos: el cuatro

M: el uno... ¿y afuera?

Aos: el cuatro

M: y aquí nos va a arrojar números decimales... nos va a arrojar números decimales.

Le da el plumón a Bruno, pero no quiere pasar. Después se lo da al compañero de al lado. El profesor platica con unos alumnos mientras el alumno pasa a resolver la operación. Como el alumno tarda un poco en resolver la operación, el profesor interviene.

M: ¿Cuántas veces cabe el cuatro en el uno?

Ao:[otro] ninguna... ponle el punto... punto

M: ¿Cuándo no cabe que le ponemos?

Aos: un cero

Bruno pasa a ayudarlo.

M: Haber háganla ustedes en su cuaderno por favor.

Se encuentra apenado por la cámara. Está indeciso en pasar.

<p>El profesor ayuda al alumno a resolver la operación</p> <p>M: Si yo le pongo un cero aquí /.../ qué más le tengo que poner</p> <p>Ao: un punto decimal</p> <p>M: Un punto decimal [para confirmar la respuesta] ¿dónde ponemos el punto decimal?</p> <p>Aos: arriba</p> <p>M: ahora sí... ¿cuánto te sobra?...¿podemos continuar haciendo la operación?</p> <p>Aos: Sí</p> <p>M: ¿agregándole qué?</p> <p>Aos: ceros</p> <p>M: más ceros /.../</p> <p>M: le tiene miedo a la cámara</p> <p>Aa: y ya hasta ahí se queda</p> <p>Ao: cállate Los alumnos aplauden cuando termina.</p> <p>M: Tejeiros, tranquilo... ya tengo el valor específico... Toño [le llama la atención]</p> <p>M: ¿qué pasa si le pongo ahora dos?</p> <p>Escribe</p> <p>m. ¿si x es igual a dos? ... tengo esta expresión x sobre cuatro, por la cuarta parte de un número ¿quién? aquí encontré la cuarta parte de uno, aquí voy a encontrar la cuarta parte ¿de quién?</p> <p>Aos: de dos</p> <p>M: de dos</p> <p>Ao: cinco</p> <p>M: cinco, es la mitad... para algunos es evidente que es la mitad. Ya Bruno ¿Sí?</p> <p>Se asoma a la puerta una prefecta con la lista. Saluda y los alumnos también.</p> <p>M: la lista ¿quién faltó?</p> <p>Algunos alumnos nombran a los alumnos que faltaron a la escuela hoy. La prefecta pide al profesor que una alumna salga. Después la clase continúa.</p> <p>M: Bien... ¿qué pasa si le pongo que ahora vale tres? ¿qué pasa si digo que la x vale tres? ¿tengo que encontrar la cuarta parte de qué?</p> <p>Aos: de tres</p>	
---	--

M: ahora es un número específico[escribe]

Señala a una alumna para que resuelva el ejercicio, mientras camina alrededor del salón y revisa lo que los alumnos escriben en sus cuadernos. Cuando termina vuelve con la alumna.

Ao: 0.75

M: 0.75[escribe la respuesta] vean, tenemos una expresión que es x entre cuatro o la cuarta parte de x , en álgebra... en álgebra utilizamos las letras para designar un valor que no conocemos o un número que no se conoce y con eso no obtengo ningún resultado pero ¿qué pasa cuando a esa letra ya le empiezo a dar un valor? Un valor específico ahora sí... ahora sí ya puedo encontrar un resultado, lo que muchos querían hacer cuando intentaban traducir un enunciado de lenguaje algebraico. Muchos de ustedes querían traducir a lenguaje algebraico, encontrar la fórmula y encontrar un resultado, pero ese resultado /.../pero ahora si empezamos a asignar valores ahora sí ya le estoy dando un valor específico. En este caso, si la x vale uno, el valor de esta expresión algebraica es 0.25. si la voy cambiando de número el valor también va a cambiar. Si vale dos el resultado es 0.25 /.../

M: pregunta... si a x le doy un valor de cuatro ¿cuánto va a ser el resultado?

Aa: cien

M: ¿cien? En este caso ¿a cuánto equivale cien? Digo porque en este caso a cuánto equivale cien /.../
Y aquí te va a dar cien. Vamos a ver si es cierto lo que dicen, quizá sí pero lo que está haciendo es plantearnos una situación diferente. Haber Mara... sí exactamente, si lo hacemos como nos plantea Mara, podemos ir sumando de 25 en 25 /.../

M: entonces no hubo necesidad de meterle puntos. Meterle puntos es cuando, cuando no es exacta /.../
Hasta ahí, entonces, entonces cuatro sobre cuatro ¿cuánto es?

Aos: uno

/.../

M: Lo que decía Mara... lo que decía Mara está bien en teoría. Así como vamos obteniendo los resultados pues sí nos va a arrojar, pudiéramos pensar que nos va a arrojar, nos va a arrojar aquí valores de cien. Le iba a preguntar a Mara, pero ese cien ¿a cuánto equivale? Porque aquí son veinticinco, ¿cuánto sería este número? ¿25 qué?

Aa: centésimos

M: Si yo le agrego aquí un cero ¿qué será? ¿50 qué?

Ao: centésimos

M: centésimos, 75 centésimos... /.../ ¿qué nos va a dar? Los cien que dice Mara, pero son ¿qué? Es un...

Aos: entero

/.../

M: Ahora lo que vamos a hacer es estar utilizando... incluso les había pedido una calculadora /.../ expresiones algebraicas y números decimales.

Camina alrededor del salón. Revisa los cuadernos de los alumnos.

M: ¿ya puedo borrar?

Aos: ya... ya bórralo.

Escribe otro ejercicio
/.../

M: ¿qué tienen que hacer ahí?

Aos: una división

M: ¿de quién entre quién?

Aos: de dos

M: ¿cómo decimos cuando son dos números?

Ao: ¿cuando son dos números? El doble de /.../

M: ¿la división o el cociente de quién... de qué?

Ao: el cociente del doble de un número

M: ¿entre quién?

Aos: entre tres

M: bien, el cociente del doble de un número entre tres. Igual aquí tengo otra expresión en la cual estoy utilizando la letra f para indicar un valor que no conozco... pero si yo le quiero dar valores, entonces ahora sí, con esos valores voy a encontrar un resultado. Intenten ustedes encontrar /.../
Háganlo por favor

Camina y revisa los cuadernos de los alumnos. Algunos alumnos preguntan algo cuando el profesor está cerca de sus lugares.

M: Rafa... pasa a hacer el primero

El alumno pasa

M: en vez de escribir la f voy a escribir el valor de la f, ¿por cuánto?

Ao: 0.6

M: es la primera parte y después ¿que tiene que hacer?

Ao: dividirlo entre tres

M: eso... dividirlo entre tres... pregunta ¿así como lo escribió Rafael está bien la división?

Aos: no

M: ¿por qué?

Aos: porque el seis no entra en el tres

El profesor guía al alumno.

Todos hablan al mismo tiempo y no alcanzo a seguir bien cómo se da la conversación entre el profesor y los alumnos

M: ¿qué operación les da ahí?

Aos: una multiplicación.

M: ¿qué símbolo utilizamos para la multiplicación?

Aas: punto

Aa: por

M: así como lo escribió Rafael está el número 203, mejor le ponemos paréntesis.

/.../

M: Ahora sí, ¿todo eso a qué es igual? Así es siéntate. Realizamos eso mañana, traen su libro y su calculadora, vamos a trabajar con expresiones más...

Guarda sus cosas y algunos alumnos se acercan con su cuaderno y le muestran algo. Después sale.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 30-01-2008
CLAVE: OBS5-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia 8:30. El profesor llega, escribe la fecha, el título y el tema: "Lenguaje algebraico" "Expresiones algebraicas". Algunos alumnos le preguntan al maestro porque no les ha dado clase.</p> <p>M: Es que ayer nos mandaron a curso. Sí me vieron ayer en la mañana ¿no?</p> <p>Ao: Sí, yo lo ví con el sub /.../</p> <p>M: Anotamos lo que está en el pizarrón... punto y aparte</p> <p>Comienza a dictar [Camina alrededor del salón mientras dicta]</p> <p>M: Punto y aparte, las expresiones algebraicas... las expresiones algebraicas... son unas pequeñas formas, entre comillas pequeñas formas /.../</p> <p>Escribe en el pizarrón unos ejemplos:</p> <p>a) $\frac{6x-3}{4b}$ b) $2y-1$ c) $3y-2j$</p> <p>Unos alumnos del primero c, se asoman al salón y el maestro sale a saludarlos. Platica con ellos unos minutos.</p> <p>M: ¿ya los copiaron? Les dije que los copiaran... punto y aparte</p> <p>Continúa con el dictado</p> <p>M: cada expresión algebraica... debe contener por lo menos ... debe contener por lo menos una letra.</p> <p>Ao: ¿cómo dijo? ¿lo puede repetir?</p> <p>El profesor repite.</p> <p>M: ya que esta es la que me indica o me representa</p> <p>Aa: ¿indica que maestro?</p> <p>M: es la que me indica o me representa /.../</p> <p>Punto y aparte, cada una de estas expresiones algebraicas... cada una de estas expresiones algebraicas coma, cuando se le dé un valor específico... cuando se le da un valor específico a la letra , coma, obtendremos resultados diferentes... obtendremos resultados diferentes, punto y aparte , por ejemplo.</p>	<p>No saludó al grupo. Me da la impresión de que está un poco molesto o de mal humor.</p>

<p>Se acerca al pizarrón y escribe: $3k/5$</p> <p>M: Anotamos lo que está ahí... $3k$ entre cinco... $3k$ entre cinco Un profesor se asoma al salón, el maestro sale y conversa con él unos minutos. Después entran los dos. Los alumnos aplauden al profesor que entra. El maestro le entrega algo [creo que son unas llaves] y luego los dos se dirigen a la puerta.</p> <p>M: ya está, Samuel ... Samuel [grita] ¿cómo se lee esta?</p> <p>Samuel: $3k$ entre cinco</p> <p>M: ¿así la leemos?</p> <p>Ao: El triple de un número entre cinco</p> <p>M: el triple de un número entre cinco [confirmando la respuesta del alumno]</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿ya está? Cópíenlo porque luego se les olvida ... el triple de un número entre cinco... bien, la letra ¿qué nos está representando Giovanni?</p> <p>Giovanni no contesta</p> <p>M: si se quieren salir a jugar pueden salir eh [Se dirige a unos alumnos que están volteando hacia el patio y no están atendiendo la clase]</p> <p>/.../</p> <p>Aa: no se puede saber/.../</p> <p>M: exactamente</p> <p>/.../</p> <p>M: la tercera parte de dieciocho ¿cuánto es?</p> <p>Ao: seis</p> <p>M: ¿qué operación hiciste /.../</p> <p>Explica el ejercicio. [habla muy rápido y sin detenerse]</p> <p>M: por eso les pedí su calculadora, para hacerlo más rápido ¿sí la trajeron verdad?</p> <p>Algunos alumnos la sacan de sus mochilas</p> <p>Escribe un ejemplo en el pizarrón: "qué respuesta obtengo si a la letra de la siguiente expresión algebraica le das los valores que se indican $3k/5$</p> <p>a) si $k=1$ $3k/5= ?$</p> <p>M: Juan, qué resultados obtendrás /.../ ¿El triple de un número entre? (trueno los dedos y señala a un alumno</p> <p>Lo hacemos por favor , rápido...los que no traigan calculadora lo van a tener que hacer a mano</p>	<p>Me parece que es el profesor de educación física, pero no entiendo porque aplauden y se emocionan de esa manera. Los alumnos continúan inquietos Parece molesto</p> <p>Parece muy molesto</p> <p>Hay mucho ruido en la clase</p> <p>Me parece que es para que los alumnos pongan atención</p> <p>El alumno está distraído</p>
--	--

<p>M: no</p> <p>M: ¿Así lo podemos escribir?</p> <p>Aos: Sí</p> <p>M: ¿Así como lo escribió Alexis está bien?... ¿de esta manera lo podemos escribir?... sólo recuerden que en álgebra no utilizamos este símbolo [señala un símbolo de división] lo utilizamos como fracción</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Cómo se lee ese decimal?... ¿seis qué?</p> <p>Ao: seis décimas</p> <p>M: seis décimas o seis décimos</p> <p>/.../</p> <p>Pase Lupita a hacer el segundo</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Ahora la k tiene un valor de cuánto?</p> <p>Ao: de dos</p> <p>M: de dos.</p> <p>/.../</p> <p>Muy bien, multiplicar y luego dividir/.../ si quiero seguir la división ¿qué tengo que hacer?</p> <p>/.../</p> <p>M: Nos vemos mañana...mañana vuelven a traer su calculadora.</p>	<p>Me pareció que no le permitió participar para que la alumna pudiera hacer el ejercicio. Además María demuestra saber la respuesta y creo que el profesor quiere que la alumna descubra la respuesta sin ayuda.</p> <p>Continúa molesto</p>
---	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 06-02-2008
CLAVE: OBS6-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia 8: 30 El profesor entra al salón sin saludar al grupo. Escribe la fecha, el tema y un ejercicio. [mientras escribe permanece en silencio]</p> <p>Aa: Maestro, ¿va a calificar lo de ayer?</p> <p>[No escucho su respuesta. Habla mientras escribe y todos hablan al mismo tiempo]</p> <p>Un alumno se acerca y platica algo con el profesor. Después regresa a su asiento.</p> <p>Ao: Cállate [le grita a un compañero que está platicando]</p> <p>M: Eder, tú también cállate, Eder</p> <p>Ao: ¿Son como los que ayer estábamos haciendo maestro?</p> <p>M: Sí</p> <p>Ao: Pan comido</p> <p>M: ¿Ahora se trata de qué figura? [Comienza la explicación]</p> <p>Aos: Triángulo</p> <p>M: Triángulo ¿qué?</p> <p>Aos: equilátero</p> <p>M: ¿Por qué les puse tres datos? Les puse el área de la base mayor, la base menor y la altura /.../ la única que cumple con estas características es el triángulo isósceles.</p> <p>Un alumno se sienta en el suelo frente al pizarrón</p> <p>M: trae tu silla.</p> <p>El alumno no va. El profesor continúa con la explicación.</p> <p>M: En este caso si le estoy poniendo de qué figura se trata /.../ El triángulo equilátero ¿qué características tiene? ¿qué letra estoy utilizando?</p> <p>Aos: /.../</p> <p>M: ¿Cómo son los lados del triángulo isósceles?</p> <p>Dibuja un triángulo.</p>	<p>Me parece que se comporta de esta manera para obtener la atención del grupo.</p> <p>Los alumnos continúan platicando y hacen mucho ruido.</p>

<p>M: ¿Cómo son los lados del triángulo isósceles?</p> <p>Ao: Dos lados iguales y uno diferente</p> <p>El profesor confirma su respuesta y continúa explicando</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Cómo es un triángulo equilátero? Voy a utilizar una sola letra para cada lado. ¿Qué fórmula voy a utilizar?</p> <p>Aa: lado por altura sobre dos</p> <p>M: como dijo Conchita está bien. /.../ Por eso aquí Conchita nos dijo que es lado por altura /.../ Cualquiera lado puede fungir como base. Esta es la figura que vamos a utilizar y ¿qué es lo que vamos a hacer Marcia?</p> <p>Aa: Multiplicar y dividir</p> <p>/.../</p> <p>M: estoy utilizando los paréntesis porque como vamos a estar trabajando con números decimales, para que no se confunda con el punto.</p> <p>/.../</p> <p>M: paso a sus lugares para revisarles lo de ayer.</p> <p>El maestro pasa a cada asiento a revisar el ejercicio de ayer. Cuando pasa por el lugar de una alumna, ella le hace una observación y el profesor corrige una palabra del pizarrón que no se entiende. Cuando pasa por los lugares les explica a algunos alumnos.</p> <p>[Un alumno no trae el ejercicio y me doy cuenta que escribe un recado en su cuaderno]</p> <p>Ao: Maestro, ¿puede venir tantito, por favor?</p> <p>M: Voy.</p> <p>Tarda un poco en atender al alumno</p> <p>Un alumno no trae el ejercicio. La alumna se levanta y se dirige a la puerta</p> <p>M: ah... mejor ven Medina.</p> <p>Salen los dos del salón. Después de un momento, la alumna vuelve por una credencial. Parece que quiere llorar.</p> <p>Algunos compañeros la consuelan.</p> <p>Ao: Estamos contigo.</p> <p>Los alumnos que están en la clase de educación física avientan un balón al salón. El profesor llega y les pide que se salgan del salón. Él continúa revisando a los alumnos. Los alumnos no atienden y se siguen asomando al salón; el profesor les hace una seña enérgica con el brazo para que se retiren.</p> <p>Después de unos minutos regresa Medina. Está llorando. Se acerca al profesor y le dice algo.</p>	<p>El alumno parece desconcertado</p> <p>Me parece que la manda por un citatorio</p> <p>Se dirigen al Departamento de Orientación o a la Dirección</p> <p>Los alumnos permanecen tranquilos. Parece que ellos también están asombrados o desconcertados.</p>
---	--

<p>M: Pero no llore</p> <p>Cuando termina de revisar vuelve a pasar a los lugares para revisar el ejercicio de hoy.</p> <p>M: Nos vemos mañana</p> <p>Ao: Va a calificar eso mañana</p> <p>M: Sí... nos vemos mañana.</p> <p>Sale del salón. Algunos alumnos lo alcanzan en el patio y platican con él.</p>	<p>Noto que el profesor está un poco apenado; quizá no imaginó la reacción de la alumna.</p>
---	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 13-02-2008
CLAVE: OBS7-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>El profesor llega a las 8: 30. Saluda al grupo, que el día de hoy está notablemente desordenado. Todos platican entre sí y están fuera de sus asientos. Su actitud continúa a pesar de la presencia del profesor; quien espera unos segundos para comenzar a trabajar.</p> <p>Les dice que pasará a revisar su ejercicio y les propone que resuelvan su examen correctamente.</p> <p>M: ahorita paso por sus calificaciones... Samuel, siéntate. Vamos a trabajar Juan Carlos. [se refiere a un alumno en particular; el alumno hace una seña con la cabeza indicando que acepta]</p> <p>Un alumno se asoma a la puerta y le dice al profesor que él y algunos otros alumnos están con una profesora trabajando todavía.</p> <p>M: Dile a la maestra que no... que no se pueden quedar</p> <p>El alumno se retira. El profesor comienza a pasar a los asientos de cada alumno y revisa sus cuadernos mientras ellos pasan su examen correctamente.</p> <p>Un alumno que está cerca del profesor le pregunta:</p> <p>Santiago: maestro, ¿lo hacemos todo o nada más lo que tuvimos mal?</p> <p>M: Todo... siéntate Ricardo</p> <p>Santiago: ¿Hoy es 13 verdad?</p> <p>El maestro hace un movimiento con la cabeza para indicar que sí; mientras espera al lado de un alumno hasta que éste saca su cuaderno y comienza trabajar. Después continúa revisando los cuadernos.</p> <p>Unos alumnos le preguntan si las operaciones las pueden hacer aparte.</p> <p>Ao: Maestro, ¿puedo arrancar una hoja? [para hacer las operaciones]</p> <p>M: No, ahí</p> <p>Aa: Maestro, ahorita que termine viene</p> <p>M: Sí</p> <p>El profesor continúa calificando. También escribe algunos</p>	<p>Pareciera que no tomaran en cuenta su presencia; pero se calman un poco cuando el profesor comienza a hablarles.</p> <p>Supongo que los exámenes los entregó ayer</p> <p>Su tono de voz es como de advertencia.</p> <p>Supongo que trabajan con la profesora de la clase anterior; con la cual estaban trabajando una manualidad el día de hoy.</p> <p>Pude observar que en esta ocasión las calificaciones de los alumnos volvieron a ser muy bajas.</p> <p>Parece que es una forma de presionarlo</p>

recados para algunos alumnos que no tienen resuelto el ejercicio. Los recados dicen: *No trabajó* o *No trajo tarea*.

Cuando termina vuelve a caminar por todo el salón y observa cómo están trabajando los alumnos. Después abre la puerta y saluda a algunos alumnos del 1° C que están la clase de educación física y sale. Los alumnos aprovechan su ausencia para platicar, jugar e incluso salirse al patio. Son las 9: 09, falta un minuto para que termine la clase, pero el profesor no ha dado por terminada la clase y no se llevó sus cosas. Suena el timbre que indica el cambio de hora y los alumnos se emocionan. Después entra la profesora de español y comienza a dar la clase.

Salgo y el profesor regresa por sus cosas.

Algunos alumnos se desconciertan por el recado; otros parecen no tomarlo en serio. Parece no importarles, e incluso cuentan cuántos tienen y se preguntan entre ellos cuántos llevan.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1 ° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 18-02-2008
CLAVE: OBS8-1C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>El día de hoy llegué 10 minutos tarde a la clase. Cuando entré al salón había silencio, pero los alumnos no estaban trabajando. El profesor estaba sentado en el escritorio frente a una computadora. Registra las calificaciones de los exámenes de los alumnos.</p> <p>El profesor nombra a los alumnos y ellos le dicen su calificación. Nuevamente percibo que algunas son bajas. Cuando termina sale del salón. Tarda algunos minutos en regresar. Los alumnos aprovechan para salirse del salón y para platicar.</p> <p>Cuando el profesor regresa un alumno se acerca y conversa con el profesor. Los dos salen del salón.</p> <p>Nuevamente el profesor tarda en regresar al salón. Los alumnos están desordenados y hay muchos alumnos afuera. Después de unos minutos los alumnos que están afuera ingresan al salón gritando que viene el profesor.</p> <p>El profesor entra al salón acompañado del alumno con el que había salido. Se sienta nuevamente en el escritorio. Nombra a un alumno para que pase al escritorio y revise su cuaderno. Mientras revisa platica con un alumno que está cerca, hablan sobre cuestiones informales como: <i>¿dónde va a ser tu cumpleaños Irving?</i></p> <p>M: Damián ¿ya terminaste?... Damián [los alumnos platican e incluso están fuera de sus asientos]</p> <p>M: Esmeralda [Revisa su cuaderno]</p> <p>M: Jessica...</p> <p>Continúa con la revisión de cuadernos.</p> <p>M: Irving... este, perdón Eric, perdón... Eric a tu lugar por favor... [el alumno se sienta] Gracias</p> <p>M: Eduardo... [un alumno se acerca al escritorio] Diego siéntate... Gaby levanten esa basura por favor</p> <p>El profesor llama a Gaby a su escritorio. Le dice algo y la alumna sale. Los alumnos guardan silencio. Se trata de un citatorio.</p> <p>M: Chantal [continúa revisando]</p> <p>Un prefecto entra al salón y saluda a los alumnos.</p> <p>P: Buenos días</p>	<p>No percibo de qué hablan. Están lejos y hablan en un tono muy bajo. Supongo que se trata de un citatorio.</p> <p>Se equivoca de nombre</p> <p>Gaby y otras alumnas estaban arrojando pelotas de papel</p>

<p>Aos: Buenos días</p> <p>P: Sigam trabajando</p> <p>Le entrega un lápiz y una libreta al profesor, quien escribe algo y conversa con el prefecto.</p> <p>P: Hasta luego jóvenes</p> <p>M: Irving</p> <p>Gaby entra al salón.</p> <p>Gaby: Maestro no había nadie.</p> <p>Conversa con el profesor y regresa a su asiento. El profesor ríe, parece que no le cree a la alumna que no encontrara a nadie en el departamento de orientación.</p> <p>M: Eric</p> <p>Ao: Todavía no acabo maestro</p> <p>Nombra a otra alumna</p> <p>Algunos alumnos comienzan a presionar. Gritan que ya son las 8: 21</p> <p>M: Mañana seguimos</p> <p>Aos: No se vaya maestro</p> <p>La clase concluye a las 8:23</p> <p>M: Mañana seguimos trabajando con esto.</p>	<p>Al parecer dejó de lado el asunto del citatorio, ya que la alumna regresó a su asiento haciendo un gesto de alivio. Sus amigas y ella ríen.</p> <p>Lo dicen bromeando, en realidad quieren salirse del salón.</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 20-02-2008
CLAVE: OBS8-1A CLASE VIDEOGRABADA

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>El profesor entra al salón, saluda al grupo. Escribe la fecha y la actividad a realizar el día de hoy. <i>"Realizar carátula del cuarto bimestre o cuarto período"</i>.</p> <p>M: En lo que termino... en lo que les termino de revisar hagan su carátula del cuarto bimestre o cuarto período, no unidad... no unidad ni bloque , cuarto bimestre</p> <p>Aa: Le ponemos período</p> <p>M: Período o bimestre</p> <p>Se sienta en la primera silla, que está enfrente del escritorio, y se dispone a revisar cuadernos. Los alumnos comienzan a hacer su carátula.</p> <p>M: Ramón Muñoz...</p> <p>Aos: no vino</p> <p>M: Gonzáles Castillo.</p> <p>[tampoco está presente y le pide sus cuaderno al alumno que tiene más próximo de donde está sentado]</p> <p>M: Alexis tu cuaderno</p> <p>/.../</p> <p>Continúa con la revisión de cuadernos. Revisa el cuaderno de Juan Carlos; tarda más tiempo en revisarlo que con Alexis. Otro alumno se acerca y le dice algo al profesor.</p> <p>Mientras revisa cuadernos, algunos alumnos están fuera de sus lugares y se encuentran desordenados. El maestro los mira.</p> <p>M: Kevin ¿ya?</p> <p>Karla y Alexis pelean.</p> <p>Karla: Cállate, Cállate ya ...[gritando]</p> <p>El profesor le llama la atención a la alumna.</p> <p>M: Karla, ¿ya?</p> <p>Revisa el cuaderno de una alumna. Parece que bromea. Ambos ríen.</p>	<p>Los alumnos están inquietos. Quizá la cámara les provoca inquietud.</p> <p>Se sienta y parece dar la espalda a la cámara. Me parece que toma esta actitud porque le inquieta sentirse observado con la cámara.</p> <p>Me pareció ver que también le pidió su cuaderno porque el alumno estaba inquieto.</p> <p>Parece que Juan Carlos le da muchas explicaciones sobre su cuaderno. El maestro habla con él.</p> <p>Kevin estaba fuera de su lugar</p>

<p>Aa: Ay maestro</p> <p>Unos alumnos piden permiso para entrar al salón. El profesor les pregunta donde han estado. El alumno explica que estaban con una profesora.</p> <p>Santiago: Ya ve los tubos de ayer... nos lo robaron /.../</p> <p>M: Pásense</p> <p>Santiago: ¿Nos pasamos?</p> <p>Los demás alumnos se burlan por la pregunta del alumno.</p> <p>El profesor continúa con la revisión de los cuadernos.</p> <p>Una alumna acusa a un alumno, parece que la molestaba. El profesor la escucha pero no hace nada, continúa revisando cuadernos.</p> <p>Aa: Maestro... ya acabé [mostrándole su cuaderno desde lejos.]</p> <p>Otros alumnos le muestran también su cuaderno.</p> <p>Una alumna pide permiso para ir al baño. El maestro acepta.</p> <p>M: la credencial [le presta su credencial]</p> <p>M: Por ahí esa basura...</p> <p>Aa: ¿cuál?... ah [recoge una basura que estaba tirada en el pasillo hacia la puerta]</p> <p>Continúa con la revisión de cuadernos. Observa la hora en su teléfono.</p> <p>M: Juan Manuel... Juan Manuel, Kevin, Giovanni</p> <p>Ao: Mande</p> <p>M: Váyanse a su lugar por favor... no te escondas Karla</p> <p>Los alumnos comienzan a estar más inquietos. El profesor se dirige a Alexis:</p> <p>M: Ve a orientación por una receta</p> <p>Alexis no quiere, pero se levanta y sale del salón.</p> <p>Continúa revisando los cuadernos. Le pide a una alumna que borre el pizarrón mientras revisa su cuaderno.</p> <p>Ha sonado ya el timbre que indica el cambio de clase. El profesor se levanta. Algunos alumnos le muestran su carátula.</p> <p>M: Nos vemos mañana</p> <p>Ao: órale pues</p> <p>Algunos alumnos lo acompañan hasta la puerta del salón. Platican con él.</p>	<p>Les pareció que la pregunta sobraba</p> <p>Quizá no hizo nada porque la alumna se fue rápidamente</p> <p>Le recuerda que tiene que llevar la credencial del maestro. La alumna salía sin ella</p> <p>Creo que se refiere a un citatorio</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 27-02-2008
CLAVE: OBS9-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia 8:29. —el profesor llega y saluda a los alumnos que están afuera, quienes al verlo llegar ingresan al salón. El profesor entra al aula y saluda al resto del grupo.</p> <p>M: Buenos días, saquen su cuaderno, voy a pasar a revisar sus cuadernos.</p> <p>Los alumnos que estaban inquietos, comienzan a tranquilizarse y a sacar sus cuadernos. El profesor escribe la fecha y el título. <u>Números decimales.</u></p> <p>M: Esto es parte de lo que vamos a ver hoy</p> <p>Continúa escribiendo</p> <p>[Ejemplos:</p> <p style="margin-left: 40px;">a) <i>Décimos 0.1</i></p> <p style="margin-left: 40px;">b) <i>Centésimos 0.01</i></p> <p style="margin-left: 40px;">c) <i>Milésimos 0.001</i></p> <p>Etc.]</p> <p>M: En lo que les reviso tarea copian eso por favor... ¿Alguien sabe como sigue Catherine?</p> <p>Los alumnos comienzan a comentar entre ellos. Una profesora se asoma al salón. El profesor sale a saludarla. Los alumnos la saludan y una alumna sale del salón. Cuando el profesor entra comienza a revisar cuadernos. Platica con los alumnos y bromea con ellos.</p> <p>Una alumna no quiere que el profesor revise cu cuaderno; lo agarra entre sus brazos como abrazándolo.</p> <p>M: Que va a decir Miriam de ti</p> <p>Aa: Que soy una niña linda</p> <p>La alumna le muestra su cuaderno al profesor.</p> <p>M: Ya ves como sí</p> <p>Continúa revisando los cuadernos</p> <p>M: Ah, de veras ¿cómo sigue Catherine?</p> <p>Ao: Bien, ya salió</p> <p>M: ¿ya salió?</p> <p>Ao: ¿Mañana nos va a acompañar maestro?, ¿no va a ir con</p>	<p>Se refiere a mí, ya que estoy sentada justo detrás de Alejandra</p> <p>Me parece que van a una excursión</p>

<p>nosotros?</p> <p>M: no</p> <p>Ao: Sí, para ir echando relajo</p> <p>Aa: Sí, la maestra /.../ nos dijo que sí</p> <p>M: Ah, ¿entonces sí soy yo?</p> <p>Continúa revisando cuadernos</p> <p>Aa: maestro, ¿el viernes hay clases?</p> <p>M: Sí</p> <p>Ao: No hay que venir /.../</p> <p>Aa: Es fin de mes</p> <p>Ao: pero eso es en las primarias [gritando en forma de reclamo hacia su compañera]</p> <p>La alumna parece decepcionada porque sí hay clases</p> <p>M: Bien, ¿ya está esto?... se trata de lo siguiente</p> <p>Aas: No</p> <p>M: No se que estaban haciendo, si ustedes fueron las últimas, los demás ya acabaron</p> <p>Comienza a explicar</p> <p>M: Tenemos aquí el orden de cómo están los decimales/.../ los puse así en escalerita pero van en forma horizontal</p> <p>/.../</p> <p>M: los décimos, después del punto decimal para llegar a los décimos necesitamos un lugar, los centésimos</p> <p>Aos: dos</p> <p>M: para los milésimos</p> <p>Aos: tres</p> <p>Una alumna asoma a la puerta y pide permiso al profesor para que Alejandra salga del salón. El maestro lo permite. Los alumnos permanecen en silencio</p> <p>Ao: ya ve cómo no está Alexis y nadie chifló</p> <p>Después la alumna entra y está parada</p> <p>M: Ale</p> <p>Ao: ya Alejandra siéntate [reclamando]</p> <p>La alumna sale otra vez</p> <p>Continúa explicando</p> <p>M: Hay dos formas de representar los números decimales /.../ con fracciones ¿Por qué se les llama decimales?</p>	<p>Tratando de convencer al profesor para que vaya con ellos</p> <p>No escuche el nombre de la maestra</p> <p>Al parecer no han terminado de copiar</p> <p>Para que se siente</p>
--	---

<p>M: Haber Eder, ¿10 a la 0?</p> <p>Ao: cero</p> <p>M: No es cierto, uno</p> <p>Y sigue preguntando</p> <p>M: Sí, esas son potencias de 10, hay que anotarlas</p> <p>Una alumna pide permiso de salir y el profesor no accede.</p> <p>El profesor borra el pizarrón.</p> <p>Ao: Ya vio maestro, se hubiera traído sus tenis y hubiéramos jugado</p> <p>M: en las vacaciones nos vemos y jugamos</p> <p>Ao: Nos vemos en Oceanía [entusiasmado]</p> <p>M: van a mi casa y yo voy a su casa... ejercicio, haber si es cierto. Juan Carlos y Arturo, ya les dije que aquí no</p> <p>Los demás alumnos les hacen burla</p> <p>M: punto y aparte, ejercicio, escribe como fracción decimal cada uno de los números decimales, de los ejercicios anteriores, son quince</p> <p>Ao: ¿cómo, cómo dijo?</p> <p>El profesor repite</p> <p>M: son cinco de ayer y los otros, son quince. Así es, los pasan ahí y los escriben como fracción decimal.</p> <p>M: haber, ¿qué números tengo ahí?</p> <p>Aos: cero enteros treinta y seis milésimos</p> <p>M: si lo voy a escribir como una fracción decimal qué denominador tiene que llevar si son treinta y seis mil. ¿cuál Eder si son milésimos?</p> <p>Aos: Mil</p> <p>/.../</p> <p>M: si fuera treinta y seis centésimos debe de llevar el denominador cien, ¿qué número debo de poner arriba?</p> <p>Aos: treinta y seis centésimos</p> <p>M: ahora, el cero recuerden que no se escribe</p> <p>Ao: ¿pero si hay enteros?</p> <p>M: ¿cuántos enteros Kevin?</p> <p>/.../</p> <p>Explica como hay que escribirlo cuando hay enteros</p> <p>M: Estas cópienlas como ejemplos</p> <p>Ao: ¿puedo ir al baño?</p>	<p>En el patio hay alumnos jugando fútbol</p> <p>El profesor y los alumnos bromean con este comentario.</p>
---	---

<p>M: Sí Kevin... está bastante sencillo /.../</p> <p>Camina entre los asientos, supervisado el trabajo de los alumnos</p> <p>Ao: ¿Va a hacer examen de esto?</p> <p>M: Sí, la próxima semana</p> <p>Ao: este bimestre sí quiero pasar con diez</p> <p>Los alumnos se burlan</p> <p>Ao: cállense bola de tontos [molesto]</p> <p>El profesor lo voltea a ver ,los alumnos se calman y continúan trabajando</p> <p>Entra el alumno que había ido al baño</p> <p>Ao: ¿se puede?</p> <p>M: Sí</p> <p>Aa: ya</p> <p>M: ¿ya? [sorprendido,] los ejemplos anteriores los tienes que pasar a números decimales</p> <p>Aa: ¿cuáles?</p> <p>El maestro se acerca a su lugar y le explica qué tiene que hacer. Una alumna se acerca con su cuaderno y le pregunta algo al maestro</p> <p>Ao: ¿maestro? [se acerca a su lugar y le explica]</p> <p>El maestro se para detrás de Arturo y Juan Carlos para ver como trabajan. Los demás alumnos vuelven a hacerles burla</p> <p>Aa: imagínate cómo van a ser sus hijos como unos changuitos</p> <p>Los alumnos empiezan a discutir</p> <p>M: ¡Karla!</p> <p>Un alumno llama al profesor para que vaya a su lugar</p> <p>M: ahorita</p> <p>El maestro continúa pasando a los lugares de los alumnos. Les explica cómo tienen que trabajar.</p> <p>Después de unos minutos abre la puerta, mira su teléfono, para ver la hora; ya son las 9:12</p> <p>M: Nos vemos mañana</p> <p>Aos: no [en coro y con tristeza]</p> <p>M: se los reviso mañana</p> <p>Los alumnos le recuerdan que mañana van a su paseo</p> <p>M: ah, de véras... el viernes</p>	<p>Como si no quisieran que el profesor no se marchara</p>
---	--

<p>Los alumnos se emocionan.</p> <p>Se acerca con las alumnas a las que les explicaba, y después sale. Algunos alumnos lo acompañan hasta la puerta</p>	
---	--

<p>M: pero con los números decimales, punto y aparte, en los números decimales sucede lo contrario, coma un número decimal entre más ceros tenga ... va a ser menor</p> <p>Ao: entre más Repite lo que acaba de dictar</p> <p>M: que uno que tenga pocos ceros</p> <p>Aa: ¿Qué tenga qué?</p> <p>M: pocos ceros</p> <p>/.../</p> <p>Ao: entonces vamos a tener dos horas libres</p> <p>M: La maestra de geografía sí vino</p> <p>Continúa con la explicación</p> <p>/.../</p> <p>M: un número entre más ceros tenga va a ser menor</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Cómo se lee este número? Escribe en el pizarrón 0.001</p> <p>Aa: cero enteros un milésimo</p> <p>/.../</p> <p>M: Los números entre más ceros tengan, va a ser mayor, perdón, va a ser menor que otro que tenga menos ceros</p> <p>Ao: ¿lo copiamos?</p> <p>/.../</p> <p>M: Si utilizamos el juego de las palabras Eder, si decimos miles, quien es mayor los miles o</p> <p>/.../</p> <p>Ao: Ese es más grande</p> <p>M: ¿Cuál es mayor?</p> <p>Ao: el de la izquierda /.../</p> <p>M: Copiamos eso... Juan Manuel, ¿ya está verdad? Juan Manuel, ¿quién es mayor?</p> <p>Escribe 3.7 y 3.600</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Sí Juan Carlos? ¿Cómo podrían decirme cómo comparar estos números?</p> <p>Ao: Los ponemos parejitos</p> <p>Algunos alumnos ríen</p> <p>M: Aunque no lo crean, esa es una opción /.../ ¿quién será mayor?</p> <p>Aos: El de la derecha</p>	<p>Un grupo de alumnos que están hasta atrás platican, en un tono muy fuerte y el profesor interviene en su plática.</p> <p>El maestro no lo escucha</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 10-03-2008
CLAVE: OBS9-1C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia 7: 59</p> <p>Algunos alumnos están afuera del salón; el profesor llega y los alumnos entran al aula junto con él.</p> <p>El profesor trae unos audífonos, platica con una alumna y se sienta en el escritorio; saca un fólder de su mochila y revisa unas hojas, las cuales califica. A juzgar por esta acción me parece que son los exámenes. Mientras tanto, los demás alumnos platican.</p> <p>Un alumno y una alumna que han llegado tarde entran al salón sin pedir permiso y se incorporan a la clase. El profesor no les dice nada.</p> <p>M: ¿Alguien trae calculadora?</p> <p>Los alumnos se voltean a ver unos con otros</p> <p>Aos: no</p> <p>M: Préstame una calculadora [se dirige a una alumna en un tono amistoso]</p> <p>La alumna saca una calculadora de su mochila y se la da al profesor; quien continúa calificando exámenes. Después comienza a llamar a los alumnos.</p> <p>M: Loreley</p> <p>Aos: Loreley [la alumna está fuera de su asiento y platicando con otros alumnos, por lo que no escucha cuando el profesor la llama]</p> <p>Le entrega un examen a la alumna; los demás alumnos quieren saber cuanto ha sacado, la llaman hasta sus lugares y ella les muestra su examen.</p> <p>Continúa calificando los exámenes en el momento de entregarlos a los alumnos.</p> <p>M: Ana</p> <p>Una profesora se asoma al salón, abre la puerta y entra. Saluda al grupo; el cual corresponde a su saludo levantándose de su asiento en señal de respeto.</p> <p>La profesora conversa con el profesor; al parecer él le da un billete y después ella sale.</p> <p>Después continúa calificando y entregando exámenes.</p> <p>Son las 8: 20</p>	<p>La clase inicia media hora tarde por la ceremonia del 21 de marzo que tuvo lugar el día de hoy</p> <p>El profesor habla en un tono muy bajo. Su voz casi no se escucha, lo cual se ve reforzado por el bullicio que hay en el aula.</p>

El profesor guarda sus cosas, se levanta del asiento sin decir nada. Los demás alumnos continúan platicando.

Ao: Maestro... fulto

M: Nos vemos mañana

Sale del salón.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 12-03-2008
CLAVE: OBS11-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>/.../</p> <p>8: 30</p> <p>El día de hoy, el profesor dedicará su clase a la aplicación de exámenes a los alumnos que faltan de presentar. Mientras tanto, el resto de los alumnos corrigen su examen en sus cuadernos.</p> <p>El profesor organiza a los alumnos que presentarán examen; los ubica en otros asientos. Les entrega los exámenes.</p> <p>Camina por todo el salón, se detiene a revisar cómo trabajan los alumnos y algunas veces, si los alumnos lo solicitan, se detiene a explicar las dudas que tienen. Después sale del salón.</p> <p>Regresa y continúa observando el trabajo de los alumnos.</p> <p>M: ¿Quién dijo ya acabé?</p> <p>Ao: yo</p> <p>Se acerca y observa el cuaderno del alumno</p> <p>M: ¿Qué te falta hacer aquí?</p> <p>Sale de nuevo. Está afuera del salón.</p> <p>Ao: ya maestro</p> <p>El profesor entra al salón, revisa el trabajo del alumno. Una alumna se acerca con su cuaderno. Después se sienta en el escritorio</p> <p>M: Alexis siéntate... Alexis. Ahora sí, Ana Rosa y Brenda váyanse a su lugar, Samuel siéntate... Ana Rosa [le entrega su examen]</p> <p>¿Quién me dejó aquí su cuaderno?</p> <p>Aa: Es mío</p> <p>M: Este está mal Karla</p> <p>Le devuelve su cuaderno para que corrija su trabajo</p> <p>Califica exámenes de los alumnos que presentaron hoy</p> <p>M: María Guadalupe [entrega examen]</p> <p>Un alumno canta en voz alta</p>	<p>Los alumnos que hacen examen aprovechan para copiar y pedir ayuda.</p> <p>Los alumnos lo observan por la ventana y a su vez el profesor puede observar desde ahí a los alumnos.</p>

<p>M: Gerardo</p> <p>Ao: Eu... ya maestro ya [guarda silencio]</p> <p>M: Carmen... Alexis</p> <p>Ao: ¿Me habla?</p> <p>M: Fíjate lo que tienes en la espalda [trae un papel pegado]</p> <p>Ao: Fue uno de estos tarados...malditos mocosos</p> <p>M: Ten Alexis [le entrega su examen]</p> <p>Conversa con una alumna.</p> <p>M: ¿Ya no va a venir Catherine?</p> <p>Aa: No</p> <p>M: ¿Cómo sigue?</p> <p>Aa: Ya hasta sale de su casa</p> <p>Los alumnos que han terminado le llevan su cuaderno para que lo revise.</p> <p>La clase ha terminado; la profesora de la siguiente clase se asoma por la ventana.</p> <p>M: ¿Qué les toca ahorita?</p> <p>Aos: Español</p> <p>M: Ah sí [observa a la profesora que está afuera]</p> <p>Ao: Que cree maestro, ayer se enojó la maestra, ya ve que cuando usted se fue le aplaudimos y ella entró y le hicimos buuu</p> <p>El maestro mueve la cabeza, como desaprobando tal acción, pero a la vez sonrío.</p> <p>Guarda sus cosas. Una alumna le pide que le firme una hoja dentro de un fólder. Los demás alumnos se acercan y también le piden que firme sus hojas.</p> <p>M: Nos vemos mañana. Sale rápidamente del salón.</p>	<p>Es una hoja de control escolar</p>
--	---------------------------------------

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 02-04-2008
CLAVE: OBS12-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>8:20</p> <p>Los alumnos esperan a que la jefa de grupo abra el salón y puedan ingresar.</p> <p>8:26</p> <p>El profesor llega, entra al salón, escribe la fecha y el título en el pizarrón. El día de hoy van a trabajar "<i>Problema de aplicación de números decimales</i>".</p> <p>María se acerca al profesor y le pide permiso de salir con la profesora de la clase anterior. El profesor no le da permiso. La alumna regresa a su asiento</p> <p>El profesor les comenta a los alumnos que ya han trabajado números decimales y que es momento de ver sus aplicaciones.</p> <p>/.../</p> <p>M: Vamos a empezar con un pequeño problemilla de números decimales... título y fecha y anotan lo siguiente. Les voy a dictar</p> <p>Un alumno se levanta de su asiento y le entrega un presente al profesor. Es un llavero.</p> <p>M: órale, gracias [emocionado]</p> <p>Coloca sus llaves en el llavero que le regaló el alumno</p> <p>M: Bien, punto y aparte</p> <p>Aa: ¿cómo nos dijo?</p> <p>M: punto y aparte... [lee el problema de un libro que está en el escritorio y después comienza a dictar, caminando por todo el salón] Toño y su papá, ¿ya? ...preguntaron los precios de distintos tipos de galletas en la tienda</p> <p>Ao: ¿cómo?</p> <p>M: en la tienda... [Repite lo que ha dictado] y consiguieron la siguiente información</p> <p>Se dirige al pizarrón, toma su libro y escribe en el pizarrón</p> <p>Ao: ¿lo copiamos maestro?</p>	<p>Parece triste o decepcionada porque el profesor no le permitió salir.</p> <p>Supongo que lo trajo de sus vacaciones</p> <p>Se dirige a una alumna que no estaba escribiendo</p> <p>Mientras camina, parece como si bailara. Mueve sus manos como si tuviera un tambor en el estómago</p>

<p>Ao: Mande</p> <p>M: ¿qué operación tengo que hacer para encontrar el número de galletas?</p> <p>Ao: Dividir</p> <p>M:¿ Dividir qué?</p> <p>Ao: Las galletas por el costo</p> <p>/.../</p> <p>Los demás alumnos dicen la repuesta correctamente (es al revés)</p> <p>M: Ah, se me olvidaba una nota... nota</p> <p>Aa: ¿le ponemos nota?</p> <p>M: Sí, no..ta ... nota...para el precio de una galleta, para el precio de una sola galleta, sólo maneja hasta los centésimos, porque pudiera ser que el precio de una de las galletas al hacer la división les salga hasta los diezmilésimos, en todo caso nada más vamos a usar hasta los centésimos.</p> <p>Ao: ¿podemos usar calculadora?</p> <p>M: No</p> <p>Está sentado hasta atrás. Se levanta y camina revisando cómo están trabajando los alumnos, resolviendo dudas y haciendo observaciones a los alumnos.</p> <p>De repente muchos alumnos lo llaman para que se acerque a sus lugares.</p> <p>M: ¿quién me habló primero?</p> <p>Ao: yo</p> <p>Aa: yo</p> <p>Se acerca a una alumna y le explica</p> <p>Aa: Maestro [en un tono de reclamo porque atendió a otra alumna]</p> <p>Ao: ¿maestro, la segunda es 2.4?</p> <p>M: No [con la cabeza]</p> <p>El profesor continúa observando el trabajo de los alumnos. Se acerca a unas alumnas que platican y que no han avanzado en su trabajo</p> <p>Aa: maestro, es que no le entendemos</p> <p>El maestro les explica lo que tienen que hacer</p> <p>El timbre que indica el cambio de clase ha sonado ya, sin embargo, el profesor continúa resolviendo algunas dudas</p> <p>M: se les queda de tarea</p> <p>Algunos alumnos corren con sus cuadernos</p>	
---	--

<p>Ao: Me da su autógrafo [le pide que le firme una hoja]</p> <p>Algunos otros también se acercan son esa hoja para que el maestro se las firme</p> <p>Algunos alumnos ya están afuera, el maestro sigue con el alumno, escribe algo en la hoja</p> <p>M: nos vemos mañana</p> <p>Toma sus cosas y sale</p>	<p>Es una hoja de control escolar</p>
---	---------------------------------------

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García

MATERIA: Matemáticas

HORARIO: 7:30-8:20

INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".

GRUPO: 1° "C"

OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda

FECHA: 07-04-2008

CLAVE: OBS10-1C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>Algunos alumnos están afuera del salón, cerca de las escaleras. Cuando viene el profesor en camino hacia el salón los alumnos corren.</p> <p>Aas: ¿Quién viene?</p> <p>Ao: El de matemáticas</p> <p>Los alumnos ingresan al aula y toman sus asientos. La clase inicia 7: 56.</p> <p>El profesor entra; escribe la fecha. Se sienta en la mesa del escritorio, mirando hacia el pizarrón. Le da el plumón a un alumno y le da una orden.</p> <p>El alumno dibuja en el pizarrón una recta numérica.</p> <p>M: Una recta numérica... sobre la recta numérica quedamos que íbamos a ubicar estos números.</p> <p>Escribe en el pizarrón:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 3.45 b) 0.99 c) 1.78 d) 3.486 e) 15.69 f) 10.12 g) 8.749 h) 12.31 i) 6.5 j) 7.87 <p>M: ya, saquen su cuaderno Toño... sobre la recta numérica quedamos que íbamos a ubicar esos números /.../ Podrían utilizar no una recta sino varias</p> <p>El profesor pregunta hasta qué número se necesita marcar la recta</p>	<p>Habla muy despacio, y no se escucha lo que le dice.</p>

<p>/.../</p> <p>Ao: 16</p> <p>M: ¿por qué dijo Rafael que necesito hasta el 16?... Chantal, ¿por qué dijo Rafael que necesito hasta el 16?</p> <p>La alumna no contesta.</p> <p>Algunos alumnos levantan la mano para pedir la palabra y dar la respuesta</p> <p>M: No, tú dime por qué necesitamos hasta el número 16 /.../</p> <p>Ao: Porque los números pasan del 15</p> <p>M: Chantal, ya dijimos la respuesta, ¿por qué necesito hasta el 16?</p> <p>La alumna responde</p> <p>M: muy bien</p> <p>Escribe en la recta numérica, marcándola hasta el número 16</p> <p>Ao: Maestro</p> <p>M: mande</p> <p>Ao: nada</p> <p>M: ¿qué pasó?</p> <p>El alumno no vuelve a preguntar nada</p> <p>M: bien, necesitamos hasta el 16, Mara, pasa con el primero, 3.45</p> <p>La alumna escribe en la recta numérica la respuesta</p> <p>M: ¿cuántas partecitas tenemos ahí?</p> <p>Aos: 10</p> <p>/.../</p> <p>M: Muy bien, Santiago, 0.99</p> <p>El alumno marca en el pizarrón la respuesta</p> <p>M: pero si pusiste 10 ¿hasta donde tiene que llegar la rayita? /.../ si puso 10 rayitas ¿hasta donde tiene que llegar la última rayita?</p> <p>Aos: hasta el 10</p> <p>/.../</p>	<p>La alumna platicaba</p> <p>Actúa como si no hubiera escuchado Parece un poco molesta porque el maestro le pregunta a ella</p>
---	--

<p>Le pregunta al alumno que está participando</p> <p>M: Si son 10 ¿hasta dónde tiene que llegar?</p> <p>Otro alumno le intenta ayudar</p> <p>Ao: es que es casi al ladito</p> <p>M: tiene que tener diez espacios ahí</p> <p>Se levanta de la mesa donde estaba sentado y apoya al alumno para que resuelva correctamente su ejercicio</p> <p>M: ojo, las rayitas tienen que ser nueve, para que en un lugar tengas cuántos espacios</p> <p>Ao: diez</p> <p>El alumno marca la respuesta</p> <p>M: Ah, mucho mejor /.../ pásele Marroquín</p> <p>El alumno pasa a escribir al pizarrón</p> <p>M: igual, cuenta cuantos espacios tienes...espacios, no las rayitas.</p> <p>El maestro cuenta /.../</p> <p>M: divídelo en 10 partes iguales</p> <p>Aa: tiene que ser nueve adentro</p> <p>M: tiene que ser nueve adentro para que ¿cuántas partes te queden?</p> <p>Aa: diez</p> <p>M: Más o menos... pásele Bruno</p> <p>El alumno pasa</p> <p>El maestro comenta que el ejercicio varía un poco de los demás, ya que este incluye milésimos /.../</p> <p>M: ¿cómo le hacemos Bruno?</p> <p>Aa: Es lo mismo no maestro</p> <p>M: ¿por qué es lo mismo Mara?</p> <p>Aa: porque nada más se cuenta como si fuera 3.4</p> <p>M: ¿pero por qué? Ahora ¿cuántas rayitas van a ser dos centésimos para completar los milésimos?</p> <p>/.../</p>	
--	--

<p>/.../</p> <p>M: Fíjate bien, son diez rayitas. Si cada rayita vale diez décimos, si tienes diez rayitas cuántos centésimos tienes?</p> <p>Aa: 100</p> <p>M: pero de esos cien, sólo quiero doce, ¿cuántas debes de tomar?</p> <p>Aos: uno</p> <p>/.../</p> <p>M: Entre el diez y el once debes de dividir en diez partes iguales; ahí te sobra un espacio bastante grande/.../ significa entonces que la división que hiciste está mal. Necesitas un espacio más grande ... ahora sí ¿cuántas vamos a tomar?... una nada más</p> <p>La alumna va desarrollando el ejercicio</p> <p>Bruno quiere apoyar a su compañera</p> <p>M: No Bruno</p> <p>M: es que tú cuentas al revés/.../ es de izquierda a derecha</p> <p>Ao: de acá para allá [señalando]</p> <p>Aa: ya</p> <p>M: Gracias</p> <p>Chantal regresa a su asiento</p> <p>M: Samantha la siguiente</p> <p>La alumna escribe en el pizarrón</p> <p>M: Más grande Samantha.</p> <p>Mientras la alumna escribe el profesor conversa con unos alumnos. La alumna resuelve el ejercicio rápidamente.</p> <p>Se escucha el timbre que indica el cambio de clase.</p> <p>M: Sí... pásele Toño</p> <p>Aas: ya se acabó</p> <p>M: pásele, ándele, doce enteros treinta y un centésimos, ándele</p> <p>El alumno resuelve el ejercicio</p>	<p>Considero que el profesor quiere que la alumna descubra sus errores y logre concretar el ejercicio sin ayuda</p> <p>Parece muy molesta; y comenta algo con sus amigas</p> <p>El alumno no quiere pasar, pero el profesor insiste</p>
---	---

<p>M: ahí está, no que no sabes</p> <p>Señala a otro alumno para que resuelva el siguiente ejercicio</p> <p>M: te dejo la más fácil</p> <p>M: La última[señalando a un alumno]</p> <p>M: están bien,</p> <p>Ao: cuenta ocho /.../ ahora ponle la flechita[ayudando a su compañero]</p> <p>M: Bien... su libro para mañana</p> <p>Sale del salón.</p>	
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1 ° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 07-04-2008
CLAVE: OBS10-1C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>Algunos alumnos están afuera del salón, cerca de las escaleras. Cuando viene el profesor en camino hacia el salón los alumnos corren.</p> <p>Aas: ¿Quién viene?</p> <p>Ao: El de matemáticas</p> <p>Los alumnos ingresan al aula y toman sus asientos. La clase inicia 7: 56.</p> <p>El profesor entra; escribe la fecha. Se sienta en la mesa del escritorio, mirando hacia el pizarrón. Le da el plumón a un alumno y le da una orden.</p> <p>El alumno dibuja en el pizarrón una recta numérica.</p> <p>M: Una recta numérica... sobre la recta numérica quedamos que íbamos a ubicar estos números.</p> <p>Escribe en el pizarrón:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 3.45 b) 0.99 c) 1.78 d) 3.486 e) 15.69 f) 10.12 g) 8.749 h) 12.31 i) 6.5 j) 7.87 <p>M: ya, saquen su cuaderno Toño... sobre la recta numérica quedamos que íbamos a ubicar esos números /.../ Podrían utilizar no una recta sino varias</p> <p>El profesor pregunta hasta qué número se necesita marcar la recta /.../</p> <p>Ao: 16</p> <p>M: ¿por qué dijo Rafael que necesito hasta el 16?... Chantal, ¿por qué dijo Rafael que necesito hasta el 16?</p> <p>La alumna no contesta.</p> <p>Algunos alumnos levantan la mano para pedir la palabra y dar la respuesta</p> <p>M: No, tú dime por qué necesitamos hasta el número 16 /.../</p>	<p>Habla muy despacio, y no se escucha lo que le dice.</p> <p>La alumna platicaba</p> <p>Actúa como si no hubiera escuchado Parece un poco molesta porque el maestro le pregunta a ella</p>

<p>Ao: Porque los números pasan del 15</p> <p>M: Chantal, ya dijimos la respuesta, ¿por qué necesito hasta el 16?</p> <p>La alumna responde</p> <p>M: muy bien</p> <p>Escribe en la recta numérica, marcándola hasta el número 16</p> <p>Ao: Maestro</p> <p>M: mande</p> <p>Ao: nada</p> <p>M: ¿qué pasó?</p> <p>El alumno no vuelve a preguntar nada</p> <p>M: bien, necesitamos hasta el 16, Mara, pasa con el primero, 3.45</p> <p>La alumna escribe en la recta numérica la respuesta</p> <p>M: ¿cuántas partecitas tenemos ahí?</p> <p>Aos: 10</p> <p>/.../</p> <p>M: Muy bien, Santiago, 0.99</p> <p>El alumno marca en el pizarrón la respuesta</p> <p>M: pero si pusiste 10 ¿hasta donde tiene que llegar la rayita? /.../ si puso 10 rayitas ¿hasta donde tiene que llegar la última rayita?</p> <p>Aos: hasta el 10</p> <p>/.../</p> <p>Le pregunta al alumno que está participando</p> <p>M: Si son 10 ¿hasta dónde tiene que llegar?</p> <p>Otro alumno le intenta ayudar</p> <p>Ao: es que es casi al ladito</p> <p>M: tiene que tener diez espacios ahí</p> <p>Se levanta de la mesa donde estaba sentado y apoya al alumno para que resuelva correctamente su ejercicio</p> <p>M: ojo, las rayitas tienen que ser nueve, para que en un lugar tengas cuántos espacios</p> <p>Ao: diez</p> <p>El alumno marca la respuesta</p> <p>M: Ah, mucho mejor /.../ pásale Marroquín</p> <p>El alumno pasa a escribir al pizarrón</p>	
--	--

<p>M: igual, cuenta cuantos espacios tienes...espacios, no las rayitas.</p> <p>El maestro cuenta /.../</p> <p>M: divídelo en 10 partes iguales</p> <p>Aa: tiene que ser nueve adentro</p> <p>M: tiene que ser nueve adentro para que ¿cuántas partes te queden?</p> <p>Aa: diez</p> <p>M: Más o menos... pásele Bruno</p> <p>El alumno pasa</p> <p>El maestro comenta que el ejercicio varía un poco de los demás, ya que este incluye milésimos /.../</p> <p>M: ¿cómo le hacemos Bruno?</p> <p>Aa: Es lo mismo no maestro</p> <p>M: ¿por qué es lo mismo Mara?</p> <p>Aa: porque nada más se cuenta como si fuera 3.4</p> <p>M: ¿pero por qué? Ahora ¿cuántas rayitas van a ser dos centésimos para completar los milésimos? /.../</p> <p>El alumno marca la respuesta en el pizarrón</p> <p>M: Pásele Gaby</p> <p>La alumna platicaba</p> <p>Aa: ... chiquito</p> <p>M: Bruno es chiquito</p> <p>Aa: no</p> <p>M: ah, yo pensé que decía de Bruno</p> <p>Aa: Maestro me deja pasar</p> <p>M: ¿Dónde estaba Juliana?</p> <p>Aa: en la dirección /.../</p> <p>La alumna se incorpora a la clase</p> <p>La alumna que estaba participando parece confundida. El profesor le explica cómo resolver el ejercicio /.../</p> <p>M: Pásele Chantal</p>	<p>La alumna hablaba para sí misma y sólo se alcanzó a escuchar esa palabra en un tono de voz más alto</p>
--	--

<p>La alumna pasa al pizarrón</p> <p>M: como si tuviera ganas de pasar... 10.12, 10.12 centésimos. No le ayude Mara, Hágalo más grande... haga la flecha más larga...</p> <p>La alumna tarde en intentar resolver el ejercicio</p> <p>M: pregunta Chantal, el número que te tocó es 10.12, ubica dónde está el número 10</p> <p>La alumna señala con el plumón</p> <p>Aa: aquí</p> <p>M: Gaby... [para que guarde silencio] ¿dónde está el número 10?... ¿dónde está el número 10 Chantal?...</p> <p>La alumna señala pero no está ubicando correctamente el número. Los demás alumnos se desesperan y ríen.</p> <p>Aa: Aquí... y qué le estoy enseñando [reclamando]</p> <p>M: no, pero me estás enseñando todo el espacio</p> <p>M: Bruno no se ríen de ella</p> <p>Aos: Aay [en coro]</p> <p>/.../</p> <p>M: Fíjate bien, son diez rayitas. Si cada rayita vale diez décimos, si tienes diez rayitas cuántos centésimos tienes?</p> <p>Aa: 100</p> <p>M: pero de esos cien, sólo quiero doce, ¿cuántas debes de tomar?</p> <p>Aos: uno</p> <p>/.../</p> <p>M: Entre el diez y el once debes de dividir en diez partes iguales; ahí te sobra un espacio bastante grande/.../ significa entonces que la división que hiciste está mal. Necesitas un espacio más grande ... ahora sí ¿cuántas vamos a tomar?... una nada más</p> <p>La alumna va desarrollando el ejercicio</p> <p>Bruno quiere apoyar a su compañera</p> <p>M: No Bruno</p> <p>M: es que tú cuentas al revés/.../ es de izquierda a derecha</p> <p>Ao: de acá para allá [señalando]</p> <p>Aa: ya</p> <p>M: Gracias</p> <p>Chantal regresa a su asiento</p> <p>M: Samantha la siguiente</p>	<p>Nuevamente parece molesta o desganada</p> <p>la alumna parece no observar adecuadamente a pesar de que la respuesta es muy evidente</p> <p>Para dar a entender que el maestro también se había reído</p> <p>Considero que el profesor quiere que la alumna descubra sus errores y logre concretar el ejercicio sin ayuda</p> <p>Parece muy molesta; y comenta algo con sus amigas</p>
--	--

<p>La alumna escribe en el pizarrón</p> <p>M: Más grande Samantha.</p> <p>Mientras la alumna escribe el profesor conversa con unos alumnos. La alumna resuelve el ejercicio rápidamente.</p> <p>Se escucha el timbre que indica el cambio de clase.</p> <p>M: Sí... pásese Toño</p> <p>Aas: ya se acabó</p> <p>M: pásese, ándele, doce enteros treinta y un centésimos, ándele</p> <p>El alumno resuelve el ejercicio</p> <p>M: ahí está, no que no sabes</p> <p>Señala a otro alumno para que resuelva el siguiente ejercicio</p> <p>M: te dejo la más fácil</p> <p>M: La última[señalando a un alumno]</p> <p>M: están bien,</p> <p>Ao: cuenta ocho /.../ ahora ponle la flechita[ayudando a su compañero]</p> <p>M: Bien... su libro para mañana</p> <p>Sale del salón.</p>	<p>El alumno no quiere pasar, pero el profesor insiste</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 09-04-2008
CLAVE: OBS12-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>8:30 /.../</p> <p>Cuando ingreso al aula, el profesor dicta un problema.</p> <p>El en pizarrón ya está escrita la fecha y el tema de hoy: <i>Problemas de Aplicación</i></p> <p>Ao: ¿Son 5.68 minutos?</p> <p>El profesor prende la luz</p> <p>Ao: Apáguela</p> <p>M: Se están durmiendo</p> <p>Camina alrededor del salón</p> <p>M: Punto y aparte</p> <p>M: Examen el viernes</p> <p>Ao: de qué</p> <p>M: números decimales</p> <p>Los alumnos hacen expresión de alivio</p> <p>Ao: Así dicen y a la mera hora...</p> <p>M: Punto y aparte, ahorita siguen copiando, la tabla ahí se va a quedar, número uno... haz una recta numérica para cada competidor donde registres o ubiques [repite lo que ha dictado] los tiempos y la distancia que registraron en cada prueba, punto y aparte... Aquí van a hacer tres rectas numéricas, una para Arturo, una para Juan y una para Alfonso/.../ es una recta numérica para cada uno de ellos.</p> <p>M: Karla, ¿de dónde a dónde vamos a hacer la recta?...Samuel</p> <p>Aos: Hasta el catorce</p> <p>/.../</p> <p>M: Siguiereen pueden empezar desde el cero, pero podemos empezar desde el cinco</p> <p>/.../</p> <p>M: Dejan suficiente espacio, lo que ustedes consideren necesario, número dos... dejan como unos, como unos doce</p>	<p>No alcanza a ver bien lo que está escrito en el pizarrón</p>

<p>renglones</p> <p>Ao: ¿doce?, ¿para qué doce?</p> <p>M: Para que hagan las rectas numéricas</p> <p>Continúa dictando</p> <p>M: Compara las rectas numéricas de cada competidor y determina quien obtuvo el primer lugar, coma el segundo lugar y el tercer lugar. Bien, con eso.</p> <p>Ao: ¿Nada más?</p> <p>M: Sí, por ahorita... ¡Samuel![le llama la atención porque pelea con su compañero]</p> <p>Un alumno está fuera de su asiento, explicándole el ejercicio a un compañero. El maestro los observa.</p> <p>Ao: Me está explicando eh</p> <p>M: No dije nada</p> <p>Aa: Maestro, puede venir por favor, tantitito</p> <p>M: Voy</p> <p>Camina y observa como trabajan los alumnos. Llega al asiento de la alumna y le explica sus dudas. Algunos alumnos más piden ayuda también. Otros se levantan de sus asientos y se dirigen hasta donde está el profesor para hacerle preguntas o que les revise cómo avanzan en su ejercicio.</p> <p>M: Ya terminó uno</p> <p>Ao: Yo también ya terminé</p> <p>El profesor se acerca a su lugar, el profesor le revisa su trabajo, pero aún tiene errores.</p> <p>Ao: ¿quién es el que ya terminó?... ¿quién ganó Juan?</p> <p>El alumno no le dice la respuesta. El profesor continúa supervisando el trabajo de los alumnos, de vez en cuando platica con ellos.</p> <p>Ao: Maestro, ya acabé</p> <p>El maestro se acerca a su lugar</p> <p>Ao: ¿Sí estoy bien?</p> <p>El maestro revisa y corrige su trabajo</p> <p>Ao: Maestro, dígame que se calle</p> <p>M: pero si él ya acabó</p> <p>Ao: pero me está diciendo ¡ay es tu culpa, es tu culpa! [imitando a su compañero]</p> <p>M: pues sí ha de ser tu culpa</p> <p>/.../</p>	<p>Considero que hace este comentario para que los alumnos se apuren en su ejercicio</p> <p>En un tono de voz infantil</p>
---	--

<p>M: Giovanni ¿ya terminó Giovanni?</p> <p>Ao: No</p> <p>M: No califico después [en tono de advertencia]</p> <p>Después de unos minutos la clase termina</p> <p>M: Nos vemos mañana</p> <p>Aa: ¡no perese!</p> <p>Ao: Maestro, me firma mi hoja</p> <p>El alumno se levanta de su asiento para alcanzar al profesor en la puerta. Otros alumnos también lo alcanzan afuera.</p>	<p>El alumno está platicando con sus compañeros</p> <p>Para que el alumno avance rápidamente</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 14-04-2008
CLAVE: OBS11-1C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>Los alumnos están afuera del salón, esperando a que llegue el profesor. Cuando el profesor llega, los alumnos ingresan al salón y toman sus asientos.</p> <p>El profesor conversa con un alumno de segundo grado. Se despide y después entra al salón. La clase inicia 7:46</p> <p>M: Buenos días</p> <p>Aos: buenos días</p> <p>El profesor toma un plumón, escribe la fecha y el tema de la clase: <i>Problemas de aplicación</i></p> <p>M: Vamos a revisar los problemas que se quedaron, vamos a revisar algunos. Sacamos el cuaderno... Bien, el primer problema, no, el primero, el de las compras, el de la mamá de José Luis, ¿qué fue lo primero que compró la mamá de José Luis?</p> <p>Revisa el cuaderno de una alumna</p> <p>M: cinco litros de leche... cinco litros de leche ¿cuánto cuesta el litro? ¿Cuánto?</p> <p>Aos: \$11.20</p> <p>M: este problema, el de la mamá de José Luis, ¿ya lo ubicaron?</p> <p>Aas: No, porque nosotras no estábamos</p> <p>M: Ah... fue el día del concurso, ¿qué más compró Loreley?</p> <p>Escribe en el pizarrón lo que los alumnos le dicen</p> <p><i>1 kg de frijol \$9.67 c/k</i></p> <p><i>9 refrescos \$8.65 c/u</i></p> <p>M: ¿qué más?</p> <p>Aa: 12 jabones de tocador a \$4.30 c/u</p> <p><i>1 ½ de jamón a \$74.75 c/kg</i></p> <p><i>¾ de queso \$54.60 c/kg</i></p> <p>M: ¿nada más verdad?</p> <p>Escribe en el pizarrón: <i>¿Cuánto pagó en total?</i></p> <p>M: Ese es el problema en sí, queremos saber cuánto gastó en total esta persona</p>	

Observa a los alumnos, unas alumnas platican.

M: Mara ¿qué tengo que hacer?

Aa: sumarlos

/.../

M: pásele Mara

La alumna pasa a resolver el ejercicio

Aa: Ya

M: ¿Cómo se coloca el punto decimal en una multiplicación?

Aa: se cuenta... se cuenta los números, es que no sé cómo explicarlo/.../

M: ¿cómo pongo el resultado?

/.../

M: ¿Cómo salió entonces?

Aa: 56

M: 56 pesos de cinco litros, ¿para el kilo de frijol, qué tengo que hacer? Compró $\frac{1}{2}$ kg de frijol y le costó 9.67 ¿qué tengo que hacer?

Aos: Dividirlo

M: Pásele Irving

El alumno pasa a resolver el ejercicio en el pizarrón

M: Así lo dejamos, ¿qué hacemos con el punto decimal?

/.../

Aos: se sube

/../

M: ¿para lkos refrescos? ¿para saber cuánto Chantal?

Aa: Se multiplica

M:pásele

La alumna tarda en resolver la operación.

M: ¿9 por 8?

La alumna no contesta

M: ¿6 por 9?, que diga ¿9 por 7?

La alumna está en silencio

M: ¿Cuánto es Juliana?

Aa: 63

M: ¿9 por 8?

<p>Aas: 72</p> <p>M: Son 72...el punto decimal, igual... igual para los jabones, son 12 jabones de tocador</p> <p>Ao: 4.30</p> <p>M: Sí</p> <p>Le da el plumón a un alumno. El alumno hace una división. El profesor interrumpe al alumno</p> <p>M: Son 12 jabones, cada jabón a 4.30¿por qué división? ¿no es división?</p> <p>Aos: No</p> <p>M: ¿qué es?</p> <p>Aos: una multiplicación</p> <p>El alumno borra con la mano</p> <p>M: ahí está el borrador</p> <p>El alumno hace la multiplicación</p> <p>M: ¿cuánto es?... 57 pesos con 60 centavos, ah... para encontrar el precio de $\frac{1}{2}$ kilo de jamón, el kilo vale \$ 7.75 cada kilo, la señora compró kilo y medio</p> <p>Una alumna da la respuesta [habla en un tono ,muy bajo]</p> <p>M: ¿qué tengo que hacer Bruno?</p> <p>Ao: no escuché</p> <p>M: piéñsele</p> <p>El profesor repite el problema</p> <p>/.../</p> <p>El alumno y su compañero de asiento explican cómo resolverlo</p> <p>M: Así es, pásele Jovani</p> <p>M: muy bien, eso es del medio kilo, después ¿Qué sumo?</p> <p>M: ¿cuánto fue?, 112 con 12 centavos, muy bien, ¿para los $\frac{3}{4}$ de queso?</p> <p>/.../</p> <p>Un alumno explica cómo lo resolvió él</p> <p>M: ¿por qué Irving... haber cómo Irving?</p> <p>Ao: divido 54.6 entre cuatro</p> <p>/.../</p> <p>M: Muy bien, pásele Rafa</p> <p>Ao: ¿yo?</p>	<p>El alumno platicaba</p>
--	----------------------------

<p>M: es el único Rafa aquí [bromeando con el alumno]</p> <p>El profesor repite el problema</p> <p>M: ¿qué tenemos que hacer?</p> <p>Ao: Dividir entre cuatro</p> <p>M: ¿cuánto cuesta un cuarto?</p> <p>Aos: 13.65</p> <p>M: Después Francisco ¿qué hago?</p> <p>Ao: lo multiplicamos</p> <p>Le da el plumón al alumno para que pase.</p> <p>M: órale</p> <p>Aa: Despierta</p> <p>El plumón no pinta</p> <p>M: Es que sólo pinta con los inteligentes</p> <p>Después de un intento, el plumón pinta otra vez</p> <p>M: ah ¿ya ve?</p> <p>El alumno realiza la multiplicación</p> <p>M: ¿cuánto es $\frac{3}{4}$ de queso?</p> <p>Aos: 40 con 45</p> <p>M: 40 pesos con 45 centavos... ¿qué tengo que hacer después?</p> <p>Aas: sumar tooodo</p> <p>Señala con su plumón a un alumno para que pase a resolver el ejercicio</p> <p>M: Gallegos, en una suma con números decimales ¿qué es lo importante?</p> <p>Ao: que estén parejos</p> <p>M: Entonces Gallegos, qué tiene que ver el punto, Toño, ¿qué tiene que ver el punto?</p> <p>Ao: Debe de ir en orden /.../</p> <p>M: ¿tienen que ir qué?</p> <p>Ao: Tienen que ir alineados</p> <p>El profesor asiente, con un movimiento de cabeza</p> <p>Ao: ¿y qué le dije? [reclamando al profesor]</p> <p>M: Humberto, pase a rectificar la suma</p> <p>El alumno vuelve a escribir la suma. El profesor le dice que la puede hacer ahí mismo.</p>	<p>Parece que el alumno no tiene ganas</p>
--	--

<p>/.../</p> <p>Ao: No, yo lo quiero acomodar</p> <p>Los alumnos le reclaman</p> <p>Ao: tus números están más feos</p> <p>Aa: ¿para qué lo vuelves a hacer?</p> <p>Ao: Ya me equivoqué</p> <p>Aos: ahh</p> <p>Ao: por eso no me gusta pasar</p> <p>M: haber Humberto siéntese</p> <p>El profesor pide a una alumna que pase ella al pizarrón</p> <p>El alumno regresa a su asiento notablemente molesto por las actitudes de sus compañeros.</p> <p>Ao: Qué pueden decir ustedes que tienen la inteligencia de un hámster, ustedes dos</p> <p>M: Ya</p> <p>Ao: un hámster es inteligente</p> <p>La alumna resuelve la suma. El profesor observa cómo la resuelve.</p> <p>Aa: está mal</p> <p>M: ¿está mal?</p> <p>El profesor se acerca al pizarrón y resuelve con todos los alumnos la suma, en voz alta.</p> <p>M: Pregunta... si pagó con su tarjeta de crédito [repite] y le van a cobrar el 3% por pagar con su tarjeta</p> <p>Ao: ¿de descuento?</p> <p>M: no, le van a cobrar más, pregunta, ¿cuánto tendrá que pagar en total la mamá de José Luis?... nos vemos mañanita</p> <p>Sale del salón.</p>	<p>A mi juicio debió esperar a que el alumno la resolviera; pero quizá decidió que otra alumna la resolviera para evitar que criticaran al alumno</p> <p>Intenta tranquilizar al alumno</p>
--	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 21-04-2008
CLAVE: OBS12-1C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>Ingreso al aula 7:50</p> <p>El grupo está descontrolado. Intercambian asientos haciendo mucho ruido con las bancas y se escucha el bullicio de los alumnos. Después de dos minutos se tranquilizan cuando han terminado de acomodar los asientos.</p> <p>7:55</p> <p>Llega el profesor, saluda al grupo en un tono muy bajo; algunos alumnos hacen expresiones de flojera. Una alumna expresa a una compañera:</p> <p>Aa: ¡No quiero trabajar! [gritando]</p> <p>Algunos continúan platicando.</p> <p>Mientras tanto, el profesor escribe la fecha y el título: <u>Problemas de aplicación</u></p> <p>También escribe los problemas:</p> <p style="margin-left: 40px;">a) Si una bomba sube 900.76 litros de agua a un tinaco en una hora de funcionamiento ¿cuánta agua subirá si funciona durante 3.66 hrs?</p> <p style="margin-left: 40px;">b) En un hombre adulto 0.55 de su peso es agua. Si un hombre pesa 80.7 kg ¿Cuántos kilogramos de agua hay en su cuerpo?</p> <p>M: Ya, ya, ya [los alumnos platicaban mucho]</p> <p>M: ¿Ya los puedo borrar?</p> <p>Aos: No [en coro]</p> <p>M: Necesito borrarlos</p> <p>Espera que los alumnos terminen parado a un costado del pizarrón, cruzado de brazos y mirando al grupo.</p> <p>El profesor borra el primer problema que escribió y comienza a escribir otro. Dos alumnas se levantan, corren hacia el pizarrón y leen lo que se alcanza a ver del problema que el profesor ha borrado [por las marcas de gis que permanecen cuando se borra]</p> <p>El maestro escribe:</p> <p style="margin-left: 40px;">c) Para convertir grados Celsius (°C) a grados Fahrenheit (°F) se aplica la siguiente fórmula:</p> <p style="margin-left: 80px;">$^{\circ}\text{F} = (1.8 \times ^{\circ}\text{C}) + 32$</p> <p>El profesor vuelve a esperar que los alumnos copien el</p>	<p>El horario se recorre por la ceremonia de honores a la bandera del día lunes</p> <p>He notado que los alumnos son los que eligen los lugares en donde sentarse. La primera condición didáctica es la organización de los asientos en el aula; y para el caso del profesor se deja a la libertad de los alumnos.</p> <p>El día de hoy parecen muy apáticos hacia la clase</p> <p>Mientras escribe en el pizarrón guarda silencio. Al parecer es una estrategia para que los alumnos también trabajen en silencio.</p> <p>Su actitud es de mucha seriedad. Incluso parece un poco molesto. La actitud del profesor provoca que los alumnos guarden absoluto silencio mientras copian el problema del pizarrón.</p> <p>Con la misma actitud de hace un</p>

problema para continuar escribiendo.

Después, platica con Irving, quien ha terminado de copiar.

Borra el problema que había permanecido ahí para continuar escribiendo el resto del tercer problema; luego escribe:

**Utiliza esta fórmula para expresar en °F las temperaturas de ebullición que están en °C de cada sustancia*

SUSTANCIA	PUNTO DE EBULLICIÓN	
	°C	°F
Agua	100 °C	
Benceno	795 °C	
Butano	0.6 °C	
Ácido nítrico	86.1 °C	

Algunos alumnos conversan mientras el maestro escribe

Ao: está bien difícil

Ao: A qué horas acaba

Ao: ocho veinte

M: ya

Ha terminado de escribir en el pizarrón y vuelve a conversar con Irving.

Aa: ¿son tres?

M: Sí, ¿qué operaciones tengo que hacer?... ¿qué operaciones tengo que hacer? ¿Humberto? ¿Para el primer problema?

Otro alumno contesta

Ao: una multiplicación

M: ¿una qué? ¿Una multiplicación?

El profesor responde que sí con un movimiento de cabeza

M: ¿para el segundo problema?

Ao: ¿una resta?

M: No

Ao: ¿una multiplicación?

M: una multiplicación... ¿y para este/.../ qué tengo que hacer nada más?

Irving da la respuesta pero habla en un tono muy bajo. Sólo el profesor y algunos alumnos que están cerca escuchan. El profesor aprueba su respuesta.

/.../

Aunque el profesor no da indicaciones para comenzar a resolver los problemas, los alumnos comienzan a trabajar

Un alumno se levanta y conversa con el profesor.

momento

Al parecer platica de asuntos personales del alumno. Por la distancia en la que se encuentran, no logro captar su conversación; pero a juzgar por sus movimientos platican sobre un golpe que trae el alumno en el cuello.

<p>Otro alumno se levanta de su asiento también y pide permiso al profesor para salir al baño. El profesor le concede permiso.</p> <p>Irving se levanta para preguntarle al profesor una duda con respecto al ejercicio. El profesor le jala una oreja amistosamente. Una alumna también se levanta y le pregunta algo al profesor.</p> <p>Una alumna pregunta:</p> <p>Aa: maestro ¿en la segunda es 725?</p> <p>M: 79 punto 5</p> <p>Conversa con Irving y Humberto.</p> <p>Aa: Es otro chupetón</p> <p>M: Chantal, es un golpe</p> <p>Después continúa conversando con Humberto.</p> <p>La clase ha terminado ya. El alumno termina de platicar con el profesor y le ofrece la mano para que ambos la estrechen.</p> <p>El profesor toma sus cosas y sale del salón</p> <p>M: Hasta mañana.</p> <p>Aos: sí</p>	<p>El profesor está recargado en el escritorio conversando con Humberto; por la distancia en la que se encuentran y por el tono de voz bajo con el que hablan, no logro escuchar su conversación. Por los gestos que hacen y por algunas palabras que se podían leer de sus labios, puedo indicar que hablan de asuntos personales y cotidianos que inquietan al alumno. Alcancé a escuchar palabras y frases como <i>novio, estaba en el patio</i>; y por parte del profesor: <i>habla con ella</i>.</p> <p>El alumno no se sintió agredido</p> <p>Se refieren a la marca morada que tiene Irving en el cuello; es la herida de la que hablaban anteriormente.</p> <p>Lo escucha pacientemente</p> <p>Como <i>chocándolas</i>; y en un gesto de agradecimiento por parte del alumno.</p>
--	---

<p>Ao: se sube</p> <p>M: Nada más se sube /.../</p> <p>M: ¿Sí Ana Rosa?.../.../ debe de estar alineado /.../ El punto decimal no se va a bajar. Cuando es mayor el divisor que el dividendo /.../ponemos un cero y ponemos el punto decimal. Abajo coloquen ustedes con sus propias palabras que es lo que hicimos.</p> <p>Espera que los alumnos terminen de copiar y de escribir</p> <p>M: Hay que escribir abajo que es lo que hicimos [se dirige a un alumno que no estaba escribiendo nada]</p> <p>M: /.../ ¿para la primera división qué hicimos?</p> <p>Ao: Subimos el punto /.../</p> <p>M: Vanesa, pasas a hacer una</p> <p>Aa: ya maestro</p> <p>M: ¿la segunda?</p> <p>Un alumno participa</p> <p>M: Vanesa, pásele</p> <p>La alumna se levanta de su asiento y se dirige al pizarrón</p> <p>M: aquí hay otro gis</p> <p>Los alumnos tardan en resolver la división.</p> <p>M: Cuánto es 56 por 6</p> <p>Ao: 336</p> <p>M: Ponlo</p> <p>Ao: ¿aquí?</p> <p>M: Sí... ¿cuánto te sobra?</p> <p>El alumno no responde</p> <p>M: haz la resta</p> <p>El maestro guía paso a paso al alumno</p> <p>M: si quiero seguir la división que está haciendo este niño ¿que hacemos?</p> <p>Ao: Ponemos otro cero /.../</p> <p>M: Primero es el dividendo</p> <p>El alumno no sabe cual es el dividendo y sus compañeros se burlan porque la respuesta está escrita en el pizarrón</p> <p>M: Vanesa, ponga la tabla del 36</p>	<p>La alumna estaba platicando</p> <p>Vanesa no quiere participar</p> <p>Camina muy desganada</p>
--	---

<p>Aa: ¡Ay maestro! [reclamando]</p> <p>/.../</p> <p>M: Por eso, ponga la tabla del 36</p> <p>Le explica como resolver la división</p> <p>M: Es lo que les decía yo la otra vez, anoten la operación que van a hacer, en este caso la resta ... que les dijeron que así no debe ser o.k. pero es más fácil para ustedes /.../ es mejor paso a paso</p> <p>Aa: ya Vanesa apúrate</p> <p>Ao: Maestro, me está copiando mis divisiones</p> <p>Ao: Tú ni siquiera las has hecho</p> <p>M: ¿Qué hacemos cuando ya no cabe?</p> <p>Ao: un cero</p> <p>M: No, ahí no /.../</p> <p>Ao: Poner un cero</p> <p>M: ¿Dónde?</p> <p>Ao: arriba</p> <p>M: arriba /.../ hasta aquí le vamos a parar</p> <p>M: ya ves cómo no es lo mismo estar platicando [a Vanesa]</p> <p>Ao: ya se enojó, ya va a hacer pucheros</p> <p>M: en el segundo caso Alejandra [escribe una división] En el segundo caso tanto el divisor como el dividendo son números decimales. Antes de subir el punto decimal ¿cuál es lo complicado de eso? El punto decimal en el divisor ¿qué me conviene hacer?</p> <p>Aa: Recorrer el punto</p> <p>M: Recorrer el punto decimal ¿para qué?</p> <p>Aa: para tener un número par</p> <p>M: ¿Más que para tener un número par?</p> <p>Ao: para que sea menos complicado</p> <p>/.../</p> <p>Después de seguir preguntando un alumno dice la respuesta: <i>para obtener un número entero/.../</i></p> <p>Un alumno tiene confusión por cómo recorrer el punto decimal /.../</p> <p>M: ¿Cuántos lugares tenemos que recorrer?</p> <p>Ao: uno</p> <p>/.../</p>	<p>Se refiere a no extender la división</p>
--	---

<p>M: Cincuenta y dos se convierte en un número entero, pero si recorro el punto decimal en el divisor ¿qué tengo que hacer? /.../ el mismo número de lugares que recorro en el punto decimal lo tengo que hacer en el dividendo/.../ Recorrí el punto decimal en los dos, tanto en el divisor como en el dividendo /.../ entonces queda [escribe la división]</p> <p>M: ¿quién pasa a hacer esta?</p> <p>Aa: yo</p> <p>M: ¿quién yo? [la alumna se levanta]</p> <p>M: La otra... [observa al grupo para elegir a alguien que participe]</p> <p>Una alumna levanta la mano para participar</p> <p>M: Igual hay que hacerlas</p> <p>Se acerca a unos alumnos.</p> <p>M: no las has hecho [le agarra la cabeza amistosamente] los voy a reprobar a ustedes dos y a Alexis</p> <p>Los alumnos se miran entre sí sorprendidos.</p> <p>El profesor observa a un alumno que no está resolviendo las divisiones. Se acerca a su lugar y le quita una hoja.</p> <p>El maestro se acerca a la puerta y ve a una profesora.</p> <p>M: Maestra, maestra Lupita [grita para que se acerque]</p> <p>Sale del salón y platica con ella</p> <p>Mientras tanto los alumnos siguen resolviendo las divisiones.</p> <p>Ao: Ricardo ya siéntate</p> <p>Ao: Ricardo... no me dejas ver</p> <p>El profesor regresa</p> <p>M: ¿Ya Kevin?... bien, entonces esto es lo que tenemos que hacer, el primer caso es más sencillo /.../no nada más es recorrerlo por recorrerlo, es ahorrarnos un paso, aquí el 52 lo tendría que multiplicar por 10 /.../ les decimos recorrer el punto pero tiene su justificación.... ¿Sale? nos vemos mañana</p> <p>Ao: A la misma hora... y por el mismo canal</p> <p>M: No [observa el horario en su gafete] ah sí..</p> <p>Algunos alumnos se acercan al profesor con su cuaderno para que les revise. Otros se levantan a copiar las divisiones resueltas que están en el pizarrón.</p>	<p>Le acerca la cara al cuaderno</p> <p>Su actitud es de desconcierto. Parece que no saben si el profesor lo afirma o sólo lo dice para que trabajen.</p>
---	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 8:20-9:10
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 07-05-2008
CLAVE: OBS13-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La clase inicia 8:30</p> <p>El profesor entra al salón. Escribe la fecha y el título:</p> <p><i>GEOMETRÍA</i></p> <p style="padding-left: 40px;">1. <i>Instrumentos de medición y de dibujo</i></p> <p>Se sienta en el escritorio</p> <p>M: ¿Quién no trajo su material?</p> <p>Muchos alumnos levantan la mano</p> <p>El profesor pide que se pongan de pie y comienza a preguntar a cada uno qué material trajeron y escribe en su lista.</p> <p>M: /.../ Es todo, la caja... Mariana ¿qué se te olvidó Mariana?</p> <p>Aa: Todo</p> <p>M: siéntate [escribe en su lista]</p> <p>M: Angélica</p> <p>Aa: Todo</p> <p>Pregunta a cada alumno qué se les ha olvidado</p> <p>Ao: nada más la caja</p> <p>M: ¿Traes el juego de geometría?</p> <p>Ao: Sí</p> <p>/.../</p> <p>Ao: Yo todo</p> <p>M: ¿Cómo te llamas?</p> <p>Ao: Ricardo</p> <p>M: Tú eres Ricardo Alfredo</p> <p>/.../</p> <p>M: bien, entonces los que no trajeron nada tienen dos puntos menos en su calificación</p> <p>Explica que estos puntos menos van a ser para la calificación final y que los alumnos que trajeron algo sólo perderán un</p>	<p>Escribe en silencio</p> <p>Había pedido una caja y un juego de geometría</p> <p>Parece un poco molesto al contemplar que la mayoría no ha cumplido con su material y que la actitud de los alumnos es desenfadada con respecto a su incumplimiento</p> <p>Por la rapidez de su discurso no me fue posible registrarlo</p>

<p>punto.</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿quién si trajo todo su material? Pónganse de pie... Gerardo, Marcia, siéntese Marcia, César</p> <p>Ao: Ah, no me confunda por favor, él es mi hermano</p> <p>/.../</p> <p>M: Los que trajeron todo su material tienen más un punto... por favor, Eder anotamos eso por favor</p> <p>Ao: ¿Con plumas o con el lápiz?</p> <p>El maestro dice que sí con un movimiento de cabeza</p> <p>M: punto y aparte... en el área de la geometría... en el área de la geometría</p> <p>Aa: ¿qué dijo maestro?</p> <p>M: en el área de la geometría ... para las construcciones geométricas</p> <p>Ao: ¿para las qué maestro?</p> <p>M: para las construcciones geométricas se utilizan instrumentos de medición y de dibujo como son la regla, como las escuadras, el transportador</p> <p>Ao: ¿Cuál?</p> <p>M: El transportador y el compás, punto y aparte. Inciso a, dibujan una regla</p> <p>El profesor dibuja una regla en el pizarrón</p> <p>Unos alumnos están golpeándose en la cabeza</p> <p>Ao: Maestro, me está pegando</p> <p>M: Alexis, pásate para acá</p> <p>El maestro se acerca a los alumnos y cambia al alumno de lugar</p> <p>M: punto y aparte. La regla es el instrumento de medición que se utiliza con mayor frecuencia para trazar líneas, como, medir las dimensiones de una figura, etcétera, e t c, ¿sí?... Con la regla no hay problema, todos conocemos una regla [toma una regla de una alumna y la muestra al grupo] viene graduada en centímetros /.../ las de las pulgadas esas no la utilizamos. Punto y aparte, por lo regular la regla viene graduada en centímetros y en pulgadas</p> <p>Escribe en el pizarrón: <i>Escuadras</i></p> <p>M: Inciso b, escuadras</p> <p>Abre la puerta y camina mientras dicta</p> <p>M: Punto y aparte. Las escuadras no son instrumentos de medición. Subrayan la palabra no... las escuadras no son instrumentos de medición, como, son instrumentos que se utilizan como auxiliares para realizar construcciones</p>	<p>Camina alrededor del salón mientras dicta</p>
---	--

geométricas, abren un paréntesis, las escuadras no deben estar graduadas cierran paréntesis...[explica] las escuadras por lo regular /.../ vienen graduadas, traen numeritos, pero las escuadras no deben venir así, no deben de venir graduadas /.../ porque estos son instrumentos que no nos van a servir para medir /.../ punto y aparte, dibujan esta escuadra.

Les muestra una escuadra grande de madera, que se utiliza para dibujar en el pizarrón

M: ¿Qué figura es?

Ao: un triángulo

M: Un triángulo, ¿quién va en dibujo técnico?

Ao: yo

M: ¿cómo se llama ésta?

El alumno no sabe

M: ¿Quién más va en dibujo técnico?

Los demás alumnos que van en dibujo técnico tampoco saben qué nombre tiene la escuadra

/.../

Aa: Equilátero

El maestro no escucha su respuesta, inclina un poco la cabeza, mirando a la alumna, para que repita su respuesta

Aa: Equilátero

El maestro explica que la escuadra tiene la forma de un triángulo escaleno y aprovecha para explicar y recordar muy brevemente las características de los triángulos: equilátero, escaleno e isósceles.

/.../

M: Ahí está la escuadra que es la pequeña por así decirlo. Esta escuadra se llama escuadra de cuarenta y cinco grados

Ao: ¿Lo anotamos?

M: sí Gabriel hay que anotarlo /.../Abajo, se llama escuadra de 45° porque tiene dos ángulos iguales que miden 45° . Entonces ya no es la escuadra pequeña, es la escuadra de 45° /.../

M: Samuel, se ve que está muy entretenido allá afuera, ¿cuánto mide este ángulo?

Ao: 45

M: no, este

El alumno no contesta

M: ¿alguien sabe cuánto mide?

Ao: 90

Nuevamente habla muy rápido y no pude captar su discurso.

El alumno observaba a los alumnos que hacían educación física en el patio

<p>M: 90</p> <p>/.../</p> <p>El maestro explica que los ángulos interiores de todos los triángulos suman 180°.</p> <p>M: Dibujan la otra escuadra ¿ya está?... Dibujan la otra escuadra...¿ya está?...Esta escuadra se llama 30,60. Abajo, se llama escuadra 30,60 porque tiene un ángulo que mide 30 grados y otro que mide 60. Es esta escuadra [les muestra la escuadra] esta es la escuadra de 30, 60 /.../ 30 más 60, 90 grados y quedamos que la suma de los ángulos de un triángulo interiores es de 180 grados /.../ y que esta es la que vamos a estar utilizando ¿verdad Juan Carlos?</p> <p>El alumno estaba distraído. Los demás compañeros ríen porque parece sorprendido</p> <p>/.../</p> <p>M: y repito éstas escuadras no las vamos a utilizar para medir</p> <p>/.../</p> <p>M: lo primero que quiero es que conozcan su juego de geometría y ya conforme vayamos avanzando ir construyendo /.../ inciso c, transportador</p> <p>Platica con un alumno</p> <p>/.../</p> <p>Ao: Me está diciendo que me calle</p> <p>M: Sí</p> <p>Le da pequeños golpes en el hombro con el transportador grande de madera</p> <p>Ao: Ah, sí me duele</p> <p>M: Sí, es resistente</p> <p>Dicta.</p> <p>M: el transportador es un instrumento de medición, sólo que ésta únicamente se utiliza para medir ángulos, coma, viene graduado, graduada [en un tono bajo, se percató que hablaba en femenino] en grados. Abren un paréntesis. No escriban, ¿alguien trae un transportador de los redondos?</p> <p>Aos: no</p> <p>M: por lo general, abren un paréntesis, sólo se utiliza la mitad del transportador, cierran paréntesis, pongan atención, vean, este todos lo conocemos como transportador, pero este es el medio transportador /.../ el transportador es el completo, de 0 a 360 grados /.../</p> <p>M: Viene graduado en grados, de cero grados a 180 grados. Dibujan su transportador</p> <p>Ao: ¿El medio?</p> <p>Dibuja en el pizarrón el medio transportador</p>	<p>Le pregunta al alumno cuál es la escuadra de la que están hablando y lo interroga para ver si estaba poniendo atención.</p> <p>Parece un poco apenado</p>
---	--

M: ¿ya? ¿ya dibujaron su transportador? Punto y aparte, los ángulos se miden en sentido contrario a las manecillas del reloj. Hasta aquí nos quedamos. Si quieren recuperar sus puntos deben traer mañana su material.

Ao: Maestro, ¿ya lo podemos dejar aquí?

El maestro aconseja que mejor lleven a casa su material, o si piensan dejarlo en la escuela cerrar con candado para que no se pierda.

M: Recuerden, material que se pierde, material que todos pagan.

Toma sus cosas y sale del salón.

M: nos vemos hasta el jueves

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30 - 8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1 °"C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 12-05-2008
CLAVE: OBS13-1C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>El día de hoy se celebrará en la escuela el festival del día de las madres; motivo por el cual, todas las alumnas tienen que salir de la clase para preparar su participación en el festejo. En el aula sólo quedan ocho alumnos, todos ellos hombres. El profesor me comenta esta situación.</p> <p>Los alumnos están muy inquietos. El profesor pide que se calmen. Comenta que el grupo tiene visita hoy [refiriéndose a mí]</p> <p>Ao: ¿quién?</p> <p>Los demás alumnos se burlan del compañero; quien no sabía a quien se refería el maestro.</p> <p>Los alumnos platican entre sí y están fuera de sus asientos; y hacen bromas con respecto al día de las madres. Los alumnos hacen bromas con respecto al día de las madres.</p> <p>M: Rafael ¿tienes madre?</p> <p>Los demás alumnos ríen</p> <p>Ao: Falleció</p> <p>M: Perdón, no sabía [apenado, agacha un poco la cabeza]</p> <p>M: ¿Cuánto tiempo tiene?</p> <p>Ao: ¡uy! como cuatro años... desde que yo iba en primaria</p> <p>M: ¿cuántos años tenías?</p> <p>Ao: 7</p> <p>/...</p> <p>Conversa con Rafael sobre el asunto</p> <p>Ao: ¿qué le regaló a su mamá?</p> <p>Ao: no ya en serio, ¿qué le regaló a su mamá?</p> <p>M: Una gelatina en forma de flor Jala una silla y se sienta al frente del grupo</p> <p>Está sentado y tiene una lista</p> <p>M: Toño, Toño ¿qué me dijiste el viernes del material?</p> <p>Ao: No lo traje</p> <p>/.../</p>	<p>Es tradición en las escuelas de nivel básico celebrar este día con un festejo en el que participan los alumnos.</p> <p>Al parecer no habrá clase</p> <p>No entiendo por qué le hace a Rafael esta pregunta. Por el doble sentido que esta pregunta puede tener</p> <p>El profesor parece muy apenado con el alumno. Su actitud se vuelve seria</p>

<p>M: Mañana no hay clases... si les avisaron que mañana no hay clases</p> <p>Los alumnos se emocionan</p> <p>M: Ávila /.../</p> <p>Ao: Es que fue a música</p> <p>El maestro pasa lista.</p> <p>Los alumnos se colocan alrededor del maestro y platican con él</p> <p>Ao: Usted no escuche nada de esto eh! [me dice a mí]</p> <p>Ao: es que cuando estamos puros hombres nos alocamos</p> <p>Un alumno comenta que participará en la celebración recitando un poema y platican sobre las veces que ha participado también en otras ceremonias.</p> <p>El maestro le pide que recite el poema; el alumno no quiere, pero después se convence y recita sólo un fragmento. Es un poema dedicado a las mamás.</p> <p>El maestro saca su celular y pone un pensamiento que tiene grabado para que lo escuchen los alumnos. Sólo un alumno está escuchando atentamente con él.</p> <p>Los demás compañeros. Continúan platicando y jugando</p> <p>Ao: Maestra [tapa sus oídos, para indicarme que no escuche lo que platican]</p> <p>M: Javier... Francisco, ya siéntate</p> <p>/.../</p> <p>M: Toni, ¿ya?</p> <p>Ao ¿Toni?</p> <p>Los alumnos guardan silencio un momento.</p> <p>Ao: ¿ya?</p> <p>Ha terminado la grabación. El maestro pone otra.</p> <p>Ao: ¿Usted tiene hijos?</p> <p>El maestro mueve la cabeza para indicar que no</p> <p>Ao: Parece música de gnomos felices</p> <p>Se acercan otros alumnos a escuchar. Sólo tres alumnos permanecen un poco alejados. Un alumno está acostado en el escritorio junto al profesor. Su compañero le trae un pedazo de tela que está en el estante para taparlo.</p> <p>Ao: Ah, su papá, hasta lo tapa</p> <p>Se escucha el timbre que indica el cambio de clase.</p> <p>El profesor se despide y sale del salón junto con unos alumnos.</p>	<p>Todos hablan al mismo tiempo y no se logra captar lo que dice</p> <p>Por la distancia en la que se encuentran y por el bullicio que hacen todos no capto su conversación; pero puedo darme cuenta que platican entre sí, como si el profesor fuera un compañero más.</p> <p>Se desconcierta por la forma en que lo nombra el maestro</p> <p>Se refiere a la música que se escucha en la grabación</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 14-05-2008
CLAVE: OBS14-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>El profesor llega, escribe la fecha y el título.</p> <p>Ao: ¿Es examen?</p> <p>El maestro no contesta</p> <p>Escribe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Paralelas ()</i> ✓ <i>Perpendiculares (\perp)</i> ✓ <i>Puntos (A...Z)</i> ✓ <i>Rectas o segmentos de rectas (pe CD) —</i> ✓ <i>Ángulos (construcción, medición)</i> <p>M: Nada más para recordar un poquito lo que hemos visto de geometría, el símbolo de las paralelas es el siguiente [señala al pizarrón, y hace lo mismo con los demás símbolos]</p> <p>/.../</p> <p>M: y vamos ahora con esto, ángulos, construcción y medición</p> <p>Se sienta en el escritorio y pasa lista mientras los alumnos copian lo escrito en el pizarrón</p> <p>Un alumno está parado frente al pizarrón copiando y no deja ver a los demás</p> <p>Aos: Quítate... ¡Alexis!</p> <p>M: Angélica, material... ¿no está?</p> <p>Aos: no</p> <p>Platica con Alexis. Se levanta de su asiento y borra el pizarrón. Algunos alumnos se quejan por esto.</p> <p>Escribe: <i>ángulos (construcción y medición)</i></p> <p>M: Punto y aparte, vamos a ver ángulos, construcción y medición... vamos a ver ángulos</p> <p>Ao: Permítame</p> <p>Comienza a dictar:</p> <p>M: En geometría, los ángulos se clasifican por su medida, dos puntos y aparte... inciso a, ángulo recto</p> <p>Escribe <i>ángulo recto</i> en el pizarrón</p> <p>M: punto y aparte, los ángulos rectos son aquellos que miden 90 grados.</p>	<p>Permanece en silencio</p> <p>No tengo la certeza si no escuchó al alumno.</p> <p>La rapidez de su discurso imposibilitó registrarlo</p>

<p>Repite lo que ha dictado.</p> <p>M: Abren un paréntesis... como usualmente solo se utiliza el medio transportador, que quedamos que este es el transportador[levanta un transportador de una alumna]</p> <p>M: Alexis ya se cayó el niño</p> <p>Ao: Déjelo</p> <p>El maestro ríe y después continúa dictando</p> <p>M: /.../ sólo medimos un ángulo, sólo utilizamos, sólo medimos un ángulo de 90° pero con el transportador completo. Tenemos también otro ángulo recto de 270°... bien, hacen lo siguiente, abren paréntesis, Zepeda, pásese acá por favor</p> <p>Cambia a un alumno de lugar. Jala una mesa y una silla para que se siente ahí el alumno, quien platicaba con sus compañeros.</p> <p>Escribe, <i>trazar \overline{XY} de 5 cm</i></p> <p>M: ¡Zepeda! ¿Otra vez?</p> <p>El alumno quería su mochila y el maestro va por ella para que el alumno no se levante. Los demás alumnos ríen porque no puede agarrarla</p> <p>M: ¿ya está?</p> <p>Aos: No</p> <p>Ao: Ya casi ahorita</p> <p>Ao: ¿un ángulo recto? tenemos que trazar un ángulo recto</p> <p>M: Eso [señala lo que está escrito en el pizarrón] /.../ con lápiz</p> <p>Pasa a los asientos a revisar cómo trabajan los alumnos</p> <p>Ao: ¿Quiere un chicle?</p> <p>M: Por favor</p> <p>Ao: Barbero</p> <p>Ao: Barbero</p> <p>El alumno, quien está sentado junto a mí me ofrece un chicle también.</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Ya, ya está?... ahora bien, Alexis, apoye su transportador en donde está la x /.../ Ana Rosa ¿cómo le tengo que hacer?</p> <p>La alumna responde, en un tono muy sutil, que no se alcanza a escuchar por los demás compañeros.</p> <p>M: ponemos el transportador /.../ tenemos una marca pequeña, esa la apoyan en donde está el punto x, las líneas auxiliares son para que el transportador no nos quede así</p>	<p>Se refiere a un muñeco que tiene el alumno, que se ha caído. El muñeco es para un proyecto de Ciencias que los alumnos tienen que cuidar, como si fuera un bebé de verdad.</p> <p>El alumno continúa platicando con sus compañeros</p>
---	---

[muestra en el pizarrón que el transportador queda hueco si no se apoya con las líneas]
/.../ donde está 90° ahí colocamos un punto. Marcamos ese punto con una letra /.../ y unimos con esta regla

Ao: ¿en donde sea lo puedo hacer?

M: ¿Cómo donde sea?

Ao: ah, no en el punto x

Pasa a revisar que los alumnos hayan trazado

M: ¿si le salió? [me pregunta a mí si Giovanni ha trazado bien el ángulo, puesto que estoy junto a él, yo contesto que sí]

Ao: porque le está ayudando

M: ya está bien, entonces este es un ángulo recto que mide 90° aquí se le pone \perp y el símbolo que se utiliza es el siguiente [escribe en el pizarrón (\perp)] cuando vean este símbolo, anoten, significa que tengo un ángulo de 90° .

Aos: ¿significa que qué maestro?

El maestro repite lo que ha indicado.

M: De veras, otro... cuando tienen su transportador para medir un ángulo sólo tenemos la línea /.../ cuando se va a trazar el ángulo no se traza esto [dibuja en el pizarrón el contorno del transportador] y es algo que comúnmente hacen algunos. Alguna duda con este... inciso b, ángulo llano [escribe en el pizarrón]

Ángulo llano, punto y a parte, se llama ángulo llano porque mide 180° ... se llama ángulo llano porque mide 180° , igual, trazamos una recta de 6.3 cm. Recuerda que para trazar una línea tienes que poner primero un punto y desde ese punto trazar /.../ bien, ahora... esta recta procúrenla trazar un poquito al centro de su cuaderno /.../ procúrenla trazar más al lado derecho de su cuaderno.

Ayuda a Alexis a trazar

M: Bien, apóyense ahora en el punto A con el transportador y midan 0, construyan un ángulo de 180°

Aos: ¿cómo?

M: cómo que como le hacen, trácenlo /.../ recuerden que van en sentido contrario a las manecillas del reloj /.../ haber tienen su transportador, fíjense bien, se van a apoyar en el punto A, ¿ya está? Y recuerda que siempre van en sentido contrario [cuenta en voz alta hasta llegar a 180°] hasta acá tengo 180° y ¿qué hago? Lo uno, por eso se llama ángulo llano

Explica que es llano porque queda al parejo de la línea /.../

M: nos vemos... ¿no van a venir el viernes?

Ao: La firma de boleta y nos vamos

Ao: ¿Mañana hay clases?

M: No
Sale del salón.

M: Y lo vamos a simbolizar de esta manera

Escribe:

\overline{XY}

M /.../ para las rectas paralelas vamos a utilizar este [señala: (\perp)] ¿por qué? ...Esta recta es perpendicular a esta
Escribe:

$\overline{XY} \perp \overline{AB}$

M: ¿qué significa que las rectas sean perpendiculares?... que forman ángulos de 90 grados /.../ Aquí yo tengo estas dos rectas ¿sí?... son perpendiculares entre sí porque forman rectas de 90 grados; ahora vamos con rectas paralelas, escriban rectas paralelas... si quieren escribir este para que se acuerden anótenlo

Camina y apaga la luz

Aos:no

Aos: Sí

El maestro enciende y apaga las luces

M: Rectas paralelas, bien, punto y aparte, dos rectas son paralelas entre sí, pásate para acá Francisco por favor, con tu juego de geometría

Continúa dictando

M: si ambas, coma, si ambas en cualquier punto de la recta tienen la misma distancia a cualquier otro punto de la otra recta punto y seguido, estas rectas nunca se van a cortar, bien, vamos a utilizar las escuadras

Borra el pizarrón y escribe *Rectas paralelas*

Trazar \overline{AB} de 6.3 cm

M: Tracen esto por favor, dibujen lo que está en el pizarrón... ¿qué vamos a dibujar? ¿Un segmento de recta de cuánto?

Ao: 6.3 centímetros

M: Bien, todos los trazos con lápiz, todos los trazos con lápiz... ¿qué tengo que dibujar? ¿qué tengo que trazar? ¿una qué?

Ao: una recta

M: ¿cuánto debe medir?

Ao: 6.3 centímetros

Aa: ¿con qué se mide?

M: ¿con qué se mide?... con la regla

Revisa cómo trabajan los alumnos. Camina por todo el salón y reitera a algunos alumnos que sus trazos deben estar hechos con lápiz.

El alumno platicaba con su compañero.

Francisco quiere levantarse del asiento donde lo ubicó el profesor para ir por un lápiz; el maestro no quiere que se levante

Ao: ¿puedo ir rápido?

M: Sí

M: Bien, tenemos el punto A, niños, el punto A y el punto B (traza en el pizarrón) /.../ las rectas paralelas nunca se cruzan, nunca se cortan, por ejemplo aquí en la trabe... esta línea y esta línea, si yo mido la distancia son paralelas, la que hay allá es la misma de acá... por ejemplo aquí en el pizarrón esta línea de aluminio es la misma que la base/.../ esas son líneas paralelas /.../ ¿cómo le hago? Lo vamos a hacer con las escuadras. Tomamos las escuadras y las hacemos coincidir ¿ya está? Si está en esta posición tu escuadra, lo que vas a hacer es apoyarse acá/.../ la chiquita la hacemos coincidir, ¿ya está? La otra la vamos a utilizar como base y la apoyamos en esta... la primera que pusimos la vamos a deslizar así. Esta escuadra, la que queda aquí abajo queda fija y la de arriba la puedo mover /.../ y esa va a ser la línea recta, esta es la línea CD

Aa: Maestro pero ¿si la tengo así?

M: voy

Aa: ¿cuál se mueve, la chiquita o la grandota?

Aa: ¡la chiquita!

El profesor va a los lugares a explicar a los alumnos

M: ¿ya salió? [pregunta a cada alumno cuando pasa a sus lugares]

Unos alumnos están jugando. Una alumna le pega con un papel enrollado a su compañero

M: ¡Siéntate!

Continúan jugando

M: Humberto, ve por un citatorio a Orientación

Ao: yo voy

Ao: ¿es para ti Javier? [el alumno pregunta preocupado]

Ao: No, yo estoy aquí viendo cómo lo hacen

Explica a dos alumnos. Dos compañeros más se acercan a escuchar la explicación.

El alumno que había ido por el citatorio regresa y le explica al profesor que no se encontraba la persona que facilita los citatorios en Orientación.

M: Si miden con su regla... y si miden con su regla ambas rectas, una de la otra en cualquier punto, van a ver la misma distancia /.../ El símbolo que vamos a utilizar para rectas paralelas es [Escribe y señala en el pizarrón el símbolo: ||] dos líneas horizontales, perdón, verticales. Este "símbolo" Los alumnos ríen y hacen burla de la equivocación del maestro, repitiendo lo que ha dicho

Señala con una regla la trabe en el techo del salón. Camina y después toma el ejemplo del pizarrón

Explica en el pizarrón como trazar rectas paralelas

El profesor no pronunció adecuadamente la palabra y esto fue motivo de broma para los alumnos.

M: iba a decir este simbolito...[el profesor ríe, un poco apenado] este símbolo me va a indicar que dos rectas son paralelas

Indica en el pizarrón

$\overline{AB} \parallel \overline{CD}$

Se despide de los alumnos y sale del salón. Algunos continúan riendo y haciendo burla al profesor. Un grupo de alumnos se acerca al profesor y lo acompañan hasta la puerta.

El profesor no parece molesto por las bromas de los alumnos; al contrario, ríe junto con ellos

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30 - 8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 26-05-2008
CLAVE: OBS15-1C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>La mayoría de los alumnos están fuera del salón esperando que comience la clase. Los que están dentro del aula conversan entre ellos.</p> <p>Los alumnos que están fuera corren para ingresar al salón porque el profesor viene en camino. La clase inicia 7:53</p> <p>El profesor permanece en silencio. Cuando entra se dirige a mí y me saluda. Deja sus cosas en el escritorio y permanece parado en silencio. Los alumnos hacen mucho ruido.</p> <p>Ao: ¿A qué estamos maestro?</p> <p>El maestro cuenta con sus dedos</p> <p>M: a 26... 26</p> <p>Los alumnos continúan platicando. El profesor se sienta en el escritorio y comienza a pasar lista. Cuando termina revisa y califica exámenes para entregarlos el día de hoy.</p> <p>M: Jovana</p> <p>M: Martínez Arenas</p> <p>Aa: voy</p> <p>M: Damián</p> <p>Aa: ¿quién?</p> <p>M: Damián</p> <p>Sus compañeros le preguntan cuanto ha sacado</p> <p>Ao: Seis</p> <p>M: Buendía García</p> <p>Aos: No vino</p> <p>M: Loreley</p> <p>M: Rafael</p> <p>Aa: ¿quién?</p> <p>M: Rafael</p> <p>Nombra a otro alumno para que recoja su examen. No escucho su nombre.</p> <p>M: Angélica</p>	<p>Parece pensativo</p> <p>Hay más ruido que de costumbre</p>

M: Katia

M: Eric

M: Peña

La clase ha terminado. El profesor guarda sus cosas. Sus exámenes se los subo a la hora de receso.

Sale del salón. Los alumnos salen también.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 28-05-2008
CLAVE: OBS15-1A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>/.../</p> <p>Ingreso al aula 8: 30. El profesor dicta mientras come una manzana. En el pizarrón está escrita la fecha el título y el tema de hoy:</p> <p><u>Geometría</u></p> <p><i>Punto medio de un segmento</i></p> <p><i>Mediatriz</i></p> <p>M: ¿Ya está? Tracen un ... vamos a utilizar una regla y un compás, tracen un segmento de siete centímetros</p> <p>El profesor dibuja el segmento en el pizarrón</p> <p>/.../</p> <p>M: y recuerden marcar siempre los puntos, dónde empieza y dónde termina.</p> <p>Pasa a cada asiento a revisar cómo han trazado el segmento los alumnos. Hace indicaciones a algunos de ellos.</p> <p>[Los alumnos que tengo frente a mí no han trazado nada. El profesor les pide que tracen el segmento y permanece junto a ellos hasta que terminan.]</p> <p>M: ¿ya está? /.../ Fíjense bien lo que vamos a hacer... háganse más hacia el frente por favor niños. Abran su compás /.../ ustedes calculen dónde está la mitad, yo aquí por ejemplo yo sé que la mitad está por acá, entonces voy a abrir mi compás un poco más hacia allá</p> <p>/.../</p> <p>Les pide marcar dos arcos de circunferencia</p> <p>M: Ahí donde está, no me borre nada [dirigiéndose a una alumna]</p> <p>Unas alumnas piden permiso para ingresar al salón</p> <p>Aa: ¿Maestro podemos pasar?</p> <p>M: ¿dónde estaban?</p> <p>Aa: Con la asesora</p> <p>Les pide un papel otorgado por la asesora, que indique que efectivamente estaban con ella</p> <p>/.../</p>	<p>Los alumnos permanecen en silencio escribiendo.</p> <p>Les pide a unos alumnos que separen sus asientos</p> <p>Por la rapidez de su discurso me es imposible registrarlo</p> <p>No pude registrar su discurso</p>

Pasa a los asientos de los alumnos a revisar cómo trabajan

Después de un rato entra la profesora, saluda al profesor y le explica que las alumnas estaban con ella y le pide al profesor que las deje pasar

El profesor indica:

M: No es toda la circunferencia eh niños, no hay que dibujar toda la circunferencia, son arcos de circunferencia

Continúa con la explicación:

M: Bien, entonces ahora con la misma abertura que tienen van a hacer lo mismo, pero del otro lado. Vamos a ponerlo en el punto b

Indica que los arcos de circunferencia se tienen que cruzar /.../

M: Si no se cruzan no se preocupen/.../lo que tienen que hacer es prolongar esos segmentos hasta que se corten [pone el ejemplo un el pizarrón]/.../ el chiste es que se tienen que cruzar

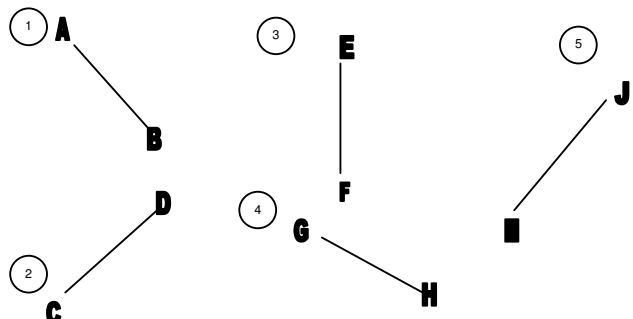
Pasa a cada asiento a observar y hacer indicaciones a los alumnos.

M: /.../ lo que hacemos ahora es/.../ nos apoyamos en el punto a y trazamos un arco arriba y un arco abajo /.../ en el punto b hicimos lo mismo /.../ de tal manera que se crucen. Vamos a trazar un punto arriba y un punto abajo, con la regla unimos esos dos puntos donde se cruzan ambas rectas... se acaba de generar una recta, donde se cruzan ambas rectas este va a ser el punto medio... Verifiquen con su regla. Si miden del punto A al punto medio les tiene que dar tres punto cinco... esta línea, la línea que hicimos apoyándonos en estos dos puntos que encontramos /.../ se llama mediatriz /.../ la mediatriz, Samuel, es la línea perpendicular que pasa por el punto medio de una recta/.../ ¿alguna pregunta hasta aquí?

[Los alumnos no tienen dudas]

M: Bien, vamos a practicar, anoten... [Dicta] traza, no primero, encuentra el punto medio y traza las mediatrices, y traza la mediatriz de cada segmento; y traza la mediatriz de cada segmento ¿sí? Los segmentos que vamos a utilizar son de seis punto cinco centímetros, los voy a dibujar ahí en el pizarrón, ustedes lo vana dibujar de seis punto cinco centímetros /.../

Traza en el pizarrón:



No logré registrar su discurso

<p>Ao: el compás puede ser /.../</p> <p>M: Sí, el compás puede ser de cualquier abertura siempre y cuando esté a la mitad /.../</p> <p>Recalca lo que tienen que hacer los alumnos paso por paso. Trazar el segmento de 6.5 cm, encontrar el punto medio y la mediatriz.</p> <p>Pasa a cada asiento a ver el trabajo de los alumnos. Una alumna recoge un mantel de la basura</p> <p>M: Oiga, el otro mantel lo dejé en la basura, los tiré a la basura porque estaban aquí en el suelo.</p> <p>M: donde está el punto medio, vamos a poner la letra M y también indicamos donde está la mediatriz por favor</p> <p>Ao: la Beatriz</p> <p>M: la mediatriz</p> <p>Continúa supervisando a los alumnos.</p> <p>M: Nos vemos mañana, traen compás y regla. Toma sus cosas. Un alumno se acerca con su cuaderno y le muestra su trabajo.</p> <p>Después sale del salón.</p>	<p>No capté su pregunta</p> <p>Nuevamente su discurso fue muy rápido</p>
---	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 04-06-2008
CLAVE: OBS161A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>Ingreso al aula 8:30. La clase ha comenzado ya. El profesor está sentado en el escritorio pasando lista. En el pizarrón ya está escrita la fecha de hoy y el tema:</p> <p>Construcción de Polígonos Regulares</p> <p>/.../</p> <p>Cuando termina de pasar lista comienza a dictar el tema.</p> <p>M: Punto y aparte, en geometría... punto y aparte, en geometría un polígono es una figura de muchos lados[repite lo que ha dictado]</p> <p>Escribe en el pizarrón:</p> <p><i>Polígono</i> → <i>poli=mucho</i> <i>gono= lado</i></p> <p>M: Copian eso... la palabra polígono se puede descomponer en poli y gono, poli es mucho y gono lado.</p> <p>El maestro conversa con un alumno</p> <p>/.../</p> <p>M: Polígono, bien, punto y aparte, un polígono regular, subrayen polígono regular, es una figura de muchos lados iguales, coma [Repite lo que ha dictado] /.../ o sea que tienen la misma medida.</p> <p>Aos: O sea</p> <p>M: O sea</p> <p>Los alumnos ríen</p> <p>M: Punto y aparte, se pueden construir coma, polígonos regulares coma [repite lo que ha dictado] con ayuda del compás y del transportador.</p> <p>Una alumna pide permiso de ingresar a salón. Trae un pequeño papel. Le comunica al profesor que cuando termine la clase deje salir a dos alumnos para que vayan con la trabajadora social. El profesor nombra a los alumnos. Los demás compañeros hacen expresiones burlonas de preocupación por los alumnos que el profesor ha nombrado.</p> <p>Un alumno se levanta de su asiento</p> <p>M: pero cuando termine la clase</p>	<p>No me fue posible registrar su conversación</p> <p>Los alumnos hacen bromas sobre la expresión que ha utilizado el maestro. Repiten esta expresión en un tono <i>fresa</i>. El maestro también la repite en el mismo tono</p>

<p>La alumna sale del salón</p> <p>El profesor continúa con la clase. Repite rápidamente todo lo que ha dictado</p> <p>M: Sí, vamos a hacerlo /.../</p> <p>Escribe:</p> <p style="padding-left: 40px;">a) <i>Pentágono regular (5 lados iguales)</i></p> <p>Ao: ¿Dijo transportador y regla maestro?</p> <p>M: Compás, transportador y regla</p> <p>Ao: Maestro se me rompió mi regla [la muestra]</p> <p>Ao: Me ratearon mi regla</p> <p>M: Bien, vamos a hacer el pentágono regular, cinco lados iguales /.../</p> <p>Trazamos un círculo de 5 centímetros de radio [traza un círculo en el pizarrón] Marcamos el centro de nuestro círculo</p> <p>Ao: ¿le ponemos la C?</p> <p>M: Sí</p> <p>Pasa a revisar cómo lo hacen los alumnos en sus cuadernos</p> <p>M: /.../ Vamos a utilizar nuestro transportador /.../</p> <p>Un alumno comenta algo sobre una estación de radio.</p> <p>M: Un radio es un aparato lo que tú dices es estación de radio. Marcamos un radio... preguntas, un polígono regular tiene todos sus lados iguales, la figura que vamos a hacer es un pentágono ¿cuántos lados tiene?</p> <p>Aos: cinco</p> <p>M: /.../ ¿un triángulo?</p> <p>Aos: tres</p> <p>M: ¿un cuadrado?</p> <p>Aos: cuatro</p> <p>M: Entonces un pentágono ¿Cuántos ángulos va a tener?</p> <p>Aos: cinco</p> <p>/.../</p> <p>M: ¿Cómo deben de ser los ángulos?</p> <p>Ao: desiguales</p> <p>M: sus ángulos van a ser iguales /.../ ¿cuántos ángulos de la misma medida voy a tener?</p> <p>Aos: cinco</p> <p>/.../</p>	<p>El círculo que trazó el maestro tiene una letra C en el centro</p> <p>No pude registrarlo</p>
--	--

<p>M: ¿Cuánto mide mi círculo?</p> <p>Aos: 360 grados</p> <p>Ao: Cuatro</p> <p>M: cuatro ¿qué?</p> <p>Le explica al alumno que el círculo mide 360 grados</p> <p>M: /.../ Son una vuelta completa del transportador ¿Cómo hago para tener ángulos de la misma medida? Trescientos sesenta entre cinco</p> <p>Los alumnos comienzan a hacer la división en sus cuadernos</p> <p>Un alumno está ocupando la calculadora</p> <p>M: Les dije que con calculadora no</p> <p>Aos: setenta y dos</p> <p>M: Espérenme tantito eh, porque Kevin no sabe hacer las divisiones</p> <p>Está junto a él observando cómo divide</p> <p>Un alumno conversa conmigo mientras el maestro está con Kevin</p> <p>Ao: amiga, ¿a qué equipo le vas?</p> <p>MI: a los pumas</p> <p>Hace un gesto de desaprobación</p> <p>Ao: me estabas cayendo bien Sonrío con ellos</p> <p>M: Haber Kevin pasa a hacer la división</p> <p>El alumno pasa al pizarrón y escribe la división. Tarda en resolverla. Una compañera que está sentada muy cerca del pizarrón le ayuda</p> <p>Aa: No le ayudes María</p> <p>M: 1 punto menos</p> <p>Escribe algo en su lista Los alumnos hacen burla de esto. María parece molesta.</p> <p>Aa: ¡Que burro!</p> <p>Kevin termina la división 360 entre 5</p> <p>M: ¿Cuántos ángulos necesito?</p> <p>Aos: 72</p> <p>M: No, ¿Cuántos ángulos necesito?</p> <p>/.../ Indica que necesita cinco ángulos de 72 grados; y que deben marcar adecuadamente los grados con ayuda del transportador para obtener la medida exacta.</p>	<p>Me pregunta qué equipo de futbol me gusta</p> <p>Al parecer el profesor quería que Kevin resolviera la división por sí mismo y le molestó que María le diera la respuesta a Kevin.</p> <p>Se dirige a Kevin; quien tarda en resolver la división.</p>
---	--

<p>M: Cuenten las rayitas pequeñas para que les dé setenta y dos. Tracen un ángulo de setenta y dos grados</p> <p>Aa: ¿Así aunque me salga maestro?</p> <p>M: Aunque se salgan del círculo /.../ en geometría se utilizan trazos auxiliares, nos sirven como su nombre nos dice , para auxiliarnos /.../ no se trazan completos se trazan con líneas punteadas</p> <p>M: Oye Salinas ¿qué pasó sigues con lo mismo? /.../ La línea tiene que quedar punteada /.../ es un trazo auxiliar... es que no me... escuchan [un poco desesperado, después se calma]... Bien, como necesitamos cinco ángulos ahora vamos a trazar uno tras otro /.../ sobre este ángulo auxiliar apóyense/.../ recuerden que los ángulos se miden en sentido contrario a las manecillas del reloj. Trazamos un ángulo, mira Alejandra [vuelve a explicar paso a paso en el pizarrón]</p> <p>Camina alrededor del salón observando cómo trabajan los alumnos.</p> <p>M: ¿de cuánto? ¿cuántos ángulos iguales? Ya ves Kevin y tú hiciste la división</p> <p>Aa: no me sale</p> <p>M: Quien dice que no le sale</p> <p>Ao: no me salió me salieron cuatro, amiga ¿ayúdame no?</p> <p>Yo solamente sonrío</p> <p>Ao: Ya maestro, ya acabé.</p> <p>M: Los niños del C lo hicieron a la primera y ustedes ¿uno por uno?</p> <p>Los alumnos se expresan con indiferencia ante este comentario</p> <p>M: y eso que son de pre preprimaria [el profesor se traba al decir la palabra]</p> <p>Algunos alumnos le hacen burla, repitiendo la forma en la que lo dijo</p> <p>El maestro continúa pasando por los lugares para resolver dudas y ver cómo trabajan los alumnos. Mientras tanto, algunos alumnos platican conmigo. Me preguntan cuándo salen de vacaciones. Tienen confusión si salen en junio o en julio. Una alumna me dice que salen el 4 de julio.</p> <p>M: Niños, nada más una observación para todos /.../ Me estoy dando cuenta que a la hora de hacer el ángulo ponen mal su transportador /.../ Por ejemplo aquí en el caso de Conchita vamos a ver, setenta y dos grados, el primero está bien, son setenta y dos... vamos a ver el siguiente ángulo. El siguiente ángulo ya no es de setenta y dos grados. No sé si alcanzan a ver la marca... 52 grados /.../ igual, el ángulo ya no es el mismo por eso no les sale... Hay que tener cuidado al utilizar el transportador y trazar los ángulos /.../ por hacerlo al aventón /.../</p> <p>Ao: Si lo acomodamos bien ya</p>	<p>No sé a qué se refiere. Tampoco pude observar qué respuesta le dio el alumno</p> <p>No supe si reaccioné de la forma correcta. Pensé que si le ayudaba el profesor podría molestarse.</p> <p>Comienza a medir los ángulos que ha trazado Conchita y coloca el cuaderno en una posición en la que la mayoría alcance a observarlo.</p> <p>Indica que en ocasiones por hacerlo rápidamente no se tiene cuidado de colocar adecuadamente el transportador y por esa razón, los trazos no quedan</p>
---	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30 - 8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "C"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 26-05-2008
CLAVE: OBS161C

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>/.../ 7:45</p> <p>Los alumnos están sentados en sus lugares. Se percibe más silencio que en otras ocasiones. El maestro reparte hojas blancas; y por sus actitudes puedo inferir que se trata de un examen. /.../ El maestro nombra a los alumnos para que recojan su hoja y acomoda a algunos alumnos en asientos distintos a sus asientos habituales.</p> <p>M: ¿Quién está contigo? [se dirige a una alumna]</p> <p>Aa: Mara, pero no vino</p> <p>M: ¿Ya todos tienen su hoja? Pónganle nombre, fecha y grupo; ¿ya está? Bien... nombre, grado y grupo... la fecha pónganle... examen de geometría punto y seguido... construcciones geométricas punto y aparte instrucciones... ándale Zarate</p> <p>Repite lo que ha dictado</p> <p>M: Dos puntos y seguido con ayuda de tu compás, transportador y regla construye los siguientes polígonos regulares, dos puntos y seguido</p> <p>Ao: ¿Construye qué maestro?</p> <p>M: Hexágono coma heptágono... octágono... decágono... dodecágono y un polígono regular de dieciséis lados.</p> <p>Ao: ¡Ay no!</p> <p>M: ¿mande?... y un polígono regular de dieciséis caras nada más</p> <p>Un alumno pregunta algo al profesor M: entre paréntesis... muy buena pregunta de Bruno; utiliza un círculo de radio de tres centímetros... si alguien necesita más hojas aquí tengo más hojas</p> <p>Una alumna se levanta.</p> <p>Aa: Me regala una</p> <p>M: un examen de exploración... si van a hacer operaciones o algo las dejan ahí en la hoja blanca... las anotaciones que vayan a hacer las dejan ahí en la hoja blanca</p> <p>M: /.../ Siéntate bien [platicaba con su compañero de atrás]</p>	<p>A pesar de ser un examen, los chicos se muestran relajados. Sus posturas y expresiones son como si fueran a resolver un ejercicio cotidiano.</p> <p>No se escuchó lo que preguntó.</p> <p>No entendí el nombre del alumno</p>

<p>M: Cinco minutos</p> <p>Aos: ¡No! [en coro]</p> <p>M: Bueno, si es que no tocan</p> <p>Un alumno está fuera de su asiento; con otro compañero.</p> <p>M: Santiago ¿qué necesita Santiago?</p> <p>El alumno regresa a su asiento</p> <p>M: Ya van a tocar</p> <p>Se acerca a unos alumnos</p> <p>M: el último les va a sobrar un cachito... es que aquí va a depender , como son grados con decimales</p> <p>El timbre que indica el cambio de hora ha sonado ya</p> <p>M: Samantha recoja los de aquel lado por favor Samantha</p> <p>Los alumnos se resisten a darle su examen a Samantha</p> <p>M: Ya Samantha pásatelos si no te lo entregan</p> <p>Aa: Ya no acabé /.../ la de la otra hora llega tarde</p> <p>El maestro sonrío</p> <p>M: Samantha ya aplicate... nada más recibo los que me de Samantha</p> <p>Samantha le entrega los exámenes. Los alumnos lo siguen hasta la puerta. El maestro se despide y sale del salón.</p>	<p>Están compartiendo su material.</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PROFESOR: Juan Carlos Becerra García
MATERIA: Matemáticas **HORARIO:** 7:30-8:20
INSTITUCIÓN: Escuela Secundaria Diurna N° 218 "República de Italia".
GRUPO: 1° "A"
OBSERVADOR: Miriam Isabel Arciniega Miranda **FECHA:** 11-06-2008
CLAVE: OBS171A

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	NOTAS DEL OBSERVADOR
<p>8:30</p> <p>El profesor entrega exámenes. Está sentado en el escritorio y nombra a los alumnos para que pasen a recoger sus exámenes.</p> <p>M: Medina... Karla</p> <p>Aa: ¡Saque nueve oh por Dios! [visiblemente emocionada]</p> <p>Ao: Se va a acabar el mundo</p> <p>Los alumnos de la fila de en medio están muy alborotados. Mientras tanto, el maestro continúa con la entrega de los exámenes.</p> <p>M: ¿Qué pasó ahí?</p> <p>Aa: Alguien pisó caca</p> <p>M: Revisen a los niños ... a los bebés... revisen a Carolina [bromeando]</p> <p>Los alumnos continúan haciendo escándalo y gestos con respecto al olor. También hacen bromas entre ellos.</p> <p>M: ¿Si de veras alguien se ensució?... Revisen ahí niñas</p> <p>Las alumnas no quieren. Los demás compañeros continúan bromeando y propiciando mucho bullicio en torno a este hecho. El maestro continúa entregando los exámenes.</p> <p>M: Tengo un examen de una o un superhéroe... no tiene nombre</p> <p>M: Los siguientes niños se ponen de pie... cierra la puerta</p> <p>Los alumnos no quieren que se cierre la puerta por el olor. Hacen expresiones de desacuerdo.</p> <p>M: No está Alexis ¿verdad?... Hurtado Bello, Noe y Alexis... ya hicimos dos exámenes como este... para pasar Juan Carlos necesitas un seis /.../ los siguientes niños también se ponen de pie /.../ Eder, Loaiza Vázquez, Samuel, Ricardo Alfredo.</p> <p>Los alumnos se ponen de pie</p> <p>M: bueno, ustedes no necesitan el seis, tampoco el siete, necesitan un ocho... Yesenia necesitas un ocho para pasar siéntate Yesenia... luego está Giovanni, necesitas siete de calificación Giovanni para pasar mínimo con seis...Gabriel</p>	<p>Los alumnos están inquietos el día de hoy.</p> <p>Hay un olor fétido en el salón.</p> <p>Se refiere a los muñecos que los alumnos traen para el proyecto de su clase de ciencias.</p> <p>Se refiere a unas alumnas que están cerca de donde se percibe el olor y las manchas en el piso</p> <p>No supe a que se refería con lo de superhéroe</p> <p>Le pide a un alumno que está cerca de la puerta que la cierre</p> <p>El maestro interrumpe su discurso porque los alumnos están desconcentrados por este hecho.</p>

<p>fíjate ahí si hay suciedad /.../</p> <p>El alumno se levanta un poco desganado</p> <p>M: Ve por algo para limpiar</p> <p>Ao: ¿Yo por qué?</p> <p>M: Por favor</p> <p>/.../</p> <p>M: Necesitas siete Giovanni /.../ y ya nos queda poco tiempo ¡eh! Siéntate Giovanni, luego sigue Eder... Eder vas bien, los dos exámenes los pasaste, tienes un punto menos /.../ si sigues con tu conducta /.../ Ay tú sabrás si quieres pasar... Ricardo Loaiza ... igual que Yesenia necesitas ocho para pasar /.../ tienes ahorita cinco de promedio siéntate... Ricardo, lo mismo, necesitas ocho de calificación pero tú ya pasaste los dos exámenes pero tienes dos puntos menos /.../ los demás tienen que apurarse</p> <p>Les menciona a los demás compañeros que tienen que apurarse para poder subir de calificación</p> <p>Un alumno continúa parado. El maestro ha olvidado hacerle observaciones como a sus demás compañeros.</p> <p>M: Samuel</p> <p>Los alumnos ríen porque el maestro lo había olvidado y Samuel seguía parado</p> <p>M: Nada más échale ganas...no hagas berrinches /.../</p> <p>Los alumnos no pueden concentrarse en otra cosa más que en el persistente olor.</p> <p>M: Van a hacer lo siguiente... ya sabemos cómo construir ... cómo construir [en un tono más elevado] polígonos regulares</p> <p>Santiago entra con un mechudo para limpiar. M: Le hubieras dicho que viniera</p> <p>Ao: No quiere</p> <p>El maestro se levanta de su asiento y sale con una actitud muy segura. Los alumnos gritan y aplauden festejando esta acción. Santiago lo acompaña y los alumnos corren hacia la puerta para observar qué hace el maestro</p> <p>Otros alumnos aprovechan a ver la lista del profesor y sus calificaciones.</p> <p>Cuando el maestro se aproxima los alumnos corren hacia sus asientos.</p> <p>El maestro regresa con el conserje; pero él no interviene</p> <p>M: Hey ya, van a hacer lo siguiente. Bien, van a hacer el plano de su casa, pero van a hacerlo utilizando reglas y compás y su escuadra /.../</p> <p>Santiago limpia el pasillo donde está sucio. Las alumnas se quejan porque Santiago no ha limpiado bien y el olor y la suciedad se ha extendido más.</p>	<p>En un tono amistoso</p> <p>No me fue posible registrar su discurso</p> <p>Al conserje</p> <p>Las alumnas quieren que el alumno consiga un líquido limpiador y mencionan algunas marcas comunes</p>
--	---

estas imágenes tienen ejes de simetría... punto y aparte... en geometría coma, se le llama eje de simetría; subrayan eje de simetría

Entran unas alumnas.

Le dicen al profesor que requieren a los alumnos becados del grupo en el departamento de orientación.

El profesor pregunta si hay alguien. Tres alumnas se levantan y salen.

M: Subrayan eje de simetría ¿ya está? ... a la línea imaginaria

Un prefecto se asoma al salón:

P: ¿Maestro me permite a unos alumnos por favor?

M: ¿para qué?

P: Los buscan en orientación

El maestro accede. El prefecto nombra a tres alumnos pero ninguno está presente.

El maestro continúa con la clase.

M: Se le llama eje de simetría a la línea imaginaria que divide en dos partes iguales ... entre paréntesis, abren un paréntesis , con los mismos elementos y cierran el paréntesis, a una figura... cierran el paréntesis...a una figura, punto y aparte... un eje de simetría puede ser interno o externo [Repite lo que ha dictado]

Aa: Ya

M: Punto y coma por lo general todas las figuras tienen al menos un eje de simetría

Ao: ¿Todas las figuras tienen qué?

M: [Repite lo dictado] punto y aparte, cualquier elemento que nos rodea... que forma parte de nuestro entorno tienen eje de simetría... bien, para mañana me van a traer un recorte de las siguientes figuras... no quiero que los vengán a recortar aquí... que no sean tan chiquitos...un cuadrado, un rectángulo, un pentágono... un octágono y un círculo...

[Repite los nombres de las figuras que tienen que traer]

Ao: ¿Las dibujamos o qué?

M: No, de preferencia recórtelo... de monografía , o de un libro viejito de matemáticas... no recorten libros nuevos

Habla en un tono muy paciente

Se alcanza a escuchar que unos alumnos comentan que en los diccionarios vienen las figuras

M: No recortes diccionarios por favor... con eso terminamos... por hoy... traen su regla por favor... y compás... regla y compás

Observa su reloj. La clase ha terminado ya. Se escucha el timbre que indica el cambio de clase y el profesor toma sus cosas y sale del salón.

ANEXO 2

REGISTRO DE ENTREVISTA

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL MAESTRO: JUAN CARLOS BECERRA GARCÍA
MATERIA: MATEMÁTICAS
ESCUELA: SECUNDARIA No. 218 "REPÚBLICA DE ITALIA"
ENTREVISTADORA: MIRIAM ISABEL ARCINIEGA MIRANDA
FECHA: 25 DE JUNIO DE 2008
FORMA DE REGISTRO: GRABACIÓN AUDIOFÓNICA

Claves:

E:= entrevistadora

M=maestro

E: ¿Qué importancia tiene para usted la relación profesor-alumno dentro del aula?

M: Es muy importante porque si no hay una buena comunicación... bueno partiendo de que si no hay una buena comunicación con los alumnos no captarían o el objetivo que se pretende, enseñarles algún tema...o algo, sobre todo en matemáticas no se lograría, entonces para mí es muy importante que haya una buena relación o una buena comunicación entre alumno y maestro para que haya confianza y el aprendizaje se dé mucho mejor.

E: ¿Cómo describe la relación que mantiene con sus alumnos?

M: Bueno yo he tratado de ser... de acercarme más a los alumnos. Considero que aparte de ser profesor y de venirles a enseñar debe de haber una...debe de haber una relación más profunda, eh... convertirme en su amigo para que me tengan mayor confianza y sea más, para ellos sea más fácil el que aprendan los temas de matemáticas.

E: ¿Considera que su estado de ánimo influye en la dinámica de la clase?

M: Sí, sí, sí influye...

E: ¿De qué manera?

M: Bueno es que...hay días en los cuales, bueno desafortunadamente en este año ha sido de los más cruciales para mí porque pasaron muchas cosas en cuestiones personales que sí la verdad vi que lo que me afectó a mí afectó la forma de dar mis clases, el objetivo que quería yo con estos niños no lo alcancé como yo hubiera querido porque realmente si me afectó bastante pero bueno poco a poco va mejorando y yo creo que sí... sí me afectó, cuestiones personales, cuestiones personales que ¡ah cómo duelen! pero sí hay que seguir adelante

E: ¿Qué concepto tiene de disciplina?

M: Disciplina, yo la entiendo en la cual el alumno debe de estar si no quieto, tranquilo, yo no manejo una disciplina como tal, como el concepto ¿no? que debe de estar en silencio, sin moverse, sin platicar, más que nada yo entiendo la disciplina en la cual el alumno debe estar relajado, no para echar relajo, debe estar tranquilo y generar un ambiente de confianza para que ellos participen porque es difícil en este ambiente en el que viven los niños, es difícil que participen...han tenido maestros por lo que he escuchado, los cuales son muy exigentes, algunos los castigan, o les gritan o los tratan feo, o les ponen apodos, los etiquetan y sobre todo la materia que es matemáticas, sientan que es una materia, bueno como se les complica mucho sienten que el maestro de matemáticas es el que los está reprime y reprime y reprime pero para mí no, la disciplina es más que nada generar un ambiente de confianza.

E: ¿Qué importancia tiene la participación en clase dentro de su didáctica?

M: Para mí la participación es fundamental quisiera que los niños participaran, que me preguntaran que me exigieran, maestro qué pasa si yo hago esto aquí o qué pasa si cambio los valores de algún problema, es fundamental, en matemáticas es fundamental para mí que participen, los niños no están acostumbrados a participar, incluso para cosas sencillas... para cosas sencillas tienen que pedir la opinión del profesor porque parece ser que así los han este... así ya los vienen manejando, ya traen una forma de trabajo desde la primaria, que el maestro les pide hagan un dibujo de una flor de tal color... rojo y si alguno hace una flor diferente y de otro color igual diferente el maestro se enoja, ¡no yo no la pedí así, yo la pedí así y asado! Entonces

van limitando y con el paso del tiempo pues ya el niño ya va perdiendo esa motivación para hacer las cosas por sí mismo, como él las entiende a su manera, y ya cuando llegan a esta etapa y con los nuevos programas que nos piden a nosotros aplicar, si nos es difícil, sobre todo en matemáticas, tenemos que trabajar a partir de problemas y con la experiencia que ellos ya tienen, rescatar los conocimientos y que ellos generen el propio conocimiento, es bastante difícil para nosotros más a parte porque el nivel que tienen estos niños, que traen de primaria es bastante bajo... es bastante bajo, hay niños que no saben cuando entran aquí no saben ni siquiera multiplicar o siquiera dividir, que es algo fundamental que yo considero que ya lo deben de traer bien cimentado...y sí es bastante difícil que participen, porque tienen... aparte porque tienen miedo, empiezan ya con cambios hormonales, tienen miedo de participar porque dicen, ¡chin! si la riego la niña que me gusta va a decir ¡ay que tonto es! o cosas así, entonces empiezan aparte con otra serie de intereses que ya participar ya no es tan fácil porque ya les da pena, todavía en la primaria sí participan porque es un juego para ellos y como tal lo toman pero ya aquí ya como ya empiezan a notar la diferencia unos con otros ya participar es una de las cosas que no hacen, por pena no participan y aparte porque se dan cuenta que no saben pero si se dan cuenta de que no saben no hacen algo por mejorar, se quedan con eso entonces es algo que nos cuenta trabajo porque muchos... optamos por, bueno en vez de participar te voy a dictar y lo que hagas o lo que logres aprender pues que bueno y si no pues que mal... son, tenemos poquitos niños acá, en cada grupo hay pocos niños afortunadamente y aún así nos quejamos, no como en otras escuelas, que tienen luego más de cincuenta alumnos y ahí si, por ejemplo el atender a todos es bastante difícil, nosotros tenemos la mitad de esa población, sería todavía más fácil para nosotros atenderlos pero reconozco que carecemos, que carecemos de muchas cosas, que igual nos damos cuenta, pero no hacemos lo propio por mejorar...que algunos sí lo tratamos de hacer sí, y es algo igual bastante difícil, y también yo insisto, la participación de los niños es fundamental porque nos retroalimentamos, si ellos nos exigen participando... para mí el que ellos participen es una muestra de exigencia, necesitan más y más si ellos no participan, pues ya tan tranquilamente me la llevo, con lo que les de es más que suficiente

E: En este sentido ¿qué estrategias utiliza para fomentar la participación?

M: Para fomentar la participación, al principio, me hubiera gustado que estuvieras al principio para que hiciéramos una dinámica. He tratado, este año te digo, mi objetivo era cuando ya hubo reformas el año pasado le intentamos agarrar a lo de la reforma,

fue hasta por cierto experimental, este año empezaron con segundos años la reforma, para el siguiente año va a empezar con terceros; ya llevamos un año trabajando con lo de la reforma, para este segundo año que me toca a mí otra vez con primeros[...]hay un libro que me gusta mucho que se llama *Cómo plantear y resolver problemas de matemáticas* de Poliet y ahí nos dan ciertos *tips* para resolver problemas, en mis primeras semanas, fueron dos semanas, una semana de inducción y otra semana de este, de ajuste, yo así la nombre, y en esas dos semanas trabajamos cómo resolver problemas sí, algunos *tips* en forma general, como por ejemplo, yo les doy un problema y si no lo entienden, bueno, vamos a ver qué parte no entienden, si pueden hacer algún dibujo, pues vamos a hacerlo, pero nada más que , hay que te digo, insisto, es un trabajo bastante largo no nada más es de dos semanas hay que llevarlo todo el proceso, todo el año... no se puede con los niños, bueno yo no lo logré, reconozco que no lo logré porque estos niños, eh, aparte no nada más es mi materia, son las otras materias, yo me enfoco a lo de matemáticas, trate de vincularlo con los otros compañeros pero con los otros compañeros igual, no se presta porque trabajar con la reforma implica mayor trabajo y tiempo, invertirle tiempo y trabajo aparte del que tienes aquí en la escuela, hay que invertirle allá afuera en estar pensando cómo vamos a hacer las cosas y generar problemas o situaciones que nos ayuden a generar conocimiento y a generar esa participación pero los compañeros no están dispuestos a dar de más, bueno entre otros factores ¿no?, el sueldo que me pagan ¡ay!, nada más aquí y allá afuera hago lo que yo quiera por lo que me pagan; si nos pagaran mejor, pues a lo mejor haríamos más cosas y no nos preocuparíamos por hacer cosas fuera y nos avocaríamos más aquí en la escuela, ese es uno de los factores, entonces te digo, bueno regresando a esto, eh, yo traté de trabajar con ellos a base de problemas y darles pequeñas ayudas para que cuando se presentaran los problemas tuvieran esas herramientas, ah, bueno, pues ya lo hicimos así y asado, y llevarlo de una forma metódica, nada más que te digo que los niños están acostumbrados a que bueno, y ahora qué hago y ahora de qué color lo pinto y ahora de qué forma lo hago... y no lo hacen y no lo hacen, si el maestro no le dice cómo hacerlo no lo hacen... no hemos logrado que el alumno empiece a pensar por sí mismo y empiece a reflexionar y halla una retroalimentación en ese sentido, es lo que no hemos logrado. Tengo material para trabajar con ellos y los he trabajado pero igual, lo máximo que logras la atención de los alumnos son de diez, quince minutos, ya pasando esos diez, quince minutos ya no, tengo que modificar y tengo que cambiar...me faltan estrategias... sí me faltan estrategias para trabajar con ellos, estos niños vienen de diferentes estratos y con diferentes problemas tenemos niños que son de padres divorciados, de padres que los abandonan con sus abuelitos y que traen tantos problemas, incluso hasta psicológicos

y también ahí nos hacen falta herramientas y es algo que no hemos hecho lo propio por avocarnos a ese tipo de problemas con esos niños y repito ¿por qué? Porque implica trabajo, un trabajo que no queremos hacer por el sueldo que nos pagan y hay otros, tenemos otros maestros que sí, que sí, lo intentamos hacer pero llega un momento en el cual nos rebasa esa situación y dices chin, ya me vi rebasado por esta cuestión, entonces lo que más podemos hacer es intentar ayudarlos para que aprendan lo mínimo y se vayan con lo mínimo y que en algún momento pues ellos ay, me tengo que apurar porque me tengo que apurar no hay de otra, esperando que algún profesor igual, los siga orientando y nos siga apoyando en el trabajo que hacemos; que van a llegar a la prepa y ¡hay chamacos burros, los maestros de la secundaria no les enseñaron nada! y así es una cadenita

E: Y por último, ¿qué formación tiene?

M: ¿cómo?

E: Formación profesional... ¿maestro de secundaria o alguna otra carrera?

M: Ah no sí, yo estudié cuatro años la normal de bachillerato pasé a la normal, cuatro años de normal y la especialidad en matemáticas sí, soy docente de profesión, sí no soy de otra materia o de otra universidad, de la normal superior.

E: Muchas gracias maestro

M: De nada