



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Rueda Beltrán, Mario (1989)
**“LA INVESTIGACIÓN DE LA RELACIÓN EDUCATIVA EN EL SALÓN
DE CLASES UNIVERSITARIO”**
en Perfiles Educativos, No. 45-46 pp. 54-58.

LA INVESTIGACIÓN DE LA RELACIÓN EDUCATIVA EN EL SALÓN DE CLASES UNIVERSITARIO

Mario RUEDA BELTRÁN*

El interés por investigar la relación educativa en el salón de clases universitario nace del escaso saber sobre las prácticas académicas cotidianas de los profesores y los estudiantes en este ámbito educativo. El acceso a este conocimiento quizá podría proporcionar nuevas perspectivas a quienes elaboran trabajos de revisión y actualización de los planes de estudio, los cuales con frecuencia sufren algunas modificaciones en torno al documento original que sustentaba la creación de una carrera.

Tales modificaciones, sin embargo, por ser meramente formales, no llegan a transformar la acción cotidiana de quienes las debieran poner en práctica. Lo mismo podría decirse de los intentos de reforma universitaria que parten del interés de las administraciones centrales o direcciones generales y que son formulados, en el mejor de los casos, a partir de la información general que se tiene sobre los aspectos más relevantes de la universidad; no obstante, un conocimiento más detallado de cada situación específica podría aportar elementos que hicieran más viables estos proyectos.

Consideramos que es en la actividad cotidiana que desempeñan profesores y estudiantes donde se determinan finalmente los aspectos fundamentales del desarrollo personal y profesional de los académicos y de quienes se están formando.

La investigación educativa ha contribuido, sin duda alguna, al conocimiento de la educación, sin embargo, se han cuestionado los paradigmas teóricos vigentes en las últimas décadas. De acuerdo con Tedesco, esta crítica se sustenta en la poca capacidad explicativa de los paradigmas teóricos y en su escaso poder para orientar y producir acciones destinadas a modificar la realidad educativa. Es un hecho, siguiendo los planteamientos del mismo autor, que “coexisten dos niveles diferentes de análisis, con significativos grados de disociación entre ellos: la educación como fenómeno social y como objeto de políticas sociales por un lado y la educación como fenómeno individual y como actividad de aprendizaje por el otro”¹ Lo que generalmente ocurre es que quienes estudian el fenómeno educativo desde cada uno de estos niveles desconocen o minimizan los trabajos realizados en otro nivel analítico. Lo que interesa aquí es la necesidad de replantear los paradigmas de la investigación educativa de tal manera que se establezcan puentes entre estos dos niveles de análisis de lo educativo.

La investigación sobre la relación educativa, entendida como “el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relación que posee características cognitivas y afectivas

* Investigador del CISE.

¹ Cfr. Juan Carlos Tedesco, “Los paradigmas de la investigación educativa”, en *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987, p. 12 (Colección Controversia).

identificables y que tiene un desarrollo y viven una historia”² cuenta con una larga tradición. Los temas que se han investigado bajo este rubro general han sido muy diversos. Good³ da cuenta de trabajos de investigación que han explorado temas como la utilización del tiempo en la escuela, el manejo de las actividades en el salón de clases, la selección y el diseño de tareas de aprendizaje, las expectativas del maestro y la efectividad de la acción del profesor, entre otros.

Los primeros estudios norteamericanos sobre la relación educativa sobre la relación educativa se enfocaron hacia el conocimiento de la competencia y la eficacia de los profesores, ya sea con el objeto de evaluar su acción o de realizar juicios predictivos sobre el desempeño de los futuros docentes.⁴ Podemos decir que si bien estos estudios han contribuido al conocimiento de las actividades que profesores y alumnos realizan en el salón de clases, actualmente hay un reconocimiento del carácter multidimensional del desempeño docente que lleva a postular diferentes modelos de eficacia para diferentes situaciones educativas.⁵ Dicho de otra manera, se acepta que “existen diferentes tipos de eficacia para distintas clases de profesores, de alumnos, de programas y de situaciones”.⁶

Existe otro grupo importante de investigaciones sobre la relación educativa que puede catalogarse dentro del rubro de “análisis de interacción”. Aquí quedan incluidos todos aquellos trabajos generalmente inspirados o influidos por los postulados de la teoría del comportamiento que desarrollaron algunos psicólogos norteamericanos. En este tipo de estudios generalmente se usa “un sistema de observaciones para reducir el caudal del comportamiento de la clase a unidades a pequeña escala, adecuados a la tabulación y computación”.⁷ Los sistemas de observación que se utilizan dentro de este enfoque ofrecen al observador una lista previamente definida de categorías del comportamiento probable, tanto del profesor como de los alumnos en la clase; o bien proponen un listado de acontecimientos para consignar su ocurrencia o ausencia en el interior del aula. En un trabajo de revisión de este tipo de sistemas observacionales se describen sesenta y nueve sistemas diferentes,⁸ de los cuales el más conocido es el de Flanders. En este sistema de observación de la clase se proponen diez categorías de análisis de interacción: 1 – Acepta sentimientos, 2 – Elogios o alientos, 3 – Acepta o emplea ideas de los alumnos, 4 – Formula preguntas, 5 – Dar elección, 6 – Dar directrices, 7 – Criticar o justificar la autoridad, 8 – Respuesta verbal no espontánea del alumno, 9 – Respuesta verbal espontánea del alumno, y 10 – Silencio o confusión. Todas estas categorías están definidas en términos de comportamientos muy precisos. Para ilustrar la manera como se definen las categorías transcribiremos solamente dos de ellas:

Formula preguntas. Formular una pregunta basada en las ideas del maestro, acerca del contenido o del procedimiento, con la intención de que el alumno responda.

Respuesta verbal espontánea del alumno. Hablan los alumnos y ellos mismos inician la conversación; manifiestan sus propias ideas, inician un nuevo tema o materia; libertad para expresar opiniones y una línea de pensamiento, como formular preguntas previamente meditadas, salirse de la estructura existente.

Entre las ventajas que señalan Stubbs y Delamont respecto de este tipo de sistemas observacionales destacan: su simplicidad, su relativa facilidad para ser aprendidos, el hecho de que han sido ampliamente probados, su fiabilidad, su posibilidad de ser usados en un número

² M. Postic, *La relación educativa*, Madrid, Narcea, 1982, p. 15.

³ L. Tomas Good, “Classroom Research: a Decade of Progress”, *Educational Psychologist*, vol. 18 no. 3 1983, pp. 127-144.

⁴ Cfr. M. Postic, *Observación y formación de profesores*. Madrid, Morata, 1978.

⁵ Dupont, *La dinámica de la clase*. Madrid, Morata, 1978.

⁶ M. Postic, *La relación educativa*, op. cit., p. 35.

⁷ M. Stubbs y S. Delamont, *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikostau, 1978, p. 19.

⁸ A. Simon y G. Boyer, *Mirrors for Behavior*. Citado en Stubbs y Delamont, op. cit.

considerable de aulas y la potencialidad de los resultados para ser tratados mediante análisis estadísticos.

Advertimos que en la construcción de estos sistemas observacionales se ha partido de una orientación teórica, de una concepción de la enseñanza y de una posición frente al proceso de conocimiento que no necesariamente resultan claras para quien utiliza el instrumento. Esto tiene sus implicaciones, dado que si no son evidentes para el usuario del sistema de observación los elementos mencionados junto con el instrumento, se están adoptando posiciones epistemológicas, científicas e ideológicas, científicas e ideológicas sin ser consciente de ello. Por ejemplo, la insistencia en la definición de categorías vía comportamientos observables muestra la preocupación por lograr “la objetividad” (léase científicidad), cara a la tradición de la psicología conductista.⁹ Sin embargo, para otros investigadores el problema fundamental de la educación no es la búsqueda de la “objetividad”, sino por el contrario, la recuperación de la “subjetividad” que hace posible descubrir los significados del comportamiento observable.¹⁰ Aquí por lo menos se trazan dos posibles posiciones epistemológicas, una interesada en definir variables y encontrar relaciones causales, y otra más preocupada por descubrir significados y proponer interpretaciones. Sin entran en la discusión sobre la validez o importancia de una y otra, las destacamos para consignar la co-existencia de diferentes posiciones frente al proceso de conocimiento que es necesario que el investigador conozca antes de seleccionar los instrumentos de observación.

Para Stubbs y Delamont los sistemas de análisis de interacción presentan ciertas características que hacen limitado su uso. Una de ellas es el hecho de que la gran mayoría de estos sistemas de observación ignoran el contexto temporal y espacial en que se recopilan los datos. La gravedad de la omisión se hace más patente cuando se sabe que “las variaciones más significativas observadas en la calidad de la enseñanza dependen más de las organizaciones pedagógicas y de los contextos escolares en los que se lleva a cabo, que de la acción individual de los profesores”.¹¹ Entre otras de las limitaciones que señalan los autores al tipo de sistemas observacionales que nos ocupan, tenemos que: incluyen exclusivamente el comportamiento observable (por lo que es muy probable que se dejen de lado aspectos difíciles de definir pero igualmente importantes); sólo la interpretación del investigador es considerada como válida (debido a que solamente él decide cómo han de tabularse los datos y las interpretaciones que se deriven de ellos); conceden preferencia a los pequeños fragmentos de acción o comportamiento contra el uso de conceptos globales (es difícil aceptar que todo comportamiento complejo pueda ser el resultado de la suma de componentes más sencillos); la definición previa de las categorías a observar puede conducir a formar tautologías (dado que las observaciones sólo pueden servir para corroborar lo que previamente se ha definido).

Cabe mencionar que solamente a través del uso de estos instrumentos de observación y de su análisis crítico podrán conocerse más sus potencialidades y limitaciones, situación que favorecerá el conocimiento de la realidad educativa y hará más probable su necesaria y continua transformación. Quizá lo más importante es mantener el espíritu de búsqueda permanente y creatividad por parte del investigador, para descubrir nuevas cosas ahí donde siempre hemos visto lo mismo. El trabajo de Jackson¹² puede ser un ejemplo en este sentido. Analizando la monotonía de las actividades en la escuela, Jackson descubre toda una veta para ser investigada: el currículo oculto.

Entre los puntos de vista novedosos en la investigación de la relación educativa se encuentra el de la etnografía. El impacto que la etnografía ha tenido en la investigación sobre educación en los

⁹ M. Rueda, “Características del discurso sobre la educación: el caso de los psicólogos educativos”, en *Perfiles Educativos*, núm. 33, (enero-marzo 1986), pp. 19-30.

¹⁰ Cfr. C.J. García, “Líneas dominantes de investigación en el análisis de la función docente”, en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea, 1984, pp. 89-105.

¹¹ J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, op. cit., p. 12.

¹² Ph.Jackson, *La vida en las aulas*. Madrid, Ediciones Marova, 1975.

últimos años ha sido considerable.¹³ Lo primero que llama la atención de esta propuesta es su preocupación por recuperar el punto de vista de los actores involucrados en las situaciones educativas. Derivada de la antropología, la etnografía, que literalmente significa “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”, se interesa, dice Woods, “por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de sus miembros. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones”.¹⁴

La etnografía es considerada como un “enfoque” o “perspectiva” más que como una técnica descriptiva capaz de integrar la descripción al proceso de construcción teórica.¹⁵ Las investigaciones desarrolladas bajo este enfoque comparten por lo menos dos características: “parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello), producen como resultado de un trabajo analítico un documento descriptivo, en el cual inscriben la realidad social no documentada e integran el conocimiento local”.¹⁶

Los medios utilizados en este enfoque para obtener la información de la situación que se estudia son múltiples. La observación participante es un método usado con mucha frecuencia, “en el que el observador participa en la vida cotidiana de la gente que estudia, ya sea abierta o encubiertamente con un papel disfrazado, observando las cosas que pasan, escuchando lo que se dice y preguntando a la gente, en un tiempo determinado”.¹⁷ Generalmente la información se complementa con las notas de campo, que “son, en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más para hacerlo”.¹⁸ Las entrevistas no estructuradas también son un recurso frecuente para descubrir las interpretaciones que los propios actores hacen de sus comportamientos.¹⁹ A diferencia de otras formas de obtener información, en los trabajos etnográficos las categorías e interpretaciones se van construyendo mientras se observa, y se reformulan constantemente a lo largo del estudio.

A manera de ejemplo, resumimos los resultados de un estudio etnográfico que presenta las características de la cultura de los profesores y estudiantes de un colegio comunal.²⁰ Destacan:

- Los maestros piensan que los estudiantes están ahí por dinero.
- sólo son rescatables dos o tres estudiantes de cada grupo,
- los satisfactores laborales los encuentran en actividades cada vez más periféricas a la enseñanza,

¹³ J. Henriot, L. Derouet y R. Sirota, “Approches ethnographiques en sociologie de l’éducation: l’école et la communauté, l’établissement scolaire, la classe”, *Revue Française de Pédagogie*, no. 78 y 80, 1987, pp. 73-108, 69-97.

¹⁴ P. Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1987.

¹⁵ Cfr. E. Rockwell y J. Ezpeleta, *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. DIE, CINVESTAV, IPN, 1984.

¹⁶ Rockwell, *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. ECFES, 1986, P. 19.

¹⁷ H. Becker y G. Blanche, “Observación participante y entrevista: una comparación”, citado en A. Canales, *La investigación etnográfica en educación: una opción para la psicología en el campo educativo*. Tesis de licenciatura, ENEPI-UNAM, 1988, p. 52.

¹⁸ P. Woods, *op. cit.*, p. 60.

¹⁹ Cfr. M. Corenstein, “El sentido de la investigación etnográfica en educación”, en M. Rueda y M. Escobar, *La investigación educativa en el salón de clases universitario*. México, UNAM-CISE, 1988. (Serie Sobre la Universidad, núm. 10). Pp. 44-60.

²⁰ L. Weis, “Faculty Perspectives and Practice in an Urban Community College”, *Higher Education*, 14 (1985): 553-574.

- tienden a simplificar las tareas escolares por el bajo nivel de preparación de los estudiantes,
- hacen uso de exámenes de opción múltiple para facilitar la tarea y evitar el problema de que los estudiantes no saben escribir correctamente.

A su vez, los estudiantes:

- Consideran que los maestros no les prestan la suficiente atención,
- opinan que los maestros sólo están ahí por el salario,
- y que los estándares académicos han bajado.

El autor destaca el carácter contradictorio de estas culturas y las posibles maneras de ligarlas a las metas institucionales.

Cabe señalar que el carácter flexible y abierto del enfoque etnográfico hace posible su combinación con otras aproximaciones de tipo cuantitativo²¹ y con propuestas teóricas interesadas en ofrecer explicaciones más amplias del fenómeno educativo, como los trabajos de Giroux²² o Brunner.²³ Las características de este enfoque metodológico permiten pensar, de manera optimista, que puede ser empleado para profundizar en el conocimiento de la universidad, que en los últimos veinte años se ha transformado enormemente. En particular, pensamos que desde el punto de vista etnográfico los estudios sobre la relación educativa a nivel universitario podrían documentar no solamente la relación maestro-alumno-conocimiento, sino también el contexto donde las prácticas educativas se desarrollan. La información que proporcionan tales estudios podría dar nuevas pistas que posibilitaran los cambios en la universidad.

Es conveniente advertir que la etnografía, al igual que cualquier otra vía de investigación educativa, no puede plantearse como la única forma de obtener un mejor conocimiento de la problemática educativa. Es necesario saber reconocer sus límites y posibilidades. Sobre todo, hacer prevalecer las características del objeto de estudio para determinar la o las formas de estudiarlo y derivar de ahí los instrumentos más idóneos para la recolección de información.

En general, la investigación educativa que se ha desarrollado en los países centrales se relaciona con las necesidades educativas planteadas por cada sistema social, es decir, se puede observar la preocupación por lograr que los resultados de la investigación respondan a los problemas reales que enfrenta cada país.²⁴ Sin embargo, en Latinoamérica “los paradigmas de la investigación educativa han evolucionado con un nivel mucho más alto de desvinculación con respecto a la realidad social”.²⁵ Así hemos visto predominar en las preocupaciones e intereses de los investigadores latinoamericanos la aceptación y el rechazo posterior de los paradigmas de la teoría educativa liberal, del enfoque economista (capital humano) y de los enfoques críticos reproductivistas. Toda esta discusión, en general, no hace referencia a los problemas locales de los sistemas educativos latinoamericanos, que están lejos de haber logrado para el mayor número de ciudadanos las metas mínimas exigidas a una educación básica. En México es reciente el interés de los investigadores en realizar estudios que intenten conocer y comprender el estado actual de nuestro sistema educativo, y en particular el de la universidad pública. Creemos que el enfoque etnográfico podrá contribuir a

²¹ E. Jacob, “Combining Ethnographic and Quantitative Approaches: Suggestions and Examples from a Study on Puerto Rico”, en P. Gilmore y A. Galtthorn, *Children in and out of*

²² H. Giroux, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 44, 1985.

²³ J. J. Brunner, *Universidad y sociedad en América Latina*. México UAM-AZCAPOTZALCO, 1987.

²⁴ UNESCO, “Recherche et pratique en education: Comment renforcer les liens entre la recherche et la pratique en vue de l’amélioration de l’enseignement general”, Colloque International, París, 1981.

²⁵ J. C. Tedesco, *op. cit.*, p. 21.

fortalecer el conocimiento detallado de nuestras instituciones educativas para, a partir de dicho conocimiento, comenzar a establecer puentes entre las teorías generales y los estudios micro-sociales.

No queremos terminar este ensayo sin expresar nuestro acuerdo con Tedesco cuando señala que “la alternativa teórica al funcionalismo implica el reconocimiento de la importancia de los procesos, es decir, del juego de fuerzas sociales que actúan en la determinación de los resultados y productos de la acción educativa. Es preciso revalorar el papel de los actores sociales y reconsiderar el espacio educativo como un espacio de conflicto y de pugna social, donde cada sector se comporta de acuerdo con estrategias que es preciso reconocer.”²⁶

²⁶ J. C. *Ibidem*, p. 33.