

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**EFFECTOS DE UN TALLER DE DISCUSIÓN EN TORNO A LA INTERACCIÓN
SOCIOAFECTIVA EN EL AULA EN UNA SECUNDARIA DE LA DELEGACIÓN
IZTACALCO**

T E S I S

q u e p a r a o b t e n e r e l g r a d o d e:

**M a e s t r o e n P s i c o l o g í a
(E D U C A C I Ó N E S P E C I A L)**

P R E S E N T A:

NORMA SUSANA ARGUETA HERNANDEZ

ASESORA: MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS

MÉXICO, D. F. 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Todo llega en el momento justo y en su justa medida.
Pienso en todos aquellos que me han acompañado en este camino con tantos vericuetos.
Dedico este esfuerzo:

Al *Creador*, por darme vida,
por la oportunidad,
la salud,
el amor,
el entendimiento,
la paciencia,
la aceptación
y la perseverancia,
para continuar en el camino.

Con admiración y respeto,
A mis padres, *Antonio†* y *Juanita†*.
Por su ejemplo de trabajo, honestidad y familia.
Con profundo amor, para ustedes,
sabiendo que me acompañan en todo momento.
Los extraño.

Con amor infinito,
A mis hijas, *Alma* y *Lidia*,
Por cederle al trabajo la atención y el espacio
que eran suyos.
Por su amor incondicional y porque ustedes son,
en cualquier momento,
el motivo más profundo para seguir adelante.
Las amo.

A mi pequeño nieto Javi,
Que nada te detenga,
Que nada te dé temor
Que siempre llegues
tan alto como tus sueños.

Agradezco especialmente:

A las escuelas secundarias técnicas, el lugar donde, en verdad, me he formado profesionalmente

A mis compañeros de trabajo, quienes participaron entusiastamente conmigo en el desarrollo de este trabajo y que, sin su participación, hubiera sido imposible su culminación y presentación en el VI European Congress of Psychology, en Roma, Italia, 1999.

A quienes han enriquecido este trabajo con sus aportaciones y comentarios, especialmente a mis sinodales: Guadalupe Acle Tomasini, Ma. del Pilar Roque Hernández, Fabiola Zacatelco Ramírez, Emilia Lucio Gómez-Maqueo y Aurora González Granados.

A mis queridos alumnos a través de 24 años de servicio, quienes son las personitas que más me provocan a cuestionar mi práctica y ser mejor cada día.

INDICE

Introducción	
1. Marco teórico	12
1.1 La escuela secundaria en el sistema educativo mexicano	13
1.1.1 Evaluación de la calidad	18
1.1.2 Evaluaciones internas y externas	19
1.1.3 Proyectos educativos y calidad	23
1.1.4 Situación actual	25
1.2 La educación especial en la escuela secundaria	27
1.3 Los docentes de secundaria	29
1.3.1 Formación y actualización	30
1.3.2 Condiciones laborales	32
1.4 Alumnos	33
1.5 Interacción en el aula	38
2. Primera Fase. Diagnóstico	
2.1 Método	46
2.1.1 Tipo de diseño	46
2.1.2 Objetivos	46
2.1.3 Contexto.	46
2.1.4 Escenario.	48
2.1.5 Participantes.	49
2.1.6 Herramientas.	50
2.1.7 Procedimientos.	51
2.2 Resultados de la primera fase.	
2.2.1. Estructura de la familia.	58
2.2.2. Interacción familiar.	58
2.2.3. Percepción del alumno respecto a su situación escolar.	62
2.2.4. El maestro y sus prácticas docentes.	64

3. Discusión de la primera fase	73
4. Segunda fase. Taller de sensibilización para profesores sobre la interacción en el aula.	81
4.1 Método	81
4.2 Tipo de estudio	81
4.3 Objetivo	81
4.4. Objetivos particulares	81
4.5 Contexto y escenario	81
4.6 Participantes	81
4.7 Herramientas	82
4.8 Procedimientos	90
5. Resultados de la segunda fase	
5.1 Expectativas sobre el curso	93
5.2 Emociones positivas y negativas generadas en el profesor que influyen en los estilos de interacción con los alumnos.	94
5.3. Reflexión del docente sobre las formas en que se establece la comunicación en la interacción afectiva con el alumno.	100
5.4. Reflexión sobre el establecimiento de diferentes formas de cooperación entre docentes de acuerdo con capacidades individuales diferentes.	101
5.5 Interés y participación	104
5.6 Discusión de la segunda fase	106
6. Conclusiones	110
Referencias.	113
Apéndices.	
I. Guías de entrevista.	117
II. Extracto del diario de campo.	120
III. Instrumentos de evaluación del taller.	122
IV. Historietas	125

Resumen

Las interacciones que se establecen dentro del aula implican en todo momento un componente social y afectivo que se puede estudiar a partir de los diferentes contextos en los que cada individuo se desarrolla. El maestro de secundaria tiene la capacidad de modificar de manera positiva las relaciones que establece, a través de concientizar su situación y la de sus alumnos, en beneficio de mejores condiciones socioafectivas para el aprendizaje. Se presenta el diagnóstico realizado en una escuela secundaria técnica en el Distrito Federal en relación con las condiciones familiares del alumno y las prácticas docentes que generan una interacción más positiva dentro del aula. También se describen y discuten los resultados del Taller para profesores sobre la Interacción en el Aula, que se diseñó con base en los resultados del diagnóstico.

Introducción

Ser docente en el siglo XXI representa un gran desafío. El aprendizaje de los jóvenes está determinado por situaciones cada vez más complejas en la comunidad, en la familia y en diferentes escenarios de educación formal. Esto es fundamental porque, desde siempre, la educación ha representado el vínculo entre la sociedad y los individuos, la actividad que hace pertenecer a los individuos a su comunidad y a su entorno social y, en estos tiempos, educar en la escuela y para la vida necesita una mirada a nuevos individuos en contextos inéditos.

La educación precisa ser organizada para que el sujeto social se apropie de las formas y conocimientos que lo hagan ser miembro de una sociedad y que, al mismo tiempo, desarrolle las competencias necesarias para desenvolverse de manera individual y logre un proyecto de vida. Este es el sentido de la educación que prevalece hoy en día en el ámbito escolar.

Por lo anterior, uno de los planteamientos que el docente debe enfrentar, es la reinterpretación del fenómeno educativo en su doble dimensión, social e individual y su concreción en las relaciones que se establecen dentro del aula y alrededor de las actividades educativas que planea y organiza dentro de la institución escolar. Crear una visión diferente sobre la manera en que se vincula con el alumno y con el contexto juvenil actual, abre la puerta para entender de manera diferente aquellas situaciones cotidianas que, de alguna manera se vuelven problemáticas a partir de una comprensión limitada de quienes se

involucran en ellas. El esclarecimiento de las dinámicas sociales e individuales que generan controversias en el aula puede permitir nuevas conceptualizaciones sobre las mismas situaciones y la construcción de relaciones educativas diferentes.

En este sentido, muchas de las situaciones que en el salón de clases pueden ser detectadas y diagnosticadas, dejan de representar una dificultad educativa al entender su origen social e histórico. De esta manera, se especifican los puntos de conflicto y las posibles alternativas viables de atención al problema. El trabajo en los colectivos, la actualización permanente y la sensibilización dirigida hacia la empatía en las relaciones educativas, son piezas fundamentales para enfrentar los retos que implica la práctica docente.

Esta reinterpretación, evidentemente, se encuentra mediada por diversas condiciones no sólo del alumno, sino también del docente, situaciones de tipo personal, profesional, laboral e inclusive y de manera muy importante, por el proyecto profesional que se plantea. Para un docente, el nivel de secundaria es el más complicado y arduo en el sistema educativo mexicano y no siempre cuenta con todos los apoyos necesarios para realizar de manera efectiva su labor.

En este sentido, tanto el alumno como el docente llegan al aula dentro de circunstancias históricas personales que condicionan de antemano y permean las relaciones que se establecerán a lo largo de su estancia en la escuela. Las tensiones que se producen entre ellos llegan a influir afectivamente en el aprendizaje de una forma tan importante que los resultados educativos se ven afectados por las particularidades de estas relaciones.

Es aquí donde la Educación Especial juega un papel preponderante. En muchas ocasiones, más de las que se pudieran considerar, las dificultades de aprendizaje, los problemas de conducta e incluso la reprobación y la deserción son problemas originados por una interacción negativa con el docente. La reconceptualización histórica de la Educación Especial que se dirige hacia el concepto de necesidades educativas especiales, permite desplazar la situación problemática que antes se ubicaba solamente en el niño. De esta manera, los problemas para el aprendizaje son analizados junto con las problemáticas socioafectivas que pueden derivarse de la familia, la escuela, el docente, la sociedad, etc.

En este sentido se puede plantear que donde la escuela regular encuentra alumnos con problemas de conducta, la Educación Especial puede ver situaciones de interacción entre contexto e individuo y, en función de ello, intervenir de forma adecuada a las circunstancias.

La importancia de esta interacción socioafectiva que se establece entre el docente y el alumno en el aula ha motivado la presente investigación. A lo largo de este trabajo se delimitará teóricamente este vínculo desde la perspectiva sociocultural. El capítulo 1, desarrolla algunas consideraciones históricas y económicas necesarias para comprender el estado del Sistema Educativo Mexicano actualmente, así como situaciones que influyen en el trabajo del docente y su resultado en la calidad educativa que ofrece.

Esto sirve de fundamento para abordar, en el capítulo 2, el análisis de la relación entre el docente y el alumno en el vínculo educativo y las implicaciones sociales y afectivas que de éste derivan. Este doble análisis permite acercarse de manera más amplia a las interacciones en el aula y permite interpretar situaciones que, desde otros enfoques teóricos, pasan desapercibidos. De la misma manera, el enfoque sociohistórico en esta investigación, deja el camino abierto para el trabajo con el docente en varios sentidos. Primero, sienta las bases para la reconceptualización de la relación con sus alumnos adolescentes; segundo, promueve cambios sustanciales dirigidos hacia la construcción de vínculos socioafectivos positivos; y tercero, puede crear mejores condiciones para el aprendizaje.

En el capítulo 3 se describen las características del estudio realizado en una escuela secundaria técnica de la delegación Iztacalco, en el Distrito Federal. Se trata de una investigación realizada en dos fases diferentes:

En la primera, el objetivo principal consiste en hacer un diagnóstico mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a alumnos, docentes y padres de familia. Las preguntas fueron dirigidas hacia la indagación de las condiciones familiares, escolares e individuales que prevalecen en la población estudiantil estudiada y que son las situaciones de inicio con que los alumnos llegan a la escuela y condicionan las interacciones que posteriormente establecerán con los docentes en el aula. También se observó a los docentes durante el desarrollo de una clase para complementar la información obtenida en las entrevistas.

Los resultados de las entrevistas y observaciones realizadas durante la primera fase, permitieron definir una tendencia en los alumnos a reproducir con los profesores, los estilos de interacción que aprenden dentro de la familia. Esto hace más o menos difícil la interacción con el docente y condiciona la disposición para el aprendizaje de los estudiantes.

La primera fase dejó ver también que aquellos profesores que establecen mejores niveles de comunicación con sus alumnos dentro de un ambiente de respeto mutuo y muestran interés por los problemas de sus alumnos, obtienen mejores logros en el aprendizaje, aún en los casos de familias poco estructuradas, con niveles de comunicación limitados o con un clima violento.

Los datos que se encontraron también hacen evidente la existencia de diferentes tipos de interacciones entre profesores y alumnos, que pueden ser clasificadas como positivas o negativas. Las primeras, redundan en beneficio del clima socioafectivo en el aula y de mejores resultados académicos y de conducta. En el caso de las segundas, pueden llegar a ser motivo de conflictos, cuyo agravamiento puede contribuir al bajo aprovechamiento y a la deserción. Estos hallazgos determinaron la necesidad de una segunda fase cuyo objetivo fuera el trabajo con el vínculo socioafectivo con maestros de la misma escuela.

La información obtenida de esta primera fase permitió hacer una primera delimitación de la población, al concluir que un trabajo de reflexión con los docentes podría tener mayor impacto en la población. Esto, dado que un solo docente puede atender varios cientos de alumnos a lo largo de varias generaciones y la modificación de las relaciones con éstos es posible.

En este sentido, los objetivos principales de la segunda fase fueron:

1. Analizar la forma en que se establecen los vínculos de comunicación y de autoconocimiento de ambos y el conocimiento mutuo en función del aprendizaje.
2. Reflexionar sobre la manera en que se relacionan con sus alumnos y respecto a la importancia de favorecer mejores estilos de interacción socioafectiva en el aula.

Para ello, se diseñó y se puso en práctica el “Taller de discusión sobre la interacción en el aula”, estructurado con técnicas de aprendizaje vivencial-afectivo para promover la

sensibilización y espacios de reflexión y propuestas de solución a problemas cotidianos en el aula. Para esta última parte, se elaboraron los materiales necesarios, tres historietas sin final que permitieron la discusión y el diálogo colectivo.

En las actividades de esta segunda fase se pudieron observar cambios importantes en la actitud de los profesores sobre la interpretación de los problemas de interacción en el aula. Esto fue especialmente evidente durante las discusiones generadas a partir de los casos hipotéticos y, sobre todo, cuando los participantes fueron capaces de empatizar con el alumno y entender su problemática.

También se pudo concluir que hace falta enfatizar el componente afectivo en las actividades de actualización docente, sobre todo cuando se ha priorizado este elemento en las últimas reformas curriculares de nuestro país.

Se ha intentado, desde la psicología y la pedagogía, diseñar programas, métodos, sistemas que tratan de incidir en la *forma* en que se imparten los contenidos o en los contenidos mismos. Se ha tratado de dotar al profesor de las herramientas adecuadas para el mejor desarrollo de su clase, pero se ha descuidado la parte humana del problema. La experiencia indica que no siempre el mejor profesor es quien desarrolla mejores clases, sino quien también establece relaciones más estrechas con el alumno, es decir, trabaja con el *fondo* del vínculo. Así, la retroalimentación de forma y fondo propicia interacciones más positivas.

Esta idea es poco explotada en el sistema educativo formal. Las jefaturas de enseñanza en educación secundaria priorizan el desarrollo técnico de planes de clase, métodos de enseñanza y, en menor medida, la búsqueda de relaciones positivas con el alumno.

Es por ello necesario que la escuela regular, a través de la Educación Especial, se dirija no solamente al mejoramiento de procesos educativos, sino también a la promoción de relaciones de mejor calidad entre quienes participan en ellos, como una forma de prevención de situaciones de conflicto y de mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes en nuestro sistema educativo.

Además, la población que deserta de la escuela secundaria es material humano susceptible de generar conductas antisociales, ya sea por la poca atención que se le otorga cuando sale de la institución escolar, o por el riesgo que representa el conseguir empleo para los menores de edad sin escolarización. Por ello, retener a este número importante de alumnos

hasta que logren concluir el ciclo resulta un medio de prevención primaria de las conductas antisociales. Ciertamente, para lo anterior, se requiere ampliar la visión que se ha manejado hasta hace poco sobre el campo de acción de la Educación Especial. Acle (1995 p. 8) menciona que “... la noción de discapacidad no puede centrarse únicamente en la descripción de las características personales, sino, que empieza a reconocerse, en la presencia, mantenimiento y/o las demandas especiales que el ambiente hace sobre el individuo. De esta manera, desde que se acepta que el medio influye en la manera de conceptuar la discapacidad, el campo de la Educación Especial se ha modificado, enfocándose ahora en la interacción del sujeto con necesidades educativas especiales con el ambiente que lo rodea (Acle, 1995).

Ambas fases tienen el objetivo general de intervenir en el mejoramiento de las relaciones maestro-alumno dentro del aula, a partir de la evaluación de las condiciones reales de la interacción socioafectiva en un contexto específico. En cada fase se presentan objetivos, contexto, escenario, participantes, herramientas procedimientos y resultados que dan pie a discusiones independientes con una conclusión general para ambas fases.

1. Marco teórico

El hablar del aula y de las interrelaciones que se dan dentro de ella lleva a no solamente describir este espacio institucional formal, sino a considerar que, en el transcurso de las actividades escolares cotidianas se materializan factores sociales e individuales que son aportados por cada uno de los individuos que ahí concurren. Lo psicológico, lo pedagógico, lo social, lo escolar se muestran de múltiples y variadas maneras dependiendo de los contextos y las personas que se vinculen.

El análisis de las interacciones entre docentes y alumnos en el aula implica el reconocimiento de la influencia de factores de tipo político y social, así como aquellos que tienen que ver con las características particulares de los adolescentes en la secundaria, sus deseos, gustos, formas de aprender y formas de relacionarse con diferentes grupos sociales: familia, coetáneos, maestros, etc.

Por ello, la forma en que se establecen los acercamientos escolares entre los estudiantes con los adultos con quienes conviven, determina las características de uno de los contactos más importantes del joven con la sociedad formal. La escuela es uno de los escenarios donde el individuo aprende a relacionarse con adultos fuera de su familia, espacios supervisados y creados especialmente para que el joven desarrolle las capacidades y las habilidades que utilizará en el futuro para ser independiente y productivo. Pero el hecho de que el ambiente creado sea eminentemente académico, no lo hace objetivo y neutral. En toda relación humana se implica el componente afectivo que se va creando a partir de las experiencias previas de adultos y de jóvenes no sólo en relación con lo escolar, sino ligadas profundamente con la familia y con los amigos.

A partir de lo que se vive en la familia y en niveles escolares previos, se generan esquemas de comportamiento que se materializan y reproducen en otros contextos de interacción más complejos dentro de la escuela secundaria. Esta dimensión individual se origina desde instancias mucho más generales, cuya influencia es evidente cuando se analizan las relaciones en el aula.

Por ello, el primer nivel de análisis, y el más general, lo constituye la organización y funcionamiento del Sistema educativo mexicano en relación con la escuela secundaria. Posteriormente se irán incorporando otros elementos de carácter particular para dar una visión global sobre las interacciones en el aula.

1.1 La escuela secundaria en el sistema educativo mexicano

La escuela secundaria es un nivel dentro del Sistema educativo mexicano (SEM) y se relaciona estructuralmente con sus antecedentes, el preescolar y la primaria, es el tramo final del bloque de educación básica y tiene carácter obligatorio.

El SEM se organiza en tres segmentos diferenciados:

1. Educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria)
2. Educación media superior (bachilleratos en sus diferentes modalidades)
3. Educación superior y posgrado.

Estos bloques se agrupan como un “conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinados a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana” (Prawda, 1989. p. 17) y, de acuerdo con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el propósito de las acciones que llevan a cabo es el de “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p. 11).

Para lograr este propósito general, se han planteado diferentes reformas curriculares de carácter integral que han pretendido unificar los tres niveles de la educación básica bajo un solo enfoque y que se han denominado Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). Con ella, se trata de impulsar cambios sustanciales en el SEM a partir de 2004 para la educación preescolar, de 2006, para la secundaria y de 2009 para la primaria, dirigidas las tres hacia el desarrollo de competencias para la vida, concepto que se deriva del trabajo realizado en las reuniones de carácter internacional y las recomendaciones de la UNESCO que han delineado los objetivos de cobertura y calidad para la educación básica (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996; Conferencia Mundial sobre Educación para todos, 1990; Cumbre del Milenio, 2000; UNESCO, 2000).

El concepto de competencias para la vida es la base de las modificaciones curriculares que se han puesto en práctica y se fundamenta en el desarrollo teórico de Perrenaud (2007) y Delors (1996). En este texto, se establece que la educación debe estructurarse con base en cuatro ejes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Estas situaciones deben desarrollarse no solamente en un momento específico, sino a lo largo de toda la vida, por lo que la educación es concebida como un todo y, por lo tanto, se habla de competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad (SEP, 2006b)

Este antecedente permite definir el concepto de desarrollo de competencias como “un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEP, 2006b).

La unificación en el enfoque teórico de los tres niveles de educación básica a partir del desarrollo de competencias, permite que las modalidades de la educación secundaria puedan regirse bajo un solo plan de estudios a nivel nacional, vigente a partir del ciclo escolar 2006-2007 y que sustituye al de 1993. De esta manera, en la RIEB se establece un solo perfil de egreso al finalizar la secundaria, centrado en nueve rasgos deseables del egresado de educación básica (SEP, 2006b).

En este perfil, y a partir de la noción de desarrollo de competencias, la RIEB incorpora al trabajo académico el componente afectivo y valoral que antes no se había enfatizado. En la reforma curricular del 2006 se le da importancia a la construcción de comunidades de aprendizaje para promover las competencias para la vida y contribuir al logro del perfil de egreso de la educación básica. Se prioriza también el trabajo colaborativo en la incorporación de docentes, directivos, personal de asistencia educativa, padres de familia y alumnos (SEP, 2006c).

Un cambio sustancial en el enfoque de la RIEB lo constituye la inclusión de la Orientación y Tutoría como un espacio para que el alumno reflexione sobre sí mismo, sobre sus posibilidades de desarrollo y sus opciones para comunicarse con diferentes interlocutores. Con esta modificación curricular, se le da importancia a los factores colaterales que afectan el trabajo académico y enfatizan la importancia de generar un clima propicio para el trabajo en el aula y de promover la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar. Se reconoce también que la dinámica escolar puede generar problemas para el aprendizaje y que estas dificultades pueden ser compartidas por varios estudiantes frente a cierto tipo de contenidos y actividades (SEP, 2006b).

Sin embargo, la consolidación de la RIEB ha seguido un proceso en el que se reconoce la necesidad de otros elementos que coadyuven a la mejora de la calidad y equidad en la educación mexicana. De acuerdo con ello, en 2008 y en 2011 surgen nuevas acciones para organizar y reordenar el sistema educativo: la Alianza por la Calidad de la Educación y el Plan de Estudios. Educación Básica 2011.

El primero de estos documentos agrupa a varias secretarías de estado (SEP, SEDESOL, SALUD, SHCP) y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con el objetivo de movilizar a distintos sectores de la sociedad para establecer y vigilar el cumplimiento de compromisos relacionados con:

1. La modernización de los centros escolares (infraestructura y equipamiento, tecnologías de la información y la comunicación y la gestión y participación social).
2. La profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas (en cuanto a ingreso y promoción, profesionalización e incentivos y estímulos).
3. El bienestar y el desarrollo integral de los alumnos (salud, alimentación y nutrición y condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno).
4. La formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo (basada en una nueva reforma curricular)
5. La evaluación para la mejora.

Estos cinco ejes son líneas de acción para nuevos cambios en el sistema educativo, que desembocan en 2011 con un nuevo plan de estudios que, si bien está basado en su antecedente de 2006 para la educación secundaria, tiene cambios fundamentales que repercuten en forma importante. El perfil de egreso incorpora nuevos elementos (SEP, 2011b, p. 43) y se basa en diez rasgos deseables en el alumno al finalizar la educación básica:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

El logro de este perfil de egreso se basa en la organización de las actividades didácticas en relación con tres rubros: *competencias a desarrollar, aprendizajes esperados y estándares de evaluación*, manteniendo el concepto de competencia planteado en el programa anterior, así como la definición de los aprendizajes esperados como indicadores de logro graduales y como referentes para la planeación y la evaluación. Sin embargo, a partir del currículo 2011 se establecen también los estándares curriculares como puntos de corte y descriptores de logro en cuatro periodos escolares para hacer una evaluación externa, un seguimiento progresivo y longitudinal de los estudiantes. Se menciona también que estos estándares “establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo” (SEP, 2011a, p. 42)

Es importante mencionar aquí que los estándares curriculares están relacionados con la prueba del Programme for International Students Assessment (Pisa), que se aplica periódicamente en nuestro país. Se pretende, mediante la alineación con los contenidos de esta evaluación, conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la educación básica y tener información sobre el desarrollo de algunos conocimientos y habilidades necesarios para un desempeño competente en la sociedad del conocimiento. El currículo del plan de estudios 2011 se enfoca hacia la generalización en los estudiantes para el año 2021, de las competencias contenidas en el nivel 3 de Pisa.

1.1.1 Evaluación de la calidad

Hasta aquí se ha hecho una somera descripción de los cambios más significativos que ha tenido el sistema educativo mexicano en los últimos siete años. De acuerdo con estas reformas, la constante evolución de la sociedad nacional e internacional ha requerido de modificaciones sustanciales y vertiginosas a las actividades educativas de nuestro país, para responder a las necesidades de los educandos no sólo en el presente, sino con proyección a su futuro.

Se ha visto una sucesión de cambios en ritmos que antes no se habían visto. Antes de poder consolidar una reforma curricular, está ya generándose otra. Esto responde, por un lado, al carácter demandante de la globalización y de las necesidades que el joven mexicano tendrá que cubrir en el corto y mediano plazo, pero, también y de manera muy marcada, a las exigencias sociales y políticas dentro y fuera de nuestro país.

Desde siempre, se ha cuestionado la eficiencia de nuestro sistema educativo. Traducido esto, se puede hablar de indicadores cuantitativos y cualitativos que describen en qué medida la escuela mexicana está dando herramientas a sus egresados para resolver problemas cotidianos en sus diferentes contextos. La realidad es que, en cuestión de números, los resultados no son tan satisfactorios, pues, aunque para el ciclo escolar 2009-2010 en el Distrito Federal, la cobertura de alumnos entre 13 y 15 años fue del 112.8% (debido principalmente a la población flotante que emigra a la capital), la eficiencia terminal en este año fue de 79.8% y la deserción de 7.3, en una relación de 31.8 alumnos por grupo. Esto coloca al D. F. en el rango de estados con eficiencia terminal baja y deserción alta, con respecto a los restantes en la República Mexicana.

Esta situación ha prevalecido desde hace muchas décadas. A pesar de las diferentes reformas curriculares, no se ha podido establecer un aumento significativo en los resultados estadísticos con respecto a los indicadores de eficiencia terminal, deserción y reprobación. Aún mas, se han incorporado otro tipo de evaluaciones cuantitativas que también arrojan resultados negativos, como se verá a continuación.

1.1.2 Evaluaciones internas y externas

Tradicionalmente, se ha considerado un indicador de eficiencia el resultado del examen que aplica la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) a los egresados de secundaria para asignar una opción educativa y poder continuar con sus estudios a nivel bachillerato. Como se aprecia en la figura 1, entre el 2001 y 2005, se mantuvo una media de aciertos entre 59 y 62 de un total de 128 aciertos, lo cual ha sido severamente cuestionado, sobre todo comparando la eficiencia terminal del nivel de secundaria que, como ya se mencionó, es de casi el 80% en el ciclo 2009-2010. La crítica gira en torno a la calidad con que estos alumnos egresan y los procedimientos de evaluación que se instrumentan para tal efecto.

Figura 1. Media de aciertos del examen Comipems entre 2001 y 2005.

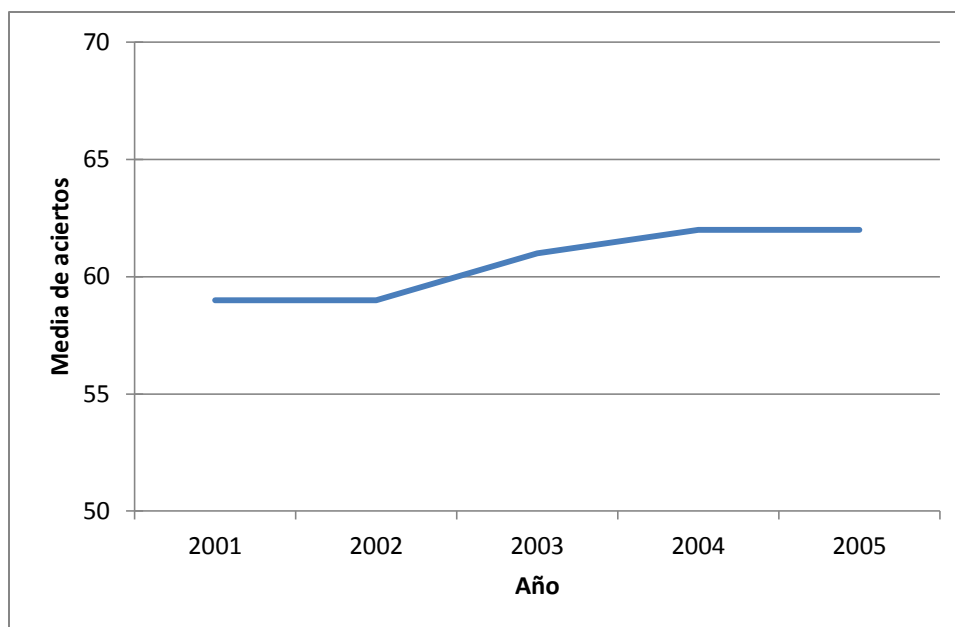


Figura X. Fuente: elaboración propia basada en los datos de Comipems, 2005.

Debido a las marcadas diferencias entre el promedio de egreso de los estudiantes de secundaria y los resultados del examen Comipems, se ha cuestionado la validez del instrumento, sin embargo, en lugar de eso sería importante preguntarse el cómo los alumnos obtienen sus evaluaciones en secundaria, el contexto en el que viven y las

situaciones de tipo socioafectivo que condicionan el aprendizaje. El contraste estadístico se puede observar en la tabla 1, relacionada con el promedio de secundaria de los alumnos examinados y la media de aciertos que obtuvieron en el examen de Comipems:

Tabla 1.

Porcentaje y media de aciertos por promedio de secundaria entre 2001 y 2005.

	2001		2002		2003		2004		2005	
	%	Media	%	Media	%	Media	%	Media	%	Media
Sin certificado	12.3	54.0	10.5	53.0	9.8	55.0	9.0	56.0	8.9	55.0
6-6.99	11.3	49.0	11.8	54.0	11.1	56.5	10.2	57.9	9.4	56.7
7-7.99	40.0	47.3	40.3	55.9	40.3	57.7	39.4	58.9	38.6	58.1
8-8.99	25.9	45.9	26.2	62.3	26.9	63.7	28.1	64.6	28.9	64.5
9-9.99	10.5	45.1	11.1	74.9	11.9	75.4	13.2	76.4	14.2	76.7
10	0.0	43.3	0.0	91.1	0.0	95.1	0.0	92.6	0.0	94.5

Resalta de manera significativa la escasa diferencia en la media de puntuación obtenida por los alumnos que no obtuvieron certificado (por no haber acreditado una o más de las asignaturas de secundaria), con quienes se encuentran en el rango entre 7 y 7.99 y que inclusive llega a ser más alta en algunos casos, como la del 2001 en el rango de 9 a 9.99.

De lo anterior se pueden hacer algunas inferencias:

1. Los métodos de evaluación no pueden obtener datos uniformes ni permanentes sobre los individuos.
2. Los resultados de una evaluación cambian de acuerdo con el momento y el contexto en el que se apliquen.
3. Existen factores que afectan a una evaluación, por lo que la hacen subjetiva.
4. No es posible determinar de manera integral lo que puede saber y hacer un alumno, a través de una prueba por reactivos.

Junto con la evaluación realizada por el Comipems, otros indicadores sobre la calidad del sistema educativo mexicano han sido los resultados de las pruebas de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) que la SEP aplica anualmente a los alumnos de primaria y secundaria en nuestro país. Esta evaluación se basa en un instrumento censal de diagnóstico que pretende valorar el aprovechamiento escolar en

español y matemáticas, así como una materia adicional que se va alternando en las diferentes aplicaciones. Enlace no mide habilidades para la vida ni competencias de tipo Pisa (SEP, 2011b).

Los reactivos de la prueba Enlace están graduados en tres niveles de dificultad: bajo, medio y alto y los resultados se agrupan en cuatro niveles de logro: insuficiente, elemental, bueno y excelente. De acuerdo con estos parámetros, entre 2006 y 2011, los alumnos que se han ubicado en los niveles de bueno y excelente han oscilado entre el 7.7% y el 16%, mientras que, por el contrario, quienes obtuvieron niveles de insuficiente y elemental, aunque han disminuido a lo largo de cinco años, se mantienen por arriba del 80% (figura 2).

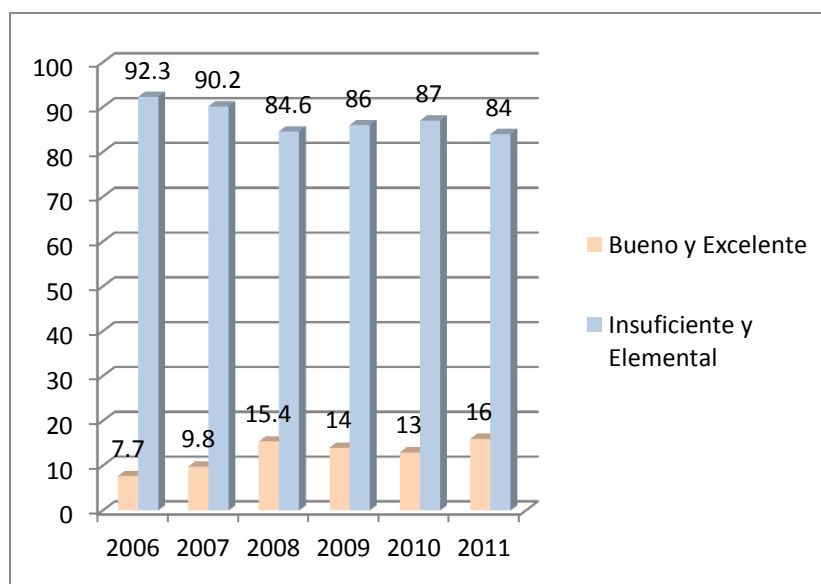


Figura 2. Resultados de la prueba Enlace entre 2006 y 2011. Elaboración propia a partir de SEP, 2011.

Los resultados de Enlace colocan a los centros escolares en una lista de posiciones en la que los últimos lugares son considerados con menor calidad educativa. Tanto en la educación pública como en la privada, los resultados de esta prueba son utilizados para clasificar el desempeño y aprovechamiento e inclusive para dar apoyos económicos a quienes logran mejores resultados, aun cuando se establece en el Manual Técnico de Enlace (SEP, 2010) que “sus resultados no deben ser utilizados para generar repercusiones académicas [...] no

pueden ser utilizados como único insumo para derivar conclusiones sobre la calidad de la Educación Básica o [...] las escuelas” (p. 10).

El tercer indicador de calidad del sistema educativo mexicano lo constituye la evaluación Pisa, mencionada anteriormente al describir el plan de estudios para secundaria en 2011 y que es aplicada cada tres años en Lectura, Matemáticas y Ciencias, a una muestra de alumnos de 15 años de países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Para coordinar en México las actividades Pisa, se creó en 2003 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Los reactivos de Pisa no se construyeron de la misma manera que los de Ceneval o Enlace. Para esta última, se pretende medir el grado en el que los jóvenes son “capaces de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. Para PISA, esos dominios están definidos como competencia (literacy) científica, lectora o matemática” (INEE, 2009).

Esta evaluación ha sido mencionada de manera contundente como un indicador en los estándares de desempeño dentro del plan de estudios 2011. En términos de Pisa, México ha obtenido resultados deficientes, con una media estadísticamente inferior a la obtenida en todos los países de la OCDE. Por ejemplo, para la evaluación de competencias lectoras realizada en 2009, México obtuvo una media de 425 puntos, mientras que el promedio fue de 493 para la OCDE y de 408 para América Latina. En este mismo año, el mayor promedio fue de 536 puntos, obtenido por Shanghai-China.

La evaluación Pisa ha tenido repercusiones muy serias en las prácticas académicas de los centros escolares en nuestro país. Al ser un referente internacional, sus resultados se han utilizado como modelo para implementar actividades cuyo objetivo sea obtener mejores puntuaciones y se ha descuidado la parte académica y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En la mayor parte de las escuelas se dedican meses enteros para entrenar a los jóvenes en las habilidades para resolver de manera efectiva el examen, no sólo de Pisa, sino también de Enlace y Comipems.

Lo que es contundente es que las evaluaciones realizadas mediante diferentes tipos de exámenes ponen a México entre los países con problemas de calidad educativa. Sin embargo, la apreciación cualitativa de los problemas de aprovechamiento, reprobación y deserción nos remite a considerar otro tipo de factores que influyen en los resultados educativos de un centro escolar y que se relacionan con situaciones de contexto en que se desenvuelven los estudiantes del nivel de secundaria.

Las causas de la reprobación y la deserción se han analizado a partir de diferentes indicadores, señalando situaciones que provocan que los alumnos de secundaria no permanezcan en la escuela o no tengan los resultados óptimos que se pretenden, señalando a los individuos (maestros o alumnos) como los responsables de la deficiente calidad de la educación en México. Sin embargo, situaciones como el financiamiento y el comportamiento de la matrícula escolar son factores que, a lo largo de la historia, han marcado pautas para el desempeño académico de los estudiantes, de los centros escolares y de las prácticas docentes.

Para el caso del Distrito Federal, el presupuesto destinado a la educación básica nunca ha sido homogéneamente distribuido. Existen disminuciones que hablan de carencias económicas severas a lo largo de los diferentes ciclos escolares y que han afectado notoriamente la calidad del servicio. Ello se refleja, entre otras cosas, en el deterioro del ingreso económico de los docentes, en la disminución de los presupuestos de mantenimiento de los planteles, etc. (Latapí, 2000)

1.1.3 Proyectos educativos y calidad

El financiamiento educativo en México está profundamente ligado a la organización y la planeación desde las esferas políticas y gubernamentales que articulan los recursos y la toma de decisiones educativas. Para entender estas dinámicas, Ornelas (1995), enfatiza la contradicción principalmente entre dos proyectos socioeducativos gubernamentales que articulan filosófica y políticamente la organización y desarrollo de las actividades educativas en México. Las pugna entre los proyectos neoliberal y democrático por el control de la educación entre la iniciativa privada y el estado mexicano, ha permeado la organización del sistema educativo y condicionado los resultados que de él se obtienen. Tanto el proyecto neoliberal como el democrático comparten los mismos fines de progreso,

igualdad y democracia, pero difieren en su “comprensión de la base de la sociedad y la función del estado en la economía, el desarrollo y la conducción de la sociedad” (Ornelas, 1995, p. 17).

Para el proyecto neoliberal, la función del estado debe ser mínima, expresándose mejor por medio de los mecanismos del mercado y en función de individuos, no de grupos o clases sociales. Mientras mejor estén los individuos en conjunto, mejor será el bienestar colectivo, por consecuencia se considera que el papel de la iniciativa privada es primordial para la creación de la riqueza y el desarrollo material.

Por el contrario, en el proyecto democrático, el estado es fundamental en la dirección económica y la regulación del mercado; el progreso social y el avance material basan su efectividad en los valores ciudadanos y en la fuerza de la ley. Se rechaza al corporativismo y el uso de los bienes públicos para la satisfacción de intereses privados (Ornelas, 1995). No obstante, como antes se mencionó, ambos proyectos comparten los objetivos primordiales de ampliación de la cobertura, elevación de la calidad, descentralización y aumento de recursos.

Las consecuencias del enfrentamiento entre estos proyectos políticos se concretan en, en situaciones deficientes de organización escolar, incongruencias en el currículo formal y contradicciones con el currículo oculto. Esto es muy claro en el caso de las evaluaciones internas y externas del sistema educativo que tienen como trasfondo la validación de quienes son “aptos” para continuar estudiando y convertirse en ciudadanos del mundo al servicio de la iniciativa privada, dejando de lado las necesidades particulares de las comunidades, no solo en las urbes, sino en zonas de marginación y pobreza extrema que no tienen acceso a la educación.

Las repercusiones sociopolíticas de las divergencias entre proyectos educativos referentes a las formas y grado de regulación del estado, al ideal de ciudadano y a los requerimientos del desarrollo social e individual, provocan particularidades en las relaciones educativas dentro de las aulas. En el aspecto formal, la indefinición del nivel y del perfil del estudiante son ejemplos claros. Aspectos más sutiles que no forman parte del currículo institucional manifiesto, como los de tipo ideológico y cultural, poseen una influencia mayor en las

relaciones del aula, provocando en muchas ocasiones fricciones entre las personalidades, las aspiraciones, las expectativas y los bagajes culturales del maestro y del alumno.

De esta manera, las demandas de la democracia se constituyen en un punto de tensión al enfrentarse al ideal de ciudadano que la escuela debe formar y los requerimientos del desarrollo social e individual. Esta presión social está presente dentro del aula de manera evidente al generarse situaciones conflictivas entre el maestro, el alumno y la institución escolar (Ornelas, 1995).

En este proyecto neoliberal que toma mayor fuerza a inicios del siglo XXI, los efectos de la globalización se hacen presentes en las reformas curriculares. Al evaluar la eficiencia del sistema educativo mediante instrumentos estandarizados, se hacen más evidentes las diferencias entre quienes no han tenido las mismas oportunidades educativas debido a contextos familiares que apoyan poco, situaciones sociales y económicas disminuidas o la falta de proyectos de vida en los que la escolaridad no tiene significado contundente. Formar ciudadanos del mundo hace que se pierdan de vista el amplio espectro de dificultades particulares que cotidianamente se presentan en las aulas y que forman parte de los porcentajes de alumnos que no aprueban las evaluaciones Pisa, Enlace o Comipems,

1.1.4 Situación actual

A la situación expuesta anteriormente, se agregan ciertas condiciones internas que ocurren en las escuelas y que complican el aprendizaje:

- El carácter que la disciplina tiene en la secundaria, obedece a un concepto de adolescente que ha sido ya rebasado. No sólo en los métodos de enseñanza de los contenidos curriculares, sino también en la forma en que se pretenden inculcar valores, hábitos y actitudes predomina el autoritarismo y la imposición, logrando en muchos alumnos el efecto contrario al deseado: actitudes desafiantes, rebeldes, apáticas y de rechazo hacia lo que se percibe como amenazante a su forma de ser y de vivir. “Se trata de una población inmersa en una grave confusión tanto en el ámbito vocacional como laboral, ante el relativo exceso de información sobre oportunidades escolares y ocupaciones existentes, así como frente a la reducida vivencia y experiencia acerca de las mismas en el entorno familiar inmediato y la real ausencia de oportunidades efectivas” (Ibarrola, 1998, p. 28).

- Entre la formación que proporciona la escuela secundaria y los requerimientos de empleo existe una enorme diferencia, esto aunado a las deficiencias académicas de los alumnos. Un egresado de este nivel no cuenta con los elementos que demanda el sector laboral y tampoco ha desarrollado eficazmente las capacidades académicas para desenvolverse adecuadamente en los niveles educativos subsiguientes.
- Las desigualdades regionales en el servicio educativo, junto con los modelos tradicionales de enseñanza, la inadecuación entre contenidos y desarrollo de los adolescentes, los estilos de evaluación imperantes, la distribución del tiempo que resulta pequeño para el alto número de conocimientos programáticos, son factores cuya conjunción provoca una alta reprobación, simulación de aprendizajes y, finalmente, una formación deficiente e irrelevante para los alumnos de este nivel educativo. (Sandoval, 2000, p. 90).
- Esta desarticulación impide el desarrollo adecuado de las capacidades del individuo y de las actividades que tienen que ver con los contenidos programáticos. Dentro de esta situación, el trabajo que desarrolla el docente de este nivel se ve limitado por las implicaciones que para él tienen las condiciones de trabajo propias de la escuela secundaria y de las cuales no siempre está consciente o tiene posibilidades de modificarlas.

En general, la percepción de los maestros y de las autoridades educativas es que muchos alumnos no tienen un aprovechamiento real ni un desarrollo de competencias adecuado. En este aspecto, Santos (2003) señala que, de acuerdo con una prueba de aprovechamiento aplicada a alumnos de secundaria de diferentes estratos socioeconómicos, el puntaje global obtenido no rebasó el 50% (47.1% para el estrato medio-urbano, 36.5% para el urbano-marginal y 32.8% para el rural). Para los jóvenes que viven la secundaria como una etapa de tránsito, el aprendizaje escolar representa la oportunidad de aumentar su cultura general, pero no constituye una razón primordial de asistencia. En este mismo sentido, la Encuesta Nacional de la Juventud realizada por el Instituto Nacional de la Juventud (como se cita en Gómez, 2003), reporta que el 24.8% de los jóvenes y el 20.4% de las jóvenes dejan de estudiar “porque no les gusta la escuela”.

Sandoval (2000), afirma que los resultados que se han venido señalando a través de estadísticas y porcentajes sobre el bajo aprovechamiento, la reprobación, la deserción y las carencias en el medio laboral, son el reflejo de una comprensión limitada sobre lo que se debe hacer. Guevara (1992) señala que esta situación se debe en gran parte a que el SEM se encuentra dentro de una crisis que lo separa de los requerimientos nacionales y por ello ha dejado de ser un instrumento de movilidad social, igualdad y justicia. No difiere mucho el análisis de Guevara con la realidad educativa casi veinte años después.

1.2 La educación especial en la escuela secundaria

Como se ha visto, los aspectos de calidad y eficiencia del sistema educativo mexicano responden a factores de muy diversa índole. Dentro de este ambiente de evaluaciones, cambios adolescentes, relaciones laborales difíciles, en las aulas se atienden jóvenes con necesidades dentro de un espectro que las ubica desde lo regular hasta lo especial. Por ello, es necesario agregar a este análisis el concepto de *necesidades educativas especiales*. Es aquí donde la educación especial juega un papel fundamental, pues, de acuerdo con el Artículo 41 de la Ley General de Educación:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo específicos.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Sin embargo, en la práctica, la tendencia es a homogeneizar a los estudiantes y a soslayar las diferencias en cuanto a las necesidades educativas especiales. Durante las clases, el que no aprende de la misma manera que el grupo al que pertenece representa una dificultad que no todos los docentes tienen la disposición o la preparación para enfrentar. Y resulta que a cada momento, hay más casos de jóvenes que tienen una disposición negativa hacia la

escuela derivada de sus antecedentes familiares y académicos y que se va agravando a lo largo de la escolaridad, de manera que, al llegar a la secundaria, da lugar a problemas académicos severos cuya desembocadura, sin no hay una atención adecuada al problema, llega al bajo aprovechamiento, a la reprobación y a la deserción.

En los últimos veinte años, la educación especial ha ido evolucionando de un modelo clínico, terapéutico e individual, a la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad) al aula regular. En este camino, se han vislumbrado situaciones que antes no se contemplaban y se ha desplazado el conflicto de los niños que no se adaptan a la escuela, colocándolo en la interacción del individuo con el contexto que lo rodea. Al respecto, Fernández (2008) señala el paso “del concepto de estudio centrado en el diagnóstico y el tratamiento de las deficiencias y discapacidades, al estudio de la propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las personas y sus déficits, de los profesores, de la enseñanza y los procesos de aprendizaje que demandan un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad en educación especial” (p. 1).

Esto, evidentemente, implica un gran reto para los docentes de secundaria, cuyos perfiles académicos, en su mayoría, no incluyen la preparación pedagógica necesaria para hacer adecuaciones al currículo que contemplen, de acuerdo con Escandón (SEP, 2006a)

- a) Adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.
- b) Orientación al personal de la escuela regular y a los padres por parte del personal de educación especial.
- c) Compromiso de la escuela para atender las necesidades educativas especiales
- d) Sensibilización e información clara a la comunidad educativa en general para promover cambios en sus prácticas.
- e) Materiales y apoyos técnicos necesarios.

A pesar de estas consideraciones que han logrado reformar la normatividad vigente, los niños con necesidades educativas especiales, se enfrentan a las mismas condiciones de evaluación estandarizada que aquellos con condiciones óptimas para el aprendizaje. De esta manera, se están obviando las situaciones que, previsiblemente, van a dar como resultado la

reprobación y el bajo aprovechamiento. Más aún, cuando en el Plan de Estudios 2011 para la educación básica el aprendizaje tendrá como referencia los parámetros de los estándares curriculares relacionados con Pisa y, aunque se menciona la necesidad de apoyos diferenciados para quienes presenten rezago escolar, no se especifica cómo, quién y cuándo van a ser instrumentados.

Entre las posibilidades de la integración educativa se encuentra la atención a las causas que originan situaciones que, sin corresponder a situaciones físicas u orgánicas, provocan problemas de aprendizaje. Los problemas de interacción son una de estas causas.

Alrededor del concepto de interacción en el aula giran multiplicidad de situaciones que la condicionan y afectan, como ya se ha podido ver a lo largo de este análisis. Hablar de interacción educativa implica también conocer las condicionantes con que asisten al aula los profesores y los alumnos. Se ha hablado de la escuela secundaria y sus características como el escenario donde se lleva a cabo el acto educativo. A continuación se abordará el contexto particular de los participantes de la interacción en el aula.

1.3 Los docentes de secundaria

La profesión docente, de inicio, condiciona la manera en que se interpreta y reconceptualiza la manera de ver la vida, la enseñanza, a sí mismo y a los demás. Por ello, la perspectiva particular de cada docente permea la práctica cotidiana, es decir, el maestro es el filtro a través del cual la sociedad aporta a los jóvenes los elementos para integrarse a ella. Esto conlleva una carga especial para el educador, pues en muchas ocasiones no es consciente del papel que juega; desde la perspectiva de su profesión, su edad, el nivel educativo en el que labora, asignaturas que imparte, el rol específico dentro de las instituciones educativas, relaciones laborales, etc., está moldeando en sus alumnos actitudes y formas de enfrentarse al conocimiento y a la vida.

La socialización profesional también contribuye al marco de referencia, así como la disciplina dentro de la cual se ha preparado y a través de la cual se prepara para un rol profesional en particular. La composición final del marco de referencia puede ser considerablemente diferente del de otros colegas de otras disciplinas (Friend & Cook, 1992), lo cual resulta más evidente en el nivel de secundaria, pues la integración al interior

de las diferentes academias de profesores (Español, Inglés, matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Actividades de Desarrollo, Talleres) resulta complicada, al conjuntarse profesionistas de muy diversas disciplinas (abogados, psicólogos, pedagogos, sociólogos, biólogos, médicos, etc.).

A esta situación se le suma el hecho de que el maestro de secundaria en México, no necesariamente es un maestro por formación; dentro de este nivel educativo coexisten diversos especialistas que desarrollan actividades poco relacionadas entre sí, con niveles de escolaridad y perfiles profesionales distintos. Existe una heterogeneidad muy grande entre los perfiles de los docentes; los hay egresados de escuelas normales que preparan maestros para el nivel de preescolar, primaria y bachillerato, los hay formados por asignaturas y por áreas. También hay maestros con una preparación profesional específica. Las tres cuartas partes de los profesores de secundaria en el país son profesionistas no formados pedagógicamente (Maliachi, 1995).

Evidentemente, las estrategias de los profesores que no tienen una formación pedagógica para impartir su materia, se desarrollarán en la práctica con los alumnos a través de situaciones de ensayo, que no son formalizadas y con frecuencia quedan en el aire. Algunos maestros pasan años sobreviviendo y aprendiendo, tratando de transmitir un conocimiento, muchas veces en forma infructuosa. Rockwell (como se cita en Sandoval 2000, p. 168) menciona que “ser maestro, sobrevivir durante años al trabajo en el aula, requiere mucho más que el conocimiento de teoría pedagógica y contenidos escolares. Implica siempre una cantidad de conocimientos más sutiles, generados en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con lo intelectual en el trabajo docente”.

1.3.1 Formación y actualización

La actualización que se ofrece a los docentes de este nivel no aporta muchos elementos para superar las deficiencias educativas, pues este tipo de actividades se realizan sin la participación de los maestros en la planeación de los temas y actividades. No existe un espacio en donde se retomen las experiencias como material de discusión y propuestas, además de que la forma en que se organizan estos cursos influye en el desinterés magisterial: asistencia obligatoria, falta de espacios de discusión, poca valoración de sus opiniones, etc. (Sandoval, 2000). La tendencia es capacitarlos para que lleven a cabo

exitosamente las modificaciones curriculares organizadas desde fuera. Generalmente las actividades de actualización se refieren al mejoramiento de la eficiencia docente y al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no se relacionan mucho con el manejo de las condiciones reales personales y de los alumnos.

En este aspecto, Guevara (1992, p. 24) enfatiza la necesidad de “examinar a fondo la formación normalista, los mecanismos de actualización y promoción de los maestros en ejercicio, así como las prácticas de la supervisión” como uno de los aspectos prioritarios en la reestructuración del Sistema educativo mexicano. Pero no sólo es importante reformular los mecanismos, sino los contenidos y vivencias de los docentes en las actividades de actualización, ya que existen elementos que han sido frecuentemente descuidados y que son fundamentales para promover el cambio en el maestro y, por consecuencia, en su práctica cotidiana.

De acuerdo con este marco y basado en lo que mencionan Ornelas, (1995) y Echeita (1997), los ejes sobre los que es necesario basar la transformación magisterial giran en torno a:

- 1) Seleccionar adecuadamente los métodos y estrategias para facilitar el conocimiento.
- 2) Reconocer las diferencias culturales y aquellas relacionadas con la edad entre el docente y sus alumnos, entre el grupo de alumnos, entre instituciones y entre comunidades.
- 3) Reconocer la influencia de su actividad docente en el desarrollo socioafectivo del adolescente.
- 4) Reconocer su capacidad para transformar el clima socioafectivo del aula e influir en el desarrollo social y afectivo de sus alumnos dentro y fuera de ella.

El logro de estos aspectos se vincula especialmente con el conocimiento de diversas dinámicas propias del aula, situaciones de enseñanza y aprendizaje vistas desde un ángulo diferente, que tiene que ver con la reconceptualización tradicional de los procesos académicos, con el análisis de la interacción educativa y el reconocimiento de la presencia esencial que tiene el factor afectivo y emocional en este contexto.

1.3.2 Condiciones laborales

En diversas investigaciones que analizan la situación de la educación en México (Ibarrola 1998, Guevara 1992, Sandoval 2000, entre otros), se reconoce la importancia del docente como eje de las actividades que se desarrollan en el sistema educativo, así como su papel fundamental en las transformaciones que se requieren. Sin embargo, en la práctica esta relevancia no está suficientemente reconocida ni por las autoridades, ni por el mismo docente.

A partir del análisis de Bordieu (1996) y de lo mencionado por Vigotsky (1979), se puede decir que el maestro es el representante del saber social, quien reelabora los productos sociales con el fin de facilitar al alumno su apropiación. Además, el docente es quien enfrenta todas y cada una de las vicisitudes que se presentan cotidianamente en el aula y las resuelve de alguna manera.

Finalmente, la doble función del maestro como transmisor de la cultura y en su rol de adulto, le otorga el importantísimo papel de vincular a la sociedad con el adolescente y su conocimiento. De la conciencia que asuma sobre este papel, depende la calidad académica y afectiva de las relaciones que se establecen dentro del aula, que repercuten en los resultados educativos tanto a nivel social como individual.

En la escuela secundaria los maestros enfrentan las condiciones de trabajo más arduas de todo el ciclo básico (Sandoval, 2000) ya que deben atender a un alto número de alumnos que por su edad, presentan mayores exigencias, implicando en ello un mayor desgaste emocional y físico ante un apoyo institucional insuficiente, inestabilidad laboral y bajo salario. Los interinatos son frecuentes, así como la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas. A pesar de la implementación de la carrera magisterial, la estabilidad económica y laboral no se ha concretado y ni se han modificado las condiciones de trabajo a pesar de las reformas curriculares de la RIEB.

Un docente de secundaria de tiempo completo atiende un promedio de 350 alumnos, divididos en grupos que oscilan entre 30 y 50 individuos, durante módulos de clase de 50 minutos. Existen casos extremos (y no son pocos) en los que llegan a trabajar con más de 700 alumnos. Esto provoca, entre otras cosas, el descenso del estatus profesional de los docentes de secundaria, al atender a esta cantidad de alumnos en instalaciones cada vez más

precarias (Sandoval, 2000). Dadas las necesidades de cada plantel, también en muchas ocasiones un solo maestro imparte hasta tres materias diferentes.

El aspecto económico juega también un papel importantísimo. Históricamente, los salarios han sido poco remuneradores y no retribuyen el trabajo que desempeñan, sobre todo porque además del tiempo que ocupan dentro de la escuela, también requieren dedicar espacios extra para preparar clases y materiales. En esta situación, el docente tiene que encontrar fuentes de ingreso adicionales para cubrir sus necesidades, restando con ello tiempo y calidad a su trabajo. En muchas ocasiones la respuesta a estas circunstancias es la apatía, el desinterés por el mejoramiento y el cumplimiento del horario sólo por cuestiones salariales (Sandoval, 2000).

Es claro que esto disminuye la valoración que el mismo docente hace sobre su trabajo. El aspecto económico se prioriza sobre el desarrollo profesional, propiciando la saturación de horas semana-mes para aumentar los ingresos. Con ello se demerita la calidad del desempeño y la autopercepción positiva que de sí mismo tiene, al mismo tiempo que se devalúa su perspectiva profesional a futuro. En muchas ocasiones se asiste a cursos de actualización sólo por obligación, ya que no existe interés en los temas que en ellos se desarrollan; este hecho, aunado a que no existe participación magisterial en el desarrollo curricular, influye en su desinterés (Sandoval, 2000). Las modificaciones a los lineamientos de la carrera magisterial vigentes a partir del ciclo escolar 2011-2012 no relajan la situación, pues ahora se deben cubrir cuatro cursos de actualización al año de 120 hrs., además de tener que cubrir horas de servicio extracurricular, fuera de horario y sin remuneración adicional (SEP, 2011c)

1.4 Alumnos

En el desarrollo de la relación entre el docente y el alumno entran en juego múltiples factores relacionados no sólo con el proceso de enseñanza, sino con el contexto social, biológico y psicológico en el que ambos están incluidos. En cuanto al adolescente, el periodo de desarrollo que atraviesa condiciona determinadamente las relaciones que establece; en el aspecto social, la transición de la infancia al mundo adulto constituye la etapa de preparación para la vida laboral y social. Además de requerir de ciertas estructuras

cognoscitivas, el joven se enfrenta ante una nueva posición social que le exige el establecimiento de nuevas relaciones consigo mismo y con las personas que le rodean, tanto en el ambiente familiar como en el escolar. Ello implica una re-construcción y re-conceptualización de las relaciones que hasta ese momento había establecido. Sus esquemas cognoscitivos se reestructuran incorporando la nueva información de su contexto (Bozhovich, 1976).

En todo esto se presenta un elemento poco valorado: la afectividad, ya que aún en el caso de jóvenes con buen desarrollo académico, se generan emociones que pueden ser positivas o negativas, en relación con la aceptación o rechazo del maestro y hacia el maestro. Al respecto, Galeana (1997) señala que el enfrentamiento entre la cultura del alumno y la cultura escolar crea interacciones poco estimulantes para el aprendizaje, ya que se ponen en juego los afectos, las emociones y los deseos.

Los cambios fundamentales que vive el adolescente en su forma de vida y en las condiciones internas de su desarrollo provocan el desarrollo de crisis, conflictos internos y externos, rompimiento con los principios morales, etc. El aprendizaje del adolescente adopta nuevos métodos de asimilación y una actitud cognoscitiva diferente hacia los conocimientos en general, no sólo los académicos.

Las situaciones de aprendizaje social del alumno también tienen un carácter diferente, se enfrentan con independencia y una valoración diferente de sí mismos y de los adultos con los que interactúan, conformándose una “posición totalmente distinta de los alumnos con respecto a los maestros y los educadores” (Bozhovich, 1972, p. 242). Dichos enfrentamientos pueden ser positivos cuando el vínculo emocional con el docente está basado en condiciones de respeto y aceptación; de esta manera, el adolescente fortalece su autoimagen y asimila las condiciones que el adulto establece. De lo contrario, se genera una ruptura con los valores no sólo del maestro, sino con todos aquellos a los que este sujeto representa, es decir, el mundo social que la escuela pretende incorporar a través de la educación. La posición del maestro, detentador del poder, es propicia para manejar tanto las situaciones que se presenten en su favor, como el clima del aula, ya que la posición del alumno siempre estará en circunstancias de inferioridad por jerarquía y edad.

De acuerdo con Bozovich (1976) la valoración que el adolescente hace del maestro, varía de acuerdo con las diferentes edades. En la adolescencia ya no se acepta incondicionalmente como modelo, sino al contrario, se cuestiona y se analiza; a esa edad (11 a 17 años) los referentes de conducta son los mismos compañeros de edad, las interrelaciones personales entre ellos son las más estrechas, con matices emocionales más profundos, ejerciendo una influencia importante en la formación de la personalidad de estos sujetos.

En cuanto a sí mismo, este nuevo papel va a estar condicionado por los logros que alcance en su actividad escolar, es decir, en función de la calidad de esta tarea y de su conducta en la escuela van a originarse apreciaciones por parte de padres, profesores y coetáneos, que van a repercutir en el desempeño del estudiante y más aún, en la estimación que él hace de su persona, a tal grado que si dicha evaluación no es positiva, puede generarse un enfrentamiento con el medio social, al discrepar la conducta deseable con la real.

El adolescente se vincula de forma diferente con estos tres grandes núcleos de referencia, padres, maestros y compañeros. Las interacciones que se establecen con la familia constituyen una base importante para el desarrollo afectivo y académico del adolescente dentro de la escuela. Muchos de los problemas que se presentan dentro del aula, tienen un referente familiar de conflicto que se ha agravado con un entendimiento deficiente de la situación afectiva del alumno por parte del docente. Este hecho es explicado por Rice (1997) cuando habla de la deserción escolar. Menciona que la calidad de las interrelaciones familiares tiene un impacto significativo en el éxito académico, ya que los estudiantes con buen desempeño reciben apoyo importante de los padres, al contrario de quienes provienen de familias orientadas hacia el conflicto. Éstos últimos tienen mayor probabilidad de presentar un mal desempeño académico y de desertar.

Evidentemente, en esta relación entre familia y adolescente, un factor de suma importancia es la manera en que se valora y se reconocen los logros académicos. De acuerdo con Smirnov et al. (1960), esta estimación social de su conducta y de su actividad es la fuente fundamental para que se conozca como individuo y sirve de criterio para ubicar la correspondencia entre su conducta y las exigencias de los demás. Él demanda de su familia,

una reflexión profunda y una concordancia de criterios para evitar su desorientación y la dificultad para tomar conciencia de sus cualidades.

Al mismo tiempo que ocurre este desarrollo psicológico propio de la edad adolescente, el medio circundante a cada individuo y a cada grupo de individuos contribuye también a moldear las características de lo que sucede en el medio escolar. De esta forma, las condiciones de vida de los alumnos tienen su manifestación particular dentro del aula, concretándose especialmente en la relación que viven con cada docente.

De esta manera, todo el bagaje de relaciones que el alumno establece con su familia, con sus coetáneos y con sus profesores se materializa dentro del aula, constituyendo el currículo oculto que pone en práctica valores políticos, sociales y, sobre todo, culturales en las relaciones del aula (Ornelas 1992), o sea que “cada acción pedagógica tiene una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 19). Esto implica que quienes participan del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula no parten de cero, sino que llevan ya una carga cultural previa, un capital cultural que proviene de su grupo social de origen; se trata de acciones pedagógicas precedentes (Bourdieu, 1998), lo cual da lugar a aprendizajes informales que moldean al individuo dentro de los valores y aspiraciones de un grupo social determinado. La conformación de este capital cultural no es única para una sociedad, sino que se generan diferentes capitales dependiendo de la diversidad de grupos sociales existentes.

Este concepto de capital cultural permite entender otra dimensión de la naturaleza de los conflictos en el aula. No solo son las condiciones sociales que enmarcan la práctica educativa, sino también las diferencias existentes en la carga cultural de los grupos sociales, que se evidencian en la convivencia diaria entre educador y educando. Ambas conceptualizaciones sobre lo que es y lo que debe ser, pueden llegar a ser similares o a enfrentarse abiertamente.

El choque entre los capitales culturales de los distintos integrantes de la comunidad escolar es frecuente, ya que “la acción de los estudiantes en la escuela está mediada por dos características: las concepciones institucionales sobre el papel que les corresponde desempeñar, que se traducen en reglas a cumplir, y las vivencias culturales que han

adquirido en otras integraciones sociales en las que participan, entre las que sobresalen la familia y el barrio (y dentro de éste el grupo de amistades), elementos desde donde valoran su escolaridad y que también influyen en sus expectativas hacia la escuela” (Sandoval 2000, p. 208).

A este respecto, Galeana (1997) señala que cada alumno ingresa a la escuela con antecedentes diferenciados, provenientes principalmente de la familia y de experiencias escolares anteriores, que le confieren un estilo de relacionarse y un modo de construir conocimientos. Pero ello es descalificado frecuentemente por el docente cuando choca con la cultura oficial en forma frustrante o agresiva, tratando con ello de imponer valores ajenos a los que estos niños viven cotidianamente. Los mecanismos de selección que se ponen en juego son legitimados y constituyen el prelude de la deserción, ya que “los alumnos que fracasan son aquellos que, por sus características individuales o familiares, no están en condiciones de aprovechar la oportunidad educativa que se les brinda...” (p. 40).

Es importante mencionar también que de la convivencia de diferentes capitales culturales no siempre resulta un enfrentamiento; cuando existe reconocimiento hacia las diferencias entre formas de ser y pensar se enriquece la relación, permitiendo el intercambio de ideas, normas, valores y dejando que el aprendizaje social se vaya construyendo de acuerdo con las experiencias cotidianas dentro de la institución escolar.

En uno u otro caso, el reconocimiento de la existencia de diferentes capitales culturales dentro del aula permite enfocar otra dimensión de la interacción maestro alumno. Las condiciones sociales y económicas en las que viven los adolescentes pueden afectar en diferentes grados el desempeño escolar y las características de la interacción que establecen con la comunidad escolar. El problema de las dificultades generadas por los factores socioeconómicos de los niños con trastornos de conducta en el aspecto pedagógico, es explicado por Vigotsky (1989) al mencionar que son precisamente estas condiciones la causa fundamental de la “dificultad” infantil. En un gran número de casos (exceptuando aquellos que son de origen estrictamente biológico), el problema de conducta desaparece al modificar las causas sociales que lo provocan. De esta manera, el conflicto que conduce a la formación del problema radica en las condiciones peculiares, personales y particulares de la historia del desarrollo del niño.

Los factores internos y externos relacionados con la calidad de la educación que se han mencionado, convergen en la importancia de tomar medidas efectivas que mejoren el desempeño de los estudiantes del nivel de secundaria. Evidentemente, no es posible abarcar con este trabajo todo lo que implica una reforma educativa en los niveles macro sociales y en los relacionados con el trabajo dentro del aula, pero si es posible dirigirse al análisis y la promoción de cambios en la interacción docente-alumno, como uno de los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual se explicará en seguida.

1.5 Interacción en el aula

En términos sociales, la interacción se refiere a la relación entre dos o más sujetos individuales o colectivos, durante la cual cada sujeto modifica reiteradamente su comportamiento (Gallino, 1995). Por ello, la interdependencia de los seres humanos conduce a un número de procesos sociales importantes que promueven la acción social, (Rice, 1997), entre las cuales se encuentra la educación.

Desde el paradigma constructivista social, cualquier tipo de interacción entre individuos está construida mediante instrumentos de tipo sociocultural. En este sentido, Hernández (1998) menciona que la relación epistémica sujeto-objeto, es un triángulo abierto en donde los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales que *median* entre ambos. Este triángulo se modifica de acuerdo con las características y los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado.

Así, Hernández (1998) también menciona que el proceso educativo implica una construcción del conocimiento social, donde se involucra necesariamente una interacción basada en la acción realizada frente al objeto de conocimiento. En este proceso, el sujeto redefine y reestructura cognitivamente al objeto al actuar sobre él. Al mismo tiempo, organiza y transforma sus propias estructuras o marcos conceptuales en un ir y venir sin fin.

Se concluye, entonces que la *actividad mediada del sujeto* representa una interacción con el objeto, a través de los instrumentos culturales que la sociedad pone a su disposición para conocerlos y reconstruirlos. En el ámbito educativo, esta actividad mediada cobra un sentido relevante, ya que se convierte en un sistema de ayudas proveniente de otros sujetos más capaces, quienes interactúan dentro de un contexto en el que también el factor afectivo está siempre presente.

De esta manera, en el vínculo establecido entre el maestro y el alumno está implicado tanto el conglomerado social al que ambos pertenecen, como el proceso de conocimiento que se genera dentro de esta relación.

Retomando lo dicho anteriormente, se puede apreciar que los factores de tipo externo al Sistema educativo mexicano influyen sobre los aspectos internos vinculados al docente y al alumno, dentro del contexto en el que las condiciones de trabajo del maestro y aquellas en donde el alumno se desarrolla, establecen un marco de referencia característico de la comunidad a la que pertenecen. Las modificaciones posibles y pertinentes que promueven cambios sustanciales al proceso educativo, son definidas desde las políticas gubernamentales, pero también es viable incidir efectivamente en las prácticas docentes mediante acciones dentro del aula.

Es importante en este análisis, definir al aula como un espacio complejo, un mundo de relaciones sociales (alumno/alumno; alumno/profesor) en donde se juegan diversos papeles (Echeita, 1997). Es el lugar en que alumnos y maestros aportan sus marcos individuales y los reconstruyen uno en función del otro, reelaborando también el saber acumulado por nuestra cultura. Se recrean también los sentimientos, afectos y valores, producto de las relaciones establecidas a través de las metas de la educación dentro de la escuela; en este espacio, los procesos de desarrollo y de aprendizaje se encuentran insertos en una relación compleja y estrecha con lo social y lo institucional.

Dentro del aula, se promueve el desarrollo de los miembros más jóvenes, “facilitándoles, a través de esta participación, el acceso a la experiencia colectiva culturalmente organizada”. De acuerdo con Marchesi, Coll y Palacios, (1990) podemos decir que el aula se puede conceptualizar como:

- a) Un escenario de actividad social conjunta.
- b) Una dimensión espacio temporal.
- c) Un lugar donde se reúnen un grupo de personas en un tiempo determinado, segmentado en sesiones de trabajo (tipo de actividad, una clase de una materia, con un profesor específico) con una meta definida (la enseñanza y el aprendizaje principalmente).

- d) Un contexto donde se materializa cierto tipo de relaciones que tienen que ver con la afectividad

Dados estos elementos, un factor que cobra sentido relevante es la relación establecida entre los integrantes del proceso educativo, ya que en la interacción en la que se involucran, está presente el correlato social e institucional, además del factor emocional y afectivo que implica toda relación humana. Para analizar esta interacción se requiere comprender cómo se establece esta construcción a través del entendimiento de los significados que se atribuyen a los actos ahí producidos como marco de referencia de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y cómo se llegan a compartir tales significados:

La influencia educativa de los profesores se ejerce a través de un proceso [...] complejo. Por una parte, está la actividad constructiva del alumno como factor determinante de la interacción; por otra, la actividad del profesor y su capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares. Así entendida, la enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta el intrincado núcleo de relaciones que se establecen en el aula y las aportaciones de todos los participantes.” (Coll y Solé 1990, p. 332).

Dentro de estas negociaciones, cada participante entra en el marco de referencia del otro en virtud de sus características personales, para establecer un marco compartido de significados. Esto representa un hecho importante, pues mediante este proceso se establece un marco de *intersubjetividad* que va tejiendo tramas diversas en función de los participantes y *que puede ser conducido concientemente* [cursivas añadidas].

Dentro del salón de clases, factores ya mencionados como la edad, la experiencia del docente, la normatividad institucional, las condiciones del aula, el entorno laboral y económico, etc., influyen en este desarrollo y, de manera preponderante, en la resolución conjunta de los problemas que se plantean dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este aspecto esencial de la práctica educativa se constituye como la base de reflexión de la actividad y de su formación. No se habla entonces de interacción, sino de interactividad, en

el sentido de articular las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o contenido de aprendizaje determinado (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1997).

Esto crea la necesidad de integrar en este análisis no solamente el triángulo alumnos-profesor-instrumentos socioculturales (contenidos), sino encuadrar estos elementos dentro del entorno social y sus interrelaciones, es decir que al entender que “la construcción de significados compartidos es el fruto de una negociación constante e ininterrumpida [esto] obliga a considerar el contexto en el que tiene lugar la actividad conjunta como un elemento esencial del proceso” (Echeita, 1997, p. 226).

Dentro de esta conceptualización constructivista, el papel del alumno es mucho más dinámico, ya que, dentro del marco establecido por el docente, es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje a través de su actividad mental y de la reelaboración intelectual de lo que le proporciona el profesor (Coll, 1990). Sin embargo, en este proceso no sólo intervienen los materiales intelectuales, sino también, y de forma muy importante, el *sentido* [cursivas añadidas] que tanto el alumno como el docente dan a la relación enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que el componente motivacional, afectivo y relacional existente dentro de los procesos cognitivos del aula, afecta de manera esencial su desarrollo, ya que las representaciones o ideas previas sobre cualquier contenido, están siempre matizadas afectiva y emocionalmente en virtud de las representaciones del docente y la influencia educativa que éste tenga sobre el adolescente; en esta construcción las aportaciones no tienen siempre el mismo valor para uno y para otro, es decir, son asimétricas. Sin embargo, las ideas pedagógicas y el estilo de enseñanza del profesor juegan un papel decisivo en la construcción de las relaciones con los alumnos. De este modo, autores tales como Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1997, p. 204-205), mencionan que “el análisis de las formas de la interactividad, es decir, de las formas de organización de la actividad conjunta de los participantes, se convierte en nuestro planteamiento en un paso imprescindible para abordar el estudio de los mecanismos de influencia educativa”

Las relaciones establecidas a través de los mecanismos de influencia educativa generan diversas expectativas de éxito o fracaso de las tareas escolares, del rendimiento académico no sólo del estudiante, sino también del profesor, y el autoconcepto que ambos van

estableciendo en relación con su actividad. Estas relaciones psicosociales (Echeita, 1997) se constituyen a través de los procesos cognitivo-afectivo-motivacionales, y en ello la función del profesor como estructurador de las tareas de aprendizaje es esencial. Más allá de lo académico como centro de las actividades en el aula, la motivación que el maestro pueda provocar en el alumno a través del establecimiento de la intersubjetividad y del sentido que le proporcione a la tarea en sí, representa la parte complementaria del aprendizaje del alumno.

Lo social y lo individual se manifiestan concretamente en cada individuo y en las relaciones que construye. De esta manera, en el salón de clases, la formación de los procesos psicológicos obedece a la doble dimensión planteada por Vigotsky (1979) y mencionada anteriormente, en donde lo social se manifiesta primero a nivel interpersonal, para pasar después a ser apropiado a nivel intrapersonal. En este espacio interindividual se constituyen los procesos psicológicos y cognitivos, pero también los afectivos; al conjuntarse ambos, se forma la conciencia del individuo.

Dentro del contexto escolar se concretiza esta dualidad social/individual a través de la actividad educativa mediada por el profesor, quien es el representante social de la cultura. La interacción dialéctica entre éste y el alumno genera una zona de desarrollo próximo que no solo tiene que ver con lo psicológico y con lo cognitivo, sino de manera muy importante, con lo afectivo.

De esta manera, el maestro se constituye como una persona significativa en el contexto del aula y como fuente motivacional. Las valoraciones que elabore afectan las interpretaciones que el alumno hace de sí mismo, provocando sentimientos positivos o negativos que tienen que ver con el éxito o con el fracaso escolar.

Esta situación nos lleva a considerar la importancia de que el maestro sea quien dirija conscientemente estos aprendizajes sociopsicológicos y emocionales para estructurarlos como experiencias interpersonales, dado que, en forma intencional o no, dentro de aula el alumno se apropia de valores y actitudes. Además, en este espacio se inhiben o potencian sentimientos que conducen a los alumnos a “atribuir un sentido a su presencia en la escuela y a elaborar su propio autoconcepto “¿qué hago aquí?, ¿por qué? o ¿para qué?; ¿qué espero de los demás?, ¿qué puedo ofrecerles?” (Echeita 1997, p.186). En función de los

sentimientos producidos en la interacción, el alumno que se sienta rechazado o aislado se verá coartado en su aprendizaje, o en la ejecución de actividades.

De acuerdo con Echeita (1997), muchos de los estudios sobre interacción se han centrado en el mejoramiento del desempeño docente. Sólo en los últimos años se ha rescatado la necesidad de entender cómo influye afectivamente el maestro en el alumno y los mecanismos de la actividad conjunta entre ambos.

En este sentido, la mediación de los profesores entre el conocimiento y la actividad autorregulada del alumno resulta indispensable, pues “lo que le falta al niño es precisamente lo que tiene el adulto: la capacidad de descentrarse de su propio punto de vista, [por lo que] la responsabilidad de establecer una definición intersubjetiva que permita iniciar el proceso de construcción de significados compartidos sigue recayendo en gran parte sobre el adulto, pues es éste el que puede tomar en consideración el contexto mental del niño y no a la inversa.” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1997, p. 230)

Sin embargo, este proceso de reconstrucción se enfrenta a diversos factores condicionantes. En la cotidianidad de las escuelas existen formas casi esquemáticas sobre la conducción de la enseñanza, con base en ideas muy estereotipadas sobre lo que debe ser la educación. Por ello la construcción de la actividad conjunta en muchas ocasiones llega a ser problemática y deriva en “incomprensiones mutuas, actuaciones no contingentes, divergencias en la interpretación de la situación, etc.” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1997, p. 211).

Estas formas de enseñar determinan y filtran no sólo los contenidos a enseñar, sino que configuran las relaciones entre el alumno y sus maestros. Para el docente, en la mayoría de los casos, no son conscientes ni maleables, por lo que sus ventajas o desventajas no son conocidas, así como tampoco la posibilidad de emplearlas conscientemente a favor de su labor y en beneficio de sus alumnos.

En este sentido, las prácticas de enseñanza en nuestro país han conservado en la mayor parte de los casos el esquema tradicional, mezclado con elementos innovadores, pero sin cuestionar realmente su esencia. Esto afecta a la interacción entre docente y alumno porque se pierde el sentido de estar reunidos en una situación de aprendizaje.

En el nivel de secundaria, la forma de enseñar todavía permanece mezclada con elementos de corte tradicional y enseñanzas innovadoras eclécticas. Esto no permite que se vislumbren resultados concretos, a pesar de los intentos por reformar la práctica docente.

Para Ynclán (1998) resulta claro que las prácticas docentes en las secundarias de México no han variado a profundidad. Esto tiene que ver no sólo con esta parte concreta de la enseñanza, sino con la organización institucional del servicio educativo, ya que la indefinición del sentido de la escuela secundaria no permite una actuación fluida y sencilla de las labores docentes ni de la apropiación de contenidos y asignación de sentidos claros para el alumno. De acuerdo con esta misma autora (Ynclán 2005, p. 130), los problemas de las escuelas y de los maestros dificultan las interacciones con los alumnos, ya que, entre las necesidades de los maestros, hace falta “formarse bajo nuevas destrezas intelectuales y sociales para enfrentar el reto de transformar las relaciones autoritarias por relaciones en las que se asuman actitudes de empatía con los estudiantes”

Al decir de Gómez (2003), hace falta realizar más investigaciones sobre las causas del poco interés y la insatisfacción de los alumnos en la escuela secundaria. En este contexto, el maestro es el depositario de las condiciones socioeconómicas y de las contradicciones prevalecientes dentro del sistema educativo, pero no siempre está consciente de ello. En el nivel del aula contribuye, junto con el alumno, a reproducir situaciones problemáticas, tales como la indisciplina, falta de control de grupo, bajo aprovechamiento, ausentismo y deserción.

De esta forma, si el docente logra constituirse como una parte positiva de esta relación o como parte del entorno significativo del alumno, los vínculos establecidos serán de mayor calidad afectiva y recíproca hacia las demandas que cada uno de ellos haga. En ello, lo importante radica en el vínculo que se establece, en el componente afectivo que hace que un adolescente responda a las indicaciones de un adulto significativo en una situación de aprendizaje social, pero el que esto se logre implica que el alumno lo reconozca como autoridad.

Se manifiesta entonces el trinomio que menciona Sandoval (2000) afecto-autoridad-formación, situación lograda por el maestro a través de un trabajo permanente de

conocimiento de sus alumnos, de una preparación constante y de una actitud de apertura hacia las necesidades de los otros.

Este tipo de trabajo implica necesariamente una metodología que permita el acercamiento a los procesos que se encuentran involucrados en la cotidianeidad de las clases. El método de evaluación, por tanto, debe dar cuenta de los acontecimientos específicos que generan tal o cual conducta a partir de la estructura de las actividades dentro del aula. De acuerdo con Vigotsky (1989), para estudiar al niño con problemas de conducta se debe relacionar la conducta con el medio.

Recapitulando lo expuesto en este apartado teórico, surgen varias interrogantes en relación con las formas en que se establece la interacción y los factores que influyen en ella, de tal manera que se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué influencia ejerce la estructura familiar y las interacciones que se establecen entre sus miembros, en las actitudes y desempeño escolar del adolescente?
2. ¿Cómo influye la percepción del alumno sobre su situación escolar, en la manera cómo se vincula con sus maestros?
3. ¿Qué papel juegan las estrategias didácticas y de comunicación del docente, en el tipo de interacción que establece con el alumno?
4. ¿Es posible favorecer una mejor interacción maestro-alumno, a partir de la reflexión respecto a la dinámica establecida entre los actores en el aula y su importancia para el éxito de la labor educativa?

A partir de estas preguntas, el objetivo general de este estudio es el de intervenir en el mejoramiento de las relaciones maestro-alumno dentro del aula, a partir de la evaluación de las condiciones reales de la interacción socioafectiva en un contexto específico.

Es por ello que se consideró viable realizar un diagnóstico de las condiciones en que se establece la interacción socioafectiva en una escuela secundaria y, a partir de la información obtenida, poner en práctica situaciones de sensibilización y reflexión sobre el vínculo entre maestros y alumnos con el fin de promover cambios en los docentes para mejorar dicha relación. Este objetivo implica el trabajo en dos fases: diagnóstico e intervención.

2. Primera Fase. Diagnóstico

2.1 Método

2.1.1 Tipo de diseño: cualitativo exploratorio

2.1.2 Objetivos

- Analizar el tipo de estructura familiar de la que provienen grupos de alumnos con y sin problemas de conducta de una escuela secundaria en el D. F., así como los estilos de comunicación e interacción familiar que establecen.
- Analizar las percepciones que tienen los alumnos con y sin problemas de conducta de una escuela secundaria en el D. F. sobre su situación escolar relacionada con la interacción establecida con sus profesores.
- Analizar el tipo de estrategias didácticas que utilizan grupos de maestros señalados por sus diferentes niveles de aceptación entre sus alumnos.

2.1.3 Contexto

Esta primera fase (diagnóstico) se realizó en una escuela secundaria técnica de la delegación Iztacalco, en el Distrito Federal, dadas las facilidades de acceso y trabajo de campo. Esta demarcación se encuentra ubicada al oriente del Distrito Federal. Colinda al norte con las delegaciones Venustiano Carranza y Cuauhtémoc; al poniente, con Benito Juárez; al sur y oriente, con Iztapalapa, y al oriente, con el municipio de Nezahualcóyotl, estado de México. Tiene una extensión territorial de 23.3 kilómetros cuadrados, por lo que representa el 1.6% del Distrito Federal. Entre las localidades principales se encuentran las colonias Agrícola Pantitlán, Granjas México, Santa Anita, Agrícola Oriental, Ramos Millán y Reforma Iztaccíhuatl.

En el año de realización de esta investigación y de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2003), Iztacalco era la demarcación con mayor densidad de población (19,282 habitantes por km.²), frente a un promedio de 5 494 en todo el Distrito Federal. Para el 2000, los datos señalan que en esta delegación habitaban 411 321 personas, 215 321 mujeres y 196 mil hombres, lo que representa el 4.77% de la población total del Distrito Federal. Para ese mismo año su densidad de población

disminuyó a 17 884 hab./km.², aunque este índice sigue siendo superior en 365 veces al promedio nacional y 2.1 veces más alto que el del Distrito Federal.

El 25.53% de la población se encontraba en el rango de edad entre 0 y 14 años; 67.61% , se ubicaba en el de 15-64 años y 6.84% tenía 65 años o más, ya que se estaba dando un proceso de cambio hacia una población de mayor edad: en 1980, la edad mediana era de 16 años, mientras que en 2000 ya era de 27 años, igual a la del Distrito Federal (Gobierno del Distrito Federal, 2005). El último Censo de Población (2010) indica que el 7.7% de los jóvenes en Iztacalco tienen entre 11 y 15 años y el ritmo de crecimiento está en descenso (-0.71%).

En el rubro de educación y de acuerdo con datos también del INEGI, en el 2005, en esta demarcación, el porcentaje total de alfabetización era de 97.3% y había todavía un 2.7% de población analfabeta. De la población de 5 años y más, asistían a la escuela el 15.37% de hombres y 15.11% de mujeres. De la misma población, 7.1% no poseía ninguna instrucción, 14.77% alcanzaban hasta el sexto grado de primaria y 61% tenían instrucción posterior a la primaria. 54.38% no tenían instrucción media superior, mientras que 11.11% contaban con preparatoria o bachillerato terminado. De ellos, la población masculina representaba el 54.4% y la femenina el 45.6%. 54 592 habitantes mayores de 18 años tenían instrucción superior (18%), en tanto que carecían de ella 73.98%. La población con instrucción profesional representaba el 58.5% de sexo masculino y 41.5 % mujeres. Con maestría y doctorado había un 59.9% de hombres y 49.1% de mujeres (Gobierno del Distrito Federal, 2005).

En la delegación Iztacalco operaban 55 escuelas secundarias oficiales: 35 escuelas secundarias generales, 5 escuelas secundarias para trabajadores, 13 escuelas secundarias técnicas y 2 telesecundarias. También existían 13 secundarias privadas: 11 generales y 2 técnicas. El total de los alumnos que asistían a escuelas secundarias en la delegación era de 28 212. El 91% de los estudiantes de este nivel acudía a escuelas públicas y el resto a escuelas privadas. La matrícula de estudiantes de secundaria era atendida por 3 264 personas; 91% se desempeñaba en escuelas públicas y 9% lo hacía en secundarias privadas (Gobierno del Distrito Federal, 2005).

2.1.4 Escenario

La escuela secundaria pública en la que se realizó la presente investigación, corresponde a la modalidad técnica, por lo cual, a diferencia de las secundarias diurnas, en ella se asigna un mayor número de horas de trabajo a las actividades tecnológicas. Operaba en ambos turnos con 15 grupos en el turno matutino y 12 en el vespertino hasta el ciclo escolar 1998-1999. Esta escuela secundaria ha dado servicio desde hace más de 30 años, lapso durante el cual ha pasado por varias etapas desde su fundación en 1970. Durante este tiempo, en la escuela se han ofrecido las actividades tecnológicas de secretariado, dibujo técnico industrial, electrónica, electricidad y contabilidad; dichas actividades tratan de involucrarse con las características de la comunidad en cuanto a sus actividades económicas y sociales. Ello se desprende de la demanda que en el ámbito de la capacitación para el trabajo tienen los talleres de Contabilidad y Secretariado. Información representativa de esta escuela fue recabada en investigaciones realizadas en la población de tercer grado en ambos turnos durante la generación 1994-1995 (Argueta, 1995) y son los más cercanos a la fecha en que se realizó el presente trabajo. En dicha investigación se obtuvieron los datos siguientes:

- a) Las actividades preponderantes de los padres de familia y/o tutores de los alumnos se realizaban en el campo de los oficios o como asalariados en empresas privadas y/o en el gobierno federal.
- b) En cuanto a escolaridad, el 56% de este sector estudió primaria, el 21% secundaria, el 14%, bachillerato o una carrera técnica, 3% hizo estudios a nivel superior o posgrado. Sólo el 6% afirmó no tener escolaridad alguna.
- c) Los ingresos económicos de los padres de familia se clasificaron por salarios mínimos. Así, el 9% dijo ganar menos del mínimo y el 60% de la población de padres de familia tuvo ingresos hasta por cuatro salarios mínimos. Sólo el 8% obtenía más de cuatro salarios mínimos y un 1% declaró tener ingresos variables. El 22% restante no contestó a esta pregunta.
- d) La edad de los padres de familia ó tutores fluctuaba entre los 25 y los 60 años, siendo mayor el porcentaje (60%) de quienes tenían entre 30 y 40 años de edad, con un promedio de edad de 32 años.

- e) En relación con la población de alumnos, se observó que había una diferencia importante en cuanto a turno y sexo, ya que en el matutino la población de hombres y mujeres era proporcional (54% para mujeres 46 % para hombres) mientras que en el turno vespertino, sólo la tercera parte de la población era de sexo femenino (35%); sin embargo, al considerar la población total, la tendencia fue nuevamente proporcional (48% para el sexo femenino y 52% para el masculino).

2.1.5 Participantes

En un inicio, se seleccionaron 45 alumnos del turno matutino, tres de cada grupo. Se eligieron tres alumnos de cada grupo que, de acuerdo con el expediente personal, el kardex y los criterios del Área de Servicios Educativos Complementarios, cubrieran las siguientes consideraciones:

- a) 15 alumnos con buena conducta y aprovechamiento,
- b) 15 alumnos con regular conducta y aprovechamiento.
- c) 15 alumnos con mala conducta y aprovechamiento.

Esta primera muestra se alteró, debido a que ocho de los alumnos desertaron de la escuela en el transcurso de la investigación y no fue posible completar las entrevistas, por lo que, al final, se logró tener a 32 alumnos entrevistados, de los cuales 12 cursaban el primer grado, 10 el segundo y 10 el tercero. Entre ellos, 15 eran mujeres y 17, hombres.

En el caso de los docentes, se seleccionaron 13 profesores, de los cuales se entrevistó sólo a nueve, porque los faltantes no coincidieron en el horario o hubo falta de interés en participar. Los datos de estos maestros se concentran en la tabla 2

Tabla 2.

Maestros participantes en la investigación

Nombre	Sexo	Materia que imparte	No. De horas	Antigüedad	Tipo de Interacción	Entrevista	Observación
1. Blanca	F	T. Social	42	15	Positiva	Si	No
2. Carmen F.	F	Ingles	39	17	Positiva	Si	No
3. Carmen H.	F	Español	20	40	Negativa	Si	Si
4. David	M	Matemáticas	28	5	Negativa	Si	No
5. Guillermo	M	Español	42	21	Positiva	Si	No
6. José	M	O. Educativa	36	10	Positiva	Si	Si
7. Silvia	F	Biología Química	34	11	Positiva	Si	No
8. Verónica	F	Ingles	18	2	Negativa	Si	No
9. Virginia	F	Español	20	7	Negativa	Si	No
10. Irma	F	Civismo	42	25	Negativa	No	Si
11. José Luis	M	Civismo	42	30	Negativa	No	Si
12. Noemí	F	Español	36	10	Positiva	No	Si

De la primera muestra de profesores, se eligieron a cinco que fueron mencionados especialmente en las entrevistas de alumnos por las características de su interacción, ya fuera positiva o negativa, para realizar observación dentro del aula. Entre estos maestros, hubo dos que además de ser entrevistados, fueron observados. De los otros tres, sólo se realizó la observación.

2.1.6 Herramientas

Guía de entrevista semiestructurada para alumnos. Lista de preguntas cuyo objetivo fue obtener información sobre datos generales y normas en la casa, la escuela y entre coetáneos a través de entrevistas (apéndice A).

Guía de entrevista para maestros. Lista de preguntas dirigidas a obtener información sobre datos generales, prácticas docentes y sus repercusiones en la comunicación e interacción con los alumnos (apéndice A).

Diario de campo para la observación natural. Registro escrito sobre los datos más relevantes en relación con las estrategias didácticas del profesor y sus formas de comunicación con sus alumnos (en el apéndice B se encuentra el resumen de dos observaciones, como muestra del diario de campo).

2.1.7 Procedimiento

Selección de la muestra de alumnos:

El criterio fundamental para determinar la muestra de alumnos se basó en conducta y aprovechamiento académico. Para ello se seleccionaron:

- a) 12 alumnos reportados con problemas de conducta y/o aprovechamiento, ya que presentaban constantes reportes de los maestros sobre desacato a las normas, hábitos de estudio deficientes y desinterés en el cumplimiento escolar, así como calificaciones bajas o reprobatorias en varias materias durante uno o dos bimestres.
- b) 20 alumnos con buena conducta y/o aprovechamiento, reflejada en la falta de reportes negativos de los maestros en el expediente de conducta y calificaciones altas (por arriba de ocho) en las evaluaciones bimestrales.

La selección de estos sujetos (32 en total) fue hecha por la Trabajadora Social de la escuela, a partir de los expedientes conductuales y del kardex, como ya se mencionó en el apartado sobre la muestra.

Selección de la muestra de maestros

Los 10 profesores a entrevistar fueron seleccionados por la existencia de comentarios reiterativos de carácter positivo o negativo sobre su buena o mala relación con ellos, expresados por los alumnos entrevistados.

Para la observación en el aula se eligió trabajar con 5 profesores. El criterio de selección de éstos se basó en lo que los alumnos mencionaron en las entrevistas acerca del tipo de interacción, además de las sugerencias de las autoridades de acuerdo con la percepción sobre el desempeño de los maestros. Para ello se seleccionaron:

- Dos profesores que eran ampliamente aceptados por los alumnos y que cumplían adecuadamente con el programa académico.

- Un profesor que era aceptado por los alumnos cumplidos y era rechazado por los que tenían problemas de conducta y/o aprovechamiento.
- Un profesor que era rechazado por sus alumnos, aunque cumplía con sus actividades
- Un profesor que además de ser rechazado por sus alumnos, era conocido en la escuela por su falta de compromiso con el trabajo.

Entrevistas:

Alumnos: Se procedió a entrevistar a cada uno de los alumnos seleccionados, tomando como base la guía de entrevista que se elaboró con base en tres rubros:

- Interacción en la familia
- Interacción en la escuela
- Interacción entre amigos

Al inicio, se solicitó a cada participante su autorización para grabar en audio la entrevista y para su posterior transcripción. Durante esta actividad, se hacían las preguntas preparadas, pero se profundizaba en los aspectos que eran relevantes para los objetivos de la investigación, haciendo preguntas adicionales en los temas que se iban tocando. La duración de las entrevistas fue variable (entre 15 y 45 minutos).

Maestros: Se entrevistó a los maestros que fueron mencionados reiterativamente en las entrevistas con los alumnos, de acuerdo con la percepción positiva o negativa sobre la interacción con ellos. Es importante mencionar que no todos los maestros seleccionados asistieron a la entrevista, argumentando problemas de horario o evadiendo abiertamente la asistencia a las mismas. La duración de las entrevistas fue de aproximadamente 30 minutos.

También en el caso de los docentes se utilizaron grabaciones de audio para el registro de los datos. Una vez concluidas las entrevistas, se hizo la transcripción escrita de todas y cada una de ellas.

Observación natural: Se realizaron observaciones de cinco profesores, en el transcurso de alguna clase (Español, Historia, Orientación Educativa y Civismo). Los datos obtenidos

fueron registrados en un diario de campo, y posteriormente transcritos para la construcción de categorías de análisis.

Construcción de categorías:

Con base en las transcripciones y los registros del diario de campo se obtuvo la información necesaria para construir las siguientes cuatro categorías de análisis y sus indicadores.

1. Estructura de la familia.

Esta categoría se refiere a las características de las familias de los alumnos, en relación con la estructura y organización de los vínculos entre sus miembros. Con base en las categorías propuestas por Rice (1997), se realizaron algunas modificaciones, para llegar a una clasificación de cuatro tipos de familias. Estas son:

- *Familia nuclear*, formada por el padre, la madre y los hijos de ambos.
- *Familia extensa*, la cual incluye a los abuelos, tíos, primos, etc. y puede comprender también a las madres solteras que son recibidas en las familias de origen, es decir, vuelven a la protección de los padres y son reestructuradas con la presencia de hermanos solteros y/o casados, también con familia propia.
- *Familia monoparental*. La base de este tipo de familias es principalmente la madre. Sus miembros no forman parte de otros núcleos familiares y en ella se engloban aquellas familias que incluyen a la pareja de la madre, quien no es parte formal de la familia, pero influye en las decisiones que se toman.
- *Familia reconstituida*, cuando el padre o la madre se integra con otra persona y es parte formal de la familia y de la toma de decisiones. En ellas se incluyen los hijos del padre, de la madre y/o de ambos.

2. Interacción familiar.

Se define como el conjunto de relaciones entre los miembros de un grupo de personas unidas por vínculos sanguíneos, legales matrimonio, adopción, etc.) o por cualquier relación en la que se comparta un compromiso en una relación íntima e interpersonal, y se asuma una identidad como apegada de modo importante al grupo (Rice 1997).

Para esta categoría, se definieron indicadores, los cuales se encuentran relacionados con las preguntas de cada guía de entrevista (tabla 3).

Tabla 3.

Indicadores y preguntas para la categoría de interacción familiar.

Indicadores	Preguntas
1. Nivel de comunicación del menor con su familia.	¿Te sientes a gusto en tu casa? ¿Cómo te relacionas con tus padres? ¿Puedes hablar de cualquier cosa con tus padres? ¿Hay alguno de tus familiares con quien puedas hablar de cualquier cosa?
2. Estrategias utilizadas para el control de la conducta del menor y nivel alcanzado.	¿Existen normas en tu casa? ¿Qué pasa cuando cumples con las normas? ¿Qué pasa cuando no cumples con las normas? ¿Estas normas se aplican a todos los miembros de tu familia? ¿A quiénes si y a quiénes no? ¿Qué les ocurre a los demás cuando las cumplen? ¿Qué les ocurre a los demás cuando no las cumplen? ¿Quiénes hacen cumplir las normas?
3. Reporte de conductas antisociales presentes en la familia	Este indicador, relacionado con las conductas antisociales de los padres como alcoholismo, drogadicción, violencia, o participación en actividades delictivas, no corresponde a ninguna pregunta específica dentro de las entrevistas. Estos datos fueron mencionados en forma espontánea y reiterativa por algunos entrevistados, y se incluyeron dentro de este reporte, por la relevancia de los datos.

Con base en los resultados de estos indicadores, la interacción familiar se puede clasificar como positiva, intermedia y negativa:

- Positiva, cuando el alumno expresaba su opinión favorable sobre su convivencia con los miembros de su familia, entre las estrategias de control prevalecía el diálogo y se observaba que se establecían entre ellos, niveles de comunicación y manifestaciones de afecto que explicaban esta opinión favorable.
- Intermedia, cuando los comentarios de los alumnos no pudieron ubicarse claramente como interacción positiva o negativa, ya que existían datos sobre niveles de comunicación aceptables y/o manifestaciones de afecto, que coexistían con episodios de violencia física y/o verbal.
- Negativa, cuando el alumno hacía comentarios desfavorables sobre la convivencia con los miembros de su familia. Dentro de esta categoría se incluyeron aquellos casos en que la comunicación se veía limitada y podía o no haber episodios de violencia física

y/o verbal u otras conductas conflictivas entre sus miembros (alcoholismo, desinterés en las actividades familiares, etc.)

3. Percepción del alumno respecto a su situación escolar.

Percepción del alumno respecto a las normas explícitas e implícitas que se imponen en la escuela, el manejo que hace de las mismas y su percepción sobre la justicia en la aplicación de contingencias por parte de las autoridades escolares.

Las preguntas de las entrevistas relacionadas con estos indicadores se muestran en la tabla 4.

Tabla 4.

Preguntas para cada indicador de la categoría de percepción del alumno respecto a su situación escolar.

Indicadores	Preguntas durante la entrevista
Manejo de normas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Hay un reglamento escolar? ¿Lo conoces? ▪ De acuerdo con tus maestros, ¿cuáles son las normas más importantes que debes cumplir en la escuela? ▪ ¿Estás de acuerdo con las normas que se aplican en tu escuela? ▪ ¿Crees que sean importantes? ▪ ¿Las cumples?
Percepción de la justicia y actitud ante el castigo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Las normas son igualmente importantes para todos tus maestros? ▪ ¿Para quienes si y para quienes no? ▪ ¿Qué ocurre si las cumples? ▪ ¿Esto es parejo con todos tus compañeros? ▪ ¿Las consecuencias son iguales para todos? ▪ ¿Es frecuente que te castiguen por no cumplir las normas? ▪ ¿Alguna vez te han castigado injustamente?

Posteriormente, las respuestas a los dos bloques de preguntas se clasificaron de la siguiente manera:

- Situación escolar positiva. Cuando el alumno sabe que hay un reglamento escolar, conoce y dice que respeta regularmente las normas y afirma que la aplicación de contingencias es justa.
- Situación escolar intermedia. Cuando el alumno sabe que existe un reglamento escolar y conoce las normas, pero su respeto a las mismas no es constante, ni se considera que la aplicación de contingencias sea justa.

- Situación escolar negativa. Cuando el alumno desconoce la existencia del reglamento escolar y las normas, o a pesar de conocerlos no los respeta, y/o considera que la aplicación de contingencias es injusta.

4. El maestro y las características de su trabajo.

Esta categoría se refiere al uso que los profesores hacen de los recursos didácticos y las estrategias de motivación dentro del aula, para favorecer el interés de los alumnos por su materia y promover una interacción positiva. La información se obtuvo al través de las versiones que alumnos y maestros dieron durante las entrevistas, además de las observaciones dentro del aula. Las preguntas que se emplearon en la entrevista para los reportes de profesores y alumnos se presentan en la tabla 5. Los datos obtenidos en ellos se agruparon de la siguiente manera:

- Procedimientos que emplea el profesor para el control del grupo, las estrategias de motivación que utiliza en el aula para favorecer el interés de los alumnos por su materia y el tipo de interacción que establece con ellos.
- Nivel de interés del alumno en la escuela y preferencia por las diferentes materias y profesores, así como los aspectos que motivan estas preferencias.

Tabla 5.

Preguntas guía para las entrevistas a maestros y alumnos

	Preguntas
Maestro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo definiría su relación con los adolescentes? ▪ ¿Admite usted que los adolescentes critiquen sus procedimientos? ▪ ¿Procura usted promover entre sus alumnos las comparaciones mutuas y la competencia? ▪ ¿Sus alumnos tienden a comparar sus calificaciones entre si y a competir? ▪ ¿Acuden a usted para resolver sus dudas? ▪ ¿Sus alumnos buscan formas de perturbar la clase? ▪ ¿En qué forma? ▪ ¿Qué estrategias utiliza usted para conservar la disciplina y favorecer el interés de sus alumnos por su materia?
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuáles son las materias más fáciles y las más difíciles? ¿Por qué? ▪ ¿Cuáles te agradan más y cuáles te desagradan más? ¿Por qué? ▪ ¿Tienes algún problema en la escuela? ¿De qué tipo? ▪ ¿Hay algún profesor con quien puedas hablar de cualquier cosa? ▪ ¿Quiénes son los maestros que más te agradan? ¿Por qué? ▪ ¿Quiénes son los maestros que más te desagradan? ¿Por qué? ▪ ¿Estás de acuerdo con las normas de la escuela? ¿Cuáles cambiarías? ▪ ¿Qué ocurre cuando no cumples con las normas?

Los datos de la observación dentro del aula se refieren al uso de los recursos didácticos y estrategias de motivación que emplea el maestro para controlar al grupo y favorecer el interés por su materia, y tipo de interacción que establece con sus alumnos. Para este rubro, la información se organizó de acuerdo con tres aspectos:

- a) Trabajo en el aula.
 - Manejo del trabajo de los alumnos.
 - Solución de problemas.
 - Explicaciones.
- b) Estrategias para el control de asistencia, puntualidad y disciplina.
- c) Comunicación.
 - Uso del espacio
 - Estilo

Los eventos a tomar en consideración durante la observación natural dentro del aula, se describen en la tabla 6.

Tabla 6.

Eventos a observar en el aula.

Trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de acciones utiliza el profesor para ofrecer retroalimentación respecto al trabajo? • ¿En qué medida el profesor busca solución a los problemas que afectan el trabajo de sus alumnos? • ¿En qué medida y con qué calidad el profesor ofrece explicaciones y/o instrucciones para la realización de las tareas?
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias utiliza el profesor para controlar la asistencia, puntualidad y disciplina? • ¿Que acciones realiza el profesor que favorecen u obstaculizan el trabajo de los alumnos?
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de trato se promueve dentro del aula para establecer jerarquías o equidad entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos? • ¿En qué forma se utilizan los diferentes espacios del aula para establecer cercanía o distancia entre alumnos y profesor? • ¿Qué nivel de comunicación establece el profesor con sus alumnos?

2.2 Resultados de la primera fase

2.2.1 Estructura de la familia.

De los 32 alumnos entrevistados, 44% correspondía a la familia de tipo nuclear, seguido por la familia de tipo extenso (32%). Los que vivían en familias monoparentales o reconstituidas constituían 24%.

Estos resultados se relacionaron con el reporte de la escuela respecto a la conducta de los alumnos, con el fin de observar si existía alguna asociación entre el tipo de familia y la presencia o no de problemas de conducta. Entre los entrevistados, existe un 44% de alumnos de buena conducta en los tipos de familia nuclear y un 32% en el caso de familias de tipo extenso. En las familias monoparentales se encontró un 18% de alumnos con mala conducta y un 6 % en las familias reconstituidas. En estos datos se observa que existe una relación importante entre la familias de tipo nuclear y la buena conducta manifestada en la escuela, ya que el 37.5% de los casos así lo demuestran.

2.2.2 Interacción familiar.

En relación con el primer indicador, que se refiere al nivel de comunicación del menor con su familia, se encontró que de los 32 alumnos entrevistados, 47% manifestaba poder platicar con su familia sobre cualquier tema sin presiones de ningún tipo, mientras que 41% sólo lo hacía en algunos casos, en temas que no implicaban trasgresión a las normas escolares y 12% prácticamente no percibía la posibilidad de platicar con su familia. No se encontraron casos en los que la comunicación se considerara nula o no se proporcionara información.

Para el caso del segundo indicador, relacionado con las estrategias utilizadas para el manejo de la conducta del menor y la manera de controlar la conducta del joven, los resultados indican que 56% de los adolescentes entrevistados expresó que respondía de manera favorable cuando sus padres le pedían modificar alguna conducta, sin recurrir a castigos extremos. El 25% manifestó que no siempre obedecía lo que le pedían sus padres, un 6% reportó que solamente en casos de sanciones fuertes como castigos severos o golpes obedecía las indicaciones de sus padres, mientras que un 13%, aún con escenarios de violencia, no seguía las indicaciones parentales. Entre las estrategias utilizadas para mantener dicho control, hubo una marcada preferencia por el uso combinado de

contingencias y violencia (física o verbal), que fue mencionada por 47% de los entrevistados. 22% mencionó el uso exclusivo de contingencias; en 25 % de los casos se utilizaba sólo la violencia y 6% de los menores afirmaba la inexistencia de estrategias de control por parte de los adultos de su familia.

En cuanto al tercer indicador, relacionado con el reporte de conductas antisociales presentes en la familia, se encontró que 9% reportaban un alto grado de conductas antisociales, 7% hablaban de un nivel medio, 25% de un nivel escaso y 59% de los entrevistados no mencionaron la existencia de conductas antisociales entre los miembros de su familia

Como se mencionó en el apartado del método, con base en estos indicadores se hizo una clasificación de la interacción familiar en tres categorías: positiva, intermedia y negativa. Los resultados muestran que en más de la mitad de los casos (56%), la interacción familiar es negativa, mientras que 22% corresponde a una interacción familiar intermedia y sólo un 22 % fueron clasificados con interacción positiva.

Como puede observarse en la tabla 7, aun cuando todos los alumnos que reportaban una interacción familiar positiva, tenían buena conducta, se observa que la mayor asociación se da entre la interacción familiar negativa y la buena conducta, con 31.3%, lo que hace pensar que el uso de la violencia física y/o verbal como formas de control, resulta efectiva en muchos casos para conseguir la obediencia.

Sin embargo, también se observa un alto porcentaje de asociación entre la interacción negativa y la mala conducta, lo que lleva a concluir que los resultados obtenidos por este tipo de interacción familiar son inciertos, pues igual pueden conducir a la obediencia que a la oposición y el hecho de que definitivamente no existan casos en los que se asocie la interacción positiva con la mala conducta, habla elocuentemente de la importancia de establecer este tipo de interacción en la familia.

Tabla 7.

Relación entre tipo de interacción familiar-conducta.

Tipo de interacción familiar	Número de alumnos	%	Conducta	No. de alumnos	% de alumnos
Positiva	7	22	Buena	7	22
			Mala	0	0
Intermedia	7	22	Buena	3	9
			Mala	4	13
Negativa	18	56	Buena	10	31
			Mala	8	25

Un caso donde se ejemplifica la relación entre la interacción familiar positiva y la buena conducta se puede ver en *M.*, alumna con una interacción familiar positiva, que vive con sus padres y hermanos y no ha tenido problemas de conducta en la escuela. Durante el primero y el segundo grado obtuvo calificaciones satisfactorias en matemáticas y ella misma menciona que la materia le gustaba mucho. En el tercer grado, durante la clase del maestro *D.*, se genera una interacción negativa pues este docente utiliza la evaluación como medio coercitivo para controlar la conducta de sus grupos y se comporta agresivo con ellos, tanto verbal como físicamente. La alumna no responde de la misma manera, sino que soporta la agresión y no la devuelve de la misma manera al maestro. Busca formas alternas para solucionar su problema y recurre a sus padres para ello:

Pues en primero y en segundo iba súper bien, ahorita como que, no sé que me está pasando y he estado bajando un poco de promedio, pero si voy con un maestro con el que si he tenido problemas desde que entré, es con el maestro de matemáticas, es el maestro D y ese, y este bimestre me reprobó, me dijo que lo hacía por mi bien, inclusive la semana pasada, el lunes, me pegó con el borrador en las asentaderas y vinieron mis papás a hablar con el subdirector, entonces, este, el maestro como que ya le empezó a bajar y ya no me decía ni apodos, porque inclusive siempre ya nada más me agarraba porque con perdón de la palabra, me decía: "pinche gorda, párate, ponte a hacer 50 sentadillas..."

Un caso muy diferente es el de una interacción familiar negativa que se reproduce en la escuela. *F.* es una alumna que proviene de una familia reconstituida, en donde existe agresión física y verbal entre la madre y los hermanos. *F.* había sido una alumna con buenas calificaciones y sin problemas de conducta hasta llegar al tercer grado, pero a partir del agravamiento de los conflictos familiares, *F.* ha tenido problemas de disciplina en la escuela que han ido en aumento y han afectado su aprovechamiento, al grado de reprobado varias materias.

Al referir un incidente ocurrido con su maestra de Inglés, se observa como *F.* reproduce la manera en que se resuelven los problemas en su casa:

F.: Le dije ¿por qué es tan amargada? Entonces ella dijo:

- es que ustedes siempre se ríen.

Y nos empezamos a reír otra vez.

-¡Oye *F.*, ¿que no entiendes?!...

Entonces ella me pescó de aquí [señala el cabello de la nuca] ¡y me prendió!

-¡Suélteme! ¿Qué no entiende que me suelte? Mire maestra, si vamos a llegar a los golpes, vamos a llegar... *¡Pensé que estaba discutiendo con mi mamá!* [cursivas añadidas]

En este caso, se promueve la reproducción de los patrones de conducta aprendidos en la familia en la medida en que la profesora rebasa los límites y asume la misma actitud agresiva e irrespetuosa de la madre.

El desarrollo de patrones de conducta diferentes se promueve cuando se evitan las conductas familiares que generan las interacciones negativas por parte del alumno. En este ejemplo, cuando las maestras *I.*, *G.* y *S.* establecen interacciones positivas con la misma alumna, ella responde de manera diferente:

Me han aceptado tal y como soy las maestras y me dicen: “tienes algún problema, plátalo”. Y con ellas hablo al respecto de la familia, de cómo me siento y me apoyan mucho.

2.2.3 Percepción del alumno respecto a su situación escolar.

En relación con el nivel de manejo de las normas, más de la mitad de los alumnos entrevistados (59%) mencionaron que conocían completamente el reglamento escolar y otras normas que, aunque no estaban escritas, se exigían en la escuela, mientras que 35% dijeron que sólo en parte y 9% que prácticamente no sabían de él. No se encontraron casos en los que algún alumno presentara un total desconocimiento de las normas escolares. Esto implica que, aunque las normas escolares son conocidas por la mayoría de los alumnos, su cumplimiento no se lleva a cabo en todos los casos. Aun cuando algunos alumnos decían no conocer el reglamento, su conducta mostraba que estaban conscientes de que había acciones permitidas y otras no, como quedó de manifiesto en el siguiente indicador que representa la percepción sobre si la aplicación de las sanciones es justa y equitativa entre todos los alumnos.

En este caso se observa que más de la mitad de los alumnos (59%) afirma que las normas y castigos se aplican de igual manera a todos los alumnos, mientras que un 28% afirma que no en todos los casos, que existen situaciones en donde los alumnos se salvan de ser sancionados por la amistad con los profesores, por su rendimiento académico o porque pasan desapercibidas las transgresiones. El 13 % consideran que prácticamente no hay una aplicación justa del reglamento porque frecuentemente se violan las normas y no se aplican castigos. Tampoco aquí se encontró algún caso en el que se reportara la total inexistencia de justicia en la aplicación de normas y castigos.

De acuerdo con la clasificación realizada en función de la situación escolar de los alumnos, descrita en el apartado del método, 59% de ellos presenta una situación escolar positiva, mientras que 25% tiene una situación escolar intermedia y 16% una situación escolar negativa.

Con el fin de corroborar en qué medida los niveles de conocimiento de las normas y la percepción de justicia de las mismas, se relacionaban con la tipificación que la escuela hacía respecto a la conducta de los alumnos, se hizo un análisis conjunto de ambas clasificaciones, en donde puede observarse que 59% de los alumnos que tienen un buen nivel de conocimiento y aceptación de las normas y contingencias aplicadas por la escuela, presentan buena conducta, mientras que entre los alumnos que tienen una situación escolar

intermedia o negativa, prevalece la mala conducta (35%). Para esta categoría se consideró importante incluir algunos comentarios realizados durante las entrevistas, que ilustran los motivos de los alumnos para acatar o no las normas que se imponen en la escuela.

En el caso de E., se trata de una alumna de tercer grado con buen aprovechamiento y conducta, que mencionó conocer el reglamento y cumplir con las normas de la escuela por una convicción personal de estar haciendo bien, o por temor a la sanción.

Entrevistador: ¿Qué sientes cuando rompes las reglas?

E:... pues digamos que no me siento realizada, porque sé que estoy actuando mal...

Entrevistador: ¿Nunca te has salido de una clase?

E.: No, no y no es porque me gusten mucho las clases y adore a los maestros, sino porque me dan miedo los reportes...

Otro caso es el de L., alumno de mala conducta y ausentismo frecuente, de tercer grado. Su expediente de Trabajo Social registra numerosos reportes por indisciplina y por no llevar el corte de cabello reglamentario. Durante la entrevista, refiere que no está de acuerdo con las normas y las acata en ocasiones, después de tener muchos problemas y sólo porque ya no quiere que le sigan insistiendo en su cumplimiento:

Entrevistador: ¿y tú estás de acuerdo con las reglas de la escuela?

L.: no

Entrevistador: ¿Por qué?

L.: Porque nunca hago eso yo, antes si traía el pelo corto de aquí [de los lados, se refiere a un corte de pelo moderno, a rape a los lados con coleta], pero ahora ya no.

Entrevistador: ¿Y por qué cambiaste?

L.: Porque ya me cansé que me estuvieran diciendo

Entrevistador: Entonces para evitar que te estuvieran diciendo te acomodaste a la regla.

L.: Sí.

2.2.4 El maestro y sus prácticas docentes.

Los resultados para esta categoría se encuentran divididos en tres rubros:

- Reporte del profesor.
- Reporte del alumno.
- Observación.

Reporte del profesor.

- Tipo de relación con sus alumnos.* En cuanto a este punto, 70% de los maestros entrevistados afirmaron tener una relación de amistad, mientras que 30% restante menciona que lo que define a su relación maestro-alumno es la autoridad que ejerce sobre ellos.
- Nivel de comunicación.* Al respecto, 70% de los profesores menciona que puede conversar con sus alumnos de manera cordial y que ellos les cuentan sus problemas escolares y familiares. Un 20 % menciona que sólo con algunos alumnos existe esa posibilidad y un 10% que admite que no habla con ellos porque no se prestan al diálogo.
- Apertura para aceptar sugerencias o críticas.* 70% de los maestros entrevistados mencionan una disposición para recibir críticas de sus alumnos, aunque no fueran agradables, porque les permitían mejorar su desempeño docente. Un 20% mencionó que dependía de su estado de ánimo el que recibiera con agrado las sugerencias o críticas y un 10% dijo que prefería que no le hicieran sugerencias porque los jóvenes no sabían de lo que hablaban. No hubo ningún profesor cuya disposición para escuchar sugerencias o críticas de sus alumnos pudiera ser clasificada como nula.
- Estrategias para mejorar el aprovechamiento.* En este caso, 50% de los profesores entrevistados mencionaron como estrategia para mejorar el aprovechamiento, la necesidad de favorecer el diálogo respecto a los asuntos escolares y extraescolares que interesan a sus alumnos, mientras que otro 50% también habló de la efectividad de reflexionar y dialogar con sus alumnos, pero restringe su interés a las cuestiones académicas.

e) *Estrategias para el control del grupo.* Para establecer la disciplina, 60% de los entrevistados menciona la utilización de sanciones como el reporte o el citatorio, un 10% afirma elevar el volumen y cambiar el tono de voz, además del uso de las mismas sanciones que el grupo anterior, y el restante 30% dice que prefiere buscar variaciones en el tipo de experiencias educativas o favorecer el diálogo para mantener el control del grupo.

A partir de esta información, puede observarse la existencia de dos tipos de profesores cuyo reporte resultaría consistente con respecto a los tres primeros indicadores (tipo de relación con sus alumnos, nivel de comunicación y apertura para recibir críticas). Hay un 70 % que afirma tener una relación de amistad con sus alumnos y habla de la posibilidad de dialogar sobre cualquier tema y tener apertura para recibir sugerencias y críticas, y otro 30 % que señala su preferencia por mantener un rol de autoridad y, congruentemente con esto, admite que no es correcto permitir una comunicación demasiado flexible con los alumnos y, en su papel de adulto, docente y autoridad, no sería pertinente aceptar sugerencias o críticas de quienes se supone todavía no tienen los elementos suficientes para formar un juicio sobre su práctica. No obstante, al llegar a los dos últimos indicadores (estrategias para mejorar el aprovechamiento y para controlar al grupo), se observan algunas discrepancias en el tipo de estrategias utilizadas, pues para el caso del aprovechamiento, 100% de los profesores reconoce la importancia del diálogo, aunque sólo 50% considera relevante interesarse por cuestiones extraescolares que atañen a sus alumnos, y al llegar a las estrategias de control, sólo 30% dice usar el diálogo y las variaciones en las experiencias educativas, prevaleciendo aún el ejercicio de la autoridad, al través de la utilización de sanciones. Estas discrepancias se observan de una forma aún más radical, al contrastar lo dicho por los profesores, con los resultados del reporte de los alumnos, que se presenta a continuación.

Reporte del alumno.

a) *Nivel de comunicación con los maestros.* 13% de los alumnos entrevistados mencionó que podía platicar con sus maestros sobre cualquier tema en una conversación cordial (nivel amplio), mientras que un 41% habló dijo que sólo en ocasiones y dependiendo de los temas que se trataran (nivel medio). Un 34% señaló que prefería no platicar con sus maestros porque no encontraba tema de conversación fuera de lo escolar (nivel

escaso), mientras que un 3% dijo que no hablaba con ellos en ningún momento (nivel nulo) . Un 9% no dio información al respecto.

Como puede observarse, estos datos contrastan en forma notable con los proporcionados por los profesores, pues mientras 70 % de los profesores opinaba que podía establecer conversaciones fluidas con sus alumnos en un clima de confianza (nivel amplio) y sólo 10 % prefería no hacerlo (nivel escaso), entre los alumnos únicamente 13% reportaba un amplio nivel de comunicación con sus maestros mientras que 34 % hablaba de un nivel escaso. Cabe recordar que 63% de los alumnos entrevistados se destacaban por su buena conducta y aprovechamiento, por lo que la tendencia negativa en su reporte no es explicable en términos de su situación escolar.

Los datos respecto al nivel de comunicación maestro-alumno reportados por estos últimos, fueron comparados con su conducta, y se obtuvieron los resultados que se presentan en la tabla 8.

Tabla 8.

Porcentajes sobre nivel de comunicación maestro-alumno y su relación con la conducta de los alumnos.

Nivel de comunicación	Conducta	No. de casos	% de alumnos
Amplio	Buena	3	9
	Mala	1	3
Medio	Buena	9	28
	Mala	4	13
Escaso	Buena	7	22
	Mala	4	13
Nulo	Buena	0	0
	Mala	1	3
No se sabe	Buena	1	3
	Mala	2	6

Como puede observarse, entre los alumnos de buena conducta, 28% afirma tener un nivel medio de comunicación con sus maestros, 22% habla incluso de un nivel escaso y sólo 9% de ellos dice haber establecido una comunicación amplia con sus maestros.

En el caso de quienes tienen mala conducta, los principales datos corresponden al 13% que habla de un nivel medio y al otro 13%, que menciona niveles escasos de comunicación.

b) *Características de los maestros, preferidas por sus alumnos.* 18.8% de los alumnos entrevistados dijo tener preferencia por los maestros que establecían buena comunicación con ellos, mientras que 15.6% afirmó que prefería a aquellos con quienes podía negociar y ponerse de acuerdo en situaciones de trabajo académico o sanciones dentro del aula, 15.6% dijo preferir a los permisivos porque les permitían hacer cosas que otros no, 12.5% señaló a los afectuosos porque se sentían apreciados y aceptados, 9% a los que explican bien (didácticos) porque aprendían mejor y sólo 3.1% dijo preferir a los estrictos. Para este indicador en particular se observó que los alumnos tenían reticencias para responder, lo que concuerda con el porcentaje de alumnos entrevistados que definitivamente no aportaron datos al respecto (25%).

Otro aspecto importante que se evidenció durante las entrevistas con maestros y alumnos fue la diferencia en la aplicación de estrategias y los niveles de comunicación logrados con los alumnos que tenían problemas de conducta. Es decir que los maestros señalados con estilos de comunicación amistosos y flexibles y que utilizaban estrategias de control positivas, establecían interacciones más positivas con los alumnos indisciplinados, reconociendo en ellos sus cualidades y defectos, a diferencia de quienes tenían un estilo de comunicación estricto o permisivo y que implementaban estrategias negativas. En este caso, *J.*, maestro de Orientación Educativa decía sobre *R.*, alumno con muchos problemas de disciplina y que posteriormente desertó de tercer grado:

Maestro J. -Necesita muchísima atención, muchísimo interés, *R.* es una persona muy sensible cuando se le presta atención, es una persona muy valiente dado que lo está demostrando quizá no de una forma que uno quisiera, de una forma negativa, pero eso no quita que uno reconozca su inteligencia, su capacidad pues y el valor que tiene para enfrentar tanto problema, tanto maestro, tanto alumno, tanta presión del grupo.

Sobre este mismo alumno, se le preguntó al maestro *D.*, de matemáticas quien se centró solamente en los defectos y problemas de la interacción e incluso contradijo lo que él mismo mencionó en la entrevista sobre la importancia de conocer los problemas familiares de los alumnos, pues sobre este alumno en especial, dijo no saber nada:

Maestro D.: -¿Problema de conducta? Si, hay varios y no nada más yo, todos los maestros, problemas con todos los maestros.

Entrevistador: -¿Como quién, por ejemplo?

Maestro D.: -Pus (sic) hay un alumno que acaban de dar de baja, por su comportamiento, no quiere participar, ese si era grosero.

Entrevistador: ¿De qué grupo es profesor, o era...?

Maestro D.: Era de 3º “A” ¿Así es, verdad? Alumno problemático... Este año el único alumno que sí me sacó de quicio... no sé sus antecedentes familiares, pero es muy grosero, agresivo.

- c) *Estrategias utilizadas por los profesores para mejorar el aprovechamiento y controlar la disciplina.* Las estrategias mencionadas por los alumnos entrevistados fueron agrupadas en función de la forma en que ellos mismos las reportaban como positivas o negativas

De acuerdo con la tabla 9, se observa que existen estrategias que resultan más significativas para los alumnos por su carácter positivo o negativo. En el caso de las positivas, 19% de los alumnos mencionan a los maestros que dan explicaciones sencillas, 16% a los que son flexibles en la entrega de trabajos y 13% a los que favorecen el diálogo sobre aspectos escolares y extraescolares y ofrecen un trato amable.

Para el caso de las estrategias negativas les resulta de particular importancia el uso excesivo de sanciones reglamentarias, tales como envíos a orientación, reportes, citatorios o recados para los padres, pues lo mencionan 41% de los alumnos. Otros aspectos relevantes, son el uso de frases ofensivas o humillantes que reportan 19% de los alumnos y la falta de diálogo que mencionan 16%.

Tabla 9.

Estrategias mencionadas por los alumnos.

	Estrategias utilizadas en el aprovechamiento y disciplina.	% de profesores que las utilizan
Positivas	Explicaciones sencillas	19
	Flexibilidad en la entrega de trabajos	16
	Diálogo sobre aspectos escolares y/o extraescolares	13
	Trato amable	13
	Trato respetuoso	9
	Clases interesantes y amenas	6
	Paciencia en las explicaciones	6
	Uso de frases motivantes, tales como: reconocimiento a su trabajo y/o habilidades, valoración de su esfuerzo y otras cualidades.	6
	Exentar alumnos	6
	Clases con elementos teóricos y prácticos	3
	Negativas	Uso excesivo de sanciones reglamentarias, tales como envíos a orientación, reportes, citatorios o recados para los padres
Uso de frases humillantes u ofensivas		19
Falta de diálogo		16
Desorganización en la estructura de la clase y procedimientos de evaluación		13
Falta de flexibilidad para la entrega de trabajos		13
Uso de castigos físicos		9
Trato no equitativo		9
Explicaciones poco claras		9
Uso excesivo de una misma modalidad de enseñanza, e. g. cuestionarios, exposición oral, etc.		9
Reiteración excesiva de la norma		6
Muy frecuente uso del regaño		6
Uso de las actividades y su evaluación, como castigo (trabajo extra o desagradable, exclusión de actividades, disminución de la calificación)		6

d) *Nivel de interés por la escuela.* En relación con esto, se encontró que 41% de los alumnos entrevistados señalan tener un nivel amplio de interés, demostrado en la importancia que dan a la escuela, a sus evaluaciones y al cumplimiento de tareas y trabajos escolares, 28% tienen interés en la escuela pero no le dedican todo el tiempo necesario y su cumplimiento no es uniforme (nivel medio), en 19% prefieren hacer otras actividades como jugar o estar con los amigos antes que cumplir con las actividades académicas (nivel escaso), en 3% no les interesa y no cumplen con sus trabajos (nivel nulo) y en 9% no se proporcionó información. Esta categoría fue relacionada con el tipo de conducta de los alumnos con el fin de determinar si mayores niveles de interés favorecen una mejor conducta.

La tabla 10 muestra en forma relevante que 38% de los alumnos con buena conducta tienen un nivel amplio de interés por la escuela, mientras que 16% de los alumnos de mala conducta tienen un interés medio y 16% tienen un nivel escaso de interés.

Tabla 10.

Porcentajes por nivel de interés en la escuela y tipo de conducta.

Interés en la escuela	Conducta	No. de casos	% de alumnos
Amplio	Buena	12	38
	Mala	1	3
Medio	Buena	4	12
	Mala	5	16
Escaso	Buena	1	3
	Mala	5	16
Nulo	Buena	1	3
	Mala	0	0
No se sabe	Buena	2	6
	Mala	1	3

Eventos observados dentro del aula

De acuerdo con el registro del diario de campo, durante la observación en las clases de los cinco profesores, se obtuvieron los siguientes porcentajes:

1. *Trabajo dentro del aula.* Se observó una relación entre la forma de estructuración del trabajo en el aula y el nivel de aceptación que los profesores logran por parte de sus alumnos, como se muestra en la tabla 11. En este sentido, quienes eran particularmente apreciados eran quienes tenían clases adecuadamente estructuradas (40%), revisaban el trabajo asignado durante la clase y fomentaban la autorregulación de los alumnos en el trabajo (40%).

Tabla 11.

Eventos observados en relación con el trabajo dentro del aula.

	<i>Percepción del observador</i>	<i>Trabajo en el aula</i>	<i>% de profesores</i>
Manejo del trabajo de los alumnos	+	Estructuración de la clase	60
		Fomenta la autorregulación de los alumnos en el trabajo	40
		Utiliza el trabajo de los alumnos para reestructurar las actividades	40
		Promueve la autoevaluación.	40
	-	No hay supervisión adecuada del material necesario para la clase	40
		Llega tarde a clase	40
		No hay estructuración de la clase	40
		No trae el material para su clase	20
Solución de problemas	+	Propone soluciones alternativas.	40
		Ignora el problema	60
	-	Reprende	60
		Complica el problema con comentarios humillantes o acciones que desorganizan las actividades.	60
Explicaciones	+	Las explicaciones son claras y suficientes para guiar el trabajo de los alumnos.	40
	-	Las explicaciones son escuetas o poco claras.	60

Por el contrario, con respecto al trabajo de clase, los alumnos manifestaban diversos niveles de rechazo hacia aquellos profesores que no supervisaban el uso de los materiales (40%), no llegaban puntualmente (40%), no preparaban o no tenían a tiempo el material para impartir la clase (20%), o mostraban preferencias por algunos alumnos (20%).

En el caso de la “solución de problemas” se observó que 60% de los profesores revisaban y evaluaban el trabajo realizado durante la clase. Considerar la participación de los alumnos como elemento de evaluación, fue observado sólo en 40% de los maestros, mientras que 60% no retroalimentaba positivamente el buen desempeño de los alumnos y en 40% de los casos todavía se utilizaba la burla o la humillación para enfatizar los errores en las actividades académicas. Algunos otros elementos positivos como la autoevaluación o la reestructuración de actividades con base en el trabajo de los alumnos se observaron en 40% de los profesores. De esta manera, cuando se presentan situaciones que afectan el trabajo, 40% de los profesores propone alternativas diferentes, mientras que 60% opta por

reprender a los alumnos, hacer comentarios humillantes o desorganizar las actividades con acciones que no están dentro de lo planeado.

Por otra parte, a pesar de ser evidente la necesidad de que el alumno comprenda lo que tiene que hacer, 40% de los maestros observados daba explicaciones suficientes y claras, mientras que las instrucciones de más de la mitad de los profesores (60%) resultaron insuficientes, con lo cual se generaba indisciplina y falta de concreción en el trabajo. Es importante resaltar este último aspecto, ya que se observó que 60% de los maestros atribuía el incumplimiento del trabajo a los alumnos, aun cuando las instrucciones no hubieran sido suficientes y claras. Esta falta de conciencia sobre la importancia de la comunicación provocaba incumplimiento, además de problemas de interacción.

2. *Asistencia, puntualidad y disciplina de los alumnos.* De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 12, se observó que 40% de los profesores en ocasiones no realizaba alguna estrategia para el control de la disciplina, mientras que en otros casos utilizaba burlas o comentarios ofensivos, generando una indisciplina aun mayor. Otro 40% utilizaba el diálogo y ofrecía un trato de igualdad y amistad a los alumnos, mientras que 20% utilizaba gritos y establecía relaciones desiguales con los alumnos (amistad para los mejores y actitudes despectivas para los otros) y castigos como el registro de inasistencia o la disminución de la calificación para el control de la disciplina.

Tabla 12.

Eventos observados en relación con el control de asistencia, puntualidad y disciplina en el aula.

	Estrategias para el control de asistencia, puntualidad y disciplina	% de profesores
+	Toma en cuenta las participaciones de los alumnos	40
	Dialoga con los alumnos para controlar al grupo	40
	Ofrece un trato de igualdad y amistad a sus alumnos	40
-	No realiza ninguna estrategia	40
	Ignora a quienes no trabajan en clase	40
	Utiliza burlas y comentarios ofensivos	40
	Disminuye la calificación o pone inasistencias para controlar al grupo	20

3. *Comunicación que se establece entre maestros y alumnos.* La tabla 13 muestra que, en relación con el estilo de interacción, 40% de los maestros observados mantiene relaciones

amistosas, 20% tiene un trato agresivo, 20% es permisivo y 20% hace una combinación de agresividad y amistad, dependiendo de los alumnos de los que se trate. Por otra parte, en relación con el uso de los espacios del aula se observó que 20% de los profesores se restringe a permanecer sentado y utilizar solamente el espacio alrededor del escritorio o el que se encuentra más cerca del pizarrón, 40% limitaba sus movimientos a los lugares donde menos acceden los alumnos y 40% ocupaba todo el salón mientras daban clase. Entre estos últimos profesores coincidía la cercanía física con los estilos amistosos de interacción.

Tabla 13.

Eventos observados en relación con la comunicación en el aula.

<i>Comunicación</i>		<i>% de profesores</i>
<i>Estilo</i>	Amistoso	40
	Agresivo	20
	Permisivo	20
	Amistoso/agresivo	20
<i>Uso del espacio</i>	Se sienta en la silla del maestro y ocupa solamente el espacio alrededor del escritorio	40
	Utiliza la plataforma y el espacio que no ocupan los alumnos mientras están sentados	20
	Recorre todo el salón	40

3. Discusión de la primera fase

La calidad del sistema educativo en México se ha cuestionado sobremanera. Se ha hablado ya sobre algunas de las condicionantes para que los alumnos egresados de la educación básica no obtengan los resultados deseados a partir de indicadores de diferentes tipos. El escenario social y político que tienen las actividades educativas en nuestro país hace que se interpreten los resultados de esta primera fase de manera contextualizada, buscando las causas de lo que sucede dentro del aula más que interpretar de manera aislada los hallazgos obtenidos.

Uno de estos aspectos es el que se deriva del análisis de la interacción que se establece entre sus miembros y las situaciones que dificultan el desarrollo de las competencias necesarias para que un joven se desempeñe de manera productiva y satisfactoria a lo largo de su vida. La educación debería darle las herramientas necesarias para acceder al mercado

laboral, convivir sin violencia e interactuar en diferentes contextos de manera positiva, resolver problemas de su vida cotidiana y acceder al conocimiento.

Estos propósitos generales de la educación básica no han sido alcanzados. Sea por medio de las evaluaciones al sistema educativo o a través del desempeño diario de los ciudadanos, nos damos cuenta de que existe una gran distancia entre lo que queremos como sociedad y lo que se ha obtenido.

Entre las múltiples causas que podemos encontrar para esta disparidad, podemos hablar del tema de este trabajo: las formas de interactuar que son aprendidas y reproducidas en la escuela. Y al hablar de las instituciones educativas, no podemos dejar de mencionar a quienes coinciden todos los días con el objetivo de enseñar y aprender. Los maestros y los alumnos y, en este caso, la escuela secundaria.

El diagnóstico que se realizó en la escuela secundaria técnica a la que se tuvo acceso, permitió obtener información sobre hechos que ocurrieron en un lugar y un momento específico y que son difíciles de generalizar, pero que se articulan con los datos de otras investigaciones para poder analizar la interacción que se establece dentro del aula.

De acuerdo con los resultados presentados, hay una relación estrecha entre los patrones de comunicación y normatividad que se establecen en la familia y la manifestación de actitudes de conformidad o inconformidad en la escuela. Es decir, existen estilos de comportamiento que se aprenden dentro de la familia y que, en determinadas condiciones, pueden ser reproducidos entre los docentes y los alumnos cuando alguno de éstos adopta las mismas actitudes (negativas o positivas).

La experiencia social del adolescente que asiste a la escuela se limita a lo que ha aprendido en su familia y con sus coetáneos. Cuando asiste a la escuela secundaria, también resultan significativas las experiencias que ha desarrollado en la primaria. Sin embargo, la organización del nivel secundaria le exige, en un momento determinado, relacionarse con once maestros diferentes, varios prefectos, orientadores, trabajadores sociales, etc., con una gran variedad de expectativas sobre lo que debe y no debe hacer.

En muchos de los casos, la experiencia familiar permite la adaptabilidad a estos nuevos contextos y a las demandas de aprendizaje que se le hacen. No ocurre siempre así. Como se pudo observar en los resultados del diagnóstico, existen muchos casos en esta escuela, de

jóvenes que han aprendido a relacionarse de manera conflictiva y esto les provoca fricciones con los adultos en la escuela y problemas de aprovechamiento.

Un ejemplo muy claro de esta situación es el caso de *F.*, la alumna que textualmente mencionó “*¡Pensé que estaba discutiendo con mi mamá!*”, cuando se suscita un problema fuerte entre la maestra y ella.

Cuando, en estos casos, el maestro tiene características que le permiten ser consciente del contexto en que han vivido los jóvenes, los problemas en la interacción disminuyen. En otras ocasiones, el docente se siente agredido y amenazado por la conducta agresiva y poco conciliadora del alumno y responde ejerciendo su poder. En incontables casos se pudo notar que los problemas de interacción eran motivo de “bajar puntos” en las evaluaciones bimestrales, expulsar al alumno del salón, suspenderlo por varios días o, en casos más graves, proceder a la baja definitiva. Los porcentajes de eficiencia terminal y de deserción hablan también de estas situaciones.

Una de las repercusiones más importantes de los problemas de interacción en el aprendizaje es la connotación positiva o negativa de los contenidos escolares. Es tan importante la mediación del maestro, que puede provocar agrado o aversión a su materia a partir de cómo se relacione con el alumno.

En los casos más graves de alumnos con indisciplina y bajo aprovechamiento, se pudieron establecer dos relaciones importantes:

2. Un ambiente familiar violento y agresivo que provocaba problemas en la interacción con los maestros al reproducirse los mismos patrones aprendidos con los padres.
3. Alumnos que, a pesar de tener una interacción familiar negativa, tenían buena conducta en la escuela y su aprovechamiento era regular o bueno.

Los alumnos que se encontraban en este segundo caso, habían aprendido a relacionarse de manera diferente con sus maestros y a no reproducir los patrones negativos que vivían con su familia, aunque representaban un porcentaje menor en la muestra que se entrevistó. De alguna manera, estos alumnos han encontrado a lo largo de su trayectoria escolar, diferentes modelos de comportamiento y han sido reconocidas sus cualidades y valorado sus

necesidades afectivas por algún adulto, maestro o familiar. Echeita (1997) menciona la importancia de construir el sentido de la presencia del alumno en la escuela, que pueda discernir el por qué y el para qué asiste a la escuela, qué se espera de él y qué puede ofrecer a los demás en una relación de sentido recíproco.

Estas experiencias escolares positivas proveen al estudiante de herramientas para enfrentar situaciones de conflicto y resolverlas de manera positiva. Entre los elementos que integran las prácticas docentes positivas se observan diferentes tipos de estrategias utilizadas para motivar el aprendizaje del alumno.

Pueden ser advertidas en las aulas las prácticas tradicionales o coercitivas que pretenden hacer que el alumno aprenda por coerción y aquellas que tratan de provocar el interés en las actividades a través de diferentes técnicas didácticas.

Entre las prácticas que fueron motivo de observación, se pudo establecer que la forma de estructurar el trabajo en el aula permitía una interacción positiva cuando tendía a ser organizado, sencillo, con un trato amable y respetuoso y con contenidos mostrados de manera interesante. Cuando las sanciones y los castigos proliferaban y el trato era humillante y poco equitativo, con formas de trabajo rutinarias y aburridas, la interacción tendía a ser negativa.

A pesar de que las formas tradicionales de enseñanza han sido severamente cuestionadas por su falta de efectividad en el aprendizaje, muchos docentes siguen utilizándolas en forma frecuente. En este aspecto se incluyen también las estrategias para el control de la asistencia, la puntualidad y la disciplina, así como las formas de comunicación que establece el docente. La pregunta en este caso sería ¿por qué se siguen utilizando este tipo de estrategias?

La respuesta implica pasar del contexto del alumno al del docente. Ya se han mencionado las características laborales que prevalecen en el nivel de secundaria y que provocan el cansancio, el tedio y la apatía del maestro hacia su trabajo, sobre todo cuando se han acumulado muchos años de antigüedad. La relativa estabilidad del empleo y la seguridad de un sueldo, aun bajo, es la causa de que, en muchos casos, se prefiera la profesión docente a otras que pudieran implicar incertidumbre.

Cuando las razones para permanecer en el empleo son de tipo económico o de estabilidad laboral, el trabajo tiende a ser rutinario y poco motivante para el maestro. En muchos casos no se ejerce la profesión que se estudió y pocas también son las posibilidades de retomarla. Aun en los casos en que se participe en actividades de formación y actualización, no hay impacto en la práctica cotidiana porque no hay una verdadera vocación docente.

Sin embargo, al igual que en los alumnos, existen casos en los que, a pesar de no ser maestros de formación e, incluso, no tener oportunidad de participar en la carrera magisterial, logran promover aprendizajes significativos en sus alumnos y mantener con ellos una interacción positiva.

En estos casos, encontramos maestros preocupados por promover el diálogo con sus alumnos, se interesan en sus problemas y son flexibles en cuanto a los métodos de evaluación. De esta manera puede hablarse de estilos de interacción positivos, cuando la combinación de estos elementos promueve relaciones donde el aprendizaje es más propicio, la disciplina en los alumnos tiende a ser más controlable y la comunicación entre docente y alumnos es más fluida.

Por ello, el docente también debe reconocer su participación en la generación de problemas de conducta, ya que forma parte del medio en el que el adolescente está inserto y, por tanto, es parte también en muchos casos de las causas del conflicto de interacción.

Este contexto dificulta seriamente al maestro la reflexión y la modificación consciente de la inercia laboral que condiciona su trabajo. Pero, no obstante estos obstáculos, se encontraron profesores que logran conjugar el trabajo productivo y responsable con una buena interacción. Por ello, la idea es considerar cuáles son las diferencias entre quienes, a pesar de los obstáculos, logran modificar su práctica en favor del establecimiento de mejores interacciones con sus alumnos.

En este punto de la discusión es importante remitirse a la parte de los resultados donde fue notorio el grupo de alumnos que, a pesar de tener una interacción familiar negativa, manifestaba una conducta buena en la escuela. Este grupo de alumnos debía tener algunas condiciones diferentes que lo hacían cambiar su actitud hacia la escuela y el maestro. ¿Cuáles eran estas condiciones y cómo podían reproducirse para apoyar a otros alumnos en situaciones similares? Durante las entrevistas se mencionaba positivamente a aquellos

maestros con quienes podían dialogar sobre sus problemas y que incluso les proporcionaban algún consejo para sobrellevar o resolver la situación familiar conflictiva.

Considerando que los factores que pueden provocar los problemas de interacción son múltiples, el análisis se dirigió hacia las condiciones que promueve el docente para que el ambiente afectivo dentro del aula sea propicio para mejorar la interacción con todos los alumnos, al margen de su tipo de conducta.

La respuesta no es sencilla. Sin embargo, a pesar de esta situación, y de acuerdo con los resultados mostrados, existe en esta escuela un número importante de maestros que rescatan el factor afectivo como elemento de vinculación con sus alumnos. Es el caso de quienes son cordiales, comunicativos, didácticos y flexibles y que establecen interacciones positivas tanto con alumnos de buena conducta como con quienes tienen problemas de conducta. Estos profesores han desarrollado la sensibilidad para conocer y manejar las situaciones familiares de los alumnos en beneficio de una interacción más positiva con ellos.

Los cambios que se requieren tanto en el docente como en el alumno, se basan en la importancia del aprendizaje como instrumento sociocultural, como motivo de la relación afectiva y como base del entendimiento humano que se debe establecer para lograr la intersubjetividad que mencionan Coll y Solé (1990) para otorgar significado a los contenidos sociales que la escuela está intentando promover en el adolescente.

Es por esto que la construcción consciente de este marco de intersubjetividad debe partir desde el docente, pues es él quien tiene, de acuerdo con Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1997) la capacidad para descentrarse de la situación y situarse en el lugar del alumno, tomando en cuenta su contexto. El maestro debe lograr, a través de la construcción de la interacción positiva, que el alumno le adjudique el papel de mediador del conocimiento social, afectivo y académico. De esta manera, se estaría trabajando en los niveles intrapersonales e interpersonales que propone Vigotsky (1979) para la constitución de los procesos psicológicos y cognitivos, es decir, trabajar con la conciencia del individuo.

En este proceso, las diferencias culturales, las situaciones familiares y las condiciones del trabajo docente deben reconocerse y analizarse desde las comunidades educativas, con el fin de establecer discusiones y propuestas desde los grupos de maestros para construir

ambientes de aula y ambientes escolares más positivos y productivos en el sentido académico y social.

La propuesta, entonces, es promover situaciones en las que el docente pueda vislumbrar las condiciones afectivas en las que vive el adolescente y que pueden ser causa de enfrentamientos. La propuesta gira también en el sentido de que el maestro analice cómo las condiciones de trabajo afectan de una manera u otra su desempeño y el ánimo con el que enfrenta los problemas que se le presentan. Por estas razones, a partir de la información obtenida en la evaluación de la población de maestros y alumnos de esta escuela secundaria, se consideró necesario realizar una intervención dirigida a sensibilizar y concientizar a los docentes sobre la necesidad de establecer interacciones afectivas positivas dentro del aula.

La opción era trabajar con alumnos o con maestros. En el primer caso, los requerimientos materiales y de recursos humanos eran mayores a lo que se podía ofrecer, además de que el impacto en la población sería solamente en una muestra reducida de una generación de alumnos. Se tendría que trabajar en cada ciclo escolar con los alumnos que ingresaran para poder tener una influencia permanente en los diferentes grupos de adolescentes.

En el caso de los docentes, el impacto sería mayor al ser una población de dimensiones mucho menores, pero cuya influencia repercutiría no solamente en los grupos de alumnos que atendían en ese momento, sino en generaciones posteriores. Además, el trabajo podría ser generalizado a otros grupos de maestros en diferentes escuelas, con mayor cantidad de alumnos.

El siguiente apartado de este reporte se refiere, entonces, a la descripción del trabajo de intervención derivado del primer estudio.

Es aquí donde la formación docente cobra un sentido diferente. Ya en párrafos anteriores se mencionaron los ejes sobre los que se considera necesario dirigir la reflexión sobre el trabajo del aula. Se retoma de ellos lo siguiente:

- 1) Reconocer las diferencias que derivan de las condiciones familiares de los alumnos
- 2) Reconocer la influencia de las condiciones personales y laborales del docente en el trabajo cotidiano.

- 3) Reconocer la capacidad del docente para transformar el clima socioafectivo del aula e influir en el desarrollo académico y socioafectivo de sus alumnos.

Por ello, se considera relevante enfatizar la necesidad de promover cambios sustanciales en las prácticas docentes que redunden en el mejoramiento de la interacción entre el maestro y el alumno, considerando que en ésta recaen particularmente los efectos de las políticas educativas y las características particulares de los individuos. Tanto las condiciones de trabajo del docente, como el contexto en el que se desarrolla el adolescente contribuyen a crear un ambiente en el aula que puede ser modificado a voluntad por ambos, pero sobre todo por el docente, al ser él quien dirige el proceso de aprendizaje y posee la capacidad del adulto de entender la situación por la que atraviesa el adolescente.

4. Segunda fase

Taller de sensibilización para profesores sobre la interacción en el aula

4.1 Método

4.2 Tipo de estudio: *Intervención cualitativa*

4.3 **Objetivo:** sensibilizar al maestro para promover un proceso de cambio en las interacciones afectivas dentro del aula.

4.4 Objetivos particulares:

1. Diseñar y aplicar un taller de actividades de reflexión sobre las prácticas docentes y sus efectos en la interacción socioafectiva con sus alumnos
2. Evaluar los efectos del taller en las actitudes de los docentes participantes

4.5 Contexto y escenario:

El taller se llevó a cabo en una escuela secundaria técnica de la delegación Iztacalco, en tres sesiones sabatinas.

4.6 Participantes:

12 profesores, 67% mujeres y 33% hombres, con diferentes especialidades (tabla 14). La edad de los participantes en el taller fluctuaba entre los 20 y 60 años. Su antigüedad en la escuela variaba entre uno y 30 años; el 92% de ellos tenían entre uno y 10 años de trabajo en el plantel.

Tabla 14.

Especialidades de los docentes que asistieron al taller.

Especialidad	No. de profesores
Inglés	1
Matemáticas	1
Contabilidad	2
Computación	1
Asistente de laboratorio	1
Biología	2
Geografía	1
Electricidad	1
Secretariado	1
Español	1

4.7 Herramientas

Cuestionario de evaluación inicial. Este cuestionario tenía por objetivo conocer la información previa que tenían los participantes respecto a los temas y objetivos del taller, además de su disposición hacia los mismos. Para ello se les presentaban seis afirmaciones a las que debían responder en forma afirmativa o negativa (apéndice C).

Guía de observación individual. Se trata de una lista de cotejo sobre las actitudes observadas en relación con el interés y la participación de los docentes en cada sesión de trabajo (apéndice C).

Cuestionario de evaluación final. Su objetivo era rescatar la opinión de los profesores respecto a la medida en que las actividades del taller contribuyeron o no al logro de los objetivos del mismo. En él se presentaban afirmaciones relacionadas con sus logros personales y preferencias por las actividades realizadas (véase apéndice C).

Taller de sensibilización para profesores sobre la interacción en el aula

Sesión I

Actividad 1: Presentación. Técnica de los bolsillos vacíos. Duración: 30 minutos.

Objetivo: Rompimiento del hielo entre los participantes.

Desarrollo: Los participantes sacan de sus bolsillos o bolsas de mano los objetos que traen y explican el significado que cada uno de ellos tiene para sí mismos, por qué lo trae y qué fue lo que olvidó.

Actividad 2 Técnica ¿cuál es mi cara? Duración: 30 minutos. Materiales: caras impresas representando diversos estados de ánimo.

Objetivo: Entre varias caras impresas, cada miembro del grupo elige aquella que manifiesta mejor su estado de ánimo. Tomar conciencia de los sentimientos al comenzar un trabajo.

Desarrollo: El coordinador proporciona caras impresas a todo el grupo, incluyéndose él, para que todos elijan la que mejor concuerde con su estado de ánimo al iniciar la sesión. Cada cual, en voz alta da a conocer su elección y explica por qué. A raíz de las mismas se entabla un diálogo con relación a por qué se sienten así, qué difícil es comenzar cada día las actividades, la coincidencia de las elecciones, cuáles son las razones de haber empleado

esta técnica, etc. Las respuestas del grupo dan lugar a una reflexión y se anotan en el diario de campo.

Actividad 3: Técnica de la doble presentación. Duración 60 minutos.

Objetivo: Distinguir dos estilos diferentes de comunicación en la docencia.

Desarrollo: El coordinador, representando a un profesor, llega al aula, se para frente al grupo y, de modo serio y despectivo, les dice quién es, sus títulos, cargos, en que va a consistir el trabajo del año, qué deben hacer, etc., tomando el papel de maestro autoritario y represivo.

El coordinador sale del aula y vuelve a entrar, esta vez de modo cordial, haciendo una exposición revalorizadora de la educación y de los jóvenes, en el papel de docente abierto y flexible.

A continuación se forman pequeños grupos (determinados por los mismos participantes) y les solicita que escriban:

- ¿Qué han sentido en cada una de las intervenciones del coordinador?
- ¿Qué piensan de cada una de ellas?
- ¿En cual de las dos situaciones prefieren trabajar y por qué?

Terminado el trabajo, el grupo manifiesta sus conclusiones.

Finalmente se hace una reflexión sobre los dos estilos de comunicación y se anota en el diario de campo.

RECESO: 20 MINUTOS

Actividad 4: Lectura de una historieta sobre un caso particular de problema de conducta agresiva. Duración de la actividad 60 minutos. Materiales: ejemplares suficientes de la historieta, colores, lápices.

Objetivo: Problematización y propuesta de solución ante una situación conflictiva cotidiana.

Desarrollo: Comentarios grupales sobre:

- Descripción del caso según la percepción de cada participante.
- Proposición de diversas alternativas de solución al problema.
- Conclusiones grupales.
- Desarrollo del diario de campo.

Actividad 5: Técnica: ¿cuál es mi cara? Duración: 30 minutos. Repetir la experiencia de demostrar nuestros sentimientos después de haber trabajado con historietas. Registro en el diario.

SESIÓN 2

Actividad 1: Técnica del no. Duración 30 minutos. Consiste en la presentación de un docente a través de un código negativo en el que se expresa todo lo que sus alumnos no deben hacer.

Objetivo: Tomar conciencia del modo de comunicación que establecemos con los demás. Reflexionar sobre las diversas concepciones de la educación.

Desarrollo: El coordinador llega a la clase, se para frente a los participantes y de modo serio y formal se presenta diciendo lo que deben hacer, a qué se deben atener durante el curso, esto expresado a través de un monólogo en el que se repita continuamente la palabra NO.

Se forman grupos de trabajo (determinados por los mismos participantes) en los que se entabla un diálogo sobre los sentimientos que ha causado la presentación anterior, qué pensamientos se generaron. Se escriben las conclusiones; es importante enfatizar en el diálogo la expresión de los sentimientos.

Cada equipo expone sus conclusiones, primero respecto del sentimiento y luego respecto del pensamiento.

Anotación de las reflexiones en el diario de campo.

Actividad 2: Técnica de frente y de espaldas. Duración 60 minutos. Se sientan dos personas de espaldas y conversan entre sí durante algunos minutos. Luego se sientan de frente y continúan la conversación.

Objetivo: Tomar conciencia del papel que juega el cuerpo y los afectos en la comunicación.

Desarrollo: Se solicita a dos participantes voluntarios y se les pide que traten de entablar un diálogo sentados de espaldas. Los demás participantes offician de observadores sobre el contenido del diálogo, los movimientos de las manos y de cuerpo en general, a la mirada, gestos, y si es posible que tomen nota de todo lo que observan.

A los mismos voluntarios se les solicita que se den vuelta, se sienten de frente y continúen la conversación. Los voluntarios comparten su experiencia con todo el grupo sobre cuál de las formas ha sido la mejor para comunicarse y por qué. Los observadores comentan sobre

los datos recogidos en sus observaciones.

El grupo realiza una reflexión sobre las vivencias y observaciones y las anota en el diario de campo.

RECESO: 20 minutos

Actividad 3: Técnica: Lectura en equipos de una historieta en la que se represente la vivencia de un alumno con problemas familiares y su manifestación en el aula de forma pasiva. Duración total de la actividad, 60 minutos. Materiales: ejemplares suficientes de la historieta, colores, lápices.

- Descripción por escrito de lo que cada participante percibe.
- Confrontación de las observaciones.
- Proposición de alternativas de solución al problema presentado.
- Conclusiones grupales.
- Registro en el diario de campo.

SESIÓN 3

Actividad 1: Técnica del collage. Duración 60 minutos. Materiales: revistas, periódicos, tijeras, pegamento, cartulinas. Los participantes, en pequeños grupo determinados por ellos mismos, deben realizar un cartel alusivo a un tema determinado.

Objetivo: Tomar conciencia de lo que significa trabajar en equipo.

El grupo se divide en equipos determinados por los mismos participantes para realizar un collage o un cartel, con base en las experiencias de las sesiones anteriores.

Al finalizar el trabajo se les pide que le pongan un título.

Se expone el trabajo de cada equipo se establece un diálogo e intercambio de interpretaciones.

Se exponen también los sentimientos y características en la realización del trabajo en equipo.

Se registra en el diario de campo.

RECESO: 20 minutos

Actividad 2: Técnica: lectura en equipos de una historieta en la que se represente la vivencia de un profesor con problemas de diversos tipos que acude a su clase cotidiana.

Duración de la actividad, 60 minutos. Materiales: ejemplares suficientes de las historietas, colores, lápices.

- Descripción de la percepción de los participantes.
- Confrontación de opiniones
- Proposición de diversas alternativas de solución.
- Conclusiones grupales.
- Registro en el diario de campo.

Actividad 3: Técnica de los discapacitados. Duración 30 minutos. Material: Tres vendas, tres tablas de 80 cm., dos de 60, dos de 40, clavos, martillo y serrucho.

Objetivo: Tomar conciencia de la necesidad de integrar las distintas capacidades individuales para lograr un buen trabajo en equipo.

Desarrollar la capacidad de comunicación a través de diversos códigos.

Tomar conciencia de nuestras limitaciones y las de los demás.

Se piden como voluntarios a tres personas para realizar un trabajo determinado.

A una de ellas se le vendan los ojos, a otra, se le atan las manos y a la tercera se le cubre la boca.

Se les indica que el sentido que tienen cubierto es el que no deben utilizar para realizar la tarea que deben realizar.

Al que tiene la boca cubierta y no puede hablar se le dan las instrucciones para la construcción de una figura escritas en una ficha. El debe indicárselas a través de un código gestual al compañero que tiene las manos atadas. Este, a su vez, debe interpretar el mensaje y transmitirlo al que tiene los ojos vendados utilizando cualquier código, menos el de las manos que por eso las tiene atadas. Y el ciego debe ejecutar la tarea.

Al ciego se le coloca frente a una mesa donde tiene los materiales y las herramientas dispuestas para el trabajo.

Se inicia la ejecución del trabajo con la lectura de la consigna por parte del mudo. La ficha dice lo siguiente: Ud. debe, con sus compañeros, construir la figura siguiente. No debe decir que se trata de una figura humana. Debe indicar cada paso de su construcción a la persona que tiene las manos atadas, para que ella a su vez lo indique al ciego que es quien debe construirla. Puede utilizar cualquier código, menos la palabra. De la precisión de su mensaje dependerá el logro del trabajo. Las tablas de 40 cm., cortadas por la mitad son para

la cabeza, las de 80 cm., cortadas por la mitad, son para el cuerpo y los brazos y las de 60 cm., para las piernas. Recuerde que no puede hablar ni escribir.

Los demás participantes observan y no deben intervenir.

El grupo establece un diálogo sobre lo que ha observado.

Conclusiones grupales y registro en el diario.

Actividad 4: Técnica: Evaluación del programa. Lectura de extractos del diario de campo de los tres días.

Objetivo: Conocer el desarrollo de las actividades retrospectivamente.

Concientizar los diferentes problemas que se pueden generar en el aula.

Conclusiones generales del programa.

Registro en el diario.

El taller incluía cinco tipos de actividades, distribuidas en tres sesiones de cuatro horas, en modalidad sabatina.

Detección de expectativas y desformalización: actividades que permiten la integración del grupo. El contenido de este bloque tiene la característica de permitir la apertura afectiva y reflexiva de los participantes mediante el juego y la experiencia vivencial. A través de este tipo de dinámicas se propician conocimientos, habilidades y actitudes de forma ágil y permanente, ya que mediante ellas existe una mayor interiorización de contenidos y procesos. En este grupo se incluyeron las siguientes actividades, retomadas de Medaura y Monfarrell (1987).

1. Reconocimiento de actitudes sobre situaciones de tipo afectivo en la práctica docente. En este bloque, las actividades giraban en torno a que el docente se hiciera consciente de la presencia del factor afectivo en la interacción con sus alumnos y de la posibilidad de manejarlo para favorecer cambios positivos en el ambiente de su aula.
 - Técnica del no. Tiene por objetivo tomar conciencia de los efectos de una interacción negativa en el ánimo de los alumnos. Para este fin, el coordinador del taller se coloca frente a los participantes y de modo serio y formal les comunica, a través de un monólogo saturado de prohibiciones y frases negativas, lo que NO deben hacer durante el taller. Posteriormente los participantes expresan sus opiniones y sentimientos al respecto.

- Técnica de la doble presentación. Su objetivo es distinguir entre un estilo cordial y uno autoritario en la docencia. Para ello, el coordinador del taller se ubica frente al grupo y, de modo serio y despectivo, les informa quién es, sus títulos, cargos y en que va a consistir el trabajo. Posteriormente se retira y al volver a entrar al aula nuevamente se presenta, pero esta vez de modo cordial, asumiendo el papel de un docente abierto y flexible. Los integrantes comparan ambas presentaciones y reflexionan al respecto.
2. Análisis y promoción de cambios en las prácticas docentes sobre los estilos de comunicación con los alumnos. Las actividades de este bloque tenían por objetivo el que el docente reconociera las formas en que se comunica con sus alumnos y la posibilidad de modificarlas para favorecer un clima más positivo en el aula.
 - De frente y de espaldas. Su objetivo es tomar conciencia del papel que juegan las posiciones del cuerpo en la comunicación y los afectos. Para este propósito dos voluntarios tratan de entablar un diálogo, primero sentados de espaldas y luego de frente, mientras los demás participantes observan sus movimientos, gestos y el contenido del diálogo. Posteriormente se discute lo sentido y observado.
 3. Reconocimiento de la importancia del trabajo cooperativo conjunto y el reconocimiento de las diferencias individuales. El objetivo de este bloque se enfocó a que el docente reconociera la importancia de colaborar con los demás maestros para lograr mejores resultados individuales y colectivos, además de discutir la existencia de diferencias individuales y la necesidad de aceptar que cada quien haga aportaciones de acuerdo con sus posibilidades.
 - Los discapacitados. Su objetivo es que los participantes reconozcan la necesidad de considerar las capacidades y limitaciones de cada individuo, para lograr un buen trabajo en equipo. Para ello tres voluntarios deben armar un rompecabezas, pero uno tiene los ojos vendados, otro las manos atadas y el tercero, que es el único que conoce las instrucciones, tiene la boca cubierta. Se hacen comentarios al final de la actividad.

- Collage. Su objetivo es la reflexión respecto a lo que significa el trabajo en equipo. Para tal efecto los participantes utilizan recortes de revistas para formar un collage que exprese sus experiencias en las sesiones anteriores del taller. Al final se hacen comentarios respecto al trabajo.
4. Reinterpretación y propuestas de solución alternativas a problemas cotidianos de interacción. Actividades que propician el análisis del trabajo docente, la reflexión de diversas situaciones que se pueden presentar en la interacción con los alumnos y la búsqueda de alternativas diferentes a estas situaciones. Para su realización, al autor del presente trabajo elaboró tres historietas que narraban situaciones semejantes a las que frecuentemente se presentan entre maestros y alumnos en escuelas secundarias (apéndice D). Dichas historietas estaban incompletas, pues su objetivo era suscitar el análisis de una manera amena y divertida que evitara el enfrentamiento y el sentimiento de ser cuestionado para que, una vez analizada y discutida la situación, los profesores propusieran un final. Cada historieta representaba una actividad diferente y se tenían previstas tres:
- Una injusticia. El objetivo de esta historieta es evidenciar la superficialidad en el tratamiento de los problemas dentro del aula y propiciar la reflexión sobre el reconocimiento de los valores que manejan los alumnos. Narra la historia de un alumno que cotidianamente tiene problemas de conducta, y que el día que intenta portarse bien es acusado injustamente por un maestro de cometer una falta. Debido a su largo historial de conducta negativa, la explicación del alumno de que en esta ocasión no ha tenido que ver en el problema no es escuchada y se decide tramitar su baja definitiva del plantel. Sus compañeros del grupo se solidarizan con él, el responsable de la falta confiesa su culpa y queda pendiente conocer la decisión de los profesores.
 - Un día como otros. El objetivo de esta historieta es reflexionar sobre las condiciones familiares que pueden estar detrás de las conductas que presentan los alumnos en la escuela. En ella se cuenta la historia de Inocencio, un niño tímido y pasivo que tiene problemas para hablar y comunicarse con los demás. Debido a que su profesor es especialmente agresivo, Inocencio frecuentemente

evita entrar a su clase. Un día en que no cumple con las tareas que le asignaron, el profesor lo reprueba y lo hace salir del salón. Inocencio trata de esconderse para que no lo vean afuera, pero se encuentra con el prefecto, quien lo castiga poniéndolo a hacer ejercicio. Cuando Inocencio llega a su casa, trata de contar sus problemas, pero su familia, que vive en constantes conflictos, no le hace caso. En este punto se invita al profesor a discutir la actuación del docente para dar una conclusión a la narración.

- El mejor maestro. El objetivo de esta última historieta es reflexionar sobre la influencia de factores negativos en el trabajo docente. Esta es la historia de un maestro que intenta hacer bien su trabajo. Trata de preparar sus clases aunque el tiempo no le alcanza, ya que sus otros empleos lo absorben demasiado. Cuando intenta dar su clase, se distrae demasiado y su grupo se indisciplina, además de que tiene muchos alumnos reprobados. Por esto, siempre recibe regaños de sus autoridades. En esta parte se incluye una frase para invitar al profesor a discutir la historia y concluir el relato.

4.8 Procedimientos

Selección de la muestra

De acuerdo con las autoridades del plantel, se decidió promover el taller por invitación a los docentes de ambos turnos, por lo cual no hubo selección de quienes participaron en las actividades del Taller. Asistieron quienes estaban interesados en el tema ó aquellos a quienes se les planteó como obligación. En éste último caso se encontraban algunos coordinadores, a quienes se les solicitó la participación con el fin de supervisar los trabajos. Este dato fue mencionado por los mismos participantes al señalar que las autoridades del plantel tenían la actitud negativa de vigilar minuciosamente todas las actividades que se realizaban.

Evaluación

Para conocer el impacto del taller en las actitudes de los profesores participantes, se planeó una evaluación en tres momentos:

5. Al inicio. Detección de expectativas y características de los participantes mediante un cuestionario aplicado a los maestros antes de iniciar las actividades
6. Durante las sesiones. A lo largo de las actividades registrando en una guía de observación individual y un anecdotario los sucesos que pudieran darnos información sobre el impacto de las actividades y los cambios que se pudieran generar a través de las actitudes o comentarios de los participantes. Esta actividad fue realizada por las coordinadoras del taller.
7. Al final del taller. Por medio de un cuestionario aplicado a los profesores participantes para conocer su opinión sobre el impacto del taller en las actitudes sobre su relación con los alumnos.

Construcción de categorías

Las categorías fueron elaboradas a partir de la información proporcionada por los cuestionarios, el diario de campo, el anecdotario y la clasificación de actividades mencionada en la estructura del taller. De acuerdo con esto, se elaboró el esquema que se muestra en la tabla 15.

Tabla 15.
Categorías e indicadores para los resultados de la intervención.

CATEGORÍA	INDICADORES (Comentarios u observaciones e interpretación)	HERRAMIENTAS
1. Expectativas sobre el curso	<p>Comentarios sobre lo que los participantes esperaban obtener a lo largo de las actividades del taller, relacionado con la temática y los objetivos que se plantearon.</p> <p>Técnicas: Bolsillos vacíos. ¿Cuál es mi cara?</p>	Cuestionario de evaluación previa.
2. Emociones positivas y negativas generadas en el profesor que influyen en los estilos de interacción con los alumnos.	<p>Comentarios sobre reacciones anímicas, agradables o penosas que se provocan con la participación en las actividades del taller, referidas a las formas en que los docentes se comunican y se relacionan con sus alumnos.</p> <p>Técnicas: Doble presentación Técnica del NO Historieta 1, 2 y 3</p>	Anecdotario/Guía de observación individual
3. Reflexión del docente sobre las formas en que se establece la comunicación en la interacción afectiva con el alumno.	<p>Comentarios sobre admitir y manifestar explícitamente la importancia de comunicarse con el alumno en forma abierta y fluida para influir positivamente en los aspectos afectivos que vinculan a ambos.</p> <p>Técnicas: De frente y de espaldas Doble presentación Técnica del No</p>	Anecdotario/Guía de observación individual
4. Reflexión sobre el establecimiento de diferentes formas de cooperación entre docentes de acuerdo con capacidades individuales diferentes.	<p>Comentarios sobre las concepciones sobre las capacidades individuales diferentes y cómo éstas afectan el desempeño del trabajo en equipo y la interacción afectiva.</p> <p>Técnicas: Discapacitados Collage</p>	Anecdotario/Guía de observación individual
5. Asistencia y participación.	<p>Interés de los participantes en las actividades y la influencia que éstas tuvieron en la disposición de los participantes hacia el mejoramiento de los vínculos afectivos con sus alumnos al finalizar el taller.</p> <p>Observación durante las actividades en relación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La realización de actividades. ▪ La participación individual y grupal. ▪ La asistencia. 	Cuestionario de evaluación final/Guía de observación individual.

5. Resultados de la segunda fase.

5.1 Expectativas sobre el curso.

De acuerdo con el cuestionario de evaluación previa, el 100% de los profesores afirmó asistir al curso por interés propio, aunque durante las actividades se comentó el hecho de que la dirección del plantel pidió a los dos coordinadores que asistieran para supervisar las actividades. Este hecho provocó algunas confrontaciones cuando se tocó el tema de las condiciones laborales que prevalecían en la escuela.

En el cuestionario de expectativas, 33% de los profesores dijeron conocer de antemano los objetivos del taller y 50% sabía sobre la temática que se desarrollaría. 83% consideraron que el taller podría ser de utilidad para su práctica y por eso decidieron asistir.

Al inicio de las actividades se percibía un clima cordial entre los asistentes, pues las actividades de desformalización se realizaron entre risas y bromas. Durante el desarrollo de la técnica ¿Cuál es mi cara?, los profesores manifestaron tener varias emociones simultáneas, por lo que eligieron dos o tres expresiones que las describían. De esta forma, 75% de los profesores manifestaron estar contentos, 41% mencionaron sentir frío (la temperatura era muy baja y de inicio había 12 profesores asistentes), 25% manifestaron tener dudas o estar a la expectativa de lo que sucedía y 8% dijo estar preocupado por lo que se vería en el taller. Uno de los comentarios más significativos fue el de una profesora que tenía una expresión de no saber qué iba a suceder durante el curso y dijo:

No sé nada y espero aprender.

de lo cual se puede deducir la actitud de apertura que tenía respecto a lo que iba a aprender en el taller.

La técnica de los Bolsillos Vacíos (figura 3) reafirmó el clima de cordialidad y permitió que la realización de las actividades en las que se simulaban actitudes negativas del docente (Técnica del NO, Doble Presentación) pudieran tener suficiente impacto para promover la discusión y la reflexión. Esto sucedió porque al sentirse en confianza dentro del grupo, no se encontraban predispuestos para lo que ellos mismos dijeron ser “dinámicas de simulación” donde se ponía al maestro en el lugar del alumno, como se describirá posteriormente.



Figura 3. Técnica de los Bolsillos Vacíos.

5.2 Emociones positivas y negativas generadas en el profesor que influyen en los estilos de interacción con los alumnos.

Se refiere a las reacciones anímicas, agradables o penosas que se provocan con la participación en las actividades del taller, que se relacionan con las formas en que los docentes se comunican e interactúan con sus alumnos.

Durante las actividades de la Doble Presentación, Técnica del NO y el trabajo con las historietas 1 y 2, se habló sobre las condiciones en que se trabaja en el aula y las emociones positivas y negativas que esto puede generar.

En la técnica de la Doble Presentación, una de las coordinadoras se presentó al grupo en dos ocasiones, primero con un estilo agresivo en el que se levanta la voz, se dan órdenes y se ofende.; luego salió y al regresar, se volvió a presentar, pero ahora cordialmente, relajando la expresión, suavizando la voz y siendo amable con los participantes. Durante su realización, hubo profesores que opinaron que se habían sentido intimidados por el estilo agresivo de la primera presentación y percibieron una actitud de prepotencia por parte de la coordinadora. En la segunda presentación, el ambiente se hizo cordial y los participantes estuvieron a gusto; mencionaron que el cambio se dio no solamente en el discurso, sino

también en las expresiones corporales de la coordinadora, que denotaban más amabilidad e incluso informalidad.

A partir de aquí se generaron abundantes comentarios sobre la manera en que el docente se comporta frente a los alumnos, tales como:

El alumno es de clase media-baja y en su hogar existe mucha agresión. Viene a la escuela a recibir también agresión.

Al hacerse este comentario, los demás profesores se motivaron a recordar incidentes en los que se evidenciaba la interacción familiar negativa de sus alumnos. Las coordinadoras centraron la reflexión sobre la manera en que los profesores se dirigen a sus alumnos y las reacciones que esto ocasiona. Los profesores discutieron sobre la actitud del adolescente y el grupo se dividió en dos partes, quienes lo defendían porque reconocían las razones que puede tener un alumno para comportarse de una o de otra manera y quienes pensaban que su proceder era negativo porque, en su opinión, los alumnos siempre están tratando de burlar la autoridad. Los primeros (84%) mencionaron:

- Estamos haciendo cosas negativas delante del alumno.
- Cuesta trabajo que el alumno entienda, como formadores, tenemos que buscar alternativas.
- A veces buscamos el choque con los alumnos.
- En lo que decimos existe carga afectiva y puede ofender.
- El concepto de disciplina debe cambiar.

En el caso de quienes tenían una idea negativa del alumno (16%), los comentarios fueron:

- El niño se vuelve conformista, si se le ayuda no avanza.
- Hay que diferenciar entre quienes realmente requieren ayuda y quienes simplemente tratan de rebasar los límites.

Durante la realización de la Técnica del NO (figura 4) donde se le hablaba a los maestros con prohibiciones y abundancia de la palabra “NO”, 43% de los profesores mencionó que la dinámica les resultó sumamente útil para reconocer las emociones que pueden provocar en sus alumnos de manera inconsciente, mientras que 25% de los profesores habló sobre

anécdotas sobre casos en los que tuvieron problemas de interacción debido a un estilo de comunicación negativo.

En el caso contrario, 16% dijo que el alumno provocaba estas situaciones, y otro 16% manifestó su inconformidad ante lo que en principio percibieron como una agresión de la coordinadora de la actividad.

Un evento interesante fue el relacionado con abundantes comentarios sobre sucesos que les ocurrieron con sus maestros cuando fueron adolescentes, ya que los participantes se colocaron, una vez más, en el papel de alumno. Una maestra narró una anécdota en la que la sancionaron injustamente cuando era alumna y se sintió muy mal porque la agredieron y perdió la confianza con los profesores porque nadie la apoyó.

Los comentarios más relevantes fueron:

- Hay quienes se preocupan por la vida de sus alumnos y otros no. Es importante comunicarse con ellos.
- Es necesario abrir un espacio para platicar con los alumnos y con los maestros.
- En un caso semejante, yo ofrecí disculpas a una alumna a la que le molestó mi comportamiento y se notó un cambio positivo de la actitud de la alumna hacia mí.



Figura 4. Técnica del No

Los participantes comentaron diversas anécdotas en que el maestro apoya o agrade a sus alumnos y nuevamente pareció darse una diferenciación entre los comentarios de profesores que tienden más a señalar los errores de los alumnos (16%) y otros que tienden a defenderlos (84%).

La discordancia en las opiniones de los maestros participantes fue más evidente durante el trabajo con la primera historieta (“Una Injusticia”), en donde se relata el episodio de un alumno con mala conducta que es acusado injustamente y está a punto de ser sancionado con la baja definitiva. La mayor parte de los maestros (84%) alabaron la solidaridad de quienes apoyaron al falsamente acusado y al final proponían que el profesor protagonista debería reconocer su error y pedir una disculpa, además de reflexionar sobre lo que había pasado antes de llevar al alumno a que lo reportaran. El final de la historieta propuesto por los profesores se refiere a que el maestro pudo controlar el malestar que sentía y se permitió reflexionar las diferentes alternativas al problema, antes de llevar al alumno a Orientación Educativa (figura 5).



Figura 5. Final de la primera historieta

Entre los comentarios más significativos estuvo el de quien mencionó la necesidad de ponerse en los zapatos del otro y leer los significados de las acciones de los alumnos, que en ocasiones no corresponden con la interpretación del adulto. Además, se observó el reconocimiento del papel del maestro en la forma en la cual interpreta los problemas y la necesidad de verlos desde el punto de vista del alumno. Se dijo, entre otras cosas que:

- Hay que comprometer al muchacho y comprometerse uno.
- Es necesario hacer un análisis de cada situación.
- Por los problemas exteriores se puede ser injusto.
- Hay que reconocer que el maestro se equivoca, hay que ofrecer disculpas.
- Me ha dado resultado reconocer los errores como profesor.
- El maestro se lava las manos y envía al alumno a que lo “ejecuten” a la coordinación.
- Las soluciones son múltiples.

En la segunda historieta (“Un día como otros”), se relata la experiencia de un alumno de carácter pasivo que no es buen estudiante y se enfrenta con un profesor autoritario y sarcástico que lo humilla delante de todo el grupo.

Durante la lectura de este documento, uno de los coordinadores de la escuela, que participaba en las actividades del taller, se ausentó del lugar para atender asuntos administrativos pendientes. Fue interesante observar que, en lo que se comentó a continuación, ya no se señalaba la relación entre alumnos y maestros, sino que predominaron los comentarios en torno a la relación entre profesores y directivos. A partir de ese momento, hubo un cambio notable en lo que decían los profesores (84%), que se mostraron mucho más abiertos para señalar su descontento con las autoridades de la escuela. Parecía que ahora eran los profesores los que se identificaban con el papel del alumno y aprovechaban la ausencia del coordinador para discutir sus actitudes hacia los directivos.

Más que discutir los probables finales, los profesores retomaron la historia para recordar sus propias experiencias con sus alumnos. Una vez más se notó la división entre quienes defendían a los alumnos y quienes los denigraban. Estas discrepancias entre los

participantes generaron marcados desacuerdos sobre las actitudes que se deben tomar, pues había quienes se pronunciaban por sanciones más severas (16%), mientras que otros estaban más a favor del diálogo y la negociación con el alumno, para lograr cambios positivos en su conducta (84%).

En este caso, el final que dieron los profesores que apoyaban el cambio de actitud positivo con los alumnos, se relacionaba con el reconocimiento de que el maestro también tiene sentimientos, pero que no los demuestra. En el final que dibujaron, se muestra un maestro en el salón de clases con expresión severa, pareciera estar enojado, pero se nota su gran corazón a través de su pecho. Dijeron que es importante tomarlos en cuenta (véase figura 6). El grupo de maestros que no estaba de acuerdo con esta actitud no insistieron más y permitieron esta conclusión, en donde el profesor parece estar enojado, pero realmente tiene un corazón grande que se nota en su pecho.



Figura 6. Final de la segunda historieta.

La tercera historieta, estaba dedicada específicamente a analizar los problemas ocasionados por las condiciones en las que trabaja el docente a través de la historia del maestro que tiene

varios trabajos y esto ocasiona que se distraiga de sus labores y no logre obtener los resultados académicos que desea.

En esta actividad se pudieron concretar los comentarios relacionados con el clima laboral que se vivía en ese plantel. Se abundó nuevamente en la necesidad de comunicación entre los maestros, de facilidades para el trabajo colegiado y lo que los profesores percibían como represión por parte de las autoridades. La actividad con la tercera historieta no fue concluida como estaba previsto, ya que los comentarios sobre las condiciones laborales del maestro fueron más abundantes. Las coordinadoras del taller permitieron estos comentarios, dada la marcada importancia que tenía para los participantes expresar sus inconformidades relacionadas con el trabajo y con el trato que recibían de las autoridades de la escuela, por lo que se permitió que los participantes analizaran y discutieran sobre situaciones cotidianas de problemas laborales, lo cual coincidía con el objetivo de la actividad planeada.

5.3 Reflexión del docente sobre las formas en que se establece la comunicación en la interacción afectiva con el alumno.

Se refiere a admitir y manifestar explícitamente la importancia de comunicarse con el alumno en forma abierta y fluida para influir positivamente en los aspectos afectivos que vinculan a ambos.

Aunque el objetivo de la técnica de la Doble Presentación estaba dirigido a reconocer las emociones que se generan en la interacción del maestro con el alumno, en ella también se habló sobre la importancia de la comunicación corporal y no verbal. La discusión giró en torno a cómo se presenta el maestro ante sus alumnos y, sobre todo, cómo es percibido por ellos. Dijeron que existen otros aspectos que pueden influir en la comunicación, como las características constitucionales de cada persona, la forma en que se deja uno influir por situaciones externas al aula, el contexto en que se desarrollan los alumnos y la forma en que su historia de vida puede afectar la manera en que éstos interpretan nuestro lenguaje y nuestros gestos.

De la misma manera, se reiteró la importancia de la comunicación a través de las actitudes corporales durante la técnica De frente y de espaldas, donde dos maestras se sentaban de espaldas y trataban de entablar un diálogo, para después volverse de frente y continuar hablando. Durante la primera parte, ambas buscaban, de alguna manera, el contacto visual, aunque no lo lograban. Esto ocasionó que su mirada se dirigiera a algún punto indefinido.

El cuerpo se notaba tenso y la plática se tornó intrascendente. Cuando se les permitió dialogar frente a frente, el cuerpo se relajó y se aproximaron una a la otra, además, establecieron contacto visual y el tema de su conversación fue interesante para ambas.

Durante la actividad, el resto del grupo se mantenía como observador. Al iniciar la ronda de comentarios, se mencionó nuevamente la necesidad de colocarse en la situación del alumno y de observar el comportamiento corporal que se mantiene en el trabajo cotidiano, pues en muchas ocasiones estas situaciones dejan de ser conscientes y el maestro no se percata de las repercusiones que tienen en la relación con sus alumnos. Sin embargo, se podía percibir en las expresiones faciales, que no todos los participantes estaban completamente de acuerdo con esta afirmación (16%), aunque no compartían sus motivos con el grupo. Esta situación permitía ver que, aún con el desarrollo de las actividades, era necesario trabajar más con los docentes para lograr un efecto más contundente en el aula.

La técnica del NO estuvo dirigida a la generación de emociones negativas y positivas relacionadas con formas de comunicación concretas. En este caso, se les hicieron recomendaciones a los profesores en relación con lo que, supuestamente, no debían hacer en el curso, tal como NO llegar tarde, NO platicar cuando se expone, NO bromear, etc.

Los profesores se incomodaron ante esta situación y, cuando se les indicó que se había hecho así propositivamente, se suscitó la reflexión en torno a cómo se sintieron como alumnos en situaciones similares.

Durante el desarrollo de esta técnica los profesores hablaron sobre los problemas personales de cada uno que pueden propiciar una actitud agresiva con los alumnos y la generación de diferentes tipos de códigos que impiden la comunicación y una adecuada interacción dentro del aula.

5.4 Reflexión sobre el establecimiento de diferentes formas de cooperación entre docentes de acuerdo con capacidades individuales diferentes.

Se refiere a las concepciones sobre las capacidades individuales diferentes y cómo éstas afectan el desempeño del trabajo en equipo y en la interacción afectiva.

Las actividades cuyo objetivo principal era el reflexionar sobre cómo vemos a los demás en relación con sus posibilidades y limitaciones y cómo los integramos o los excluimos en el trabajo de equipo, fueron planteadas como actividades manuales y recreativas. Esta

característica permitió que el ambiente del taller se relajara y pudieran reflexionar en forma más creativa sobre este tema.

Como se menciona en la página 80, en la Técnica de los Discapacitados, tres voluntarios forman una figura humana con tiras de madera, una profesora con la boca vendada es quien sabe cuáles son las instrucciones y debe transmitir las a un maestro con las manos atadas, para que éste, a su vez, la explique a la profesora que tiene los ojos tapados y que es quien realiza la tarea (figura 7).



Figura 7. Técnica de los Discapacitados

Entre risas y bromas, se hicieron comentarios sobre que no se siguen las instrucciones al pie de la letra y sobre lo que implica la cooperación entre quienes tienen capacidades diferentes, pero, sobre todo, se habló de la necesidad de entender las limitaciones del otro y de ser sensibles a las necesidades afectivas de los demás. Se mencionó nuevamente que las condiciones de trabajo del maestro y la saturación de grupos dificulta el que se pueda

atender adecuadamente a los requerimientos de los alumnos con mayores carencias afectivas.

Durante la realización del Collage (figuras 8 y 9), se observó que las maestras, que representaban el 67% del grupo, conversaron mucho entre sí y compartieron comentarios, anécdotas y materiales. Los maestros se alejaron del grupo. Expresaron opiniones sobre que el taller fue de su agrado debido a la convivencia con sus compañeros, que cotidianamente es escasa. Una profesora, de forma espontánea, verbaliza los motivos de la elección de los recortes para el Collage y esto motiva la discusión conjunta de los significados de cada elección, hablando sobre la necesidad de reconocer en los alumnos a personas con necesidades afectivas que deben ser atendidas, de ser más sensibles hacia los problemas que cada uno de los alumnos tiene como persona y de iniciar un cambio en la manera como el maestro se dirige hacia ellos.

Esta técnica permitió que los profesores hicieran una evaluación de cómo fueron tomando mayor conciencia sobre la influencia de la afectividad en las situaciones que cotidianamente viven con sus alumnos y de la importancia de analizar el comportamiento que tienen con ellos antes de afectar su relación.



Figura 8. El Collage.



Figura 9. El collage

5.5 Interés y participación.

Esta categoría está relacionada con el interés de los participantes en las actividades y la influencia que éstas tuvieron en la disposición de los participantes hacia el mejoramiento de los vínculos afectivos con sus alumnos al finalizar el taller, los cuales se presentan en la tabla 16.

Tabla 16.

Porcentajes obtenidos sobre las actitudes observadas en los profesores.

Actitudes observadas	% de profesores
1. Participa activamente en las actividades individuales, de equipo y grupales.	92
2. Realiza las actividades completamente	75
3. Asiste a la primera sesión	100
4. Asiste a la segunda sesión	92
5. Asiste a la tercera sesión	83
6. Aporta opiniones relevantes al propósito del taller	100
7. Propone alternativas a los problemas planteados	67

El hecho de no haber conocido totalmente la temática y los objetivos del taller antes de iniciarlo, no afectó de manera importante la disposición de los participantes, ya que, de acuerdo con la guía de observación, 83% de los maestros se mostró interesado a lo largo de todas las actividades y 92% participó activamente en ellas.

Las actividades permitieron que el 25% de los profesores manifestara, en algún momento, discrepancias hacia los puntos de vista de la mayoría de participantes. Fue el caso particular de la lectura de las historietas, en donde se dividieron las opiniones acerca de cómo resolver y proponer soluciones a los casos presentados, pues 84% de los profesores se mostraban a favor de dialogar y negociar con los alumnos problemáticos. Estos profesores reconocían la influencia del ambiente familiar en los problemas de conducta de los alumnos.

Ocasionalmente, se manifestaba algún desinterés en concluir el final de la historieta, porque la necesidad de comentar sobre su propia situación laboral en la escuela distraía su atención de la actividad propuesta. Este hecho también incidió de manera importante en el rubro de la participación individual. Se observó que todos los profesores abundaron en sus comentarios sobre la tensión en el clima laboral de la escuela, sobre todo, durante el tiempo destinado a la reflexión y a lo largo de las tres sesiones de trabajo. En ello se evidenciaron cuatro situaciones importantes:

1. En el 84% de los maestros se percibía la necesidad de manifestar sus inconformidades hacia las autoridades del plantel.
2. La falta de comunicación sobre los desacuerdos provocaba desánimo y falta de motivación, lo cual era un factor cuya influencia en los resultados académicos y disciplinarios de los alumnos, era reconocida.
3. El clima laboral generado por esta situación afectaba de forma importante el desempeño laboral de los docentes.
4. Se percibía también la carencia de espacios de discusión y reflexión, así como de comunicación cotidiana entre los docentes.

En cuanto a la participación, se observó que 92% de los profesores aportó ideas que permitieron reflexionar sobre cómo se estaban relacionando con sus alumnos, mientras que el 8% restante habló menos sobre sus reflexiones, su participación fue menor. La participación giró en torno a los factores que impedían la comunicación y los aspectos positivos que estaban mediando en la relación entre maestros y alumnos. El ánimo de los maestros fue predominantemente activo y entusiasta, lo cual mostró su importancia al finalizar el taller, pues el 100% de ellos expresó la necesidad de cambiar las actitudes con que se dirigen a los alumnos.

Sin embargo, en la parte donde se les solicitaba que propusieran alternativas viables a los problemas cotidianos a través de una historieta, solamente el 67% de ellos aportó alternativas a los problemas presentados. Algunos de los maestros, al tratar de hablar sobre lo que se podría hacer con los alumnos, desviaron la conversación y mencionaron situaciones difíciles de modificar en los centros escolares, como la falta de atención a los problemas de los alumnos por parte del Área de Servicios Educativos Complementarios ó el poco apoyo de las autoridades en la labor docente.

En esta parte de los trabajos también se hicieron comentarios reiterativos sobre el clima de tensión en que se trabajaba, se hizo explícita la percepción negativa del 84% de los profesores sobre el desempeño de las autoridades del plantel, se mencionó la falta de comunicación entre los profesores y la necesidad reiterada de espacios de discusión. El permitir que los maestros exteriorizaran sus ideas propició una actitud de apertura a la sensibilización y al cambio de actitudes en relación con la interacción con sus alumnos, lo cual nos permite discernir sobre las posibilidades de trascender las limitaciones de su contexto laboral para poder incidir de manera más consciente y efectiva en el establecimiento de condiciones afectivas que permitan un mejor ambiente de aprendizaje dentro del aula.

En la última sesión, 84% de los profesores se mostraba muy interesado en la elaboración del Collage, donde debían representar sus actitudes y sus cambios en relación con la interacción en el aula. Al finalizar el trabajo y presentar conclusiones, 16% que estaba disperso, se reintegró a la actividad del grupo, gracias al ambiente que generaron los que estaban participando, al comentar en voz alta las explicaciones sobre las ilustraciones seleccionadas y la aplicación en su labor cotidiana. Al final, todos expresaron su satisfacción por los logros alcanzados.

La asistencia al taller se mantuvo constante en un 83%, debido a que, desde la segunda sesión dejó de asistir una profesora que cambió de centro de trabajo y en la tercera sesión un profesor manifestó tener una actividad familiar que no podía cancelar. Es importante mencionar que el interés por el taller se pudo percibir en el hecho de que las sesiones eran los sábados por la mañana y que, aun así, los profesores no dejaron de asistir.

Una vez finalizado el taller, se aplicó a los participantes un cuestionario con afirmaciones sobre las actividades realizadas y la percepción de los maestros sobre los resultados

obtenidos, tal como se muestra en la tabla 17. Este cuestionario tuvo el objetivo de rescatar la opinión y alcance de las actividades implementadas.

Al finalizar las actividades, el 100% de los profesores respondió SI a todas las afirmaciones incluidas en el cuestionario por lo que se puede concluir que las actividades resultaron de interés, generaron la reflexión sobre sus actitudes con los alumnos y aportaron elementos para cambiarlas.

Tabla 17.

Porcentajes obtenidos en el cuestionario de evaluación final sobre el impacto del taller.

Afirmaciones	% SI	% NO
Los temas del taller fueron interesantes	100	0
Se requieren más actividades de este tipo	100	0
El taller me aportó alternativas para mi trabajo diario	100	0
Las actividades me proporcionaron elementos para reflexionar sobre mis actitudes con los alumnos	100	0
El taller me aportó elementos para cambiar mis actitudes con los alumnos	100	0

5.6 Discusión de la segunda fase

Este taller fue diseñado y aplicado con el objetivo fundamental de sensibilizar al maestro para promover un proceso de cambio en relación con la interacción afectiva dentro del aula. Bajo esta premisa, se entiende que no se proponía lograr estas modificaciones en los tiempos determinados para las actividades, sino que fueran éstas el detonador para la reflexión sobre la práctica y que, en virtud de ello, los docentes promovieran sus propios cambios con sus alumnos, dentro de sus aulas.

Lo que fue transcurriendo durante las actividades implementadas dirige la discusión hacia los siguientes puntos:

- 1) Las condiciones laborales en que trabaja el maestro de secundaria dificultan no sólo su práctica, sino el que reconozca la importancia y la influencia de los factores afectivos

en su relación con los alumnos y, por ende, en los resultados que se obtienen de esta interacción en cuestiones académicas y de clima en el aula.

- 2) Esto no implica que el maestro ignore estas situaciones, sino que, es este mismo contexto el que limita su capacidad para entender y hacer frente a los problemas de interacción afectiva con sus alumnos.

Estas consideraciones pueden resultar contradictorias con la imagen que tradicionalmente se ha creado sobre el maestro de secundaria. De acuerdo con Ynclán y Zúñiga (2005), la imagen que se tiene del docente de este nivel, de acuerdo con diferentes ópticas (alumnos, directivos, medios de comunicación, padres de familia) es que se han perdido cualidades trascendentales para el desempeño de su trabajo, tales como el conocimiento sobre la adolescencia, el dominio de las materias que imparten, el compromiso para enseñar, etc.

Al mismo tiempo, y de una manera ambivalente, se reconoce la importancia de la labor docente y el papel fundamental que tiene en la construcción de la sociedad. Estas dos ideas opuestas hacen que, dentro del aula, se generen enfrentamientos de valores, actitudes y formas de concebir las actividades educativas.

El adolescente, con todas las características propias de su edad, se enfrenta a los roles adjudicados al docente con una actitud que de inicio reproduce estas ideas sociales y cuestiona su papel como autoridad.

¿Cuáles son las posibilidades, entonces, de trascender la situación y cambiarla? Muchas. La implementación del taller permitió observar que:

- 1) El docente tiene los elementos indispensables para reflexionar sobre su actuar en el aula
- 2) El docente posee la capacidad de dirigir sus propios cambios.
- 3) Es posible modificar esta situación si se proporcionan a los docentes espacios de reflexión conjunta.
- 4) El docente tiene la posibilidad de convertirse en líder de otros docentes y promover cambios.

Lo que muchas investigaciones evidencian respecto a que las carencias del docente, no sólo se presentan en función del manejo de contenidos o control de grupo, sino en la capacidad

de entender que el otro en el aula también es un ser afectivo y que reacciona ante situaciones que juzga adversas o amenazantes (Echeita, 1997).

Otro aspecto a tomar en cuenta es la necesidad de multiplicar actividades de este tipo, es decir, en donde los docentes puedan sensibilizarse a través de situaciones vivenciales y lúdicas hacia la creación de vínculos más positivos con sus alumnos y a través del intercambio de experiencias con docentes con diferentes estilos y de contextos diversos.

Por otra parte, es importante garantizar que los cambios logrados tengan un efecto en el aula y que éste se conserve a largo plazo, por lo que se requiere de mayor trabajo en el campo de lo social y afectivo dentro del aula, del reconocimiento de la importancia de reconstruir conscientemente los vínculos entre los maestros y los alumnos a partir de las reflexiones suscitadas por actividades como las que se presentan en este trabajo. Todo esto no es posible lograrlo con un evento aislado, por lo que se requiere de multiplicarlos al interior de las instituciones, no sólo de secundaria, sino a lo largo de los diferentes niveles del Sistema educativo mexicano.

6. Conclusiones

A lo largo de las dos fases que comprende este estudio, se ha detectado la necesidad de reconocer y atender los factores afectivos que influyen cotidianamente en la interacción maestro-alumno dentro del aula. El impacto que esta relación tiene en los resultados del proceso educativo y, especialmente, en la educación básica en nuestro país, ha sido ampliamente reconocido y recientemente tomado en cuenta en los planes y programas de estudio para la RIEB en el nivel de secundaria. Esto habla de la necesidad de seguir implementando acciones que incidan de manera importante para la mejora no sólo de la relación educativa en el aula, sino para generar un clima socioafectivo más propicio para el aprendizaje.

Durante la primera fase de este estudio, se logró determinar la relevancia de tomar en cuenta el contexto familiar para interpretar los problemas de interacción que se presentan en el aula. Frecuentemente, la forma en que se relacionan los miembros de la familia es reproducida en el aula sin una reflexión sobre este asunto. En muchas ocasiones se atribuye al adolescente una conducta agresiva u ofensiva que en realidad no está dirigida hacia el maestro, sino más bien, es una conducta aprendida desde el seno familiar.

Otro aspecto importante que se evidenció en la primera fase es el que se relaciona con las percepciones que diferentes maestros, con estilos de interacción diferentes pueden tener sobre una misma situación. Es así que un mismo alumno puede ser descrito como agresivo con los maestros y apático para el trabajo y, al mismo tiempo, ser valiente y perseverante en otra interpretación.

Estos puntos resultan relevantes para entender el fenómeno de la interacción entre el docente y el alumno, pues cotidianamente en las escuelas se hacen interpretaciones superficiales sobre la conducta de los adolescentes y se determinan acciones para atender estos problemas sin incidir realmente en las causas que los provocan. La mayor parte de los problemas de interacción podrían resolverse dentro del aula misma.

De la misma manera, el aprendizaje podría ser más significativo si se toma en cuenta que el vínculo entre docente y alumno está profundamente relacionado con la disposición del alumno para apropiarse de él. Es evidente que las características de la interacción entre el maestro y el alumno influyen de manera preponderante en el clima del aula y son capaces

de modificar de forma importante el interés de los alumnos por una asignatura o por la escuela.

Otro aspecto relevante durante la primera fase es el que tiene que ver con las características y organización del trabajo del maestro, es decir, que la estructura de la clase, el control de grupo y la forma en que se comunica con el alumno son elementos que pueden contribuir para mejorar la relación con el alumno y lograr interacciones positivas.

En estas afirmaciones se hace notorio el hecho de que el maestro es quien tiene la posibilidad de modificar la manera en que se relaciona con el alumno, de una manera propositiva y consciente. La información sobre la familia y las diferentes visiones que tiene el maestro sobre el mismo hecho, fueron elementos enriquecedores en el sentido de proporcionar mayores elementos a los maestros sobre la conducta que los alumnos presentan en el aula. Esto permitió que, durante el taller hubiera suficientes elementos para promover cambios a partir de la reflexión colectiva sobre los temas que fueron recurrentes.

Es decir, durante las actividades del taller que se llevó a cabo, se pudo crear un espacio en el que los maestros tuvieron la confianza para hablar de sus problemas cotidianos y cuestionar su actitud frente a ellos. La intervención que aquí se propuso y se llevó a cabo, tuvo la pretensión de llegar a esta parte, a la triada maestro-alumno-afecto.

A través de la aplicación del Taller de Sensibilización para Profesores sobre la Interacción en el Aula, se pudo concretar una forma de trabajo en la que se priorizaron las actitudes por encima de los contenidos y las necesidades afectivas sobre las académicas. Esta manera de acercarse a los docentes, permitió trabajar con la información anecdótica y cotidiana sobre el maestro de secundaria, como ser humano, como adolescente y como alumno a lo largo de su historia personal. Pero, además se puso en práctica una manera de abordar los problemas del aula desde el vínculo del maestro como sujeto en relación con otro sujeto con necesidades diferentes a las suyas.

En este sentido, se pudo reflexionar sobre las condiciones en que trabajan y cómo éstas repercuten en el ánimo y la disposición con que se relacionan con sus alumnos. Sobre todo, se logró que el docente viviera y reflexionara sobre la influencia de ambos contextos en la interacción y los beneficios de modificarla positivamente no sólo en bien del alumno, sino también para el docente y la comunidad educativa a la que ambos pertenecen.

De esta manera, el taller puesto en práctica permitió a los docentes cuestionar su trabajo y reflexionar sobre estas situaciones en el sentido de la *posibilidad* de relacionarse de manera diferente con sus alumnos, *a pesar* de la situación laboral que viven cotidianamente. Las técnicas vivenciales y las de simulación, en donde ellos se pudieron poner en el lugar del alumno, crearon un espacio en donde ellos se abrieron a *sentir* como alumnos y recordar sus experiencias como adolescentes, sobre todo aquellas que fueron *emocionalmente* trascendentales.

Este hecho fue concientizado por los maestros participantes en el taller a través de vivir experiencias semejantes a las de sus alumnos, es decir, el poner en juego el hecho de que el alumno también siente y reacciona. Pero, sobre todo, entender que estas maneras de relacionarse pueden ser modificadas a partir del rompimiento de las formas tradicionales de vincularse, o sea, modificando las interacciones en el aula y creando un clima en el aula más propicio para el desarrollo humano y afectivo.

Evidentemente, también hubo algunas situaciones que deben ser analizadas porque limitaron el logro de los objetivos planteados. Estas se relacionan con las características de la muestra de alumnos y maestros en las dos fases.

Durante la primera, se encontraron dificultades para recabar información sobre los alumnos con mayores problemas escolares, ya que se ausentaban frecuentemente o definitivamente desertaron. En el mismo caso estuvieron los docentes que no acudieron a la entrevista, debido a que no deseaban aportar información o que los horarios no eran compatibles.

Para los efectos de la segunda fase, se convocó a los profesores de ambos turnos a participar en el taller, sin embargo, la asistencia fue de maestros del turno vespertino debido a la difusión que las autoridades del plantel hicieron en este horario.

Estas situaciones, no repercutieron de manera importante en los resultados obtenidos, pues se logró el objetivo principal, que fue el de promover cambios en los profesores participantes hacia partir de la autoevaluación y la reflexión sobre la importancia de mejorar los vínculos afectivos con sus alumnos en pro de interacciones más positivas en el aula.

Referencias

- Acle T., G. (1995). *Educación especial: evaluación, intervención, investigación*. México: UNAM.
- Argueta H., N. S. (1995). *Propuesta de orientación vocacional para una escuela secundaria técnica*. Tesina de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bordieu, P., Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza (2ª ed.)*. México: Fontamara.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. La Habana: Pueblo y educación.
- Colegio de Profesores de Educación Secundaria “Moisés Sáenz” (1995). Profesionalización del docente de educación secundaria. En *Memorias del 2º Congreso Nacional: la educación secundaria mexicana: tradición, valores, proyecto pedagógico y perspectivas*. México: SEP.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En: A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II: psicología de la educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza editorial.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1997). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En: P. Fernández B. y M. Melero Z., (Comps.). *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). México: Siglo XXI.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, II: psicología de la educación* (p. 315-333). Madrid: Alianza editorial.
- Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (2005). Informe Diez Años. Recuperado de www.comipems.org.mx/Concurso/ConInformeFinal.htm
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación”. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Echeita, G. (1997). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En: P. Fernández B. y M. Melero Z., (Comps.) *La interacción social en contextos educativos* (167.189). México: Siglo XXI.
- Fernández B. José María. (2008). *La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro*. Perfiles educativos v. 30 n. 119. Recuperado de: www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982008000100002&script=sci_arttext
- Fernández B., P. y Melero Z., M. (comps.) (1997). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI.

- Friend, M. & Cook, L. (1992) *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Gallino, L. (1995). *Diccionario de Sociología*. México: Siglo XXI.
- Gobierno del Distrito Federal (2005). *Iztacalco*. [Archivo de datos]. Recuperado el 14 de marzo de 2005 de (<http://www.iztacalco.df.gob.mx/delegacion/demografia.htm>).
- Gómez T., J. C. (2003). Democratizar la secundaria: una reforma en marcha. *Educación 2001*, 93, 10-14.
- Guevara (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Ibarrola, M. (1998). Políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. En: G. Ynclán (Comp.) *Todo por hacer: algunos problemas de la escuela secundaria* (p. 15-42). México: Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2003). *Estadísticas por tema* [Archivo de datos]. Recuperado el 24 de junio de 2004 de <http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.asp>
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2009). *Informe México en Pisa 2009*. Recuperado de www.inee.edu.mx
- Latapí S., P. y Ulloa H., M. (2000). *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, FCE.
- Marchesi, A., Coll C., y Palacios, J. (Comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación* (Vols. I-III). Madrid. Alianza editorial.
- Medaura, J. O., Monfarrell de Lafalla, A. E. (1987). *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo* (2ª ed.) Buenos Aires: Hvmánitas.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. (5ª ed). Barcelona: Graó.
- Prawda, J. (1989). *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Grijalbo.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Sandoval, E. (2000) *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN-Plaza y Valdés.

- Santos, A. (2003). Eficacia y equidad: ¿quiénes están aprendiendo en la secundaria? *Educación 2001*, 93, 15-22
- Secretaría de Educación Pública (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio: educación secundaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Memoria del quehacer educativo 1995-2000 (t. I)* México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *A mitad de la jornada: avances en la educación 2001-2003 [folleto]*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2003). Estadísticas educativas [Archivo de datos]. Recuperado el 24 de mayo de 2004 de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Estadisticas
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2006a) *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2006c). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de estudios 2006. Educación Básica. Primaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Manual técnico de Enlace*. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Información básica de Enlace*. Recuperado de www.enlace.sep.gob.mx
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Lineamientos generales de carrera magisterial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa sectorial de educación*.

- Smirnov, A. A., Rubinstein, S. L., Leontiev, A. N. y Tieplov, B. M. (1960). *Psicología*. México: Grijalbo.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1990, 5-9 de marzo, Jomtien, Tailandia). *Conferencia mundial sobre educación para todos*. Recuperado el 22 de octubre de 2003 de <http://www.unesco.cl/10.htm>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994, 10 de junio, Salamanca, España). Declaración de Salamanca. En: *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Recuperado el 22 de octubre de 2003 de http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). *Foro mundial sobre la educación*. Informe final. París: Autor.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y educación.
- Ynclán, G. (Comp.) (1998). *Todo por hacer: algunos problemas de la escuela secundaria*. México: Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Ynclán, G., Zúñiga L. E. (2005). *En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria*. México: Castellanos Editores-Ciexe.

APÉNDICE I

GUÍAS DE ENTREVISTA

GUÍA DE ENTREVISTA INICIAL PARA ALUMNOS

I. Datos generales.

1. Nombre
2. Grado
3. Grupo
4. Edad
5. Sexo
6. Dirección
7. Familiares con quien vive
8. Escolaridad de los padres
9. Número de hermanos
10. Edades de los hermanos
11. Posición entre los hermanos

II. LAS NORMAS EN CASA

1. ¿Te sientes a gusto en tu casa?
2. ¿Con quién te relacionas mejor?
3. ¿Cómo te relacionas con tus padres?
4. ¿Puedes hablar de cualquier cosa con tus padres?
5. ¿Hay alguno de tus familiares con quien puedas hablar de cualquier cosa?
6. ¿Cuáles son las normas más importantes que debes cumplir en tu casa?

Ejemplos:

- ¿Ayudas en el quehacer?
 - ¿Puedes llegar a cualquier hora de la noche?
 - ¿Puedes levantarte en las mañanas a la hora que gustes?
 - ¿Puedes comer lo que quieras y a la hora que quieras?
 - ¿Tienes que hacer tareas escolares?
 - ¿Puedes vestirte y arreglarte como quieras?
 - ¿Puedes tener novio (a)?
 - ¿Puedes tomar las cosas de los demás?
7. ¿Estás de acuerdo con ellas?
 8. ¿Crees que sean importantes?
 9. ¿Por qué?
 10. ¿Las cumples?
 11. ¿Qué pasa cuando no las cumples?
 12. ¿Estas normas se aplican a todos los miembros de tu familia? ¿A quiénes si ya quienes no?
 13. ¿Qué les ocurre a los demás cuando las cumplen?
 14. ¿Qué les ocurre a los demás cuando no las cumplen?
 15. ¿Quiénes hacen cumplir las normas?

III. LAS NORMAS EN LA ESCUELA

1. ¿Cómo vas en tus materias?
2. ¿Cuáles son las más fáciles y las más difíciles?
3. ¿Por qué?
4. ¿Cuáles te agradan más y cuáles te desagradan más?
5. ¿Por qué?
6. ¿Quiénes son los maestros que más te agradan?
7. ¿Por qué?
8. ¿Quiénes son los maestros que más te desagradan?
9. ¿Por qué?
10. ¿Hay algún profesor con quien puedas hablar de cualquier cosa?
11. ¿Tienes algún problema en la escuela?
12. ¿De qué tipo?

13. De acuerdo con tus maestros, ¿cuáles son las normas más importantes que debes cumplir en la escuela?

Ejemplos:

- ¿Puedes entrar y salir libremente del salón?
- ¿Puedes entregar las tareas en cualquier momento?
- ¿Puedes venir vestido como quieras?
- ¿Puedes usar las cosas de los demás sin pedir las?
- ¿Puedes traer lo que quieras de tu casa?
- ¿Puedes hacer lo que quieras en el descanso?

14. ¿Hay un reglamento escolar?

15. ¿Lo conoces?

16. ¿Estás de acuerdo con las normas que se aplican en tu escuela?

17. ¿Crees que sean importantes?

18. ¿Por qué?

19. ¿Las cumples?

20. ¿Por qué?

21. ¿Estas normas son igualmente importantes para todos tus maestros?

22. ¿Para quienes sí y para quienes no?

23. ¿Qué ocurre si las cumples?

24. ¿Esto es parejo con todos tus compañeros?

25. ¿Qué ocurre si no las cumples?

26. ¿Las consecuencias son iguales para todos?

27. ¿Es frecuente que te castiguen por no cumplir las normas?

28. ¿Alguna vez te han castigado injustamente?

IV. LAS NORMAS ENTRE COETÁNEOS.

29. ¿Tienes muchos amigos?

30. ¿Tienes algún amigo especial?

31. ¿Puedes hablar de cualquier cosa con tus amigos?

32. Entre tu grupo de amigos ¿También hay normas que cumplir?

Ejemplos:

- ¿Ayudas a tus amigos con tus tareas?
- ¿Acusas a tus amigos cuando hacen algo prohibido?
- ¿Puedes andar con la (el) novia (o) de tus amigos (as)?

33. ¿Cuáles son las normas?

34. ¿Las consideras importantes?

35. ¿Por qué?

36. ¿Las respetas?

37. ¿Por qué?

38. ¿Qué ocurre si no las respetas?

39. En tu opinión, ¿quiénes son los encargados de enseñar a los jóvenes a respetar las normas?

GUÍA DE ENTREVISTA INICIAL PARA MAESTROS

I. Datos generales.

- Nombre
 - Materia que imparte
 - No. de horas en la escuela
 - Antigüedad en la escuela
1. ¿Considera usted que su materia les resulta interesante a los muchachos?
 2. ¿Es una materia que les es fácil o difícil de entender?
 3. ¿Opina usted que los jóvenes le otorgan la debida importancia a esta materia?
 4. ¿Los alumnos se encuentran conformes con las calificaciones que les otorga?
 5. ¿Los padres de sus alumnos se muestran interesados por los avances escolares de sus hijos?
 6. ¿Sus alumnos tienden a comparar sus calificaciones entre si y a competir?
 7. ¿Procura usted promover entre sus alumnos las comparaciones mutuas y la competencia?
 8. ¿Sus alumnos faltan con frecuencia a sus clases?
 9. ¿Entregan siempre sus tareas?
 10. ¿Sus tareas son de buena calidad?
 11. ¿Traen el material necesario?
 12. ¿Acuden a usted para resolver sus dudas?
 13. ¿Buscan formas de perturbar la clase?
 14. ¿En qué forma?
 15. ¿Qué estrategias utiliza usted para conservar la disciplina?
 16. ¿Cómo definiría su relación con los adolescentes?
 17. ¿Admite usted que los adolescentes critiquen sus procedimientos?
 18. ¿Quiénes son los líderes del grupo?
 19. ¿Cuáles son los alumnos más estudiosos?
 20. ¿Cuáles son los más disciplinados?
 21. ¿Cuáles son los más problemáticos?
 22. ¿Por qué?

APÉNDICE II

EXTRACTO DEL DIARIO DE CAMPO

5 de marzo de 1997

9:35 A.M.

2º “C”

ESPAÑOL

El coordinador me acompañó y me presentó con la maestra de la asignatura de Español. La maestra aceptó mi presencia en su clase y después de comenzar, dijo al grupo que yo estaba ahí para observarlos, por lo que les pedía que se comportaran como siempre lo han hecho. En el grupo hubo murmullos de aceptación y la maestra comenzó a entregar un cuestionario calificado sobre el Poema del Mío Cid. Al entregar cada hoja, mencionaba la calificación y el nombre del alumno, y aunque al principio hubo burlas del grupo por las calificaciones que cada uno recibía, después se perdió la atención hacia la maestra y todos se dedicaron a platicar en pequeños grupos y a hacer otras actividades hasta que la maestra terminó de entregar los cuestionarios y comenzó a revisar las respuestas. Algunos alumnos no ponían atención a la clase y la maestra los ignoraba. Cuando un alumno contestaba mal una respuesta, ella lo reprendía, a veces humillantemente; por ejemplo, les decía: “tu, como siempre, con tus respuestas tontas”, o “nunca vas a dejar de ser burro”. Cuando contestaban correctamente, respondía sólo “bien”. Fue notorio el hecho de reprender a un alumno por estar mal sentado porque le dijo: “siéntate bien o digo en público lo que estabas haciendo”. En el grupo hubo murmullos pues no supimos a qué se refería. Cuando terminó de revisar el cuestionario, pidió el libro de texto y fue revisando uno por uno el que hubieran traído el libro. Cuando algún alumno le decía que no lo llevaba, le preguntaba el por qué y nada más. Pidió a varios alumnos que leyeran un texto hasta terminarlo y de tarea dejó que subrayaran las palabras desconocidas y las buscaran en el diccionario. En algún momento una niña pidió permiso para salir y la maestra no le contestó. La niña se puso de pie y se dirigió a la puerta, pero la maestra la detuvo y le dijo que ella ni siquiera había escuchado lo que le dijo. Hubo algunos alumnos que llegaron tarde a la clase y se les permitió entrar.

Pude observar que:

1. A lo largo de la clase, los alumnos platicaban y se distraían en otras cosas, lo cual no llamaba la atención de la maestra.
2. En general, no había mucha atención por parte de los alumnos.
3. La clase me pareció muy aburrida.
4. La clase fue justo antes del receso.
5. Había burlas de los alumnos hacia la maestra.

Conclusiones: me parece que la autoridad de la maestra se basa en la agresión y en el autoritarismo, aunque de cualquier manera es evidente la falta de respeto de los alumnos hacia ella. Esto repercute en la forma como aquéllos asimilan las normas que la profesora quisiera inculcarles, como el permanecer callados, el poner atención, o, aún más importante, el aprendizaje de los contenidos de la materia. La falta de control de grupo es un indicio más de que mediante estos procedimientos es muy difícil establecer relaciones de reciprocidad y respeto entre el maestro y el alumno.

10 de marzo de 1997

8:40 A. M.

3° “E”

ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Se le pidió al orientador el acceso a su clase, a lo cual accedió de muy buena manera. En el trayecto al aula pude observar que muchos alumnos se detenían a hablar alguna cosa con él o a pedirle permiso de llegar más tarde a su clase, a lo cual el orientador accedía. Una vez que entramos al aula, algunos alumnos se pusieron de pie y el orientador se colocó en la plataforma y les preguntó: “¿en qué quedamos?”. Todos hicieron una expresión de “¡ah!” y se sentaron. Parece ser que entre ellos existe un acuerdo de no ponerse de pie cuando el orientador entra porque, según él, todos son iguales. A continuación el profesor me presentó, primero con una broma sobre de que yo les iba a aplicar un examen extraordinario porque habían salido muy mal en un examen anterior. Luego les aclaró que sólo estaba de visita. Algunos alumnos comentaron que ya sabían que yo no les iba a hacer ningún examen, porque ya me conocían.

En esta clase de Orientación, estuvieron revisando un examen de preparación para el que se les iba a aplicar en el Concurso de Selección a nivel Bachillerato. El orientador les pidió que autoevaluaran su examen pero que no corrigieran sus respuestas porque eso no les iba a beneficiar y no podrían saber en realidad cómo habían respondido. Entre los alumnos hubo comentarios de que no debían “hacerse tontos” con el examen. El profesor les explicó la forma de realizar la autoevaluación y les pidió que lo hicieran rápidamente.

El grupo se concentró en el trabajo y lo realizaron en forma ordenada, es decir, todos en su lugar, callados y concentrados en lo que hacían; de vez en cuando levantaban la mano para aclarar alguna duda, pero nadie se levantaba de su lugar. Al parecer todos estaban pendientes de la clase y, en algún momento, dos alumnos comentaron: “debemos ser honestos”.

APÉNDICE III
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL TALLER
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Nombre _____
Edad _____
Sexo _____
Antigüedad en la escuela _____
Antigüedad en labores educativas _____
Materia que imparte _____
Grados que imparte _____
No. de grupos _____
Escuelas donde trabaja _____
Lugares donde trabaja _____

	SI	NO
1. Asisto al taller por interés propio		
2. Asisto al taller por requisito		
3. El taller me parece interesante		
4. Conozco sus objetivos		
5. Conozco su temática		
6. El taller me brindará elementos útiles para el trabajo con mis alumnos.		

OBSERVACIONES _____

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

	SI	NO
1. Considero que el taller brinda elementos útiles para mi trabajo diario		
2. Considero que las temáticas abordadas en el curso taller son interesantes		
3. Considero que se requieren más actividades de este tipo		
4. El taller me aportó alternativas para mi trabajo diario con los alumnos		
5. El taller me proporcionó elementos para reflexionar sobre algunas de mis actitudes en mi trabajo con los alumnos		
6. El taller aportó elementos para cambiar algunas de mis actitudes con los alumnos.		

OBSERVACIONES _____

GUÍA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

	SI	NO
1. Conoce los objetivos del taller		
2. Conoce los objetivos de las dinámicas		
3. Se muestra interesado por el trabajo del curso		
4. Participa activamente		
5. Realiza las actividades completamente		
6. Participa en el trabajo de equipo		
7. Participa en el trabajo grupal		
8. Se muestra entusiasta		
9. Aporta opiniones relevantes al propósito del taller		
10. Propone alternativas a los problemas planteados		
11. Se muestra desinteresado		
12. Se muestra inconforme		
13. Asiste a la primera sesión		
14. Asiste a la segunda sesión		
15. Asiste a la tercera sesión		

OBSERVACIONES _____

APÉNDICE IV
HISTORIETAS

HISTORIETA 1
"Una Injusticia"

En un día de clases normal...



El profesor Maquiavelo se ha retrasado en una reunión con el coordinador de la escuela. Como es de suponerse, en su grupo, los alumnos tienen fiesta y el ruido se escucha hasta la calle.

De pronto llega Panfilito, mejor conocido como el "Aguas", corriendo y gritando:



*¡Aguas!
¡Aguas! Ahí
viene el
\$%&/%\$ profe
Maquí!*

El profe llega echando pestes, aparte de que le llaman la atención por la cantidad de alumnos reprobados, lo regañan por el escándalo que hay en el salón. Al escuchar su apodo, se pesca al primero que se encuentra, o, más bien, al que siempre

¡Te oí Nepomuceno!
¡Tú gritaste! ¡Ahora sí
te cargó la huesuda,
vamos a Orientación!



organiza el relajo. La ovejita negra le contesta de mal modo aunque esta vez no ha sido él quien ha gritado.



iNo te
hagas el tonto,
ya se que
tu eres el ajonjolí
de todos
los moles! iY si no
te apuras,
te suspendo de mí

iChale maistro, pus yo
no fui, si fue el %\$&/V
del Aguas!



iPero sí le digo
que ahora yo no
fui!

iTodo yo, todo yo, el &%\$#^a
e* correcaminos fue el que
gritó, profe, siempre me echan
la culpa de todo!



El profe Maquiavelo no le cree, no lo deja hablar y se lo lleva a Orientación, ¡claro! ¿Cómo no pensar que Nepomuceno es el culpable, si siempre se mete en problemas?

En orientación, no creen en su inocencia porque ya tiene, 700 reportes, 156 citatorios, 10 cartas condicionales y 5 bajas abiertas, por lo que piensan que Nepomuceno puede ser un mal elemento para la escuela y deciden darlo de baja,



aunque...

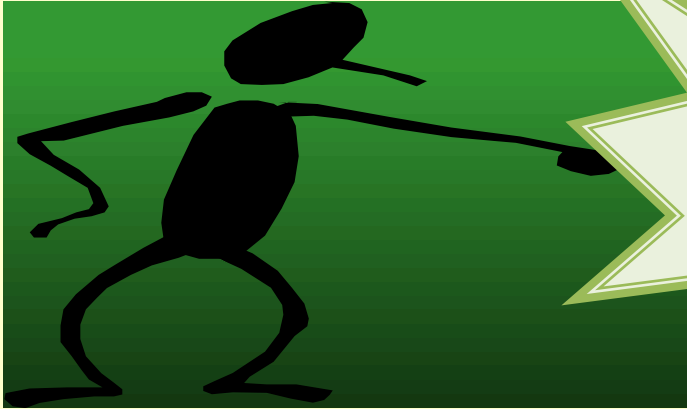
La neta, profe, es que el que gritó fue el "aguas", el Nepe ahora no hizo nada, si ya se estaba portando bien y le estaba echando ganas, pero ahora nadie le cree...



Los cuates del Nepe se dan cuenta de la injusticia, porque el acusado, a pesar de su mala fama, ya estaba comenzando a cambiar. Piensan que tal vez el profesor los pueda ayudar a rescatar a su compañero

Entonces..

HISTORIETA 2
UN DIA COMO OTROS



¡A callar
" \$ % & % / &
escuíncles!

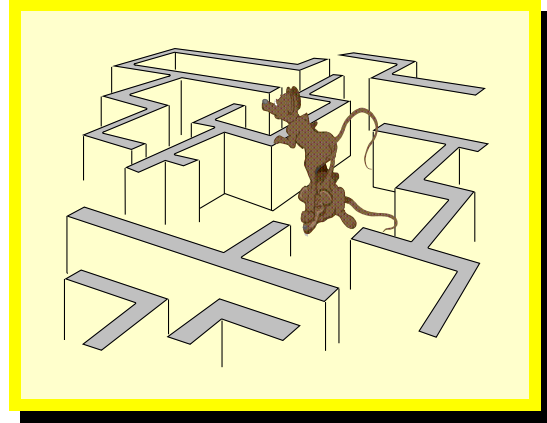
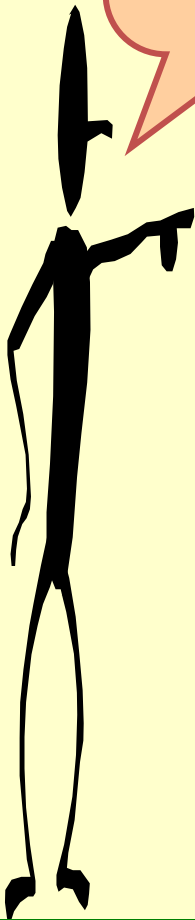
El profesor Armando La Bolé llega al salón, como siempre, gritando para que todos sus alumnos se pongan en orden.



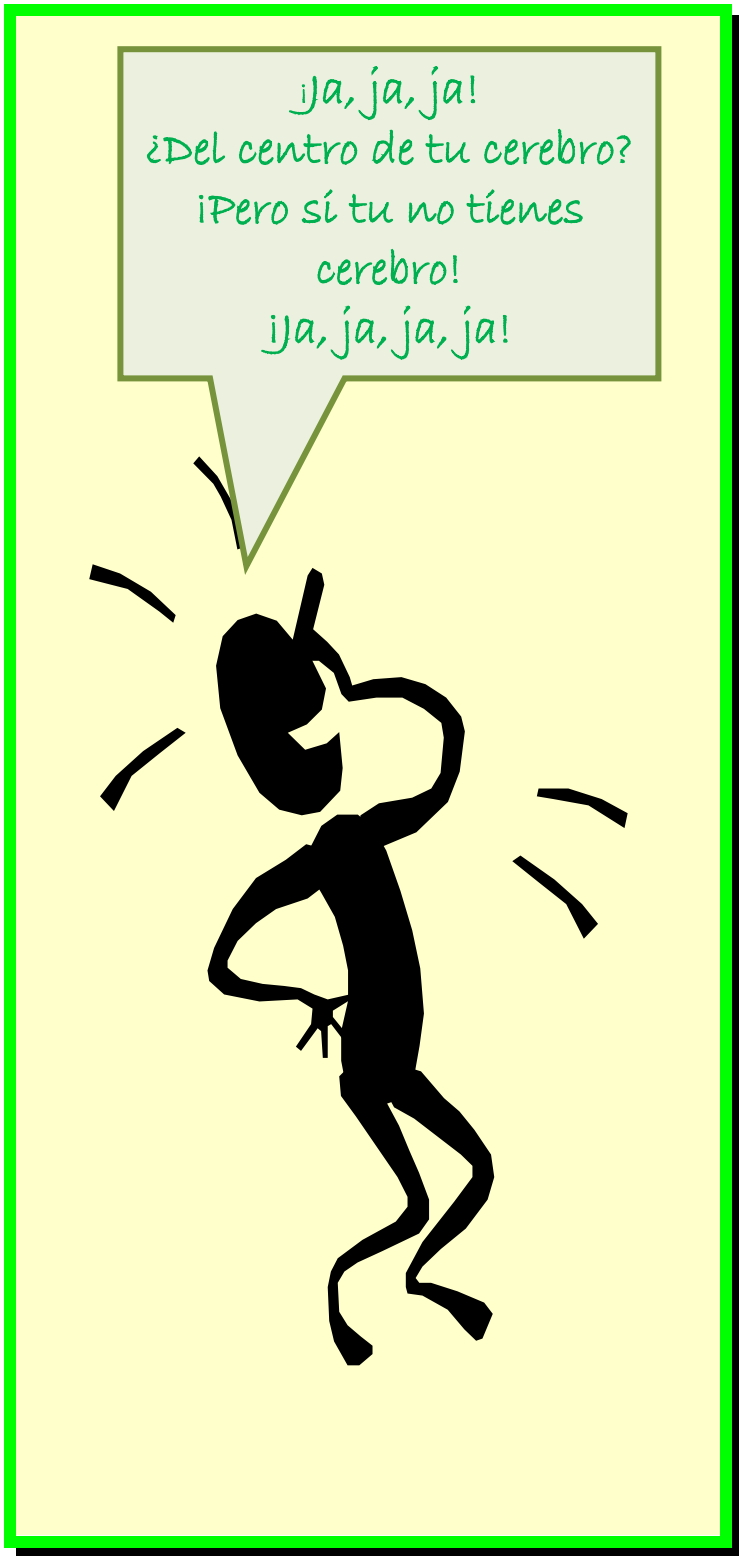
¡A ver, cochínito
saca la basura que
tienes debajo de las
patas! ¡Los demás,
quiero el salón
" " " "

El profesor pide a sus alumnos que limpien el salón antes de comenzar la clase. Cuando todos terminan, se sientan y guardan silencio.

A ver, Inocencio!
¡La tarea! ¿Por
dónde escapó el
ratón del
laberinto?
No me vayas a
venir otra vez con
el cuento de que
se te olvidó el
cuaderno, tontito.

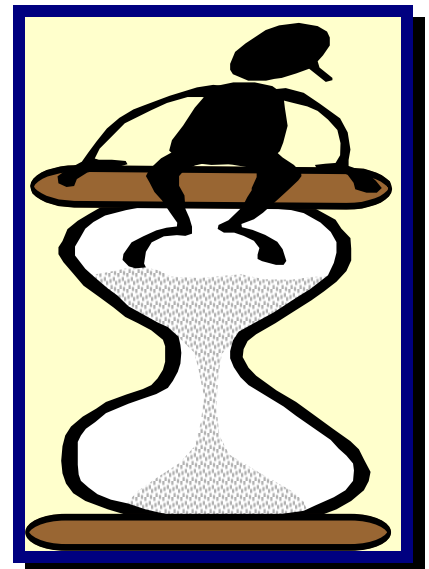


Inocencio suda, tiembla, se
pone nervioso porque no hizo
la tarea, y contesta en voz
muy baja una respuesta
equivocada.



El profesor La Bolé provoca la risa de todo el grupo.

Inocencio se queda callado, pero tiene ganas de llorar, aunque no suelta ni una lágrima, solo espera a que termine de hablar...

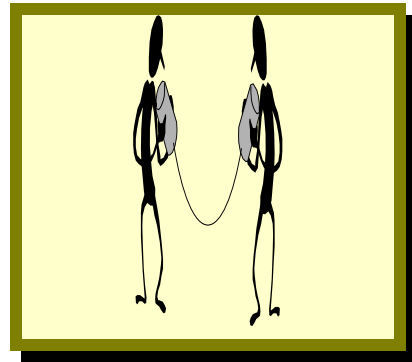
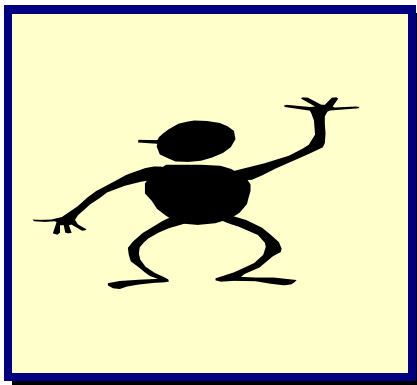
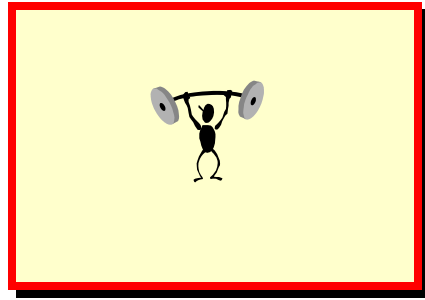
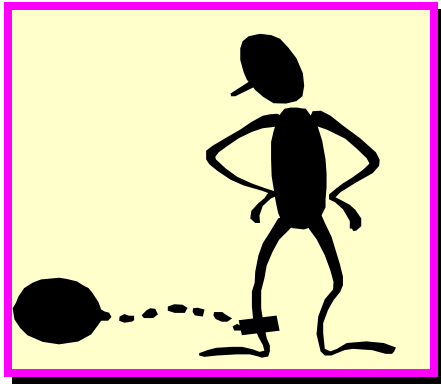


Después de que todo mundo se ha callado, el maestro vuelve a gritar y le ordena a Inocencio que se salga del salón con todo y útiles.



Inocencio sale algo aliviado del salón, aunque tiene otra preocupación:

¡El prefecto!



Y aunque trata de
escondese en el
baño, lo encuentran y
lo castigan por
salirse de clase. Y
aunque el pobre niño
suplica ¡no se
escapa!



¡Ejercicios!



Quando llega a su casa, intenta contar lo que le ocurri3, pero, como siempre, su familia vive peleando y no lo escuchan...

Entonces :

HISTORIETA 3

El Mejor Maestro



El profesor Buenrostro es de los dedicados, trabajadores, pero que... ¡no le alcanza el sueldo!



Diariamente, antes de ir a trabajar a la escuela, debe realizar otras actividades para poder cumplir con el gasto quincenal.

A veces está tan distraído que confunde los lugares en donde se encuentra, malabarea papeles y califica malabares.



Como es de suponerse, siempre le está robando tiempo al tiempo para hacer todo, porque le gusta hacerlo bien.



Los inocentes alumnos no saben que le sucede al profe Buenrostro, pero no es preocupado demasiado, porque en cuanto el maestro se distrae:



Y ¡Claro! al llegar a su clase en lugar de profesor, mas bien parece el gaucho veloz.





Y a la hora de evaluar, el profesor llora, suda y se acongoja porque todos reprueban, además de que...

¡Todo mundo lo regaña por la indisciplina de su grupo!



Entonces:

