



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Análisis de la Investigación de Interacciones Educativas en Países de Habla Hispana. Últimos 15 años"

T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

Karen Alejandra González Blancas

Directora: Dra. María Guadalupe Mares Cárdenas

Dictaminadores: Mtra. Olga Rivas García

Lic. Héctor Rocha Leyva



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos.

- *A mi mamá, Gabriela Blancas, por su apoyo incondicional, su amor, su amistad, y sobre todo por cada aprendizaje que me ha dejado, sin ella, no estaría en donde hoy. Ella es parte importantísima del motor que me mueve cada día, la favorita de mis heroínas, y el mayor de mis ejemplos. Gracias por enseñarme a luchar y a que siempre que uno quiera, se pueden alcanzar los sueños, Te amo ma.*
- *A mis hermanos, Ricardo y Manuel, a mi abuelita Gude, y al tío Jorge, gracias por su apoyo, sin sus consejos, motivación y compañía, no tendría lo que he logrado hasta ahora.*
- *A mi Directora, Doctora Guadalupe Mares, por su invaluable apoyo a lo largo del proceso de mi constitución como profesionista, desde el primer día en que me dio clase de laboratorio, y hasta el último párrafo de este trabajo; por su paciencia, empatía y motivación, Infinitas gracias.*
- *A la Maestra Olga Rivas y al Licenciado Héctor Rocha, por su compañía, consejos y apoyo a lo largo de esta construcción académica, sin Ustedes, no hubiera sido posible alcanzar esta meta.*
- *A Víctor Hugo Luna, por su incondicional apoyo y motivación para concluir este trabajo, por compartir su tiempo y su vida conmigo y por cada momento en que me ha ayudado a reconstruirme como mejor persona ¡Muchas Gracias!*
- *A mis amigos, compañeros y colegas; Adriana, Ana, Jorge, Liz, Jessica y Karla, gracias por acompañarme en el recorrido de formación profesional; por compartir sus experiencias, risas, llantos, y su invaluable tiempo, los llevo en mi corazón, siempre.*
- *Y a la máxima casa de estudios, mi Gloriosa Universidad Nacional Autónoma de México, en su Facultad Iztacalteca, por permitirme crecer dentro de sus entrañas y renacer como profesional.....”Por mi raza hablará el Espíritu”, Orgullosamente UNAM.*

RESUMEN.

En el presente trabajo se llevó cabo un análisis de las investigaciones realizadas respecto a las interacciones que promueven los docentes en los contextos escolares de los países de habla hispana, en los últimos 15 años, considerando diversos niveles educativos. Se encontró una gama heterogénea de planteamientos, perspectivas y metodologías que han abordado el tipo de relaciones que se desarrollan en los salones de clase, y que aportan información valiosa respecto a las situaciones que se viven en las aulas escolares. Sin embargo, se considera necesario impulsar mejoras reales en la interacción maestro-alumno, ya que se comprobó que a pesar de los esfuerzos de la investigación educativa, no se ha conseguido presentar frente a los grupos, docentes que rescaten las múltiples características y dimensiones que construyen al proceso educativo, sino al contrario, se observó un panorama autoritario y carente de cercanía emocional, didáctica y personal entre los titulares de grupo y los estudiantes. Por lo tanto, se considera relevante ampliar algunas variables en la investigación de dichas interacciones.

ÍNDICE

Resumen.....	2
Introducción.....	4
CAPÍTULO I.- EL DOCENTE MEDIADOR DEL APRENDIZAJE.	
I.I El docente mediador.....	9
I.II Funciones atribuidas al docente mediador.....	11
CAPÍTULO II.- INVESTIGACIÓN SOBRE INTERACCIONES CON BASE EN PERCEPCIONES Y EMOCIONES DE ALUMNOS Y DOCENTES.	
II.I Interacción docente alumno en relaciones autoritarias de poder.....	14
II.II Interacción docente alumno en relaciones de participación bidireccional.....	27
II.III Interacción docente alumno anhelada desde la perspectiva del estudiante.....	30
CAPÍTULO III.- INVESTIGACIÓN SOBRE INTERACCIONES CON BASE EN EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DIDÁCTICA.	
III.I Interacción docente alumno basada en niveles de desligamiento funcional.....	40
III.II Interacción docente alumno a través de su actuación lingüística.....	58
III.III Interacción docente alumno desde el análisis de maneras de enseñanza.....	73
Conclusiones.....	93
Referencias.....	106

INTRODUCCIÓN.

La educación representa uno de los pilares más importantes en la formación de los individuos a nivel personal, profesional y cultural, ya que un sujeto socialmente activo, se encuentra formado por los conocimientos adquiridos en casa, en grupos de amigos y en el salón de clases.

El ámbito educativo cobra un papel importante para la formación de los individuos, ya que es en la escuela dónde los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo durante el día, y además, es el lugar que complementa los contextos de desarrollo en los que se desenvuelven, es decir, una alternativa a las condiciones que encuentran en sus casas o familias, por lo tanto, la motivación que los estudiantes reciben para ir a la escuela y el interés que los profesores promueven en los alumnos para asistir a los colegios, son los aspectos fundamentales para el logro de los objetivos educativos (Blasco, 2003).

Dichos objetivos se pueden lograr a través de las interacciones en el aula, entendiendo a la interacción como las relaciones de contacto que establecen los individuos con otros sujetos, eventos u objetos, donde determinados factores probabilizan la ocurrencia de episodios de intercambio psicológico (Kantor, 1978). Además, a partir de la revisión realizada puede señalarse que la interacción en el aula ocurre también a partir de la actividad comunitaria y el diálogo, creando un espacio de conocimiento compartido, en donde el maestro posibilita la negociación de significados y la construcción de un conocimiento común (Rogoff & Wertsch, citados en Pedraza & Acle, 2009).

Partiendo de ésta idea, la interacción que ocurre dentro del salón de clases, cobra un papel protagónico para el desarrollo del proceso de aprendizaje, debido a que es el profesor quien formula las estrategias para acercar el conocimiento a los alumnos, desarrolla climas cordiales y participativos en el aula y crea las condiciones para alcanzar un mayor aprendizaje. Al hablar de estrategias generadas por el docente para llevar a cabo su tarea, se despliegan un gran número de variables a las que éste

profesional debe hacer frente, muestra de ello, es que los profesores mexicanos cuentan con una proporción más alta de alumnos respecto al promedio establecido, según la OCDE (La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), por ejemplo, la proporción real en primaria es de 28 alumnos por maestro, y la media ideal sería 15 estudiantes por maestro; y en educación secundaria y media superior el número real es de 29 alumnos por maestro, mientras que la media ideal sería de 14 estudiantes por profesor (Castañeda & Rebolledo, 2013).

Sumado a lo anterior, los docentes deben enfrentarse a la constante desigualdad entre condiciones sociales, que conlleva una ruptura respecto al acceso que los estudiantes tienen a nuevas fuentes, tecnologías y conocimientos; provocando así que sea más difícil para algunos el acceso a las herramientas que les permiten ser parte de procesos y conocimientos novedosos en el ámbito educativo, por lo tanto, los profesores deben construir estrategias para acercar de una manera eficiente el conocimiento a los alumnos en condiciones menos favorables (Tedesco, 2011).

Por ende, se han realizado diversos trabajos que abordan las interacciones establecidas en las aulas, tomando como actores principales del proceso educativo a los docentes, (guías en la construcción del aprendizaje), alumnos (partícipes de dicha interacción) y a las instituciones escolares (como el contexto de desarrollo de la actividad educativa), ya que cada uno de estos actores desempeña funciones que construyen al proceso educativo.

Algunas disciplinas como la pedagogía, sociología y psicología, se han encargado de estudiar lo ocurrido en las aulas escolares, debido a que, a pesar de que se conozcan las condiciones que benefician el aprendizaje, actualmente se percibe un estado de insatisfacción con la oferta educativa disponible en casi todo el mundo. Tal insatisfacción se encuentra relacionada con que los desafíos educativos actuales son distintos a los desafíos del pasado, y que el papel de la educación se ha modificado, en donde ahora comprender los roles de profesores y alumnos como seres sociales resulta indispensable (Tedesco, 2011).

A partir de lo anterior, surge el interés por explorar el conocimiento generado por la psicología educativa, que busca proporcionar beneficios a la práctica que llevan a cabo los docentes. Inicialmente se mostró un interés especial en las diferencias individuales y los niños problemáticos (1880-1920); posteriormente se inició con un interés en la parte emocional, afectiva y social del alumno (1920-1955). En un tercer periodo, se enfatizó la importancia de los profesores como partícipes de la formación escolar del estudiante (1955-1970); y es después de los años 70's cuando se empieza con el desarrollo de una psicología que da importancia del contexto Instruccional y comunitario (Mouly, 1978).

Partiendo de estos inicios, se han realizado diversas investigaciones orientadas al estudio de las interacciones maestro-alumno en los salones de clase. En este trabajo, se aborda lo que ha ocurrido en los últimos años con la investigación educativa en los países hispanos, considerando diversos niveles educativos, ya que la investigación sobre estas interacciones se ha realizado desde el nivel básico hasta la educación superior. El objetivo de la presente revisión fue conocer la situación de la investigación sobre interacciones maestro-alumno en los salones de clase de habla hispana, a lo largo de los últimos 15 años. Se llevó a cabo la exploración, categorización y análisis de los diversos trabajos, de acuerdo a su tópico de investigación y los hallazgos reportados.

Se consideró como población a los países hispanos debido a la baja calidad educativa que se ha demostrado en varios de ellos, y que son considerados como la región con mayor desbalance en la distribución del ingreso en el mundo. Probablemente la variable de contexto más relevante de observar para la evolución de la situación de la enseñanza educativa en la región, sea la condición de pobreza en las familias, ya que afecta la participación en la educación y el aprovechamiento que los alumnos hacen de las ofertas educativas.

El hecho de que éstos países estén marcados por profundas desigualdades económicas y sociales, tiende a impactar en las instituciones educativas, pues se orientan a excluir a los sectores más desventajosos de las

condiciones que propician una mejor calidad educativa, como docentes mejor calificados, condiciones de convivencia escolar y acceso a materiales educativos innovadores para el aprendizaje (UNESCO, 2013).

Además el panorama educativo actual en dichos países continua siendo desalentador, debido a que según los resultados obtenidos en la prueba PISA 2012, un 55% de los jóvenes mexicanos de 15 años pertenecientes a un sistema escolarizado, no alcanza el nivel de competencia básico en matemáticas, y menos del 1% de los jóvenes evaluados logra alcanzar los niveles de competencia más altos. El alumno promedio en México obtiene 413 puntos en ésta área, mientras que el promedio de la OCDE es de 494, una diferencia que equivaldría a casi dos años de rezago en la escolaridad.

En lectura el panorama resulta similar, 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencia básico y menos del 0.5% logra alcanzar los niveles de competencia más altos. El alumno promedio en México obtiene 424 puntos, mientras la media de la OCDE es de 496, una diferencia que equivale a dos años de rezago escolar.

Los resultados obtenidos en ciencias demostraron que 47% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencia básico, y menos del 0.5% alcanza los niveles de competencia más altos. El alumno promedio en México obtiene 415 puntos en ciencias, mientras que el promedio de la OCDE es de 501.

Dicho panorama no sólo se observa en los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos, existen otros países hispanos que cuentan con desempeños por debajo de la media establecida por la OCDE en matemáticas, ciencias y lectura, tal es el caso de Chile, Perú, Uruguay, Costa Rica, Argentina y Colombia (OCDE, 2012).

Por lo anterior, se considera relevante explorar la situación de las investigaciones que se han realizado en los últimos años, respecto a la interacción maestro-alumno en países de habla hispana. El presente trabajo describe la situación que reflejan algunos estudios. El primer capítulo aborda rasgos generales que deben poseer los docentes actualmente para promover

interacciones que permitan a los alumnos tener un mejor aprendizaje, es decir, mediar los contenidos a través de diversos comportamientos, propios de un docente que actúa más allá de ser solo transmisor de conocimientos.

El segundo capítulo refiere las investigaciones sobre las interacciones que ocurren entre profesor y alumnos, basándose en las percepciones, emociones e ideales que entran en juego cuando ocurre la relación en clase. Dichos trabajos se engloban en tres rubros, los primeros dos de acuerdo al tipo de relación emocional manejada en el aula de clase, es decir, si se trata de docentes autoritarios o de profesores que permiten establecer ambientes de participación bidireccional en el aula; y finalmente, el último rubro se refiere al tipo de características que los alumnos prefieren tengan los docentes al impartir una clase.

El tercer capítulo se refiere al análisis de la práctica pedagógica de los docentes en la interacción con sus alumnos. Dicho capítulo posee investigaciones de índole cuantitativo en el caso del primer rubro, y de corte cualitativo en el caso de los dos rubros restantes. En el primer apartado se engloban las investigaciones realizadas desde una perspectiva interconductual, que abordan el análisis de las relaciones establecidas a partir del nivel de desligamiento propuesto por los docentes en cada actividad. El segundo apartado engloba las investigaciones que analizan la interacción partiendo de la actuación lingüística en el aula. Y finalmente, el último de los apartados hace referencia a los trabajos que centran su análisis en las interacciones didácticas a las que recurren los docentes durante la enseñanza.

I.- EL DOCENTE MEDIADOR DEL APRENDIZAJE

1.1 El docente mediador.

En los últimos años se ha enmarcado la importancia que juegan los docentes en el salón de clase para la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son ellos los actores encargados de guiar el ritmo, disciplina, relaciones sociales y contenidos en el aula, por lo que se considera que el análisis de las interacciones procuradas por el profesor, constituye una de las variables más importantes para la comprensión de los fenómenos que ocurren en los ambientes educativos y que influyen en el desempeño de los alumnos y docentes de un grupo escolar.

Con anterioridad se conservaba la imagen de un profesor que se encargaba de enseñar a los estudiantes los contenidos que debían aprenderse según lo establecido por las instituciones, sin embargo, los cambios sociales han llevado a que el protagonismo de la educación pase al alumno, enfocando su aprendizaje hacia la aplicación de nuevos estilos de formación, y por lo tanto, el docente cobra un papel más allá de sólo transmitir de datos, se considera el creador de relaciones propicias para que el alumno pueda aprender adecuadamente los contenidos (Miralles, 1998).

Al describir cuál es el aspecto más importante del rol docente, se han generado diversos puntos de vista, algunos autores señalan que lo más importante es el tipo de ayuda instruccional que el profesor promueve para los alumnos (Dubrovsky, Iglesias, Farías, Martín & Saucedo, 2002). Otros afirman que el rol afectivo es lo más relevante en el aula, debido a que se encuentra directamente relacionado con la motivación que los alumnos muestran para participar o asistir a clases (Blasco, 2003) y también existen trabajos que señalan como factor relevante a los rasgos de personalidad docente relacionados con el manejo de la clase, es decir, si denotan interés porque sus

alumnos aprendan, permiten la participación y la expresión de los estudiantes (Ibañez, 2002; Klein 2011).

A partir de lo anterior, se puede señalar que el profesor construye las relaciones psicopedagógicas que se ponen en juego en el aula, y por lo tanto, su función primordial es la de diseñar estrategias que le permitan mediar los contenidos académicos, para lograr un aprendizaje a través del cambio continuo en las habilidades del alumno. La mediación debe desarrollar la capacidad de aprender, llevando al alumno a trabajar con sus contenidos propios y la información que el docente va a compartirle, preocupándose porque el receptor conciba de alguna manera los contenidos y tome los aspectos que le resulten convenientes en su proceso formativo (Lado, Ismach & Rossi, 2002).

El profesor debe actuar como mediador del aprendizaje, ubicándose más allá del modelo tradicional del docente informador y expositor. Esto supone que pueda seleccionar adecuadamente los conceptos básicos del aprendizaje de cada materia y subordinar la mediación de su desarrollo a través del uso de estrategias cognitivas adecuadas, para así promover que los alumnos tomen el contenido de las clases como un tópico motivante e interesante.

Se destaca que es el profesor quien guiará al alumno a través de la construcción de nuevos conocimientos, concibiendo al aprendizaje no solo como una serie de datos que se transmiten, sino como un reemplazamiento constante de los modelos de la realidad, que se reflejará en cambios cualitativos. (Guzmán, 2003).

El tipo de estrategias que deben ser diseñadas por los docentes durante el desarrollo de sus clases, es proporcional a los medios que éstos ubican para mediatizar el contenido a los alumnos, por ejemplo, el tipo de exposiciones que realizan al explicar un tema, las preguntas que formulan durante la clase y el tipo de participación que promueven entre los estudiantes de un grupo. Muestra de lo anterior es que los profesores que manifiestan habilidad, imaginación y sensibilidad al organizar actividades de aprendizaje, promueven mejores

resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Ausubel, 1981).

Sin embargo, no es posible generalizar un estilo de enseñanza que se aplique a todos los maestros, e incluso es probable que un tipo de conducta determinada del docente promueva diferentes resultados en los alumnos según factores mediadores tales como; las características del maestro y del alumno, el contenido del discurso y otros aspectos de la situación local de su contexto (Mouly, 1978).

I.II Funciones atribuidas al docente mediador.

Considerando que las demandas de formación de las sociedades cambian constantemente, se ha configurado un listado de competencias deseables para los profesores. El docente que hoy se considera eficaz, se describe como aquel que genera cambios y reflexiones en sus alumnos, es crítico y transformador, que se preocupa por el aprendizaje de contenidos por parte de sus estudiantes, y configura su práctica de acuerdo a las condiciones que circunscriben el aprendizaje de sus grupos escolares (Covarrubias, 2004; Ibañez, 2002; Klein, 2011).

Los docentes actuales pueden utilizar las nuevas tecnologías y prácticas que les permitan mejorar su enseñanza en el aula y desarrollar su propio aprendizaje permanente. El docente de hoy en día además debe ser percibido como amigo o modelo, alguien que les ayuda a desarrollarse académica y personalmente (Gutiérrez, 2009).

Los cambios en la función del docente con el paso de los años, han sido expresados de la siguiente manera: a) el tránsito de una enseñanza general a una enseñanza individualizada, b) la transformación de una enseñanza basada en la exposición y explicación, a una enseñanza basada en la indagación y construcción, y c) un cambio del énfasis de la transmisión verbal de la información, al desarrollo de procesos del pensamiento (Gutiérrez, 2009).

Según Grossman (citado en Gutiérrez, 2009) el profesor debe poseer diversos tipos de conocimiento; a) el conocimiento del contenido, que incorpora dos tipos de componentes, el conocimiento sintáctico y el conocimiento sustantivo, b) el conocimiento didáctico y c) el conocimiento del contexto en el que va a desarrollar su práctica profesional.

El conocimiento sintáctico se forma a partir del cuerpo de conocimientos generales de una materia, y es fundamental porque representa lo que el profesor va a enseñar. El conocimiento sustantivo del contenido es complemento del anterior y se relaciona con el dominio de los paradigmas de investigación de cada disciplina y con la validez, las tendencias y perspectivas en el campo de su especialidad.

El conocimiento didáctico del contenido es un elemento fundamental de la competencia del docente. Se refiere a los elementos a partir de los cuales puede enseñar la materia e incluye elementos de conocimiento pedagógico y didáctico. Se encuentra asociado con las formas de reorganización del conocimiento y se enfoca a vincular el contenido con los estudiantes para lograr una comprensión clara de los temas.

Otro de los componentes de la acción docente es el conocimiento que los profesores tienen acerca del contexto, es decir, las condiciones institucionales y el entorno en el que se encuentran las mismas, ya que enseñar o aprender es una acción que está también condicionada por la interacción del docente en el entorno específico en que se realiza el proceso de aprendizaje.

Según Tejada (2001) el contexto en donde el docente se desenvuelve se compone de tres niveles; sociocultural, institucional e instructivo.

a) Contexto Sociocultural. La función docente se determina por cuanto el profesor y la escuela, buscan la integración del alumno a la sociedad. El papel del profesor se concreta en la transmisión (mediador) de una serie de valores, conocimientos y formas de actuar que son importantes para la conservación de

la cultura, destacando que también el alumno participa como mediador propio al recibir dichos contenidos.

b) Contexto Institucional. La Institución escolar posee una estructura organizativa que influye en la actuación del docente, como miembro de una comunidad educativa, desarrolla un proyecto formativo que afecta a su actuación en el aula y en la propia Institución, concibiéndose como un elemento activo dentro de la organización encargada de formar a los estudiantes.

c) Contexto Instructivo. Este contexto se refiere a que el profesor es el responsable directo de la creación de un clima social en el aula, donde la interacción es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, aparecen dos funciones que debe desarrollar el docente, instructor y organizador. La primera de ellas se refiere a que el profesor planifica la enseñanza, elige los objetivos de aprendizaje, selecciona y secuencía los contenidos, diseña el sistema de evaluación y elige los medios y recursos que usará en su clase.

En el segundo caso, el profesor realiza una serie de actividades relativas a las formas de comportamiento del alumno en clase, a las formas de relación del alumno con sus compañeros y con el docente mismo, considerándose así el profesor como una pieza dinámica dentro del grupo.

No obstante a que se han descrito las funciones y condicionantes que deberían cumplir los profesores, prevalece la inquietud de conocer lo que ocurre en las aulas escolares con los docentes y estudiantes, ya que se percibe un panorama educativo en el que mayoritariamente los alumnos poseen bajos desempeños académicos. En los siguientes capítulos se refieren algunas investigaciones que han abordado las interacciones ocurridas entre maestros y alumnos en los salones de clase.

II.- INVESTIGACIÓN SOBRE INTERACCIONES CON BASE EN PERCEPCIONES Y EMOCIONES DE ALUMNOS Y DOCENTES.

Uno de los puntos de vista a partir del cual se han estudiado las interacciones que ocurren en los salones de clase entre profesores y alumnos, plantea que las percepciones y emociones de los actores del proceso educativo, se consideran como variables indispensables para explicar cómo se desenvuelven los participantes en la promoción del conocimiento.

Los argumentos anteriores parten de la idea de que profesores y estudiantes deben ser concebidos como personas además de como agentes activos del proceso educativo. A continuación se enlistan algunos trabajos englobados en dicho tópico de investigación, y se caracterizan por la aplicación mayoritaria de una metodología cualitativa naturalista.

II.1 Interacción docente alumno en relaciones autoritarias de poder.

En esta revisión, la “relación autoritaria” se define como el tipo de interacción en la que el docente percibe al alumno únicamente como aprendiz académico, es decir, no se consideran de manera relevante intereses o motivaciones personales, circunstancias socioeconómicas o familiares de los alumnos, que pudieran influir en su desempeño en el aula de clases.

Iniciando con la descripción de los trabajos que reportan dicho tipo de relaciones, se encuentra la investigación realizada en México por Griselda Hernández en 2006. En este trabajo se planteó el objetivo de observar y hacer una reflexión en torno a los dispositivos disciplinarios que emplearon dos maestros de Universidad y los efectos que dichos dispositivos tienen en los alumnos.

Así, retomando el planteamiento microfísico de Foucault se analizaron las clases del maestro denominado J y la maestra H. El análisis gira en torno a las cuatro categorías que se refieren a las estrategias disciplinarias que emplearon estos actores al aplicar el poder en el aula.

El discurso se refirió a lo que pudo ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad, ya que fue necesario conocer con qué autoridad utiliza el discurso el maestro y qué tiempo habla. En la categoría de autoridad del maestro al hablar, se consideraron como indicadores ceder la palabra o interrumpir al alumno.

La disciplina se definió como el método o técnica que permite el control de las operaciones e impone una relación de docilidad-utilidad. El maestro sabe cómo ejercer la disciplina debido a que la misma dinámica del salón de clases le ayuda a ejercer el poder disciplinario. Los indicadores fueron las conductas estáticas de los estudiantes durante la clase y no hablar si el maestro no se los permite.

La vigilancia fue definida como la estrategia del poder que desarrolla el maestro, y se refiere a la inspección, a la mirada que reprime y coacciona la conducta de los estudiantes. Los indicadores fueron la lista de asistencia y mirar y escuchar a los alumnos.

El castigo comprendió todo lo que es capaz de hacer sentir a los alumnos la falta que han cometido, lo que los humilla y causa confusión. Los indicadores fueron las acciones de los maestros ante las conductas de los alumnos que no cumplían sus indicaciones, por ejemplo, leer algún texto, no responder bien o no querer participar.

A través del registro y observación de las clases de los dos docentes universitarios, se obtuvo la descripción de la práctica de dichos profesionales y posteriormente se analizaron los modos de interacción para agruparlos en las categorías disciplinarias mencionadas.

Se demostró que ambos actores del proceso educativo aplicaron durante sus clases mayoritariamente las categorías de “uso del discurso” conteniente del poder y del saber, que quiere decir que el profesor se expresó de manera autoritaria, en el sentido de mostrar que es él quien posee la verdad respecto a lo abordado en el aula de clases. Además en todas las ocasiones fueron los docentes quienes iniciaron la participación en la clase y hablaron mayor parte del tiempo.

La segunda categoría que sobresalió en el análisis de las clases fue la de “aplicación del castigo”, que refiere que el docente señaló los actos negativos realizados por los alumnos y por ende, se prosiguió a otorgar la consecuencia correspondiente a dicha acción, incluso sin consultar la opinión del alumno respecto a la situación señalada.

A partir de lo observado en la clase, se demostró que la aplicación del poder de forma explícita gobierna el tipo de interacciones que los alumnos establecieron con sus profesores durante las clases, debido a que al aplicar dichas herramientas de control, no se tomaron en cuenta los sentimientos e ideales de los alumnos, mostrándose como los focos de resistencia en la medida en que las decisiones, las órdenes, las disposiciones e inicios de clase y exposiciones las tomaron los maestros y no ellos.

Considerando lo anterior, algunos autores afirman que la aplicación de este tipo de relaciones interactivas en los salones de clase, influyen en la poca motivación que los alumnos sienten por acercarse al contenido de las lecciones y a sus profesores.

Retomando dicho planteamiento, se refiere un estudio en el que los alumnos perciben de la misma forma a las relaciones establecidas por sus profesores, es decir, de manera distante. Rodrigo Cornejo y Jesús Redondo en el 2001, realizaron una investigación en liceos Chilenos (que equivalen a enseñanza Media o Nivel Técnico en México) en la cual plantearon como

objetivo explorar la percepción de los jóvenes respecto al clima escolar que viven en su institución y su relación con otros aspectos de vivencia en el liceo.

En el estudio participaron 770 jóvenes de seis liceos Chilenos, a quienes para la obtención de información se les aplicó la escala del clima escolar (SES) en su versión española con la adaptación para Chilenos, que elaboraron estos autores, dicha escala evalúa cuatro factores del clima escolar; interpersonal, imaginativo, instruccional y regulativo. Entiéndase el clima escolar como la relación social que se establece entre dos individuos en un ambiente específico, en este caso, el clima escolar se refiere a la interacción docente alumnos en el salón de clase.

La escala original se encuentra dividida en cuatro sub escalas, correspondientes a los cuatro contextos mencionados, cada una representada por 10 ítems, constituyéndose por un total de 40 ítems, sin embargo, al no existir una adaptación del instrumento para Chilenos, se tomó como punto de partida la adaptación al contexto español, que se compone por 28 ítems, debido a la eliminación de tres ítems que correlacionaban menos con cada total de su sub escala, elevándose así la fidelidad de los factores, por lo tanto, cada escala quedó compuesta por 7 ítems.

Para la población de este estudio, se realizó un análisis factorial experimental de los 28 ítems de la escala revisada y pequeñas adaptaciones en el texto para evitar confusiones en los alumnos. A partir de la aplicación de la escala a la muestra mencionada, se realizaron análisis estadísticos de los datos obtenidos; inicialmente un análisis factorial de la escala, análisis de la fiabilidad a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, análisis de la consistencia interna de la escala a través de las correlaciones ítem-test y finalmente se elaboraron las conclusiones.

Los resultados obtenidos muestran que la percepción de los jóvenes respecto al contexto imaginativo (aquel que promueve el desarrollo de su creatividad e innovación en las actividades escolares por parte del docente)

está asociada a la percepción del contexto interpersonal (aquel que evalúa el tipo de relación psico-social que se establece con los profesores).

La percepción de un ambiente creativo para los jóvenes está asociada a la intimidad, cercanía y confianza en las relaciones que se establecen con sus profesores, más que con las prácticas instruccionales que éstos puedan promover en el desarrollo de sus clases, es decir que los jóvenes se sienten más motivados a innovar en las clases si se relacionan con docentes que les permitan acercarse a ellos con la confianza de ser escuchados y aplicar sus ideas.

Al continuar con el análisis de los resultados, los autores afirman que las necesidades más sentidas por los jóvenes en las relaciones de aprendizaje, son tener una relación más íntima y cercana con sus profesores y mejorar los contextos normativos (tipos de normas y de aplicar sanciones), más que mejorar el nivel instruccional por parte de los docentes.

Respecto a las correlaciones entre las valoraciones del clima escolar y las respuestas entregadas por los jóvenes acerca de por qué van al liceo y cómo se sienten en él, se observó que los alumnos que poseen una mejor valoración del clima escolar son aquellos que tienen como motivación aprender y conseguir trabajo, los que sienten al liceo como segundo hogar y los que tienen una actitud más pasiva y menos crítica respecto a las clases.

Ayudando el planteamiento de que la percepción del clima escolar y la relación con el docente cobran vital importancia en el contexto educativo, ya que se encuentran directamente relacionados con variables como el desempeño, se encuentra el estudio de Sandra Cecilia Zepeda elaborado en el 2007 con estudiantes de Liceos Chilenos..

En dicho estudio se realizó nuevamente la aplicación de la escala SES que mide la percepción de los estudiantes acerca de la relación maestro-alumno, a través de las cuatro dimensiones que fueron referidas en la investigación anterior. Se tomaron los fundamentos básicos del estudio antes

referido, solo que en este caso, participaron estudiantes de 5° grado básico a 4° medio (equivalentes a nivel primaria y nivel secundaria Mexicano) de 20 establecimientos de la región chilena metropolitana en escuelas que viven contextos de pobreza (situación vulnerable), se realizó la aplicación de la escala a 2,168 estudiantes.

La recolección de datos se realizó a través de la escala autoadministrada por los estudiantes. Para efectos de informar la precisión del instrumento, se estimó su confiabilidad a través de Alfa de Cronbach, en cuanto a la validez, se confirmó a través de un análisis factorial y más precisamente a través del método de extracción de componentes principales para cuatro factores.

Los resultados demostraron que los estudiantes en situación de vulnerabilidad son los que menos cercanía perciben en la relación con sus profesores, ya que perciben una interacción más autoritaria y un ambiente normativo más restrictivo, de la misma forma, los resultados indican que los estudiantes de mayor vulnerabilidad son los que perciben menos favorable el contexto instruccional, que se refiere al interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje y los objetivos para que los alumnos adquieran nuevas habilidades.

Con este estudio queda señalado que a pesar de la situación socio-económica de los estudiantes y el tipo de contexto socio-cultural en el que se desenvuelven, resulta altamente valorada la idea de que los docentes deben establecer relaciones de cercanía con sus aprendices, para promover un ambiente apto que permita motivar y formar estudiantes con las habilidades que se plantean como objetivo educativo.

Dando seguimiento a lo anterior, en otra investigación se realizó no solo una exploración de lo que perciben los alumnos respecto a la relación con el docente, sino que se demostró que lo afirmado por los estudiantes se aplica de manera natural en las aulas escolares. Zully Camacaro en 2012 en Venezuela, desarrolló una investigación con el objetivo verificar la relación que guardan las

características sociales y lingüísticas del discurso docente y la problemática interaccional en la relación maestro-alumno, en una escuela técnica de Venezuela (correspondiente al nivel Bachillerato Mexicano).

En su investigación participaron cuatro docentes y 160 alumnos de cuatro secciones de una escuela técnica de Venezuela. Se llevó a cabo una observación que constó de visitas diarias al aula de clase de cada uno de los grupos seleccionados, se realizó la grabación de las clases y posteriormente fue contrastada con la toma de notas por parte de los investigadores.

Se observó la comunicación cotidiana docente-alumno y la interacción verbal, tanto en las grabaciones como en la toma de notas. Para el estudio de los rasgos lingüísticos se aplicó a cada clase el modelo Glater, cuyo propósito es el análisis cualitativo en el contexto educacional, se tomaron como cuatro los elementos básicos que lo conforman:

1.-Temática. Se codifica en un nivel general el tópico de estudio con las siglas: DEO1, DEO2, DEO3 y DEO4. (Discurso Escolar Oral correspondiente a la clase número 1, 2, 3 y 4).

2.- Descripción. Se presentan las intervenciones de los docentes y de los alumnos que conformaron la muestra y posteriormente se referirán en las categorías utilizadas. Dichas observaciones posteriormente se triangulan con las notas tomadas por la investigadora durante la observación, con el objetivo de validar el contenido de la información.

3.-Categorías. Se clasifican los siguientes rasgos lingüísticos y sociales: deícticos sociales y personales, turnos de habla y estrategias argumentativas de distanciamiento y de aproximación; los cuales se constituyeron por razones metodológicas como categorías de análisis que se instauraron más adelante con sus dimensiones e indicadores. Posteriormente se organizaron en función de los objetivos planteados para esta investigación.

4.-Interpretación. Se determina a partir de la evidencia obtenida del análisis de los rasgos lingüísticos que se mostraron durante el discurso escolar.

Posteriormente se presentan las categorías de análisis con sus dimensiones y sus indicadores:

Como categorías se utilizaron los rasgos lingüísticos que definen el discurso escolar, las dimensiones fueron: a) deícticos personales de Iñiguez (2003), b) turnos de habla Galembek (1993) y c) estrategias argumentativas de distanciamiento y aproximación de Cros (2003). Los indicadores respectivos fueron: a) las palabras Tú y Usted, b) el espacio interlocutivo, turno nuclear, turno inserto, paso requerido y paso consentido; y c) distanciamiento y aproximación.

Los resultados muestran que en este caso, igualmente existe una relación de poder en la que el alumno se encuentra subordinado a la autoridad del docente, quien a pesar de aplicar constantemente su papel como el que guía la clase, se dirige a su interlocutor, alumno, con el pronombre personal Usted, y este a su vez, lo llama por su profesión (profesor). Además en las tres clases analizadas la participación del docente es marcadamente superior a la del estudiante, predominando así la categoría exposición en el desarrollo de las clases. Las interacciones de influencia directa triplican en número a las interacciones de influencia indirecta, lo que significa que el docente utiliza un discurso de dominación que asegura el control de la clase por parte del mismo.

El discurso docente se caracteriza por un patrón interactivo de influencia directa, una comunicación carente de solidaridad, un uso discrecional de las estrategias de aproximación y distanciamiento, de acuerdo a la medida en que el docente sienta en riesgo su autoridad en el aula de clase; y una marcada distancia en la conformación del espacio interlocutivo, es decir, número de turnos, tiempo y tipo de los mismos en los salones de clase.

Se mantiene claramente la idea de escuela como poseedora de verdad absoluta y por lo tanto es el docente quien mantiene la jerarquía más poderosa

en esta relación casi unidireccional. Es decir que de la misma manera, el docente no muestra una cercanía más personalizada con sus estudiantes, sino al contrario, se enmarca en el papel del controlador del ritmo y contenidos de la clase, tomando mínimamente en cuenta la opinión de los alumnos.

Cuando no se consideran las opiniones de los estudiantes, algunas investigaciones han encontrado que los alumnos responden con actitudes poco favorables, a las acciones de los docentes que les resultan injustas para las relaciones que se establecen en el aula.

Al respecto, Nora Molina e Isabel Pérez en el 2006 en Venezuela, realizaron una investigación cuyo objetivo fue develar las rutinas explícitas que sustentan la práctica de los educadores, la actuación de los estudiantes y las interacciones entre ambos, dentro de un ambiente educativo.

Se realizó una observación participante de lo ocurrido en el aula de clases durante cuatro meses, se observó el trabajo de una docente de octavo grado (la educación básica en Venezuela comprende 9 grados), participaron 36 estudiantes de entre 14 y 15 años. Además, se realizó una entrevista individual a la docente (que en total fueron 6 sesiones de aproximadamente 1 hora) y una entrevista grupal (9 sesiones de entrevista) y diarios de campo de seis estudiantes. Además se utilizaron como instrumentos para la recolección de información los diarios de campo señalados, grabaciones de audio y video y algunas fotografías.

Para el análisis de los datos etnográficos se usó el modelo cíclico, y para interpretar los hallazgos se aplicaron: la codificación y formación de categorías conceptuales, el descubrimiento y validación de asociaciones entre los fenómenos, la comparación de construcciones lógicas y postulados que emergen de los fenómenos. Se realizó en forma manual y mediante el programa para el análisis de información cualitativa ATLAS ti versión 4.1, 2000.

La categorización se realizó mediante el Método Comparativo Constante. El propósito del método de comparación constante al hacer al

mismo tiempo comparación y análisis, es generar una teoría en forma más sistemática, a través de la utilización de la codificación explícita y de procedimientos analíticos. Éste método de análisis es para ser usado conjuntamente con el muestreo teórico, ya sea para recoger nuevos datos o para datos cualitativos recogidos previamente, está diseñado para ayudar al analista a generar una teoría cercana a los datos, que tenga una forma clara para ser analizada en investigación cuantitativa.

El método de comparación constante se compone de cuatro etapas: 1- comparar incidentes aplicables a cada categoría, 2- Integrar categorías y sus propiedades, 3- Delimitar la teoría y 4- Escribir la teoría. Las primeras etapas permanecen en operación y posteriormente cada una provee un desarrollo a las siguientes hasta el fin del análisis.

Al analizar la información emergieron dos categorías. La primera, Categoría A, se denominó Comportamientos y Actitudes que dificultan las RI (Relaciones Interpersonales); y la segunda, Categoría B, Comportamientos y Actitudes que facilitan las RI. A continuación se describe el contenido de cada una de ellas.

La categoría A se definió como la percepción que tienen los actores educativos y la investigadora acerca de los comportamientos y actitudes, expresados en formas de pensar y de actuar que interfieren las relaciones armoniosas en el aula. La categoría B se definió como la percepción que tienen los actores educativos y la investigadora acerca de los comportamientos y actitudes, expresados en formas de pensar y de actuar que facilitan las relaciones armoniosas en el aula.

Los datos obtenidos señalaron que con la Idea de autoridad que posee la docente, los alumnos deben ser sumisos y acatar sus reglas, por consecuencia, se genera un clima de tensión en el aula. Las actitudes y comportamientos que favorecen las relaciones interpersonales armoniosas en el aula, tienen muy poco espacio para expresarse en el caso de este grupo.

El clima del aula de esta investigación se puede caracterizar porque la docente y los estudiantes se encuentran inmersos en un proceso cíclico, durante el cual muestran comportamientos, actitudes, emociones y valores que se repiten indefinidamente, que no favorecen los procesos interpersonales y como consecuencia afectan negativamente el clima escolar.

La docente impregna de una autoridad constante todos los procesos que ocurren en el salón de clases al levantar la voz, imponer castigos o dar seguimiento a la instrucción, incluso si los alumnos están levantados o platicando y no deja espacio para la participación y para los procesos creativos; situación que también afecta negativamente el clima del aula.

Considerando lo anterior, los alumnos refirieron que ellos responden a las actitudes que la docente promueve en sus relaciones autoritarias, desarrollando comportamientos hostiles que también dificultan las relaciones interpersonales entre ambos, por ejemplo, ignoran las instrucciones que les da la docente, se muestran agresivos con sus compañeros y algunos se levantan y caminan por el salón a pesar de que la maestra esté hablando.

Por lo tanto, el tipo de relación que los docentes establecen con los estudiantes, trae como consecuencia respuestas poco favorecedoras para generar un clima escolar benéfico, y que facilite las situaciones de aprendizaje.

A pesar de las actitudes percibidas por los estudiantes respecto a la autoridad de los profesores, existen casos en los que se observa la falta de unificación de opiniones, respecto a la relación entre los actores del proceso educativo, es decir que, no siempre se comparten las percepciones de lo que está ocurriendo en el aula entre los docentes y los alumnos, a pesar de que el docente tenga claro su papel como autoridad en el salón de clases.

En el caso de la investigación a continuación referida, el profesor afirma aplicar de manera cotidiana consecuencias que permean un comportamiento ejemplar en el aula. En el año 2003 en España, Concepción Gotzens, Antoni Castelló, Cándido Genovard y Mar Badía desarrollaron una investigación que

tuvo como objetivo analizar las coincidencias y discordancias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los problemas de disciplina en el aula.

En esta investigación participaron 1,389 estudiantes y 170 profesores del primer o segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria; dicha muestra corresponde a 18 centros en los que se consideraron todas las clases sociales y colegios públicos y privados.

Se realizó la aplicación de un cuestionario confeccionado para el presente estudio, dirigido a conocer las percepciones de profesores y alumnos respecto a la disciplina en el aula, se configuró una versión para el docente y otra para los estudiantes, diferían en el lenguaje empleado para definir las situaciones y el tratamiento hacia los sujetos encuestados. Finalmente se realizó un contraste entre la información contenida en ambos tipos de cuestionario.

Las dos versiones de cuestionarios contenían los siguientes apartados: a) un apartado introductorio, con indicación del objetivo del cuestionario y de las principales orientaciones para complementarlo; b) una tabla de doble entrada en la que se solicitaba a los sujetos encuestados que seleccionaran para cada mal comportamiento sugerido, el tipo o tipos de intervención que se utilizaba u observaban utilizar para terminar con el comportamiento referido.

Los comportamientos presentados en los cuestionarios así como las formas de intervención, se basaron en los datos más significativos obtenidos en investigaciones anteriores, y fueron por ejemplo: estar fuera del asiento, hablar en clase con los compañeros, robos, interrupción al docente y distracción, entre otros. Respecto a las formas de intervención, algunos ejemplos fueron: enviar al despacho del director, más trabajo al alumno, mirarlo amenazadoramente o parar la clase.

La validez del instrumento se sometió a la prueba de jueces, considerando los criterios de comprensibilidad, pertinencia e importancia,

mientras que el análisis de la fiabilidad se llevó a cabo en un estudio piloto realizado con 20 profesores y 500 alumnos utilizando las técnicas de Test-retest y Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos dieron fe de la correcta fiabilidad del cuestionario.

Es un estudio descriptivo y de contraste de variables entre dos grupos de datos independientes: profesores y alumnos. Las percepciones analizadas en ambos grupos corresponden a las formas de intervención o sanciones percibidas, asociadas a determinados comportamientos disruptivos que tienen lugar en el aula.

El análisis estadístico de los resultados se llevó a cabo mediante la prueba de Chi-cuadrado de Pearson con corrección de Yates, en la medida en que se manejaban variables categóricas. Se aplicó el estadístico exacto de Fisher en los casos en los que los efectivos eran menores a cinco.

Los datos muestran que existen diferencias significativas entre las percepciones de profesores y alumnos, tanto en el tipo de comportamientos que dicen son castigados, como en las estrategias punitivas que dicen utilizar los profesores y que logran percibir los alumnos, siendo los docentes quienes declaran hacer uso de castigos a los comportamientos presentados en el cuestionario con mayor frecuencia que con la que los alumnos dicen percibirlos.

Respecto a las estrategias más frecuentemente utilizadas por los profesores para terminar los comportamientos inadecuados en clase, los alumnos afirman percibir formas de intervención que califican como drásticas, por ejemplo, enviarlos al despacho del director. Los profesores dicen hacer uso de estrategias que calificarían como comunicación no verbal, por ejemplo, detener la clase.

Los datos obtenidos señalan que las formas de sanción que los profesores tienen por costumbre emplear, parecen invisibles ante los ojos de

los alumnos, por lo que se supone una falta de aprendizaje para futuras situaciones en las que volverán a repetirse los episodios disruptivos.

Dichas intervenciones resultan paradójicas, debido a que los profesores tienen la sensación de haber actuado, mientras que los efectos en el alumnado son idénticos a los que se derivan de no haber hecho nada; entonces es aquí donde las diferencias entre las percepciones cobran importancia, ya que unos y otros no viven los acontecimientos de igual manera, en estas condiciones, cualquier aprendizaje, incluido el de la disciplina y la convivencia escolar, resultan de difícil consecución.

Puede señalarse que el punto en común que poseen los resultados de los estudios hasta ahora referidos, es que los profesores se encuentran en el papel de conductores del conocimiento de una forma autoritaria, resaltando que a pesar de que dichas investigaciones se realizaron en los últimos 15 años, el docente aún mantiene una relación casi unidireccional en el salón de clases.

Las investigaciones referidas afirman el hecho de que los estudiantes si perciben el trato de los docentes como un factor relevante en la relación educativa (Cornejo & Redondo, 2001; Zepeda, 2007). A partir del tipo de interacciones interpersonales que los docentes establezcan, los alumnos responderán con comportamientos que beneficien o afecten la consecución del aprendizaje (Molina & Pérez, 2006).

II.II Interacción docente alumno en relaciones de participación bidireccional.

Ahora bien, retomando la importancia que juega la manera en que el docente se relaciona con los alumnos para promover su interés por el aprendizaje, se encuentra la investigación de Amalia Mejía y Luis Arutro Ávila realizada en México en el año 2009, estos autores buscaron obtener información empírica acerca del establecimiento y la transformación de relaciones sociales específicas que logran que una profesora sea considerada

como una interlocutora pertinente y que facilita la confianza más allá de los roles institucionales.

En su investigación participó un grupo de Español en secundaria compuesto por 37 estudiantes y la profesora del mismo, quien es la autora principal del estudio referido. Para la obtención de información se llevó a cabo el registro de una sesión mensual durante todo el ciclo escolar, y el de un módulo completo del programa con duración de una semana (cuatro sesiones consecutivas), aproximadamente a mediados del ciclo escolar.

Para desarrollar la etnografía de la práctica educativa, se tomaron los conceptos de estructura de la tarea académica (ETA) y estructura de participación social (EPS) de Erickson (1993). Con ellos se analizó la información obtenida de distintos segmentos grabados sobre la formación social bajo la cual ocurren las intervenciones en el aula y se interpretó la participación del profesor cuando se orienta a que se cumpla la estructura básica de las actividades programadas, con la idea de que ésta favoreciera el logro de los objetivos cognitivos de la actividad.

Para la interpretación de los datos, se recurrió al análisis de la interacción verbal de Kerbrat-Orecchioni (1999) y Traverso (1999), principalmente sobre la cortesía y la negociación debido a que se identificó la pertinencia de este tipo de procesos para el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales de tipo “comunidad” en el aula.

La interacción verbal es la unidad de análisis básica en una situación dialógica. Se señala que es conveniente reconocer dos usos diferentes, aunque complementarios, del término interacción: por una parte, el proceso de influencia mutua que ejercen entre sí los participantes de un intercambio comunicativo cualquiera, y por otra, el de un objeto que se define por la presencia y el ejercicio de este juego de reacciones. Se define a la interacción verbal como la interacción que se realiza principalmente a través de medios lingüísticos, en oposición a otras que se denominarán no verbales.

Debido a que la investigación se realizó sobre la práctica docente de la autora del estudio, quien fue responsable del registro en video y del seguimiento del diario de campo; el estudio tiene un carácter reflexivo y proporciona información subjetiva de la profesora encargada de la asignatura, por lo que se trata de una investigación-acción participativa.

La principal evidencia del establecimiento de relaciones sociales de comunidad, se encontró en las interacciones en las que los estudiantes aceptaron externar opiniones personales en las discusiones de la profesora en cuanto a asuntos organizativos o contenidos académicos de la asignatura. Existen fragmentos en los que aparecían algunas características de cortesía y formas de regulación de la profesora que contribuyeron a la formación de relaciones sociales de amistad-cordialidad.

A partir de las participaciones, la profesora buscaba desarrollar el pensamiento reflexivo de los alumnos sobre sus propias opiniones, cuestionándolos constantemente sobre el por qué de ellas y los educandos fueron expresando sus ideas con más libertad o desenvoltura. Respecto al patrón de estructura de participación social, la maestra fue buscando formar un marco de interacción de respeto y confianza, principalmente mediante indicaciones directas (reprimiendo las manifestaciones de burla o descalificación) para que las acciones de valoración y crítica pudieran tener lugar.

La descripción de algunas interacciones (negociaciones, tipo de situaciones) proporcionó evidencia de que las acciones sociales pudieron tener lugar en el aula, precisamente por la formación de dichas relaciones. Es importante señalar que en esta investigación, la docente fue el sujeto de estudio en sí misma, por lo cual se considera que dicha variable pudo haber influido en el tipo de interacciones que promovió con los estudiantes durante la observación de las sesiones.

Además, se señala que en la presente revisión únicamente se encontró dicho trabajo para enlistarse en la categoría de relaciones bidireccionales, lo que muestra un panorama en el que, es mucho más fácil acercarse a la

investigación en la que los docentes promueven climas e interacciones autoritarias y poco afectivas con sus estudiantes, situación que podría indicar que en los países hispanos es muy poca la importancia que los profesores prestan a fomentar interacciones personales de cercanía.

II.III Interacción docente alumno anhelada desde la perspectiva del estudiante.

Centrados en la importancia de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula de clases, también se han llevado a cabo estudios exploratorios que se plantearon el objetivo de conocer cómo consideran los estudiantes debería ser la relación ideal que los docentes establezcan, al desarrollar su papel como conductores en la construcción del conocimiento.

Tal es el caso de la investigación realizada por Maribel Blasco en México en el año 2003 que exploró la percepción de la relación que los docentes establecen con los alumnos, debido a que según sus consideraciones, los profesores son los personajes en nivel secundaria que juegan un papel importantísimo para evitar la deserción de los jóvenes.

Se realizó un análisis que buscó entender el significado subjetivo de la acción social, enfocándose en las percepciones sobre la realidad que determinan las acciones de los actores del proceso educativo. El objetivo de esta investigación fue impulsar nuevos estudios que exploren el papel que puede tener la afectividad en el fracaso escolar en todos los niveles socioeconómicos, y no plantear ambiguamente cual pudiera ser la solución a este problema.

Participaron alumnos de tercero de secundaria provenientes de tres colonias marginadas de Guadalajara, México. La mayoría de las familias de los alumnos aquí estudiados vivían situaciones socioeconómicas severas, los padres trabajaban como albañiles, choferes o comerciantes con contratos irregulares. Se trabajó con alumnos de tercero de secundaria con el fin de indagar en sus trayectorias académicas e identificar las contingencias que

promovían que desertaran o que mermaran su desempeño de acuerdo a sus propios testimonios.

Para explorar las vivencias de los alumnos en la escuela, se adoptó un marco interpretativo basado en el concepto del mundo de vida de Alfred Schutz. Éste tipo de análisis busca entender el significado subjetivo de la acción social, y su enfoque sobre las percepciones subjetivas acerca de la realidad que determinan las acciones y no sobre los resultados de esas acciones.

En esta investigación se define el mundo de vida como esa parte de la realidad que el adulto normal da por hecho en la actitud del sentido común. Dicho mundo no está conceptualizado como armonioso ni continuo, los actores sociales en la vida moderna tienen que navegar en su cotidianidad entre esferas de significado, o múltiples realidades, a veces muy distintas, como la escuela y el hogar.

Por lo tanto, se partió de esta conceptualización para comprender las experiencias y expectativas que tienen los alumnos de la escuela, y que se postula, se deben al ambiente que viven en su casa. Los estudiantes poseen influencia de otras esferas de realidad, además de las de escuela y casa, sin embargo, se detectó que éstos son los dos contextos que más ampliamente abarcan su tiempo durante el día.

A partir del análisis de datos desde un margen cualitativo, se encontró que los argumentos de los alumnos reflejan la demanda de cercanía que los docentes debieran tener con ellos, ya que señalan que deben ser como segundos padres, debido a que pasan la mitad del día y de su vida en la escuela, se refleja un anhelo de trato más personal y una decepción porque pocas veces lo recibían. Los alumnos respondían mejor en el lado académico en clases en las que los profesores los trataban más cálidamente, como humanos, y se acercaban a ellos fuera del trato únicamente académico.

Alrededor de la cuarta parte de los alumnos encuestados señalaron que los maestros eran lo que más les gustaba de la escuela y elogiaban a los que eran comprensivos o denominados buena onda, además tres cuartas partes escribieron que les caía bien el profesor y les gustaba la clase porque platicaba con ellos, era comprensivo y los trataba como amigos. Cuando se les preguntó por qué iban a la escuela varios respondieron que era para desahogarse, hablar de sus cosas o no estar en su casa.

Los alumnos de escuelas secundarias consideran que es importante desde su propio punto de vista que la escuela cuente con profesores que se acerquen a ellos desde una perspectiva más personal, que los entienda y se preocupe por sus problemas, y no solo por el contenido que deben aprender, resaltando que la escuela les proporciona una opción diferente de circunstancias cuando no quieren estar en su casa, por ende, resulta importante que los docentes promuevan clases e interacciones personales que motiven a los jóvenes a acudir a los colegios, para evitar que en condiciones de vulnerabilidad abandonen sus estudios.

Apoyando la idea de que la relación que los profesores establecen con los estudiantes juega un papel indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que permitirá que los alumnos forjen una imagen de docente ejemplar, Nolfá Ibáñez en el año 2002 realizó un estudio en Chile que planteó como objetivo develar las emociones que surgen en los estudiantes de pedagogía de la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) en la interacción con sus profesores y compañeros, para proyectar los resultados del estudio a la innovación de las prácticas pedagógicas de los formadores de profesores.

Dicha investigación recogió la percepción de 1000 estudiantes de los 5000 matriculados en las 16 carreras de pregrado pertenecientes a cuatro facultades de especialidad; Filosofía y Educación, Historia Geografía y letras, Ciencias y Artes y por último Educación Física. Se consideraron dos grupos por carrera, ya que hasta el año anterior a la investigación existían dos planes de estudio impartidos de forma paralela.

Estudiantes de todas las carreras de ambos tipos curriculares respondieron encuestas de respuesta abierta en las que contextualizaron el surgimiento de sus emociones favorables y desfavorables en la interacción en el aula, y participaron en grupos focales de conversación con el mismo objetivo. En el cuestionario se utilizaron preguntas como: Surge Inseguridad o Miedo, Alegría o Satisfacción cuando...

Los grupos focales de conversación fueron integrados en promedio por seis estudiantes y se realizaron de forma separada según fuera la adscripción de estudiantes a uno u otro plan de estudios, pero sin distinción por carreras o facultades. Las conversaciones fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis.

Las percepciones de los estudiantes, vertidas en las encuestas y en los grupos de conversación, se procesaron según los indicadores establecidos por ellos mismos, lo que dio lugar a cuatro subcategorías al interior de cada una de las dos categorías generales (percepciones favorables y percepciones desfavorables). Las subcategorías son las siguientes: a) contenido y cumplimiento de los propios objetivos, b) metodología y participación, c) relación con profesores y percepción que de ellos tiene el estudiante y d) relación con los compañeros.

Las respuestas y apreciaciones de encuestas y de grupos focales se analizaron por Facultad y Carrera, separadamente según el plan de estudios que estuviesen cursando los estudiantes. Los resultados mostraron que cuando los contenidos son del gusto de los estudiantes les resultan interesantes, tienen proyecciones, les interesa que los contenidos sean reales y tengan una aplicación práctica. Consideran que cuando tienen una buena calificación producto de su esfuerzo están alcanzando sus metas o bien cuando comprenden la materia o sienten que han aprendido algo importante.

Les agrada cuando el profesor les permite participar, opinar, debatir, cuando el profesor es ordenado y explica bien, cuando los alumnos pueden expresar lo que sienten y forman grupos de trabajo para participar. A los

estudiantes les resulta atractivo que cuando están con sus compañeros, pueden compartir experiencias con ellos, cuando la relación es buena entre compañeros les permite ayudarse y comprenderse.

Por otra parte, los alumnos se sienten desmotivados cuando no entienden la materia o no obtienen los resultados que esperaban, cuando les preguntan y no saben la respuesta o los contenidos no se pueden aplicar, cuando no están conformes con lo que se les entrega u obtienen malas calificaciones.

Los alumnos muestran desagrado cuando el profesor es ambiguo o poco claro y se nota que no preparó su clase. No les agrada cuando el docente es rígido y no deja participar u opinar, cuando se molesta al pedir que explique de nuevo o no le interesa que los alumnos aprendan. Los alumnos se sienten incomodos cuando sus compañeros les critican, se burlan y no hacen nuevas aportaciones o bien cuando conversan y no dejan escuchar y no ayudan a otros.

En contenidos y cumplimiento de los propios objetivos, los promedios de emociones favorables superan los de las desfavorables en encuestas y grupos de conversación en ambos planes de estudio. En cuanto a metodología y participación, los promedios generales de emociones favorables y desfavorables se encuentran en un rango similar o presentan variaciones menores tanto en encuestas y grupos de conversación en ambos planes de estudio.

En cuanto a la relación con profesores y la percepción que los estudiantes tienen de éstos, los promedios de las emociones desfavorables superan los promedios de emociones favorables en encuestas y grupos de conversación en ambos planes de estudio.

Entonces, puede afirmarse con lo anterior, que en cuanto al desempeño instruccional de los profesores, los alumnos no mostraron mayores niveles de disgusto, sin embargo, en la categoría de relación con los profesores y percepción de los mismos, los alumnos mostraron un nivel mayor respecto a

las emociones desfavorables, lo que podría indicar que los docentes tienen un buen desempeño en actividades grupales y expositivas, pero en cuanto al tipo de relaciones personales que establecen con sus alumnos, faltaría mejorar aspectos como el interés que muestran porque sus educandos aprendan, la promoción de respeto entre los miembros del grupo y las respuestas verbales y no verbales que proporcionan a las demandas pedagógicas de los alumnos, entre otros factores.

Apoyando la idea de que los alumnos son percibidos únicamente como aprendices y no como personas demandantes de relaciones más humanas, se encuentra un estudio elaborado en Uruguay en el 2011, el cual tuvo como objetivo describir las percepciones de la relación maestro-alumno que poseen los estudiantes del IUDE (Instituto Universitario de Educación) durante su formación como profesores.

Fernando Klein realizó dicha investigación a través del focus group, se trata de un dispositivo conversacional que busca llevar a un grupo de personas a conversar en una situación de laboratorio y el objetivo de la técnica es estudiar las representaciones sociales que surgen a partir de la confrontación discursiva de los miembros de un grupo. La información obtenida con el focus group se complementó con un cuestionario que profundizó la información para crear un mayor rango de relaciones que produjeron nuevas categorías para continuar abordando el objeto de estudio.

Se conformaron cuatro grupos de discusión de cada una de las especialidades del instituto, cada grupo corresponde a uno de los años cursados. Las reuniones se efectuaron en un mismo mes en un lugar alejado del Instituto. Las temáticas fueron las siguientes: ¿Cuál es su concepción de la enseñanza?, ¿Cuáles estrategias del aula visualiza como forma de neutralizar tensiones?, ¿Qué puntos considera que fueron importantes en su formación como docente para el buen desempeño de su profesión, rol o función? y ¿Quién fue un docente memorable para usted y por qué? A partir de las respuestas obtenidas, se analizó la información desde una perspectiva

interpretativa, resaltando que fue un estudio de carácter exploratorio según los autores.

Lo anterior debido a que se tomó como base para dicho análisis La Grounded Theory, la cual busca descubrir teorías, conceptos e hipótesis directamente desde los datos, y no por medio de supuestos, otras investigaciones o marcos teóricos previamente existentes. El investigador descubre y desarrolla categorías abstractas, utilizando ésta teoría para confirmar las explicaciones del por qué y el cómo de los fenómenos.

Los resultados muestran que según la percepción de los estudiantes, en el alumnado queda totalmente entendido el proceso enseñanza-aprendizaje a manera de contrato, definiendo quiénes ocupan los roles o personajes, desarrollando papeles como alumno, docente, institución, familia, etc.

Partiendo de lo encontrado respecto a las funciones de cada actor del proceso educativo, según el punto de vista de los estudiantes, se considera necesaria una unión de fuerzas hacia la misma dirección, la educación de calidad. La enseñanza debe entenderse como un proceso que debe ser construido de forma contextualizada dentro del aula, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes para lograr una enseñanza situada y no rígida, el docente debe conocer para actuar en el aula.

Los estudiantes que se encuentran en formación para convertirse en docentes señalan que, dentro de las relaciones maestro-alumno se debe desarrollar una relación bi-direccional que permita que dentro del proceso, el docente también pueda aprender del alumno, la enseñanza debe ser construida de forma colectiva eliminando la cultura de la individualidad. En el punto de vista de alumno se argumenta que percibe al profesor como un personaje que cuenta con la más completa autoridad dentro del aula, describiendo que al continuar en formación académica, se siente percibido como un ente en el que sólo se depositan los conocimientos, y que el profesor se preocupa por sus funciones solo porque le pagan para dar clase y no porque realmente se preocupe por el aprendizaje de sus alumnos.

Existen diversas tensiones en la relación docente alumno debido a que los estudiantes perciben que en el Instituto no se les forma completamente para afrontar todas las problemáticas a las que podrían enfrentarse en situaciones futuras, como casos de violencia escolar, por ejemplo.

A partir de la experiencia desarrollada en el Instituto, los alumnos han construido un bosquejo de un docente ideal o un modelo a seguir como el docente ejemplo requerido por el alumno. Entre las características que más se valoran se considera la objetividad, la reflexión, la ética, la solidaridad y el rechazo al doble discurso, que según los modelos impartidos deben plasmarse en la docencia.

Las investigaciones anteriores han señalado lo que los alumnos perciben y qué características les gustaría que tuviese un profesor ejemplar, de una forma constantemente unificada, sin embargo, también existen investigaciones en las cuales se observaron discrepancias entre los puntos de vista de los estudiantes, tal es el caso de la investigación realizada por Patricia Covarrubias y María Magdalena Piña en México en el año 2004, en donde participaron 25 estudiantes de psicología de los últimos semestres de la carrera en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. El objetivo fue analizar cómo se construyen las representaciones mutuas entre profesor y alumno y de qué manera afectan sus intercambios sociales dentro del contexto educativo.

Para la obtención de información se realizó una entrevista semi-estructurada de forma individual, de la cual se realizaron grabaciones y transcripciones. Para analizar los datos, se buscaron segmentos de discurso que fueran similares entre estudiantes y con referentes empíricos se generaron categorías de representación. Las teóricas analíticas creadas fueron; personalidad del profesor, conocimientos del profesor, habilidades didácticas del docente y formas de interacción con su grupo.

Los resultados mostraron que los alumnos consideran que los rasgos de personalidad de sus docentes son muy variados, ya que algunos califican a los buenos profesores con sencillez, apertura, equidad, responsabilidad, empatía y

congruencia. Respecto a cómo el profesor maneja su autoridad, algunos estudiantes esperan que el docente sea empático y no se considere perteneciente a un status mayor al de los alumnos, sin embargo, otros señalan que no debería perder su rol de profesor ante el grupo, ya que no debe comportarse como compañero, sino como guía del aprendizaje.

Los alumnos consideran importante la empatía que el profesor muestra durante las clases, ya que dependiendo de su forma de escuchar y entender a los estudiantes se promueve una interacción agradable. Se valora la disciplina, vocación y honestidad; ya que estas características juegan un papel importante al describir al "buen profesor", los alumnos consideran que el docente debe tomar en cuenta el grado académico al que está impartiendo clase, con jóvenes en formación de criterios profesionales.

Se plantean como importantes los saberes que el profesor tiene sobre su materia, un buen maestro no debe limitarse solo a transmitir información, sino que es indispensable que se dirija a ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias para acercarse al conocimiento, lo que los estudiantes denominaron "que los sepa orientar".

Los alumnos esperan que el profesor sea dinámico y promueva la participación y la confianza, ya que los estudiantes señalan no sentir un interés por participar en clases en las que los profesores son autoritarios o buscan colocarse en un status muy superior al de los estudiantes. Los alumnos señalan que no les gusta conocer arbitrariamente la asignatura, sino que les resulta indispensable buscar métodos para desarrollar una forma de aprendizaje que apoye el crecimiento profesional.

Diversas formas de interacción en clase, permiten que existan alumnos que valoren la relación con sus docentes respecto al desarrollo de sus habilidades de aprendizaje y académicas o su desarrollo profesional; sin embargo, también se encontró el caso de alumnos que señalan que su relación con los profesores no ha sido importante respecto al desarrollo de su aprendizaje.

Los datos destacados por los trabajos de esta categoría, permiten señalar que respecto a variables como, la autoridad que el docente imparte en el aula de clase y el peso de la relación con el profesor, se encontraron puntos de vista diferentes entre el grupo de alumnos, rasgo que pudiese indicar que, debido a la experiencia que cada estudiante construya en la relación con sus profesores, desarrollará un criterio respecto al tipo de relación con el docente que resulte más adecuada en su proceso de aprendizaje.

III.- INVESTIGACIÓN SOBRE INTERACCIONES CON BASE EN EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DIDÁCTICA

Las relaciones maestro-alumno que se establecen en el salón de clases, también se han abordado desde el análisis del tipo de tareas y herramientas que los docentes utilizan en el aula, y los objetivos y alcances que tiene cada una de ellas. El capítulo que se desarrolla a continuación, describe diversas perspectivas desde las cuales puede estudiarse la práctica pedagógica de los profesores, se han categorizado en tres rubros, en donde el primero hace referencia a investigaciones de metodología cuantitativa, y los últimos dos apartados albergan trabajos de índole cualitativo.

III.1 Interacción docente alumno basada en niveles de desligamiento funcional.

Las investigaciones que van a referirse a continuación, abordaron el tipo de interacciones que promueven los docentes en clase a partir de una taxonomía que tiene como base el nivel de desligamiento que se promueve en el estudiante, que fue desarrollada por Ribes y López en 1985. El desligamiento funcional hace referencia a la independencia del individuo respecto a las condiciones situacionales que participan en la interacción didáctica.

Dicha taxonomía se compone de cinco niveles que consecutivamente aumentan el grado de complejidad de las actividades que se promueven en la clase, y por lo tanto, el nivel de desligamiento que dicha actividad permite a los alumnos. Los criterios de desligamiento de dicha taxonomía se componen de los niveles: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

El nivel contextual se presenta cuando los alumnos participan en actividades académicas que no requieren desligamiento de la situación presente, de tal manera que solo se comportan como lectores, escuchas o

repetidores de información. El siguiente nivel, suplementario, se define como los comportamientos que implican cierto grado de desligamiento funcional ,debido a que el alumno debe realizar respuestas instrumentales ante instrucciones o modelos no presentes. El tercer nivel, selector, se caracteriza porque los estudiantes eligen entre varias opciones respuestas que se ajustan a un criterio específico, que implica un mayor nivel de desligamiento de las situaciones presentes.

Los siguientes niveles, son aquellos que requieren un mayor grado de desligamiento funcional, es decir, las tareas resultan más complejas de llevarse a cabo debido a que no dependen directamente de las características presentes del objeto de estudio. El nivel sustitutivo referencial se presenta cuando los alumnos tienen interacciones que implican un desligamiento casi absoluto de la situación, al hacer referencia a eventos pasados o futuros cuando describen situaciones reales pero ausentes, este nivel implica el uso del lenguaje de manera ágil. El último de los niveles, el denominado sustitutivo no referencial, se caracteriza porque se describen verbalmente construcciones o modelos teóricos, y la convención lingüística que se utiliza implica el uso de terminología técnica o científica (Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez & Rocha, 2004).

Una vez descritos los criterios de cada nivel que compone dicha taxonomía, se refieren los trabajos que han abordado las interacciones en el aula, tomando como punto de partida sus planteamientos, y que consideran que a mayor nivel de desligamiento promovido por los docentes, existe una amplia probabilidad de generalización de los contenidos abordados en el salón de clases.

Iniciando con las investigaciones que describen la interacción desde esta perspectiva, se señala que en México en el 2004, Guadalupe Mares, Yolanda Guevara, Elena Rueda, Olga Rivas y Héctor Rocha, se plantearon el objetivo de describir qué niveles de interacción promueven las maestras en los alumnos, describir cómo se modifican las actividades a lo largo de diversos grados escolares y analizar las implicaciones de las mismas, respecto a las

posibilidades de generalización de las competencias promovidas en los alumnos.

En dicha investigación participaron nueve maestras con sus respectivos grupos de 2º 4º y 6º de primaria pertenecientes a dos escuelas públicas del Estado de México. Se tomaron como participantes las escuelas y docentes que mostraron disposición para participar en el estudio. Para la obtención de información, inicialmente se filmó una clase por maestro sobre un tema de ciencias naturales, el tiempo de grabación dependió de la duración de la clase. Además, se tomó una muestra de los productos académicos permanentes que los alumnos elaboraban durante la lección o en la actividad inmediata posterior, por ejemplo; copias de páginas de libros contestadas por los niños o cuadernos.

Sumado a lo anterior, se recabó información acerca de la formación académica de los maestros, el número de años que han impartido el grado escolar actual y los grados escolares que han impartido. Complementando la obtención de información, sumado a la filmación de toda la clase, cada dos minutos se registró el número de niños que estaban involucrados en la actividad académica solicitada por la maestra.

Para el análisis de datos, tomando como base la filmación de la clase, las muestras obtenidas, y los objetivos educativos determinados para cada tema, se elaboró una hoja de vaciado de datos para cada grupo escolar estudiado, la cual contenía; datos generales y registro correspondiente, incluyendo grupo, grado, escuela, profesora, número de alumnos presentes, fecha, duración, bloque del programa de estudios y objetivos curriculares de la sesión.

Además de los datos generales de la filmación, los registros incluyeron; la frase que daba inicio al episodio interactivo, la descripción de la actividad, una descripción detallada de los segmentos de interacción ocurridos en el salón de clase, el material o recurso didáctico empleado por la maestra, la

categoría ocurrida en cada segmento de interacción y el tiempo que duró cada segmento.

Los segmentos interactivos se definieron como los momentos que ocurren de manera sucesiva entre la maestra, los alumnos y los objetos de conocimiento, y que pertenecen a un mismo nivel funcional y a una misma categoría. Las categorías de análisis de los segmentos utilizadas fueron; 0) actividades no consideradas directamente en los objetivos educativos, 1) actividades que propician interacciones contextuales, 2) actividades que favorecen interacciones suplementarias, 3) actividades que promueven interacciones selectoras, 4) actividades que propician interacciones sustitutivas referenciales y 5) actividades que favorecen interacciones sustitutivas no referenciales.

En el caso de episodios constituidos por interacciones lingüísticas, la categoría se determinó con base en la información que proporciona la maestra o el texto, las preguntas que se formulan y las respuestas que los niños dan; para el caso de los ejercicios prácticos, además de lo anterior, se consideraron los productos académicos que los alumnos realizaron. El corte de segmento, se realizó cuando cambiaba la categoría. Los registros fueron realizados por observadores previamente entrenados.

Considerando el procedimiento anterior, se obtuvo el porcentaje de tiempo de la clase que la maestra empleó en promover cada nivel funcional, para cada grupo estudiado, con esto se obtuvo el patrón de interacciones por grupo, que permitió ver las categorías más frecuentes en cada clase. Igualmente, se compararon las actividades de los grupos por cada grado escolar. Con base en los datos obtenidos se analizaron las implicaciones de las actividades organizadas por los maestros con respecto a las posibilidades de generalización de las competencias lingüísticas promovidas en los alumnos.

Los resultados muestran que en la mayoría de los grupos, se observó que pocas veces ocurrieron actividades sin supervisión de la maestra o no pertinentes. Así mismo, en mayor parte de los grupos, el tiempo dedicado a las

actividades de tipo contextual fue superior al 50% del total de la clase. Las interacciones suplementarias solo se presentaron en uno de los grupos de 4° (el categorizado número 2), es decir, las otras maestras no diseñaron actividades experimentales que permitieran una observación directa de los fenómenos.

Por otro lado, las actividades que promueven interacciones selectoras, solamente se presentaron en un grupo de 4° (el categorizado con el número 1) y dos grupos de sexto (el grupo 2 y 3), y dichas actividades ocuparon alrededor de 30% de la clase, en los otros grupos, escasas veces se presentaron este tipo de interacciones. El tiempo dedicado a promover interacciones sustitutivas referenciales varió en cada grupo, en el número 2 de sexto fue de 40%, en un grupo de 4° (el número 1) y en uno de sexto (número 3), ocupó niveles cercanos al 20% del tiempo, ocupó un 10% en cuatro grupos, y en dos esta categoría estuvo prácticamente ausente; por lo tanto, las maestras dedicaron poco tiempo a que los niños refirieran sus experiencias relacionadas con el tema de la clase, leyeran títulos, subtítulos e imágenes y dedujeran el contenido de la lección o que establecieran relaciones entre eventos.

Las actividades que favorecen la emisión de juicios argumentativos con base en reglas o definiciones no se presentaron en ninguno de los grupos. Además se confirmó que el tiempo dedicado a promover interacciones contextuales disminuyó conforme avanza el grado escolar. Los autores consideran que si se organizan actividades directamente relacionadas con los temas, utilizando materiales de apoyo que permitan una observación más directa del objeto de estudio, se conseguirá una atención y generalización más centrada por parte del alumno.

Ayudando la afirmación de que el mayor número de actividades promovidas en las aulas de educación básica pertenece a los niveles más simples de desligamiento, y que es poca la frecuencia con la que se les confieren a los estudiantes tareas que impliquen modificar condiciones o apegarse a criterios derivados del objeto de estudio, en 2004, en México, Yolanda Guevara, Guadalupe Mares, Elena Rueda, Olga Rivas, Beatriz

Sánchez y Héctor Rocha realizaron una investigación que tuvo como objetivo analizar las interacciones que promueven los maestros durante la clase de español en nueve grupos de primaria y verificar si existen cambios con el avance académico de grupo.

Participaron en dicha investigación nueve maestras con sus respectivos grupos de educación básica, tres de 2º, tres de 4º y tres de 6º de primaria, pertenecientes a dos escuelas públicas del estado de México. La muestra seleccionada se mostró accesible para la elaboración de dicha investigación. Para la obtención de datos de los grupos participantes, se filmó una clase por maestro sobre un tema de la materia de español, el tiempo de duración de la filmación correspondió al tiempo que duró la clase. Además, para complementar la información se tomó una muestra de los productos académicos permanentes que los alumnos elaboraron durante la clase y se hizo un registro de los materiales didácticos utilizados por el profesor.

Posteriormente, se utilizó un formato de vaciado y análisis de datos de cada clase, dicho formato incluyó: grupo, grado, escuela, profesora, número de alumnos presentes, fecha, duración, bloque del programa y objetivos curriculares de la sesión. En el mismo formato, se incluyó un registro de: a) la frase que daba inicio al episodio interactivo, b) la descripción de la actividad, c) una descripción detallada de los segmentos de interacción ocurridos en el salón de clase entre la maestra, los alumnos y los objetos de conocimiento, d) el material o recurso didáctico empleado por la maestra, e) la categoría ocurrida en cada segmento de interacción y f) el tiempo que duró cada segmento.

Las categorías de análisis utilizadas fueron las mismas referidas en el trabajo anterior, correspondientes a los niveles: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, solo que en esta ocasión los criterios se ajustaron a las clases de español. El cambio de los episodios interactivos al realizar dicho registro, se realizó cuando cambiaba la interacción entre los participantes. Los observadores fueron dos investigadores previamente entrenados, para la confiabilidad de sus observaciones, decidieron

conjuntamente sobre la ubicación de cada segmento conductual en una categoría específica y llenaron el formato correspondiente, con todos los elementos presentados en la clase.

Para el análisis de datos, se obtuvo el porcentaje del tiempo de la clase en que los alumnos mostraron cada nivel funcional ante las actividades que la maestra estructuraba, para cada grupo estudiado, con esto se obtuvo el patrón de interacciones por grupo, que permitió ver las categorías más frecuentes en cada clase. Posteriormente, se compararon los patrones de interacción de los grupos, para analizar si existen cambios al avance de grado escolar.

Los resultados muestran que en los grupos de 2º grado, se presentaron en su mayoría actividades pertenecientes al nivel contextual, en los tres grupos los alumnos copiaron lo que la docente había escrito en el pizarrón. En dos de los tres grupos, la maestra leyó sin interrupciones, en el otro, la docente intercaló preguntas a lo largo de la narración. En ninguno de los tres grupos se presentaron actividades del tipo suplementario. Solo en un grupo se presentaron actividades del nivel selector.

En los grupos de 4º, una de las maestras, dedicó el 29% del tiempo de la clase a actividades de preparación (el mayor tiempo de los 3 grupos). Respecto a las interacciones de nivel contextual, se encontró un índice diferente entre los tres grupos; el grupo 4 dedicó un 55% del tiempo de la clase, el grupo 5 el 35% de la clase y el grupo 6 el 20% de la clase a promover actividades de este tipo. En cuanto a las interacciones del nivel selector, se usaron promedios bajos en el caso de los tres grupos; y finalmente en cuanto a las interacciones de nivel sustitutivo referencial, solo en el grupo 6 predominaron arriba del 50% (inventaron cuentos y respondieron preguntas).

En cuanto a los grupos de 6º, las interacciones a nivel contextual abarcaron 55%, 40% y 40% del tiempo de clase en cada uno de los grupos. Respecto a las interacciones de tipo suplementario, el grupo 7 y 9 utilizaron el 20% del tiempo de la clase (subrayaron palabras y encerraron verbos), y en cuanto a las interacciones del tipo selector, se utilizó un 20 %, 66% y 30% del

tiempo total de la clase. Los porcentajes de interacción sustitutiva referencial y no referencial obtuvieron porcentajes muy bajos.

Los resultados muestran que a pesar de haber tomado tres grupos por grado pertenecientes a la misma zona socio-económica; no puede generalizarse lo encontrado respecto a las interacciones que se promueven en los salones de clase y algún tipo de cambio contribuido al avance de grado escolar. Las actividades que permiten promover interacciones sustitutivas no referenciales estuvieron prácticamente ausentes, las maestras de este estudio estructuraron las clases de español de una forma que los alumnos emplearon los conceptos propios de la materia de manera generalizada dentro de la misma situación; sin embargo, este tipo de enseñanza no promueve la generalización hacia otras situaciones que pueden tener un nivel de exigencia mayor. Para que las habilidades de redacción puedan desarrollarse en los niños, se requiere que la maestra los involucre en actividades que promuevan interacciones sustitutivas referenciales.

En la siguiente investigación los autores señalan que en los niveles iniciales de la educación básica si es posible promover interacciones entre los participantes del proceso educativo en niveles más complejos. En el año 2009 en México, Aldo Bazán, Xóchitl Martínez y Maritza Trejo realizaron una investigación que tuvo como objetivo analizar las interacciones profesor-alumnos en una situación de enseñanza-aprendizaje de la materia de español en el primer grado de primaria.

Participaron cuatro grupos de 1º de primaria con sus respectivos profesores. En total se eligieron 135 estudiantes y 4 maestros. A partir de ocho videos elaborados en investigaciones previas, se seleccionaron los videos de estos cuatro grupos de acuerdo a los siguientes criterios: el uso de cuentos para la enseñanza de la lectura y la escritura, y una misma temática de trabajo en el aula, en este caso, los cuatro grupos trabajaron con la consonante R. Los videos originales implicaban clases de una hora, sin embargo, la situación de aprendizaje seleccionada en cada grupo varió entre 20 y 25 minutos.

Con base en los videos seleccionados, la situación de interacción fue establecida como el periodo que comprendió la enseñanza de la consonante R, y el uso de cuentos para su enseñanza-aprendizaje. Para analizar los datos, como primer paso se realizaron registros narrativos (anecdóticos) con el objetivo de identificar episodios interactivos y las actividades más frecuentes.

La clase o situación interactiva fue segmentada de acuerdo con el criterio de estructuración de episodios interactivos, considerándose como tal cuando la maestra o un alumno iniciaban una interacción y terminaba cuando realiza una actividad distinta o cuando se iniciaba un nuevo episodio interactivo. Las categorías de análisis se estructuraron de acuerdo a los cinco niveles funcionales descritos por Ribes y López, por ejemplo, cuando la maestra dicta una palabra y los niños la escriben, se considera una interacción de tipo contextual, ya que solo se ajustan a las características presentes del evento de referencia. Se diseñó una descripción de la acción realizada por cada participante para identificar en qué nivel se comporta cada uno, ya que lo ideal es que el profesor pueda establecer interacciones en los niveles funcionales más complejos, a partir de tareas donde el docente y los alumnos se comporten en el mismo nivel funcional. Además, fueron incluidas dos categorías adicionales, seguimiento/realimentación y disciplina.

Posteriormente, se observó y analizó nuevamente cada video con el fin de obtener el número de episodios interactivos y su duración. Se realizó una tabla por cada situación didáctica con los siguientes datos: número de episodio, tiempo de inicio y tiempo de término, y el nivel o niveles de interacción al que correspondía cada episodio tomando en cuenta tanto el nivel de interacción que muestra el profesor como el que muestra el alumno.

El registro fue realizado por dos estudiantes capacitadas previamente en la teoría, las categorías y el registro, teniendo como requisito lograr una confiabilidad entre observadoras superior o igual a 0.90. Los indicadores por cada nivel funcional, tanto para el maestro como para el alumno, fueron obtenidos al sumar el número de actividades realizadas en cada categoría referente a cada nivel funcional.

Los datos obtenidos señalan que en los grupos 1, 2, 3 y 4, se registró un mayor número de interacciones de tipo contextual y actividades de seguimiento y realimentación. Tomando en cuenta el número de actividades realizadas por los profesores y los alumnos, se puede afirmar que la mayoría de las interacciones que se estructuraron en una situación de enseñanza de la lengua escrita con trabajo en la consonante R, se ubicaron en los niveles funcionales más sencillos (contextual y suplementario), así como en interacciones que se caracterizaron por instrucciones de secuenciación didáctica, seguimiento y realimentación.

Así mismo, se señala que los comportamientos del nivel sustitutivo referencial mostraron mayor frecuencia que los comportamientos de nivel selector, y éstos últimos, se presentaron en mayor cantidad que los comportamientos del nivel suplementario. Los comportamientos pertenecientes al nivel sustitutivo no referencial fueron los que se presentaron con menor frecuencia. Los datos sugieren que es posible que en el primer grado de primaria se puedan promover interacciones complejas, como es el caso de interacciones sustitutivas referenciales e interacciones selectoras, incluso saltándose funcionalmente el nivel suplementario.

Además, sí se presentaron interacciones del nivel funcional más complejo, aunque en menor medida. Los comportamientos más utilizados por las docentes fueron los de seguimiento/realimentación. Con lo anterior puede afirmarse que en la enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados de primaria se estructuran mayoritariamente interacciones en niveles funcionales menos complejos, que puede relacionarse con el hecho de que en primer grado los estudiantes están en la fase de adquisición de códigos gráficos, el uso de la lengua y los elementos básicos de la escritura. Sin embargo, tampoco se descarta la presencia de actividades que promuevan los niveles funcionales más complejos.

Siguiendo la línea de los hallazgos anteriores, se describe una investigación que compara la manera de establecer interacciones entre los actores del proceso educativo, desde el punto de vista de dos perspectivas,

una de ellas es la más considerada en México (modelo SEP) y la segunda desde la taxonomía de Ribes y López (1985). Lo anterior con el objetivo de destacar si efectivamente la promoción de actividades que impliquen niveles funcionales más complejos genera algún efecto en el desempeño de los estudiantes.

Aldo Bazán en el 2002, en México, realizó la investigación que buscó comparar el tipo de estructuración de las interacciones maestro-alumno entre grupos de niños con un docente que utiliza actividades con bases interconductuales y grupos de niños con un maestro que utiliza dinámicas con base en los planteamientos de enseñanza de la lengua en primer grado de primaria de la SEP.

En este trabajo, no se buscó probar cuál de las dos estrategias es la más efectiva, sino identificar cómo se dan las interacciones maestro-alumno en una clase de la materia de español, dependiendo de las estrategias de enseñanza utilizadas. Participaron en su investigación ocho grupos escolares de 1º grado de primaria de escuelas públicas, 223 niños (as) de entre 6 y 7 años de edad y los maestros de cada grupo. Cada uno de los grupos estaba conformado por un promedio de 28 alumnos.

Se dividieron los grupos de acuerdo al tipo de estrategia con la que estaban siendo enseñados, cuatro grupos fueron categorizados como “Grupo 1”, el cual fue conformado por los cuatro grupos de niños y los maestros que aplicaron estrategias interconductuales. El “Grupo 2” se conformó con los cuatro grupos que no aplicaron dichas estrategias. Para este estudio se tomaron los cuatro grupos escolares que estaban siendo enseñados bajo la perspectiva metodológica de la psicología interconductual propuesta por Mares, Plancarte & Rueda, 1993; Mares, Farfán & Bazán, 1995; Bazán, 2001.

Para la obtención de información, se realizó una filmación, en el último bimestre del ciclo escolar, por un espacio de 40 minutos, de una clase en la que se enseñaba a leer y escribir a los niños, tomando en cuenta que los maestros estuvieran en la misma unidad temática. Durante la filmación se

ubicaba la atención en todo el grupo, tanto en el maestro como en los alumnos. Se observaba de manera particular al maestro cuando daba instrucciones o realizaba preguntas a los niños y, se enfocaba a los niños cuando participaban o respondían preguntas. Se trató de captar cada episodio interactivo que surgía durante la enseñanza.

A partir de las filmaciones, se hicieron registros anecdóticos para identificar diferentes episodios interactivos y eventos más frecuentes. Para cada grupo se consideró como situación de interacción un periodo comprendido entre el minuto 10 y el minuto 30. Cada sesión de 20 minutos fue segmentada siguiendo el criterio de estructuración de episodios interactivos. Se consideraba un episodio interactivo cuando la maestra o alguno de los niños iniciaban la interacción y terminaba cuando se establecía otro episodio interactivo.

Para el análisis de la información, se generaron categorías de análisis de acuerdo con los cinco niveles funcionales propuestos por Ribes y López en 1985 y la taxonomía propuesta por Trigo, Martínez y Moreno en 1988. Se elaboraron categorías por nivel funcional y una vez registradas las conductas de los maestros y de los niños, éstas fueron integradas en una categoría y ordenadas jerárquicamente, tanto en el caso de los maestros como en el de los alumnos. Además, se creó una categoría con la cual se registraban las verbalizaciones de realimentación o control disciplinario que se daban durante la enseñanza.

Sumado a lo anterior, se generaron las tres categorías generales a partir del planteamiento de Trigo, Martínez y Moreno en 1988, que proponen que los cinco niveles de interacción se encuentran englobados en tres niveles de desligamiento; a) desligamiento intrasituacional, en el cual el alumno interactúa con los eventos sin desligarse de las relaciones concretas de las situaciones, incluye los niveles contextual, suplementario y selector, b) desligamiento extrasituacional, en la que el alumno actúa de forma desligada a las propiedades situacionales aparentes e incluye el nivel sustitutivo referencial, y c) desligamiento transituacional, en el cual el individuo presenta conductas

lingüísticas separadas totalmente de las condiciones situacionales aparentes, incluye el nivel sustitutivo no referencial.

Participaron dos investigadores para registrar lo ocurrido en las clases, fueron previamente entrenados y se estableció un criterio de 90% de consistencia entre las observaciones. Para llevar a cabo la categorización de los videos se les proporcionó la hoja de categorías al momento de la observación, utilizando una hoja de registro.

Para el análisis de la información, se identificaron las frecuencias obtenidas en los episodios interactivos por cada grupo en cada uno de los niveles funcionales de interacción. Posteriormente, dichas categorías fueron organizadas en tres niveles generales de desligamiento de interacciones: intrasituacional, extrasituacional y transituacional. Con este procedimiento, se concentraron las interacciones dependiendo del grado de complejidad de las situaciones que se dan en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Seguido de esto, se realizó un análisis secuencial de las interacciones maestro-alumno por cada nivel funcional con la finalidad de determinar la forma en que una conducta, ya sea del docente o del alumno, es seguida por otra, y así precisar la sucesión de actividades en la enseñanza de la lectura y la escritura en ambos grupos.

Los resultados señalan que en el grupo de los profesores entrenados bajo la perspectiva interconductual se presentó un número mayor de interacciones intrasituacionales entre maestro y alumnos, (nivel contextual, suplementario y selector) comparado con el grupo de profesores SEP. En cuanto al nivel de desligamiento extrasituacional (sustitutivo referencial) el grupo interconductual presentó más episodios interactivos que los niños del grupo SEP. En el nivel transituacional (sustitutivo no referencial) no se encontraron interacciones por parte de ninguno de los dos grupos.

Se sugiere que las interacciones de tipo intrasituacional se dan con mucha frecuencia en la fase de adquisición formal de la lengua escrita, ya que

gran parte de las actividades están encaminadas a promover interacciones con las propiedades aparentes y físicas de los eventos de referencia; por ejemplo, identificar letras, palabras, objetos o personajes.

Los maestros entrenados en la perspectiva interconductual promovieron con más frecuencia actividades que se relacionan con las propiedades no aparentes de los referentes, respaldando los supuestos de que la enseñanza de la lectura y la escritura mediante una estrategia que enfatice la forma en cómo se estructuran las relaciones entre el niño y el evento de referencia promueve un mayor número de interacciones que permita a los niños adquirir habilidades en la materia.

Finalmente, existen investigaciones que retomando la taxonomía, han estudiado los efectos que la aplicación de tareas que promuevan los niveles más complejos de interacción tiene en el razonamiento, agrupación y expresión lógica de los estudiantes. En el año 2012, Guadalupe Mares, Elena Rueda, Olga Rivas, Adriana Reyes, Enrique Farfán y Héctor Rocha realizaron una investigación que tuvo como objetivo determinar la correlación entre el tiempo dedicado a generar interacciones sustitutivas y los cambios en el cumplimiento de tareas de inferencia orales y escritas en una clase de primer grado de español.

Participaron 15 profesoras de primero de primaria con su correspondiente grupo de estudiantes, pertenecientes a escuelas públicas de México, en total, colaboraron en el estudio 340 niñas y niños de los 15 grupos. Las profesoras participantes informaron enseñar la lecto-escritura por cuatro tipos diferentes de programas, como Palem, el onomatopéyico, el Minjares o la perspectiva Interconductual.

Se trató de un estudio correlacional causal, y tuvo una duración aproximada de 10 meses. El rodaje de la investigación se compuso de dos muestras de lo que sucedió durante los diez meses en el aula de clases; una muestra correspondió con el principio de la enseñanza de lectura-escritura,

cuando normalmente los niños no son capaces de verbalizar la ortografía, y la otra perteneció a la época en la que los niños ya podían verbalizarla.

Adicionalmente, algunos test de inferencias fueron llevados a cabo en el mismo periodo. Durante los primeros dos meses escolares, los niveles iniciales de inferencias de los niños fueron determinados a través de un test, y al final del ciclo escolar, el último nivel fue determinado por dos test de inferencias, oral y escrita.

Los materiales utilizados fueron, para la filmación de 30 clases, dos grabadoras de video, 30 cintas, una televisión y un reproductor de video. Adicionalmente, dos instrumentos fueron empleados para evaluar la ejecución de los niños en tareas de inferencia.

1) Test de Inferencia oral. Incluyó 10 reactivos, cada uno formado por un enunciado y una pregunta que requiere que el niño infiera con base en relaciones espaciales, temporales, causales y de inclusión-exclusión. Para la presentación de estos reactivos, el evaluador decía de manera lenta y clara el enunciado y formulaba la pregunta, en caso de no obtener una respuesta, se repetían tanto el enunciado como la pregunta.

2) Test de Inferencia escrita. Está conformada de la misma manera que los reactivos relativos a la inferencia oral, se incluyeron también 10 ítems, sólo que ahora se presentan por escrito.

A principios del año escolar, se acordó con los profesores cuales eran los mejores días para aplicar pruebas y las grabaciones en las clases de español dirigidas a la enseñanza de lecto-escritura. El test de inferencia oral fue aplicado a cada grupo en una sola sesión, evaluando a cada niño de manera individual.

Un investigador leyó despacio y con claridad las oraciones y formuló las preguntas; si no había respuesta, leía tanto la declaración y la pregunta una vez más. La filmación duró aproximadamente 60 minutos, y la cámara se

centró en la acción del profesor. Antes de que terminará el ciclo escolar, se acordaron de nuevo las fechas para llevar a cabo evaluaciones de los niños y una segunda filmación, dichas actividades se desarrollaron con los niños en el último mes del ciclo escolar, y en esta ocasión, los test de inferencia oral y escrita fueron aplicados en dos sesiones. En el test de inferencia escrita, el propio niño leyó dos veces consecutivas cada uno de los 10 reactivos y preparó su respuesta escrita.

Las categorías de análisis para evaluar los test de inferencia fueron:

Sustitución total (ST). El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la totalidad de la información contenida en el enunciado, de tal manera que su respuesta es apropiada al enunciado y la pregunta. Por ejemplo, en el reactivo “Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan. ¿Qué hace Bobi, mi lindo pingüino cuando mi perro bravo le gruñe?” la respuesta “esponja sus plumas” caería en esta categoría.

Sustitución incompleta (SI). El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a elementos fraccionados del enunciado. Por ejemplo, en el reactivo anterior, el niño responde “agita sus plumas”.

Sustitución de pregunta (SP). El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta que no tiene que ver con la información contenida en el enunciado. Por ejemplo, ante el reactivo antes citado, el niño responde “se asusta”.

Incorrecta (Inc.). Deja la pregunta sin contestar, o la respuesta no es pertinente a la pregunta. Por ejemplo, “los pingüinos están en peligro” o “los gatos se inflan y desinflan”.

La puntuación máxima fue de 10 puntos y la mínima de 0, cuando el niño respondió las preguntas con una Sustitución Total o Sustitución Incompleta obtenían un punto; y cuando respondían con una Sustitución de Pregunta o Incorrecta se les otorgaban cero puntos.

Por otra parte, para codificar los videos se consideraron categorías genéricas y categorías específicas, éstas últimas con el fin de facilitar la confiabilidad entre observadores y el uso con propósitos tecnológicos de las categorías.

En general, en los videos, las interacciones consideradas fueron aquellas en las que el profesor incitó, modeló, amplió y dio retroalimentación a las interacciones lingüísticas escritas u orales de los niños, en las que puso en contacto con otros eventos relacionados con el tema tratado en clase, o en las que existían relaciones con criterios de respuesta abstractas. Se crearon 13 categorías para describir las acciones que se registraban y ocurrían en el salón de clases, por ejemplo, "La profesora prepara una historia siendo apoyada por dibujos, y ella involucra a los niños, a través de preguntas en la preparación de tal historia".

Estas categorías se definieron por dos investigadores, basados en la definición de interacciones sustitutivas, que se observó en 30% de los videos. Posteriormente, uno de ellos identificó las interacciones sustitutivas en todos los videos, anotando el tiempo de duración de cada episodio. Por último, se acordó conjuntamente la identificación y la duración de tales categorías.

Para analizar los videos, los momentos de inicio y término de las interacciones sustitutivas fueron enmarcados tomando su tiempo de duración. Diferentes segmentos de interacciones sustitutivas observados en los videos de cada profesor, fueron conjuntados en un tiempo total dedicado a la promoción de dichas interacciones. Dicho tiempo fue transformado en porcentaje, considerando la duración de los videos.

Los datos muestran que se tiene un incremento en la prueba oral, sólo considerando la categoría de mayor nivel de inferencia que es la de sustitución total, y el porcentaje de tiempo que la maestra dedicó a la promoción de interacciones sustitutivas. El análisis estadístico demuestra que la correlación es significativa. Por otro lado, se consideró la suma de las dos categorías de inferencia: sustitución total más sustitución incompleta, obteniendo una

correlación más alta que la anterior, con un valor de $r = .406$, y $p < .000$. Es decir, que cuando la maestra dedica más tiempo de su clase a promover interacciones a nivel sustitutivo, los niños tienden a desarrollar más competencias de inferencia oral en sus clases de español.

Respecto a la prueba de inferencia escrita, los resultados indican una correlación similar a la de inferencia oral, lo cual significa que existe una correlación positiva entre la promoción de interacciones sustitutivas y el desarrollo de competencias de inferencia escrita. Los resultados muestran que a mayor tiempo dedicado a promover actividades sustitutivas, los niños presentan mejor desempeño al elaborar inferencias orales y escritas.

En esta rama de investigaciones, los hallazgos reportados son variables, y por lo tanto, no se han generalizado los datos, ya que a pesar de haber comprobado que en la educación básica mayoritariamente se promueven interacciones de tipo contextual (Mares *et. al* 2004; Guevara *et. al.* 2004), no se descarta la posibilidad de que en el mismo nivel educativo puedan promoverse los niveles interactivos más complejos (Bazán, Martínez & Trejo, 2009).

Otro ejemplo de la improbable generalización, es la variabilidad del tipo de interacciones presentadas en un mismo grado escolar, por ejemplo, en grupos de 4º, se encontraron varianzas importantes en los porcentajes de tiempo dedicado a las interacciones de tipo contextual (55%, 35% y 20%), es decir, que a pesar de ser el mismo grado, existen grupos en los que los niños trabajan con tareas pertenecientes a criterios básicos de respuesta más tiempo que los de otros grupos (Guevara, *et. al*, 2004).

Por lo anterior, se considera que el profesor debería dominar los contenidos básicos de la taxonomía señalada, para así tratar de ajustar las tareas que propone a niveles funcionales más complejos, que posteriormente permitan a los niños generalizar los contenidos de la clase.

III.II Interacción docente alumno a través de su actuación lingüística.

Las investigaciones que van a referirse en este apartado, han abordado la interacción educativa a partir de la actuación lingüística de profesores y alumnos. Una de las variables importantes es el uso del lenguaje, debido a que es a través de éste, que existe una reconstrucción de los conocimientos previos de los estudiantes, y además se posibilita el intercambio de conceptos, apreciaciones y contenidos en el contexto educativo.

Cristian González en Chile en el año 2009 llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue describir la estructura de la interacción verbal argumentativa en la práctica discursiva, y caracterizar algunos aspectos del comportamiento lingüístico del profesor y los alumnos como participantes de una discusión colectiva.

La interacción verbal se considera como la unidad de análisis básica en una situación dialógica, que pone en presencia a dos o más autores, válido tanto para los intercambios conversacionales, como para las transacciones financieras, y hasta los juegos amorosos o relaciones deportivas.

Se define a la interacción verbal como la interacción que se realiza principalmente a través de medios lingüísticos, en oposición a otras que se denominan no verbales. Esta actividad lingüística es una forma de acción que pone en relación a un enunciador y a un co-enunciador en la producción de un texto, en un contexto determinado, mostrándose los dos interesados en el intercambio. Ahora bien, cuando se habla de la interacción verbal argumentativa se hace referencia a una actividad discursiva colectiva que tiene por objetivo intercambiar puntos de vista respecto a un tema polémico.

Las sesiones que se analizaron abordaban discusiones de temas que fueron determinados previamente por el profesor, por ejemplo: la noción de normalidad y anormalidad, la relación de pareja en la juventud y el rol de la mujer en la sociedad contemporánea. En dichas actividades se buscaba que los alumnos incorporaran de manera reflexiva y crítica los contenidos de la

asignatura y, que las actividades contribuyeran a desarrollar las competencias que favorecían a los alumnos el comprender y participar en una discusión.

Las clases seleccionadas fueron videograbadas y posteriormente transcritas por el equipo de investigación. El análisis de datos se realizó sobre esas transcripciones y con el acceso a los registros audiovisuales. Posteriormente, se seleccionaron los segmentos que correspondían a actividades de discusión colectiva en las que explícitamente el profesor invitaba a los alumnos a manifestar sus opiniones respecto a un tema previamente establecido.

El análisis de información consistió inicialmente en la segmentación del texto en intervenciones, entendidas como el turno en la toma de palabra de cada uno de los participantes. Posteriormente se identificó la función que jugaba cada intervención en relación con la discusión que se estaba desarrollando, es decir, si la intervención correspondía a la presentación de un punto de vista o a una toma de posición, y si ésta última estaba apoyada o no con argumentos. La clasificación de intervenciones se realizó con una planilla previamente establecida.

Las sesiones registradas correspondieron a actividades regulares y no presentaron ninguna intervención por parte de los investigadores. Los participantes fueron alumnos de género masculino, de entre 15 y 16 años de edad y que cursaban el tercer año de enseñanza media de un establecimiento educativo de la Ciudad de Villa del Mar, Chile.

Las categorías de análisis, partiendo de la intervención de cada uno de los participantes como eje de dicha investigación, se desarrollan en las siguientes categorías:

1.- Punto de vista. Es una intervención que expresa una idea que indica el posicionamiento de un sujeto sobre un tema polémico.

2.- Origen del punto de vista. Se refiere a si el punto de vista expresado por el interlocutor es: a) personal, basado en su propia idea del mundo, b)

reformulado, se refiere a que lo expresado por el interlocutor en el punto de vista ya ha sido manifestado con anterioridad en la interacción y él lo utiliza, y c) referido, se refiere a que el interlocutor hace referencia a otras interacciones y dichos en otras situaciones comunicativas anteriores.

3.- Participantes. Cada sujeto que participa en la interacción, en este caso, el profesor o el alumno.

4.-Dominio. Cada punto de vista y argumento expresado por los participantes de una discusión se manifiesta dentro de un dominio de problematización, los que pueden ser definidos de la siguiente manera: a) ético, cuando lo expuesto trata sobre lo moral, lo correcto, lo bueno o lo malo, b) pragmático, con referencia a lo útil o inútil, c) verdad, lo expresado trata sobre la experiencia personal del sujeto, de su conocimiento del mundo y de su apreciación de las cosas, d) hedónico, lo expresado trata sobre lo agradable, lo ideal, o lo desagradable, y e) estético, lo expresado por el locutor trata sobre lo bello, lo hermoso o feo del tema tratado.

5.-Posicionamiento. Es la etapa en que el sujeto hablante toma una posición ante la proposición o punto de vista que se ha cuestionado. Se consideraron tres subcategorías: a) a favor, b) en contra y c) neutral.

6.-Argumentos. Corresponden a las pruebas por medio de las cuales el sujeto hablante argumenta y da fuerza a la toma de posición. En esta categoría solo se considera la presencia o no de argumentos.

Una vez analizadas las actividades una por una, al conjuntar los resultados se encuentra que de un total de 58 puntos de vista que fueron emitidos en las tres actividades, el 39.6% de los puntos de vista fueron aportados por el profesor, de los cuales, 15 surgen de una reformulación, 6 personales y 2 puntos de vista referidos. De los 23 puntos de vista presentados por el profesor, 14 se sitúan en el ámbito de lo verdadero, 7 en el ético y 2 en el ámbito pragmático. Además el profesor toma posición en 29 intervenciones, de

las cuales 15 fueron neutrales, 12 a favor y 2 en contra. Finalmente de las 29 tomas de posición del profesor, 18 fueron respaldadas con argumentos.

Por su parte, los alumnos presentan el 60.4% de los puntos de vista, en los cuales expresaron una visión personal 30 veces y en 5 una reformulación. En el caso de la problematización 30 casos se manifestaron en el ámbito de lo verdadero, lo que habla de una tendencia a argumentar desde su experiencia y conocimiento personal. Respecto a la toma de posición, los alumnos se inclinaron hacia manifestarse a favor en 72 ocasiones y sólo 11 en contra. Respecto al apoyo con argumentos 74 se presentaron con argumentos y 9 sin argumentos.

En el caso de las tres interacciones analizadas en este estudio, se observó una baja participación por parte de los alumnos, ya que en promedio el 45.6% de los alumnos no intervienen en las clases de forma verbal, este índice es realmente alarmante debido a que las actividades están específicamente inclinadas a los alumnos y enfocadas a propiciar la participación de los mismos. Debe señalarse que en el caso de la abstención de un alumno pueden encontrarse diversas causas, entre las que se encuentra el apoyo a un punto de vista ya referido o bien poco interés hacia el tema a trabajar.

En el caso de los alumnos, se encontró que la reformulación de ideas para la expresión de puntos de vista es escasa, y en el caso de formulaciones referidas se encontró prácticamente nulidad, situaciones que podrían interpretarse como una complejidad por parte de los alumnos para desarrollar estos tipos de puntos de vista. Así pues se señala que, la mayoría de los puntos de vista expresados hacen referencia al apoyo de una argumentación anterior, lo que indica que probablemente los alumnos traten de no entrar en polémica en temas que implican la expresión de argumentos, sin embargo, solo un análisis detallado de cada caso permitirá saber si es posible que los alumnos elaboren una contra-argumentación lingüística.

Con el planteamiento de que las actividades lingüísticas que promueven los docentes en el salón de clases, tienen importante influencia en la

participación de los niños, se realizó una investigación con estudiantes de los niveles básicos de educación y su comprensión acerca de los textos expositivos. Celia Rosemberg, Ana María Borzone y Beatriz Diuk en Argentina en 2003, llevaron a cabo un estudio en el cual buscaban analizar las estrategias de interacción utilizadas por las maestras del primer grado escolar de educación básica para promover la comprensión de textos expositivos a los niños.

En dicho trabajo se considera a la interacción verbal como la matriz social de todo aprendizaje, una de las fuentes de la cognición y el contexto del desarrollo lingüístico. Las primeras formas de representaciones cognitivas y lingüísticas, que conforman el contexto cognitivo del niño, corresponden a una estructura narrativa. Se señala que cuando el niño puede establecer distinciones en estas primeras formas narrativas, se inicia el proceso de generación de categorías conceptuales.

La formación de conceptos refleja la comprensión por parte del niño de las características perceptuales y funcionales de los objetos. Dichas representaciones, con el tiempo darán lugar a taxonomías jerárquicas, y son las bases para las definiciones, descripciones, explicaciones y ejemplificaciones, y con esto se ampliará el desarrollo de otros géneros discursivos que aumentarán el repertorio infantil. La adquisición de géneros más complejos tiene un fuerte impacto sobre el desarrollo de estructuras y operaciones cognitivas, debido a que los procesos cognitivo y lingüístico, se potencian mutuamente en el curso de su adquisición.

Participaron dos grupos de niños de entre 6 y 8 años de edad que asisten a un centro de apoyo escolar no formal de Buenos Aires Argentina, y las profesoras de ambos grupos. Las maestras de los grupos recibieron un entrenamiento en estrategias generales de interacción, el entrenamiento se basó en las características de los intercambios de Tharp y Gallimore en 1991, Nassaji y Wells en 1998. En ambos grupos se videograbaron y transcribieron ocho situaciones de lectura de textos expositivos.

Para el análisis de la información, se empleó una metodología que combina un procedimiento cualitativo de procesamiento de datos, el método comparativo constante de Glaser y Strauss, 1967, Strauss y Corbin 1991, con el micro análisis discursivo de la interacción de Gumperz y Field, 1995 para analizar las situaciones de lectura. Los pasos que se siguieron en este procedimiento, fueron los siguientes:

1. Lectura de los intercambios seleccionados,
2. Identificación de las estrategias más usadas por las maestras en los intercambios,
3. Análisis contextual de la función que cumple cada estrategia para acercar los textos a los niños en los distintos momentos de las situaciones,
4. Análisis comparativo de las distintas instancias en las que las maestras empleaban las estrategias, y
5. Los resultados de éste análisis se interpretaron en un marco que liga el lenguaje con la cognición.

Los resultados muestran que las maestras crean un contexto general o el marco para la actividad y ponen en juego estrategias con las cuales van entretejiendo los conocimientos de los niños con conceptos que aparecen en el texto, abriendo lugar a un contexto discursivo que facilita la comprensión. Las maestras crean en el intercambio un contexto discursivo, que permite mediatizar la información que proporciona el texto, cuando relacionan las experiencias personales de los niños con la información del presente, cuando centran su atención en la información relevante y retoman las aportaciones de los niños para entrelazar los argumentos con el desarrollo de los contenidos.

En los procesos de focalización, las maestras utilizan interacciones verbales y no verbales, señalando con acciones características las respuestas correctas o representativas. También para la comprensión de los textos por parte de los niños se utiliza la yuxtaposición, relacionando palabras que pudiesen tener significados parecidos entre el texto y la experiencia de los niños.

Otra de las estrategias para ampliar la comprensión de los textos por parte de los niños es la del planteamiento de sucesos hipotéticos en las que pueden analizar más fácilmente las consecuencias de la idea planteada. Las

maestras también utilizaron las dramatizaciones y el uso del contexto extralingüístico, realizando ejemplificaciones corporales como el caso de la explicación de lo que hace una boa constrictora al asfixiar a su presa con la ayuda de uno de los alumnos de la clase.

A través de esta serie de estrategias, las maestras configuran un contexto lingüístico en el que los conceptos del texto aparecen expandidos, vinculados con otros en una red más amplia de relaciones, a las que se incorporan también los conocimientos previos de los niños. De esta manera, los niños no solo aprenden nuevos conceptos sino que también redefinen los conceptos que ya tenían.

De este modo, se puede concluir que las estrategias que las maestras utilizan conducen a la creación de una interacción, una zona de desarrollo potencial en la que el texto se acerca a los niños de una manera más clara. Las estrategias de contextualización, es decir, relacionar las experiencias personales de los niños con la información del texto, retomar y reconceptualizar las aportaciones de los niños, solicitar y proporcionar ejemplos y establecer relaciones de equivalencia, permiten acercar los textos al mundo de referencia de los niños.

Por lo tanto, queda establecido que el llevar a cabo interacciones verbales y no verbales con los niños, a partir de los conocimientos que éstos poseen previamente, permitirá desarrollar en ellos conceptos novedosos acerca de los contenidos que se están abordando en el tema, resaltando que al interactuar con el fenómeno de estudio desde un mundo que los niños ya conocían, les permitió comprender y adquirir los contenidos del texto expositivo, a pesar de que se trabajó con alumnos de niveles escolares básicos.

En contraste con la investigación anterior, se llevó a cabo un análisis de las interacciones entre una docente y los alumnos de un aula de Química, en la que los resultados señalaron que las interacciones promovidas por la docente permitieron a los educandos un análisis matemático para la resolución de

problemas, pero que no se obtuvo una comprensión verdadera del concepto trabajado. En Chile en 2005 Diana Pasmanik y Raúl Céron realizaron una investigación con el objetivo de conocer una experiencia educacional en la asignatura de Química, a través de la cual generar un conjunto de criterios para el análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje. Participaron 43 alumnos, todos de sexo masculino, de un grupo de nivel educativo medio pertenecientes a un liceo de Santiago de Chile y su profesora de Química.

El contenido de análisis fueron dos unidades de aprendizaje, el Agua y el Aire, las cuales formaban parte del programa de estudios del año cursado. Para la recolección de datos se observaron las clases de Química durante un año. Se tomaron notas de campo y se grabaron y transcribieron las clases. Cabe señalar que el análisis de información se realizó únicamente a partir de las clases del aula, debido a que la cantidad de alumnos en el laboratorio era sumamente pobre.

Teniendo como foco al discurso y la actividad, dichos análisis se realizaron contemplando la secuencia didáctica de su desarrollo, tanto de la unidad de aprendizaje y la secuencia de clases, como en cada clase en particular, es decir, la secuencia de actividades pedagógicas.

Para el análisis de datos, se optó por trabajar sobre la base del empleo de algunas categorías preexistentes, que fueron escogidas a partir de preguntas que emergieron de la primera etapa de observación. A manera de recuperar los procesos de enseñanza-aprendizaje, se concluyó que había varias interrogantes que podrían responderse en relación a las clases analizadas, algunas mediante recursos propios de la teoría sociocultural, mientras que otras desarrolladas por distintas vertientes de la Psicología.

Se estableció que era posible identificar las ayudas que la docente proporcionaba a sus alumnos al asistirlos en los aprendizajes, se trata de un análisis cuyo énfasis estuvo localizado en lo que la profesora dijo e hizo, mientras que la participación de los alumnos, se consideró en función de la docente. Para dicho efecto se recurrió a las ayudas en el aprendizaje asistido

de Gallimore y Tharp en 1993. Con este conjunto de seis tipos de ayuda; el modelo, el manejo de contingencia, la instrucción, las preguntas (evaluativas y de ayuda), la realimentación y la estructuración cognitiva, se procedió a buscar la presencia de patrones de interacción que aparecieran en determinados momentos de la clase.

También se consideró que era posible analizar las tareas de aprendizaje en cuanto a sus demandas intelectuales. Además, para el análisis de los datos que mantenían relación con los aspectos socio-afectivos de la clase y la formación de valores, se encontraron indicadores en el manejo de la contingencia por parte de la profesora, en algunas de sus explicaciones, y por ende, en algunas de las reacciones de los alumnos.

Finalmente, también se analizó el desarrollo de la enseñanza, en su condición de asignatura científica, fue posible identificar una serie de criterios vinculados al manejo motivacional y el tipo de aprendizaje que se estaba facilitando con la instrucción, es decir, si era predominantemente profundo, estratégico o superficial.

Con el objetivo de regular la validez de este estudio, el trabajo fue realizado por un equipo de dos investigadores y un ayudante. La información obtenida de las clases fue complementada, a modo de triangulación, por una entrevista a la docente y un cuestionario aplicado a los alumnos. Ambas aplicaciones se realizaron al término del año escolar; y además, se realizó un análisis del texto guía del estudiante utilizado en la asignatura.

La entrevista de la profesora fue semiestructurada, mientras que la encuesta aplicada a los estudiantes se formó por diez preguntas, cuyas respuestas fueron sometidas a análisis de contenido, estableciéndose para cada pregunta un conjunto de categorías que daban cuenta de los contenidos de las respuestas emitidas. Las respuestas a cada categoría fueron cuantificadas, calculándose la proporción de los distintos tipos de respuestas de los alumnos.

Finalmente, se consiguió el promedio del primer semestre de cada alumno en Química, y se les solicitó que indicaran las dos asignaturas que preferían en el currículo. Dicha información fue sometida a un análisis descriptivo.

Las observaciones demostraron clases en las que el discurso docente abarcaba la mayor parte del tiempo, con una organización social de la actividad en la que los alumnos ocuparon el papel de receptores de la información, que posteriormente trabajarían de forma individual en la resolución de ejercicios y muy ocasionalmente en dupla en ejercicios que se mostraban complicados para los alumnos.

Las clases analizadas fueron divididas en 4 grupos: 1.- Las clases donde la profesora enseña alguna ley, explicando y proporcionando datos sobre cómo resolver las ecuaciones. La Organización Social de las Clases se caracteriza por un patrón de carácter expositivo, en la que la profesora explica en la pizarra o a través de algún alumno que va desarrollando un ejercicio frente al grupo, utilizó preguntas de ayuda, y eventualmente realimentación y manejo de contingencia.

2.-Clases de ejercitación, los alumnos resuelven ecuaciones y ejercicios. En este caso, la Organización Social manifiesta es el trabajo de los alumnos de forma independiente, se usaron preguntas de ayuda, pudiendo incluir también realimentación y manejo de contingencia.

3.-Clases destinadas a la explicación de trabajos realizados por alumnos. Se caracterizan porque los alumnos van exponiendo al grupo los trabajos que han realizado en sus casas, posteriormente son interrogados por la profesora que complementa la información y ocasionalmente se formulan preguntas sobre el tema expuesto al resto del grupo.

4.- Clases mixtas, donde se combinaron los dos tipos de acciones anteriores.

En cuanto a la enseñanza dentro de la perspectiva de la ciencia escolar, se encontró evidencia de que la aplicación de la enseñanza se orienta a las demandas de la difusión de las ciencias en la escuela, primero, la inclusión de la dimensión valorativa de la ciencia, que se refleja en la importancia que la profesora destaca al cuidado del ambiente y segundo por la consideración de los conocimientos previos de los alumnos que se indagaron por medio de preguntas.

Sin embargo, en algunos otros aspectos la enseñanza se encuentra alejada de lo que hoy en día se espera del aprendizaje de las ciencias, y que inicialmente la forma de trabajar los contenidos es casi exclusivamente a través de la exposición de los mismos con poca participación del alumno y por ende poca reflexión conjunta. Además se realizó un énfasis marcado en la resolución de ejercicios en los que generalmente prevalece un desarrollo matemático y no la comprensión del concepto.

Como rasgo de la dinámica del aula, llamó la atención una fuerte dependencia de la argumentación de la profesora en el manejo de la disciplina, en los alcances de cada situación en juego, para el éxito o fracaso de los alumnos en su desempeño escolar. Consecuentemente, el tipo de aprendizaje facilitado fue el estratégico, es decir, orientado al éxito académico y motivado por las calificaciones.

Respecto al plano de los valores, fue posible apreciar un reconocimiento importante de los alumnos por la excelencia académica, y además, en un ámbito educacional, se percibió la presencia de formación de valores en el tratamiento del contenido de la asignatura, cuando la profesora planteaba problemas de índole ambiental para introducir a la clase.

Otra investigación que aborda el tipo de relaciones de lenguaje que los docentes establecen en el aula escolar, es la planteada por Jessica Dinely, en Chile en 2003, en la cual buscó conocer el tipo de relación comunicativa predominante que el profesor o profesora establece en el aula escolar y cómo éste percibe que dicho tipo de comunicación afecta el aprendizaje de sus

alumnos. Participaron los docentes de enseñanza básica de primer ciclo, quienes fueron elegidos por ser quienes tienen más horas pedagógicas con sus cursos.

Los colegios fueron elegidos por la disposición de los directivos y los profesores participantes para facilitar el estudio en el aula escolar. La fase exploratoria se realizó en el transcurso de varias semanas, y se consideró la observación natural de los eventos comunicativos, sin toma de registros, como una fase inicial de la observación etnográfica, para intervenir lo menos posible en la acción cotidiana de las relaciones profesor-alumno en el aula. Se procedió entonces a la segunda fase; la toma de registros y la grabación magnetofónica.

Los registros de las clases se realizaron en varias sesiones hasta obtener un total de cinco registros por profesor. La grabación con cinta magnetofónica fue complementada con registros escritos. Se observaron dos periodos de clases y se registró uno de ellos. Se privilegiaron tres temas de interés del estudio respecto a la relación comunicativa de los profesores y sus alumnos, definidos en los aspectos de Práctica Docente, Tipo de comunicación y Respuesta de los alumnos.

En esta investigación, se entiende a la comunicación como un proceso circular que requiere no sólo de un análisis del lenguaje verbal y no verbal; sino que también del análisis de las respuestas de los destinatarios. Para el análisis de dichos lenguajes y actos comunicativos, el estudio se apoya en los fundamentos teóricos de las disciplinas de la comunicación (lingüística y semiótica). Para el análisis verbal, el estudio se basó en los Actos de Habla de John Searle en 1980.

Por otro lado, se consideraron las bases de la comunicación humana no verbal en las categorías de kinésica, es decir, movimientos y posturas corporales, expresión facial y gestos. Además se tomaron aspectos de Paralingüística, como tono, ritmo, velocidad, volumen, pausas. Proxémica, uso y estructura del espacio personal de interacción.

Para el proceso de observación, el estudio se basó en los aportes de la nueva etnografía y los alcances éticos propuestos por Hammersley y Atkinson en 1994, donde se plantea el respeto por las personas participantes del estudio, informando los objetivos a las personas y la inclusión de la investigadora en un proceso paulatino de interacción, hasta llegar a tomar los registros en un ambiente lo más cercano a la realidad del fenómeno de estudio.

En la observación etnográfica se consideraron diversos aspectos como escenario físico, características de los participantes, secuencia de sucesos e interacciones, y además, la entrevista semiestructurada y abierta guiada por los objetivos, destacando el papel de la investigadora como un actor neutral, sin emitir juicios y permitir al entrevistado utilizar sus propios términos.

La observación se guió por los aportes de la nueva etnografía, y los registros por los fundamentos de las disciplinas de la comunicación. El análisis de los datos se realizó en dos etapas, en la primera de ellas se analizaron las entrevistas realizadas a los docentes, y luego se les vinculó con los registros obtenidos a través de la observación etnográfica. Como apoyo al proceso del ordenamiento y análisis de datos, se utilizó el programa Atlas/ti para análisis cualitativo. En este proceso, se hizo selección de citas relevantes relacionadas con los objetivos de la investigación de todos los documentos obtenidos, identificando los códigos y la clasificación por categorías para el análisis de datos.

En la revisión y selección de citas relevantes, se pudo observar que existen cinco tendencias en los tipos de discurso docente que se genera en el aula escolar y que se clasificaron en las categorías:

- Tipo de comunicación, que a su vez se dividió en; Afectiva, Autoritaria, Conciliadora, Flexible y Jerárquica.
- Respuesta alumno, que a su vez se dividió en; Expresión alumno, Participación alumno y Silencio alumno.

- Comunicación verbal, que se dividió en Lenguaje aseverativo, Lenguaje expresivo y Lenguaje imperativo.
- Comunicación no verbal, que se dividió en: Kinésica, Paralingüística y Proxémica.

De los registros mencionados, se seleccionó aleatoriamente uno de ellos en su secuencia completa, para ser analizada y contrastada con la entrevista. Las entrevistas constituyen la tercera etapa del proyecto y fueron realizadas en diversos lugares del colegio, y se centraron en los temas relacionados con las prácticas pedagógicas de los docentes, por ejemplo: comunicación que favorece el aprendizaje, tipos de comunicación predominante en la profesora, presentación de autoritarismo y jerarquía, o relación de simetría con los alumnos, entre otras.

Al analizar los discursos se presentaron consideraciones en las que se aprecian concordancias y también algunas contradicciones. En cuanto al rubro, relación comunicativa que favorece la participación, existe una concordancia entre todos los profesores que dicen apoyar la participación al dar confianza a sus alumnos, generar mayores espacios de conversación y tener una relación afectiva y cercana.

En el tipo predominante de comunicación, se refleja una concordancia en el 90% de los casos al reconocer el tipo de comunicación que cada profesor establece en el aula; los profesores con tendencia autoritaria están de acuerdo con la asimetría, justificando su práctica con el contexto social, familiar, y el contexto que promueven los medios de comunicación. Los profesores afectivos y conciliadores presentan una mayor claridad en su discurso, remarcando su relación comunicativa como predominante, por ejemplo, la relación comunicativa-afectiva se presenta en la relación conciliadora y flexible, y no en la autoritaria.

Al hablar de la práctica docente, solo el 60% de los docentes son coherentes con su discurso, el 40% restante tiene una práctica unidireccional, autoritaria y jerárquica con un lenguaje imperativo y falta de participación de los alumnos. En el rubro, respuesta alumnos, en la observación del aula, los docentes con tendencia autoritaria aplican el modelo de orden y pasividad para desarrollar sus clases y usan el estilo individual sobre el grupal y colaborativo. Lo anterior en contraste con los profesores que utilizan la tendencia flexible o afectiva, quienes promueven participación y cooperación entre sus alumnos.

Respecto al rol docente, se comprobó que el 100% está de acuerdo con el rol de guía de aprendizajes; sin embargo el 40% de profesores de comunicación predominante autoritaria asumen más bien el rol de conductores de contenidos. En cuanto a los factores de comunicación, el 100% concuerda que en la antigua enseñanza se presentaba una relación de distancia por parte de los profesores y que ahora se maneja una relación de comunicación y mayor intercambio; sin embargo, los profesores de comunicación predominantemente autoritaria siguen haciendo prevalecer una relación de distancia y de autoridad frente a los alumnos.

Los profesores que fomentan relaciones comunicativas predominantemente autoritarias, se encuentran más cerca de únicamente cumplir con su planificación de contenidos, lo que los autores de la investigación señalan como relacionado con el conductismo, al concebir al aprendizaje como una relación estímulo-respuesta y una falta de participación en la construcción de significados.

Como conclusión de este apartado, puede observarse que no existe un modelo único del tipo de interacciones lingüísticas o comunicativas, que permita a los docentes acercar el contenido de las clases a los estudiantes, ya que, dependiendo de diversas variables como la interacción que promueven los docentes con su comunicación verbal y no verbal (Rosemberg, Borzone & Diuk, 2003) o el tipo de relaciones conversacionales a las que se aperturan las clases que imparten (Pasmanik & Cerón, 2005), se permeará el clima en el

aula y el desempeño que los alumnos tengan en las actividades comunicativas escolares.

III.III Interacción docente alumno desde el análisis de maneras de enseñanza.

A partir de los hallazgos referidos respecto a las actividades e interacciones comunicativas que los docentes establecen en el salón de clases, se complementa la temática de las relaciones escolares, al referir las siguientes investigaciones, que se centraron en las maneras de enseñar que poseen los docentes, es decir, las herramientas y epistemologías desde las que parten al llevar a cabo su actividad profesional.

Al explorar la actividad docente y cómo esto influye en los alumnos que ocupan las aulas escolares, Floralba Barrero y Blanca Susana Mejía en Colombia, en el año 2005, realizaron una investigación con el objetivo de describir la práctica pedagógica de una docente de matemáticas de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia. Participaron la docente de matemáticas de un grupo de primer semestre de psicología y 30 estudiantes de jornada diurna y 35 de la jornada nocturna.

Para efectos de la investigación se definieron las siguientes categorías:

- Práctica pedagógica de la docencia universitaria: Se define como la conformación de la práctica por modelos, estilos y creencias que evidencian el currículo en el ejercicio docente.
- Interacción maestra alumnos influida por el espacio del aula de clase: Se refiere a cómo se desarrolla la actividad académica en el aula de clase y la interacción de los actores en dicho espacio sociocultural.
- Hegemonía discursiva de la docente como actuación comunicativa maestra-alumnos: Estudia cómo los diferentes

discursos de los saberes, en este caso las matemáticas, ejercen poder en la enseñanza. La matemática es un área de conocimiento que se encuentra en la categoría de las ciencias exactas.

Para la recolección de información se utilizó la técnica de observación participante, a través de los diarios de campo y entrevistas semiestructuradas con pregunta abierta. Para la aplicación del estudio, se llevaron a cabo los siguientes pasos: 1) Autorización de la Institución Educativa para realizar el estudio, 2) Solicitar el consentimiento de la docente y los estudiantes para correr la investigación, 3) Recolección de información, que incluyó; observaciones y registros de diarios de campo. Durante un periodo de tres meses, se realizaron observaciones cuatro días a la semana en la jornada de la mañana y de la noche en el espacio académico de la asignatura de matemáticas y entrevistas semiestructuradas de pregunta abierta a la docente y a 12 alumnos informantes.

Posteriormente, el punto 4) consistió en la categorización y análisis de información, que se hizo a través de un proceso de triangulación y convergencia, se realizó utilizando la técnica para triangular lo registrado por el observador, el diario de campo y entrevistas. Para categorizar la información se llevaron a cabo métodos de análisis de contenido y de comparación constante.

Los resultados señalan que en la categoría de la práctica pedagogía de la docente universitaria, se observó que el positivismo tradicional incide en sus percepciones de enseñanza, lo que resulta coherente con su estilo pedagógico. Las creencias y concepciones que se tienen en torno al conocimiento matemático inciden también en la práctica pedagógica, reflejando una metodología con gran capacidad de predicción.

Respecto a la categoría interacción maestra-alumnos influida por el aula de clase, se observó que el aula es un contexto comunicativo, en donde profesora y alumnos comparten referentes (espacios, pupitres, materias, libros, hojas) y otros referentes que se van conformando mediante el discurso

(conocimiento y reglas que regulan la interacción). En esta interacción, se observó una comunicación cercana entre la maestra y los alumnos; las reglas que se siguieron a lo largo del semestre se encontraban guiadas por objetivos claros, participación permanente y desarrollo sistemático del pensamiento matemático. Lo anterior es corroborado cuando los informantes expresan que las reglas son claras, hay una comunicación cercana con la docente, afirmando que los acuerdos son precisos y existe una comunicación bilateral.

Los resultados de esta investigación afirman que el sistema de creencias de un maestro es de tal complejidad que juega un papel fundamental en la generación de la acción. Las creencias están anidadas en la cultura del maestro, en la cultura de los grupos sociales a los que pertenece y en la cultura amplia de la sociedad. En este contexto las creencias que constituyen las acciones del docente son un tipo de conocimiento susceptible de ser elaborado a partir de la reflexión en y sobre la acción, para dar paso a una valoración del ejercicio y la tarea del docente como investigador y como intelectual.

Esta investigación permitió encontrar situaciones complejas en el aula de clase, sin embargo, no se llevó a cabo un análisis de los discursos de los informantes y de la docente, lo que hubiera permitido una mejor comprensión de las relaciones complejas que se presentan en el aula de clase.

Continuando con el trabajo que realizan los docentes en la cotidianidad de su acción en los grupos de clase, se considera importante conocer los conceptos que los docentes poseen respecto a las herramientas que utilizan al abordar los contenidos. Silvia Dubrovsky, Alicia Iglesias, Patricia Farías, María Ema Martín y Ester Saucedo realizaron un estudio en Argentina en el año 2002, el cual se planteó como objetivo abordar las conceptualizaciones que los docentes poseen acerca de la noción de ayuda en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje en el ambiente escolar.

Partieron desde un enfoque sociocultural, en el cual se considera a la enseñanza como el componente internamente necesario en el proceso de desarrollo de un individuo, y a las ayudas como una de las modalidades de

interacción que lo posibilita. Se trabajó bajo un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas y observaciones de las clases. El análisis se restringió a las interacciones docente-alumno durante las clases, participaron 20 docentes que impartían clases de lengua en primer año de Escuela General Básica.

La consecución de dicha investigación se compuso de dos etapas, en la primera de ellas se realizaron entrevistas semiestructuradas al grupo de 20 docentes, con el propósito de indagar las conceptualizaciones de ayuda como modalidad de interacción en los procesos de enseñanza en las clases. También se indagó en saber cómo esos mismos docentes toman las decisiones acerca de los modos concretos en que van a implementar dichas ayudas. Se realizó el análisis y la categorización de los conceptos de ayuda y los tipos que se utilizan.

Sumado a lo anterior, se realizaron grabaciones de las clases de los docentes entrevistados. La segunda parte del trabajo se refiere al análisis y reflexión con los docentes sobre las modalidades de ayuda efectivamente concretadas, con el propósito de propiciar ayudas para favorecer la construcción de aprendizajes en los alumnos.

A través de las entrevistas que se realizaron a los docentes, se pueden señalar algunas formas de ayuda que los mismos dicen implementar. En primer lugar, se puede señalar que en el mismo discurso de los docentes, las ayudas se dirigen únicamente a los alumnos con dificultades, según los autores, al parecer los docentes no reconocen la amplitud de las ayudas que brindan a los alumnos.

En segundo término, al hacer referencia en la entrevista a las ayudas que utilizan, prevalecen las preguntas y el procedimiento de dar pistas, sin embargo, pocos docentes hacen referencia a la guía del aprendizaje en otros sentidos, como la confirmación de lo dicho por los estudiantes, reformulación de las cosas que dicen los alumnos o la recapitulación reconstructiva de lo que han dicho y hecho los docentes y los niños en ocasiones anteriores.

Otra forma de ayuda que refirieron los docentes, fue la de estimular al alumno que hace preguntas a que piense solo las respuestas. Además, aunque el tipo de ayudas que se establecen entre estudiantes no es punto clave de la investigación, puede señalarse que éste tipo de interacción en muchas ocasiones fue generada por parte de los docentes desde la misma propuesta de las actividades.

Se observó que los docentes asignaban roles de lectores y comprensores a los alumnos para evaluar el logro de la tarea, generando argumentaciones y contra argumentaciones como ayudas en el aula, sin que se pusiera en peligro la autoridad del profesor. Dichas ayudas se sustentan a través del papel del lenguaje como instrumento, es decir, utilizar el mensaje de los compañeros para guiar las acciones propias, y utilizar el propio para guiar las acciones de los compañeros. Se registraron diversas formas en las que los docentes implementan las ayudas, lo que lleva a plantear la necesidad de los procesos de autorreflexión de los docentes para concientizar sobre los modos y tipos de ayuda que ofrecen a los alumnos en clase, considerando que a partir de ello, se generarán modificaciones en las propuestas pedagógicas y se promoverá la búsqueda de ayudas que mejoren la calidad de los aprendizajes.

Continuando con el análisis de las herramientas que los docentes utilizan en el salón de clases, pero esta vez desde una perspectiva enfocada en las secuencias de diálogo que se generan en el aula, en España, en el año 2000, Ana Lía De Longhi realizó una investigación con el objetivo de elaborar un esquema de análisis que permita describir, interpretar y explicar las secuencias de diálogo que se generan en clases de ciencias, destinadas a enseñar determinado tema. Participaron dos grupos de nivel medio de enseñanza, Biología 1º año y Elementos de Física y Química de 2º año, pertenecientes a una escuela provincial de educación pública y sus respectivos docentes.

Dicha investigación es de carácter etnográfico y su metodología es interpretativa con estudio de casos. Los datos se obtuvieron a través de una observación no participante durante todas las clases de un año, se registraron

los diálogos de los docentes y de los alumnos de forma escrita y con audio. Para el registro de dichos diálogos, se construyó una lista de categorías semiestructuradas, que fueron definidas operacionalmente, dichas categorías quedaron incluidas en cuatro niveles, que constituyeron un esquema, como protocolo de análisis de intervenciones.

Las secuencias temáticas se reconstruyeron a partir del registro de las intervenciones verbales del docente y de los alumnos, en la totalidad de las clases sobre cada tema. El análisis fue de los siguientes temas: ecosistema (T1), factor abiótico-agua (T2), factor abiótico temperatura y calor (T3) y energía (T4).

También se incorporó el contenido de sucesivas reuniones y entrevistas con los docentes, con la finalidad de contrastar las observaciones. La elaboración de niveles y categorías se realizó a través de un proceso de teorización que culminó con el desarrollo de una clasificación de los modos de intervenciones del docente y de alumnos. Las frecuencias se calcularon para completar la descripción, para ello fue necesario enumerar los datos y codificar las intervenciones y tiempos, separando el registro cada cinco minutos.

Los niveles de análisis del esquema fueron los siguientes:

Nivel 1. Contexto Didáctico. Es un nivel de análisis descriptivo e incluye todo aquello que particulariza a la situación de enseñanza y aprendizaje como objeto de análisis. Pretende establecer los límites desde los cuales se realizará posteriormente la interpretación de las intervenciones.

a) La primer categoría pertenece a la etapa preactiva de la clase. En ella se registran datos de la institución, el curso, el docente y la planificación tanto de la materia para todo el año como para cada clase en particular. A partir de entrevistas con el docente y el análisis de documentos, se identificaron el tema o concepto a enseñar, su planificación, los recursos que deben utilizarse, el propósito y la ubicación en el currículum institucional. De igual manera se identificaba cual sería el conocimiento nuevo para la clase. Se registraron los

comentarios del docente sobre posibles dificultades que creía encontrar para la construcción de dicho conocimiento. Por último, se anotaba el tiempo estimado para su desarrollo y el tipo de clase que daría el docente, es decir, si correspondía a iniciación de un tema, desarrollo o repaso y cierre.

b) La segunda categoría pertenece a la etapa activa. Durante el desarrollo de las clases, se registraron las intervenciones verbales de la docente y alumnos, y las observaciones de todos los acontecimientos que podían condicionar dichas intervenciones. También se analizaron las diferencias entre lo que se previó hacer y lo que se hace.

c) La tercer categoría pertenece a la etapa postactiva. Luego de realizada la grabación de los diálogos y las observaciones en cada clase, se anotaron las primeras interpretaciones, basadas en los registros de las dos categorías anteriores. Además se recogieron las opiniones del docente respecto a lo ocurrido en esa clase, principalmente las razones que éstos daban para los hechos no previstos en la planificación.

Nivel II. Análisis de las Intervenciones. Es un análisis más detallado que identifica las diferentes alternativas de intervención, tanto del docente como del alumno. Incluye 23 categorías, designadas con las letras desde la A hasta la X, y divididas en interrogativas y afirmativas. Siguiendo el proceso descrito anteriormente para cada categoría, se determinó su frecuencia, distribución temporal, relación con otras categorías e interpretación didáctica. Las categorías globales fueron: Preguntas del docente, que incluyeron rubros de la A a la E; Afirmaciones del docente, que incluyeron rubros de la F a la M; Preguntas del alumno, que incluyeron de la N a la P; y Afirmaciones del alumno, que incluyeron rubros de la Q a la X.

Nivel III. Inferencias didácticas. En este nivel se plantearon las hipótesis que surgieron de las relaciones entre las diferentes categorías de los niveles anteriores, de la interpretación de los datos y de las secuencias de aparición de las intervenciones en el desarrollo de cada tema. Se trata de inferencias didácticas porque intentan explicar lo que sucedería con la situación de

enseñanza-aprendizaje y con la comprensión de un determinado conocimiento, en un contexto de comunicación con un grado de asimetría particular. En este nivel los planteamientos solo se realizan en forma de hipótesis, un ejemplo es “Si se usa de una forma reiterada la categoría D, sugerir una respuesta, de una manera superior a otras categorías, surgen clases con escasa participación del alumno, y cuando la hay, se limita a la aceptación sin cuestionamiento de las opiniones del docente (categoría S)”.

Nivel IV. Síntesis Conceptual. Es el nivel de síntesis de todos los anteriores y acota la interpretación de lo que sucede con el contenido en cuestión. Aquí se extraen las relaciones conceptuales que se van elaborando a lo largo del diálogo y los procesos (generalmente guiados por el docente) que generan dichas relaciones

Los resultados muestran que las clases de biología T1, T2 y T3 se caracterizaron por la dinámica de sus diálogos estimulados por el análisis de la docente sobre las intervenciones de sus alumnos, indagando permanentemente sus comprensiones y sus conocimientos. Lo anterior se manifiesta en el porcentaje elevado de preguntas de la docente, cubriendo el 30% del total de las intervenciones para cualquiera de los tres temas que desarrolló. Por lo anterior se considera que la estrategia más usada fue la exposición dialogada y un diálogo guiado a través de la inducción de conceptos.

En dichas clases emergen dos tipos de conocimientos: los referidos a las relaciones entre conceptos ya vistos y discusiones sobre los términos que expresan dichos conceptos, ambos ubicados en el mayor porcentaje de intervenciones de tipo F (retomar los comentarios del alumno). Los aportes de los alumnos generalmente fueron de conocimiento y pocos de opiniones espontáneas. La participación de éstos se generó por el desafío que implica el cuestionamiento permanente de sus respuestas.

Las clases de física T4, correspondieron a la planificación desde una propuesta constructivista, se pudo observar que se volcó la responsabilidad de

la construcción del conocimiento al grupo de alumnos, y éstos debieron trabajar haciendo uso de sus propios conceptos. La estrategia más empleada por la docente fue la secuencia de actividades que indicaban el análisis conceptual, y que en este caso cubrió el 15% de las intervenciones. La profesora de física, más que preguntas planteaba tareas y el alumno las realizaba, exponía sus dudas y expresaba sus opiniones. En estas clases se observa variedad en las intervenciones de los alumnos y un porcentaje importante de interrogantes de ellos, además de las clásicas respuestas de opinión y conocimiento. En este caso se encuentra un porcentaje menor de intervenciones de los alumnos, probablemente porque la profesora dedicó mayor cantidad de tiempo a explicar las dinámicas de la clase y a controlar la participación.

Los conocimientos válidos en ambos casos emergieron más frecuentemente de la síntesis de los aportes de los alumnos al diálogo didáctico durante el desarrollo del tema. En los dos casos, también solo el 4% de las intervenciones docentes fueron para introducir conceptos nuevos.

El docente, como regulador del diálogo, actúa estructurando la construcción del conocimiento de una determinada forma; esta forma puede ir desde plantear una fuerte asimetría de roles, hasta generar una autoestructuración en el alumno. Es justamente esta asimetría, el grado de participación en el alumno y la manera de retomar y validar los conocimientos, lo que diferencia una situación de otra y lo que debe analizar la didáctica de las ciencias. El esquema presentado en este estudio ayuda a elaborar el registro de base para el análisis didáctico del discurso en el aula, centra su atención en el desarrollo y emergencia de los contenidos de cada clase e identifica diferentes intervenciones, respetando el contexto de la tarea.

Resaltando el énfasis de la importancia que juegan las acciones positivas de los docentes para promover la socialización, participación y creatividad por parte de los alumnos, se han realizado investigaciones centradas en los estilos de enseñanza docente y los efectos en el rendimiento académico. En el año 2012 en Colombia, Laura Isaza y Gloria Henao realizaron una investigación con el objetivo de determinar las dependencias existentes

entre las actitudes y los estilos de enseñanza docente y su relación con el alto rendimiento académico. Participaron 25 docentes (11 de género masculino y 14 de género femenino) y 180 estudiantes de 5° de primaria con alto rendimiento académico, pertenecientes a siete instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Colombia.

Para medir la actitud de los docentes, se utilizó la Escala Actitudinal hacia el Trabajo Docente de Carvajal, 1993. Se trata de una escala tipo Likert con diez constructos, que sirven de base para que los docentes fabriquen ítems relacionados con sus sentimientos, cogniciones y creencias en términos positivos y negativos acerca de su trabajo docente.

Para medir los estilos de enseñanza de los docentes, se utilizó el cuestionario DEMEVI de Estilos de Enseñanza, formulado por Delgado, Medina y Viauno en 1991. En este caso, se trata de valorar los estilos de enseñanza a través de una serie de afirmaciones relacionadas con la forma de intervenir del docente en la clase. El cuestionario consta de 60 expresiones relacionadas con los estilos de enseñanza, diez afirmaciones por cada grupo de estilos de enseñanza, entre los que se encuentran: tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos. Los instrumentos mencionados anteriormente fueron autoaplicables durante la jornada escolar con el visto bueno de las autoridades escolares. A los docentes se les solicitó su participación voluntaria y se les garantizó el anonimato.

Los resultados muestran la comparación de los estilos de enseñanza por género y edad del docente, encontrando que entre estos grupos no se presenta ninguna diferencia significativa en ninguno de los estilos, lo que indica que en nivel de los estilos de enseñanza, no hay variación teniendo en cuenta estas características de los docentes. Los estilos de enseñanza que tienen una presencia más notoria en la muestra de profesores participantes, son los relativos al estilo que propicia la socialización, los estilos que posibilitan la participación y favorecen la creatividad, alcanzando un mayor puntaje en las docentes de género femenino.

Se observó que en el grupo de docentes existen correlaciones positivas entre actitudes docentes y estilos de enseñanza. Dentro de las correlaciones positivas se observa que entre la actitud participación democrática y estilos que propician la socialización hay una correlación media, lo que indica a la participación democrática como actitud que incrementa el estilo de enseñanza socializador, el trabajo colaborativo y el protagonismo del grupo. Además se presentan entre la actitud importancia del trabajo social docente y el estilo que posibilita la participación, lo que implica que a menor importancia que el docente atribuya a su profesión, habrá menor posibilidad de propiciar una relación democrática entre colegas y estudiantes y menor presencia de prácticas participativas.

En este trabajo los docentes presentaron puntajes altos en la actitud de la participación democrática, obteniendo puntuaciones similares en las comparaciones de los grupos en género y edad. Las actitudes que también presentan puntajes elevados son las relativas a importancia social del trabajo docente y mejoramiento profesional en ambos géneros, lo que indica que estas tres actitudes son las más presentes en este grupo de docentes. Estos datos se apoyan en la relación significativa existente entre los elementos constitutivos de esas tres actitudes, es decir, que la presencia de una actitud requiere de los elementos de las otras dos.

Los autores señalan que la clarificación de las actitudes hacia el trabajo de los docentes, constituye un elemento valioso para la predicción de conductas relacionadas con las decisiones que son tomadas en el aula, y además, constituye el fundamento para una importante serie de situaciones escolares, tales como el fomento del alto rendimiento en los estudiantes. El estilo de enseñanza utilizado por el docente, determina su acción educativa, y por lo tanto, el logro del rendimiento académico, y para lograrlo, el docente debe estar capacitado para dominar diferentes estilos y llevarlos a la acción después de establecer un análisis previo de la situación, posteriormente combinarlos y crear otros nuevos.

A pesar de las afirmaciones de las investigaciones señaladas anteriormente, se ha encontrado que existen dinámicas escolares en las que es el docente quién posee el control total de la clase, a partir del tipo de expresiones o instrucciones que establece con los alumnos, entre las que pueden encontrarse, la valoración de las participaciones o la aceptación de los comportamientos de los estudiantes. En Venezuela en el año 2009, Beatriz González y Anibal León, con el objetivo de examinar la interacción verbal y la socialización cognitiva en un aula de clase de educación básica en Mérida, realizaron un estudio en donde participó un docente de cuarto grado de educación básica y su grupo.

Dicha investigación fue un trabajo de campo cuali-cuantitativo. Los datos se obtuvieron de la observación y grabación de tres clases (treinta minutos cada una) del docente de cuarto grado de educación básica y sus alumnos. Para determinar la frecuencia y predominio de una categoría, un conjunto de ellas, y el patrón interactivo que identifica la interacción verbal en el salón de clase, fue necesario cuantificar cada evento y agruparlo según una matriz de datos.

La información cuantificada y las notas de campo conforman un conjunto suficiente para estudiar la tendencia interactiva y la socialización cognitiva en el ambiente de aprendizaje que representa el salón de clase. Los autores señalan que de acuerdo a las características de dicha investigación, no se pretendió generalizar los datos a otras poblaciones escolares.

El discurso interactivo del aula de clase durante estos tres periodos de grabación fue analizado bajo el sistema categorial propuesto por Flanders en 1970. Con el propósito de ampliar las categorías de las acciones interactivas del niño y las intencionalidades de socialización cognitiva del docente, se añadieron a dicho sistema dos nuevas categorías; expresiones de sentimientos y emociones (categoría 10) y expresiones de aceptación de emociones y sentimientos entre los alumnos (categoría 11). La categoría de silencio general o confusión se trasladó al número 12.

Además de la categorización y cuantificación señaladas, se realizó un análisis de marcadores de intencionalidad de socialización cognitiva en el contenido del discurso interactivo en el aula, debido a que se consideró que tales marcadores resultan útiles para identificar expresiones referidas a procesos cognitivos que se considera son estimulados por el docente en el aula de clase.

Los resultados muestran que en la integración del registro de las tres clases, se encuentra una marcada tendencia de intervención del docente en el aula, tanto en las categorías de influencia indirecta, como en las categorías de influencia directa. Estos resultados indican que la mayor parte del tiempo durante la interacción en el aula de clase, el docente se limitó a instruir, conferenciar, explicar la lección y exponer, además de dirigir, dar instrucciones y gobernar.

También se encontró una marcada tendencia a la crítica del comportamiento de los niños, que justifican la actividad de su rol docente. Durante las tres sesiones de clase solo se registraron 6 eventos interactivos de aceptación de los sentimientos por parte del docente, lo que pudiera indicar el poco interés que comúnmente despiertan los elementos afectivos en esta aula de clase.

Por otra parte, en el discurso interactivo analizado, las intervenciones de los alumnos hacen apreciar una concentración de respuestas directas y simples a las preguntas o instrucciones del docente. Se registraron muy pocos eventos interactivos en los que los niños toman la iniciativa para participar y aún menos para apoyar los sentimientos y afectos de sus compañeros.

Los resultados de este trabajo confirman las opiniones de Flanders en 1970 que señalan que es el docente quien tiene la voz dominante en el aula de clase. En las interacciones analizadas se observó que el docente tiene una participación importante con categorías de influencia directa, mientras que los alumnos se limitaron a seguir instrucciones, responder preguntas y en muy pocas ocasiones a iniciar la participación. En las interacciones analizadas se

registra un número muy bajo de eventos interactivos referidos a la aceptación de sentimientos y emociones, por lo que se considera que el docente da poca importancia al fortalecimiento emocional de los alumnos, aspecto que forma parte importante de la educación.

Se puede señalar que existen intenciones de socialización cognitiva por parte del docente, en tanto que usa y estimula algunos procesos cognitivos en particular, sin embargo, el desarrollo intelectual del alumno es un proceso más complejo que requiere de atención amplia e integral, ya que mediante el lenguaje no sólo se puede compartir e intercambiar información, sino también se puede trabajar socialmente con ella, y por lo tanto, influir en las acciones de los que comparten la información y modificar sus comprensiones.

El docente estimula prioritariamente los procesos cognitivos de memoria, percepción, descripción y clasificación, dejando de lado a los procesos referidos a la analogía, metáfora, síntesis y análisis; acción que podría indicar la intencionalidad dirigida al desarrollo de procesos cognitivos básicos. Con lo anterior se puede afirmar que la socialización dirigida a la cognición en el aula estudiada parece superficial y sin una estructura planeada, y ocurre de manera natural en aspectos cotidianos básicos. La presencia natural de procesos cognitivos básicos, sugiere la existencia de una socialización cognitiva ajena a la escuela y que pudiera estar potenciada por agentes culturales, tales como la familia o los medios de comunicación masiva.

Ayudando los planteamientos y la línea de la investigación anterior, Zully Camacaro de Suárez en Venezuela en 2008, realizó una investigación que tuvo como objetivo analizar la interacción verbal alumno-docente en el aula de clase. Participaron un docente y 120 alumnos pertenecientes a 8º y 9º de una Escuela Técnica Industrial ubicada en la ciudad de Barquisimeto, Venezuela.

La investigación se enfocó en el paradigma cualitativo, se describieron situaciones reales de la comunicación verbal en el aula de clase para hallar su significado en el análisis interaccional. Se seleccionó como diseño de investigación el estudio de caso etnográfico, ya que implicó un proceso de

búsqueda que permitió estudiar a profundidad y en forma detallada el caso en cuestión, hasta obtener los resultados, ya que el objetivo es representar la realidad de un caso en sí. Además, se aplicó la estrategia de triangulación para contrastar los datos obtenidos en las grabaciones, posteriormente dichas grabaciones fueron transcritas, con los testimonios obtenidos mediante la toma de notas durante el año escolar 2005-2006, y en momentos diferentes.

Para la obtención de información, se utilizó la técnica de observación naturalista, que se llevó a cabo a través de visitas diarias al aula de clase y permitió examinar la comunicación cotidiana entre el docente y cada uno de los grupos seleccionados, se enfocó en la interacción verbal, que se registró mediante la grabación de tres clases, una por cada grupo, contrastadas con la toma de notas que facilitó la precisión del contexto interaccional.

Posteriormente, se aplicaron a cada clase las categorías propuestas por Flanders, sintetizadas y organizadas para su respectiva tabulación. Las categorías de interacción verbal propuestas por dicho autor en 1970 son: aceptación de expresiones emocionales del estudiante, expresiones de apoyo a las iniciativas aportadas por el estudiante, aceptación de ideas y opiniones del estudiante, preguntas por parte del docente, exposición de la información de los contenidos por parte del docente, dar indicaciones de docente a estudiante, crítica y justificación de autoridad por parte del docente, respuesta a los requerimientos docentes por parte del alumno, iniciativa del estudiante y silencio confusión.

Para la aplicación de dichas categorías, se separaron las intervenciones o turnos de cada participante en lapsos de tres segundos, que después se registraron en una hoja de datos numéricos de acuerdo con el orden de aparición de cada una. Finalmente dicha información se vació en una Matriz de interacción verbal, en la que se registró el total de veces que apareció cada categoría en la clase. A partir de lo obtenido se realizó el análisis de la interacción verbal y se determinaron las categorías interactivas y el patrón interactivo que predominaron en el aula.

En el estudio se observó que el tiempo de la clase mayoritariamente fue ocupado por el docente y la categoría influencia directa, cuadruplica o quintuplica la categoría de influencia indirecta, lo que significa que el docente asumió el control de las clases, teniendo como consecuente que la categoría predominante en dichas sesiones sea la de exposición, la actitud directiva del docente, la crítica y la justificación de autoridad.

Durante el tiempo de las clases, se presentaron pocos lapsos de silencio o confusión. Se observó que el docente utiliza estrategias de aproximación o distanciamiento con su grupo de acuerdo al grado en que siente amenazada su autoridad en el aula de clase. En este caso, se observó la permanencia de la idea de "libro sagrado" y la escuela como poder del conocimiento; por lo tanto es el docente quien mantiene la jerarquía más poderosa en esta relación casi unidireccional.

La categoría interactiva que predominó en el discurso fue la correspondiente a la exposición del docente, mientras que la categoría dirigida a la aceptación de emociones e ideas es casi nula, se puede identificar que las acciones del docente están dirigidas a clases en las que abundan los contenidos informativos y descriptivos relacionados con los objetos del aprendizaje. De este modo, el docente muestra un patrón interactivo de influencia directa, que se caracteriza por el control, desarrollo de clases magistrales y monologadas, en las que el docente tiene el poder de la palabra, controlando tanto el contenido como la interacción en el aula. Las evidencias obtenidas, permiten afirmar que en el discurso escolar empleado en esta institución, prevalece una relación de poder inclinada totalmente hacia el docente.

Finalmente, se refiere una investigación también enfocada a la manera de enseñar que desarrollan los docentes en el aula de clase, pero en éste caso, el foco de atención fueron tres alumnos en condiciones cognitivas especiales y las estrategias de los docentes en la búsqueda de acercarlos a una educación incluyente.

Haydée Pedraza y Guadalupe Acle, en México en el 2009, realizaron una investigación que tuvo como objetivo identificar las formas de interacción y el tipo de diálogo que privilegian los maestros a los alumnos con discapacidad intelectual en actividades de lectura, escritura, explicación y solución de problemas. Participaron tres niños, 2 mujeres y 1 hombre, de edad de entre 9 y 12 años clasificados con discapacidad intelectual, e integrados en aulas regulares desde el inicio de la educación básica y 3 docentes encargados de impartirles clase.

Se realizó un estudio cualitativo de seguimiento de casos. Para el acceso a la escuela se les informó a las autoridades y a los maestros que el propósito de la investigación era hacer un seguimiento de alumnos integrados, se les indicó el tiempo y se les pidió la autorización para video grabar las clases de español una vez a la semana, sin que los alumnos hicieran actividades que los apartaran de su trabajo normal.

Se llevaron a cabo observaciones abiertas, el rol del investigador fue participante como observador. Se realizaron cinco grabaciones previas a la recolección de datos para que los participantes se adaptaran a la presencia del observador. El micrófono inalámbrico se colocó dentro de una bolsa de lápices, en la mesa donde estaban sentados los niños focales. Los focos de cámara estaban centrados en los niños focales y al equipo en el que se encontraban.

La recolección de datos ocurrió en dos momentos, de enero a junio, mientras cursaban cuarto y quinto grados, y de agosto a enero, cuando cursaban quinto y sexto grados. En total, se realizaron 17 grabaciones durante dos ciclos escolares, una vez a la semana, mientras los maestros realizaban las actividades normales en las asignaturas de español. Cada clase tenía una duración promedio de 45 minutos.

Se realizó un registro descriptivo en un diario de campo para ampliar la información, dicho registro contenía: a) datos generales, que incluían, iniciales del observador, de los participantes focales observados y del maestro, el grupo, el número de niños que se encontraban en el aula, la fecha y el tiempo de

observación, b) datos de la lección, que incluían, descripción de la actividad realizada por el grupo, asignatura, tema de clase, lección, materiales usados por el maestro, y por otros niños; y finalmente, c) el registro descriptivo, que incluía, tiempo dedicado a cada situación (instrucciones, explicación del contenido, ejercicios y actividades relacionadas con los contenidos y evaluación), lo dicho y hecho por los participantes observados y el registro de la interpretación del investigador en el momento.

Finalmente, se incluyeron dos cuartillas como conclusiones tentativas para ordenar el conjunto de patrones de interacción y las categorías empíricas que se iban construyendo. Además, se recolectaron fragmentos de los textos escritos por los maestros y los alumnos focales, mediante fotografías realizadas con cámara digital.

Para codificar los videos, primero se hizo un guión de cada clase, indicando las secuencias y el dialogo que el maestro establecía con todo el grupo, el tiempo que dedicaba a cada actividad, el rol que tenían tanto él como los alumnos del grupo y las acciones que realizaban. Después se seleccionaron los episodios de interacción entre el profesor y los niños con discapacidad intelectual, y para ello se seleccionaron los límites a continuación referidos: a) acotadas, en las que se marcó claramente el inicio y el fin, a través de discursos lingüísticos y no lingüísticos específicos y b) no acotadas, en las que no quedaban claros los límites del inicio y fin de la interacción, pero fue evidente que no se dio continuidad temporal o de tema. Los episodios seleccionados se transcribieron tomando en cuenta la conducta verbal y no verbal del maestro y de los alumnos con discapacidad intelectual.

El eje de análisis de la interacción verbal fue la función de cada turno, se realizó caracterizando la acción principal del hablante, por ejemplo, dar información, argumentar o leer. Para la interacción no verbal, se tomaron en cuenta aspectos como la gestualidad deíctica, que son equivalencias con profrases, como el asentamiento con la cabeza, que reemplaza la entrada lingüística, las entradas no lingüísticas como la mirada y la postura, las expresiones faciales, la mirada, el movimiento de las manos, la distancia-

proximidad, el ritmo corporal y el contacto. También se consideraron las acciones realizadas durante la interacción como escribir, dibujar o copiar un texto.

Para la codificación de las categorías, se partió de las funciones que describió Wells en 2001, a las que se agregaron otras, en total fueron 71 funciones verbales, 33 no verbales y 18 acciones. Para la codificación se utilizó el software Atlas ti.

Los resultados muestran que en aspectos como lectura, el profesor marca el ritmo con palmadas, designa al alumno para leer y hace preguntas sobre los personajes principales. El alumno lee en coro, escucha el audio enciclomedia, lee en voz alta, el alumno designado responde y escucha al maestro. El alumno especial repite el final de las oraciones, hojea el libro, no lee y responde fuera del texto.

En cuanto a la escritura, el profesor solicita que escriban fecha y título, dicta el resumen, escribe el resumen en el pizarrón y explica ejemplos. Los alumnos copian en el cuaderno lo escrito en el pizarrón. Los alumnos especiales copian fecha y título, un compañero copia el pizarrón en una hoja y la pegan en su cuaderno y copian del cuaderno de su compañero algunas oraciones.

En el rubro de explicación, el profesor explica el concepto principal, da ejemplos, hace ejercicios, explica las preguntas del libro. Los alumnos escuchan la explicación, hacen aportes, copian los ejercicios, responden preguntas y hacen ejercicios. Los alumnos especiales subrayan palabras que inciden con alguna letra, recortan silabas, buscan letras en el texto y las encierran en un círculo.

Considerando las observaciones anteriores, los autores concluyen que el diálogo observado en el aula no permite la negociación de significados ni la construcción de un conocimiento común al resto del grupo, a pesar de que el

maestro concibe los conocimientos previos del niño y establece actitudes con los niños focales.

En general, las actividades de los niños con discapacidad intelectual son paralelas a las del grupo y sobre contenido de menor nivel al que corresponde el grado escolar, y en este sentido, cabe cuestionarse por qué los niños aprobaron los grados anteriores si no habían cubierto los prerrequisitos para realizar adecuadamente las actividades correspondientes a su grado escolar, ya que las tareas realizadas en el aula están fuera de la zona de desarrollo intermental de los niños.

Por lo tanto, al abordar el análisis de las maneras de enseñar que poseen los docentes, puede concluirse que los profesores utilizan variadas herramientas que les posibilitan relacionarse con los integrantes de su grupo escolar y guiarlos hacia un mayor aprendizaje (Barrero & Mejía, 2005), sin embargo, no en todos los casos los resultados de las maneras de enseñar de los docentes se tornan benéficos (Pedraza & Acle, 2009) y además denotan poco interés por conocer e incluir las emociones de sus estudiantes (Camacaro de Suárez, 2008; González & León, 2009).

CONCLUSIONES.

Como conclusiones de esta revisión, se rescatan algunos aspectos que podrían complementar las líneas de investigación ya existentes y generar novedosos puntos de partida, en el análisis de las interacciones entre docentes y alumnos que ocurren en el salón de clases. Ha quedado expuesto que la presente revisión no se circunscribe a una sola perspectiva psicológica, por lo tanto, puede ampliarse la investigación sugerida, desde las corrientes de preferencia de cada investigador.

En el primer capítulo de este trabajo, se ha expuesto por qué el docente cuenta con la responsabilidad de propiciar las condiciones más importantes dentro del proceso de formación de los estudiantes. El papel del docente se ha transformado, ya que de ser considerado un transmisor de información, ahora se considera como el encargado de proveer el aula de las condiciones ambientales, emocionales, tecnológicas, instruccionales e interactivas que permitirán que el aprendizaje de los alumnos pueda consolidarse (UNESCO, citada en Gutiérrez, 2009).

Surgió alrededor de 1880 como tema de interés para la psicología educativa, la investigación del tipo de relaciones o interacciones que el docente establecía en el salón de clases con los alumnos que presentaban dificultades, sin embargo, debido a que a pesar de que se conozca el tipo de relaciones que favorecen el aprendizaje en el aula, en algunos países no se ha conseguido que se establezcan relaciones pedagógicas efectivas para la formación de los estudiantes, dicha línea se mantiene como un eje importante en la investigación educativa.

La presente revisión permitió identificar que en los países de habla hispana, se han generado investigaciones que abordan las interacciones en las aulas desde diversos puntos de vista. Se comprobó que existen trabajos sobre el panorama interactivo de la educación, desde el análisis de las emociones y perspectivas de los participantes del proceso educativo. Algunos de los

resultados evidencian el establecimiento de relaciones autoritarias y distantes en el aula (Camacaro de Suárez, 2012; Cornejo & Redondo, 2001; Gotzens *et. al.*, 2003; Hernández, 2006; Molina & Pérez, 2006; Zepeda, 2007). Otros señalan que las relaciones pedagógicas entre maestros y alumnos fueron bidireccionales (Mejía & Ávila, 2009). Y finalmente en algunos se percibieron los deseos interactivos por parte de los estudiantes (Blasco, 2003; Covarrubias & Piña, 2004; Ibañez, 2002; Klein, 2011).

También se encontraron estudios que abordan el nivel de complejidad en las actividades que los docentes promueven en las clases, a partir de taxonomías de desligamiento preestablecidas (Bazán, 2002; Bazán, Martínez & Trejo, 2009; Guevara *et. al.*, 2004; Mares *et. al.*, 2004; Mares *et. al.*, 2012). Otro grupo de investigación trabajó con las herramientas lingüísticas que se aplican en los salones (Dinely, 2003; González & León, 2009; Pasmanik & Cerón, 2005; Rosemberg, Borzone & Diuk, 2003) y finalmente se señalaron los trabajos que centran su atención en los estilos de enseñanza que los profesores utilizan en su labor cotidiana (Barrero & Mejía, 2005; Camacaro de Suárez, 2008; De Longhi, 2000; Dubrovsky *et. al.*, 2002; González & León, 2009; Isaza & Henao, 2012; Pedraza & Acle, 2009).

Interacción docente alumno en relaciones autoritarias de poder.

Los estudios señalados en esta revisión, exponen un panorama heterogéneo de lo que se ha abordado en los últimos 15 años por la psicología educativa y lo que ocurre en los salones de clase, en la relación profesor-alumno. Los resultados de las investigaciones que describen relaciones autoritarias en el aula, señalan que los docentes utilizan mayoritariamente discursos y relaciones de poder frente a sus alumnos, en donde son ellos quienes mantienen el control absoluto de la clase, por lo que la categoría de trabajo predominante en dichas aulas es la exposición, dejando poco espacio para la participación de los alumnos (Camacaro de Zuáres, 2012; Hernández, 2006; Molina & Pérez, 2006), por lo tanto, los alumnos perciben una relación emocionalmente distante de sus docentes, demandando cercanía en las interacciones que se llevan a cabo entre ambos actores, ya que señalan que se

sienten motivados cuando los docentes los escuchan y les permiten expresar sus opiniones de manera libre (Cornejo & Redondo, 2001; Zepeda, 2007).

Además cuando se establecen este tipo de interacciones en los salones de clase, se promueven comportamientos de docentes y alumnos que afectan las relaciones interpersonales y el clima en el aula. En el caso de una docente, se encontraron comportamientos como elevar el tono de voz, abarcar la mayor parte del tiempo de la clase, amenazarlos por no querer realizar evaluaciones y posteriormente marcar malas calificaciones en sus notas; y en el caso de los alumnos de ese grupo, las actitudes poco favorecedoras son burlas hacia compañeros y la profesora (e incluso otros docentes), desconfianza para acercarse a la docente, frustrarse por las notas que ella les proporciona, rechazo hacia la docente por la manera en que los evalúa y además actitudes entre compañeros como robos o violencia (Molina & Pérez, 2006).

Interacción docente alumno en relaciones de participación bidireccional.

Por otra parte, se comprobó que si pueden establecerse en el aula relaciones de participación bidireccional, ya que en un grupo de secundaria en la clase de español, la profesora promovió en la interacción un ambiente colaborativo y relaciones sociales de comunidad, los alumnos aceptaron externar sus opiniones personales en cuanto a asuntos organizativos o contenidos académicos de la asignatura, además la profesora buscaba desarrollar el pensamiento reflexivo de los estudiantes y fomentar un ambiente de respeto y confianza al suprimir las expresiones de burla entre compañeros (Mejía & Ávila, 2009).

Sin embargo, debe señalarse que la docente observada fue investigadora del trabajo revisado, por lo tanto, se trató de un estudio que obtuvo un fragmento subjetivo de lo ocurrido en la clase y que promovió una autorreflexión por parte de la docente respecto a qué conductas propiciaron un clima participativo en el aula. Además, no se descarta la idea de que el hecho de que la investigadora haya sido la principal participante, pudiera intervenir en

los resultados obtenidos en dicho trabajo, debido a que la relación presentada en los resultados se muestra como un ideal en el proceso formativo.

Interacción docente alumno anhelada desde la perspectiva del estudiante.

Por otro lado, respecto a los trabajos centrados en conocer las demandas y deseos de los estudiantes para una relación eficiente con sus profesores, los resultados señalan que los alumnos demandan una cercanía humanizada y un trato más personal de los docentes hacia los estudiantes (Blasco, 2003; Ibañez, 2002), que implica también una relación de trabajo bidireccional, en donde el docente sea objetivo, ético, empático, solidario, ordenado, que explique bien y que les permita participar libremente (Covarrubias & Piña, 2004; Ibañez, 2002; Klein, 2011).

Sumado a lo anterior, los alumnos señalaron que se sienten motivados cuando obtienen buenas calificaciones, cuando pueden opinar en las clases, si los contenidos de la clase son aplicables en contextos reales y cuando los docentes son “buena onda”, ya que los alumnos señalaron que asisten a la escuela para desahogarse o no estar en sus casas (Blasco, 2003; Ibañez, 2002). Además los alumnos refirieron que se sienten desmotivados cuando obtienen malas calificaciones, no entienden los contenidos de las clases, cuando el docente no se muestra preocupado por su aprendizaje, es poco claro, rígido, si el docente percibe al aprendizaje a manera de contrato y no conoce de manera adecuada los contenidos que imparte (Covarrubias & Piña, 2004; Ibañez, 2002; Klein, 2011).

Respecto a los trabajos que han abordado las emociones y percepciones de los participantes del proceso educativo, puede concluirse que los docentes poseen un papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje, debido a los factores emocionales que influyen en el desempeño de los estudiantes, que son, como ya se ha mencionado, la motivación por acudir a la escuela, participar, confiar en el profesor, interesarse en la materia y relacionarse de manera cercana con los compañeros (Blasco, 2003; Cornejo &

Redondo, 2001; Covarrubias & Piña, 2004; Ibañez, 2002; Klein, 2011; Mejía & Ávila, 2009; Zepeda, 2007).

Sin embargo, las investigaciones revisadas señalan que se establecen mayoritariamente relaciones autoritarias en el aula de clase, en donde el profesor domina la dinámica pedagógica aplicando el poder que le proporciona su rol y coloca al alumno en un estado de sumisión, en donde cada vez son más notorias las necesidades de cercanía, empatía y humanidad para sentirse atraídos por la escuela (Camacaro de Suárez, 2012; Hernández, 2006; Klein, 2011; Molina & Pérez, 2006; Zepeda, 2007).

A pesar de haberse comprobado que en las aulas escolares predominan las relaciones autoritarias entre profesores y alumnos, debe señalarse que se considera que un buen uso del poder en el salón es positivo para mantener el funcionamiento adecuado en las actividades escolares (Hernández, 2006) por lo tanto, se sugiere continuar con la línea de investigación, desde una perspectiva que permita averiguar a qué nivel y qué tipo de dispositivos disciplinarios deben aplicarse a los estudiantes, sin afectar negativamente el rendimiento académico y la motivación por aprender y acudir a la escuela .

Se considera que en futuras investigaciones se trabaje la autoridad y emocionalidad en el aula, rescatando además de las percepciones de docentes y alumnos, otros factores relevantes como, los resultados de lo trabajado en clase (trabajos, textos y ejercicios realizados por los alumnos), índice de ausentismo en las aulas escolares y qué factores lo propician, registros de la autorreflexión elaborada por el docente respecto a las actitudes que le han resultado benéficas en el desarrollo de la clase y datos sobre el desempeño escolar de los alumnos, para así obtener información más sólida respecto al papel de la emocionalidad en el aula y qué actitudes docentes promueven un desarrollo efectivo del aprendizaje.

Interacción docente alumno basada en niveles de desligamiento funcional.

Ahora bien, en el tercer capítulo de este trabajo, se señalaron las investigaciones que abordan el análisis de las actividades que los docentes promueven en las clases, con base en los niveles de desligamiento funcional propuestos por Ribes y López en 1985. Los resultados señalan que en la mayor parte de los grupos de educación básica estudiados, los docentes incitan durante las clases interacciones que corresponden al nivel de desligamiento más básico, nivel contextual, promoviendo que los estudiantes trabajen con las propiedades aparentes del objeto de conocimiento la mayor parte del tiempo, es decir que en promedio el 50% del tiempo de clase, fue dedicado a promover actividades como leer, copiar y repetir (Bazán, Martínez & Trejo, 2009; Guevara *et. al.*, 2004; Mares *et. al.*, 2004).

Además, fueron variadas las ocasiones en las que los docentes promovieron actividades de tipo selector, de hecho en la mayoría de las investigaciones la aparición de actividades correspondientes al nivel selector se presentaron con mayor frecuencia que las del tipo suplementario, es decir, que los docentes promovieron con mayor frecuencia que sus alumnos resolvieran ejercicios o contestaran preguntas con algún criterio específico (Bazán, Martínez & Trejo, 2009; Guevara *et. al.*, 2004; Mares *et. al.*, 2004).

Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes no promovió actividades de tipo sustitutivo, es decir, que permitieran a los alumnos relacionar el contenido de las lecciones con sus experiencias previas, deducir contenidos de la lección ni generar juicios argumentativos (Bazán, 2002; Guevara *et. al.*, 2004; Mares *et. al.*, 2004), y si esta categoría de interacción se presentaba en las aulas, ocurría con muy poca frecuencia, en promedio 18% del tiempo de la clase (Bazán, Martínez & Trejo, 2009).

Sin embargo, según lo indicado por los trabajos revisados, existe evidencia de que en algunos grupos de 4º, el docente promovió solo el 20% del tiempo de la clase interacciones básicas, y en un grupo 6º, el profesor ocupó

más del 40% del tiempo de la clase en promover interacciones de tipo más complejo, sustitutivo referencial, y por lo tanto, conforme avanzan los grados escolares, los niveles de interacción promovidos son más desarrollados (Guevara *et. al.*, 2004; Mares *et. al.*, 2004).

Por lo anterior, aún no se considera posible generalizar los resultados del tipo de interacción que se promueve en las aulas de clase, y se sugiere continuar con las investigaciones al respecto, pero considerando muestras participantes mucho más amplias, para confirmar qué niveles de interacción predominan en las aulas escolares de determinada colonia, municipio, estado o entidad federativa y obtener una muestra significativa que respalde la afirmación de determinado comportamiento en los salones de clase, y a partir de ello diseñar estrategias de intervención (como manuales o entrenamientos) que promuevan una mejora real del proceso educativo.

Respecto a la funcionalidad de la aplicación de la taxonomía de Ribes y López, el trabajo que comparó el modelo SEP y el modelo interconductual en una situación de enseñanza de la lengua escrita, comprobó que los docentes que trabajaron desde la perspectiva interconductual, presentaron mayores actividades pertenecientes a los niveles contextual, suplementario, selector, en contraste con los grupos que trabajaron con el estilo SEP, ya que el grupo interconductual presentó casi 600 episodios en estos tres niveles (desligamiento intrasituacional) y el grupo control (SEP) solo obtuvo en promedio 450 episodios, señalando que se consideraron en esta cifra solo el número de interacciones en niveles básicos.

En el nivel sustitutivo referencial (desligamiento extrasituacional), los grupos interconductuales presentaron un total de 69 episodios interactivos, mientras los alumnos del grupo SEP, tuvieron un total de 42 episodios. En ninguno de los dos grupos, se presentaron interacciones de tipo sustitutivo no referencial (desligamiento transituacional). Por lo tanto, se demostró que instruir a los docentes a trabajar desde las teorías de desligamiento, genera resultados benéficos para el tipo de interacciones que establecen en las aulas (Bazán, 2002).

Además, reafirmando que la aplicación de entrenamientos basados en la taxonomía, favorece la promoción de actividades efectivas para el aprendizaje, se demostró que la promoción de actividades de tipo sustitutivo por parte de los docentes, genera una mejora en cuanto a la habilidad de los alumnos para realizar inferencias de tipo oral y escrito, es decir, promueve competencias de razonamiento, agrupación y expresión lógica por parte de los estudiantes (Mares, *et. al.*, 2012).

Por lo tanto, se confirma que la promoción de actividades de los niveles más complejos por parte de los profesores si puede ser conseguida a través de manuales o entrenamiento para los docentes, y que los alumnos se beneficiarán de dicho adiestramiento. Se retoma entonces, el planteamiento de continuar con las investigaciones al respecto y considerar muestras participantes más amplias, para diseñar las estrategias de intervención que beneficien fomentar un aprendizaje significativo.

Interacción docente alumno a través de su actuación lingüística.

Ahora bien, respecto al estudio de las herramientas lingüísticas que se aplican en los salones de clase, las investigaciones revisadas en este trabajo, señalan que en algunas aulas los alumnos abarcan un total del 60% de los puntos de vista expresados durante las clases, en contraste con los docentes que poseen el 40% de las expresiones. El 50% de las opiniones y tomas de posición del docente fueron respaldadas con argumentos, y en el caso de los alumnos se presentaron argumentaciones aproximadamente en el 70% de los casos (González, 2009).

Respecto a la exploración de cómo acercar los textos expositivos a los niños a través de la actuación lingüística, se demostró que posterior a un entrenamiento de formas generales de interacción, las docentes utilizaron estrategias como entretelar los conocimientos previos de los niños con los nuevos conceptos; relacionar las experiencias personales con el conocimiento actual; retomar las aportaciones de los niños; utilizar interacciones verbales y

no verbales para señalar las respuestas correctas y plantearon sucesos hipotéticos, por lo tanto crearon una zona de desarrollo potencial que permitió que los niños comprendieran el contenido de los textos (Rosemberg, Borzone & Diuk, 2003).

Sin embargo, también se encontraron investigaciones en las que las argumentaciones de la docente no proporcionaron las herramientas adecuadas para conseguir una comprensión real del objeto de conocimiento. En la revisión a una clase de química, la docente otorgó herramientas para lograr un análisis matemático, pero no se obtuvo la comprensión verdadera del concepto trabajado. Además se observó que el discurso de la docente abarca la mayor parte del tiempo de la clase y los alumnos solo se comportaron como receptores de la información. La docente abordó en su discurso de enseñanza las demandas de inclusión de las ciencias en la escuela, al señalar la importancia de la ciencia y del cuidado ambiental (Pasmanik & Cerón, 2005).

En cuanto al trabajo enfocado a contrastar lo que los profesores dicen y hacen en las clases, los hallazgos muestran que existen dos tipos de docentes, los que trabajan con tendencia autoritaria y los que utilizan una tendencia afectiva; en ambos casos, los docentes argumentaron que apoyan la participación al dar confianza en clase, generar mayores espacios de conversación y tener una relación afectiva y cercana con sus estudiantes. Pero al contrastar lo que los docentes señalaron con lo observado, se comprobó que el 60% de los docentes tiene una práctica bidireccional en sus clases y el 40% posee una práctica unidireccional autoritaria y jerárquica que se caracteriza por un lenguaje imperativo y la falta de participación de los alumnos. Los profesores afectivos y bidireccionales, presentaron una mayor claridad en su discurso y un predominio de la relación comunicativa en sus clases. (Dinely, 2003).

Se concluye que respecto a la acción lingüística en el aula, los resultados encontrados son variados, sin embargo, se considera importante complementar las investigaciones centradas en el análisis de las herramientas lingüísticas que los docentes utilizan al impartir su clase, es decir, el tipo de

herramientas que usan verbalmente y no verbalmente para acercar el contenido de la clase a los alumnos, ya que como se comprobó en el estudio de Rosemberg, Borzone y Diuk en 2003, el tipo de estrategias verbales y no verbales a las que los docentes recurren en sus clases, posibilitan la asociación de los contenidos previos de los niños con los nuevos conceptos, el desarrollo del pensamiento hipotético como herramienta para la resolución de problemas y la motivación para expresar sus puntos de vista al reconocer sus respuestas correctas.

Interacción docente alumno desde el análisis de maneras de enseñanza.

Y finalmente, respecto a las investigaciones que se centraron en el análisis de los estilos de enseñanza que usan los docentes, algunos estudios encontraron situaciones de enseñanza en las que existe un porcentaje mínimo de participación por parte de los alumnos, debido a que los maestros dictan tareas y los estudiantes se limitan a llevarlas a cabo, los docentes son quienes toman el control de la clase y controlan la participación, y por lo tanto, las categorías de trabajo predominantes en las aulas son la de exposición y aplicación de instrucciones (Camacaro de Suárez, 2008; González & León, 2009).

Contrastando con lo anterior, también existen docentes que comparten efectivamente referentes intelectuales con sus alumnos y mantienen reglas claras y específicas en el salón de clases para regular su interacción (Barrero & Mejía, 2005). Además, algunos docentes ayudan a sus alumnos a través de motivarlos a pensar por sí solos las respuestas a las interrogantes realizadas, reformulan y recapitulan lo mencionado por los estudiantes y por ellos mismos en las clases anteriores, y retoman los conocimientos previos de los alumnos (Dubrovsky, Iglesias, Farías, Martín, & Saucedo, 2002). Estos datos se complementan con docentes que refieren mantener una exposición dialogada con sus estudiantes y en el mismo periodo realizar la introducción de nuevos conceptos (De longhi, 2000).

En cuanto a la investigación que abordó las formas de enseñar del docente frente a alumnos de educación especial, los resultados señalan que el tipo de actividades que los docentes plantearon para estos niños en un ambiente “inclusivo”, no permite la negociación de significados ni la construcción de un conocimiento común al resto del grupo por parte de los niños con capacidades diferentes, a pesar de que los docentes retoman los conocimientos previos de los niños y toman acciones extras con los niños focales, debido a que los niños con capacidades cognitivas diferentes, no alcanzan a seguir las instrucciones de los docentes, por ejemplo, copiar un texto del pizarrón, leer en voz alta un párrafo o resolver ejercicios del libro (Pedraza & Acle, 2009). Cabe entonces cuestionarse cómo es que los alumnos, a pesar de no cumplir con los criterios de avance, han recorrido los diversos grupos escolares.

Se recomienda continuar con la obtención de evidencia respecto a qué actitudes y actividades docentes permiten acercar verdaderamente el conocimiento “inclusivo” a los niños con capacidades especiales, ya que según la presente revisión, en los últimos años, este tópico ha sido muy poco explorado, y se torna relevante debido a que, se considera que la educación especial presenta un reto importante en la búsqueda de la educación de calidad.

Comentarios Finales.

Finalmente, a manera de comentarios generales respecto a la revisión realizada, se señala que el panorama de la investigación sobre interacciones entre profesores y alumnos en los últimos 15 años, refleja una gama heterogénea de perspectivas, metodologías y enfoques que abordan dichas interacciones. Los trabajos aquí referidos muestran que en los países hispanos existen diversos puntos de partida desde los cuales se concibe a la interacción ocurrida en el salón de clases y por ende también son diversos los datos aportados desde cada uno de éstos puntos de vista. Debe señalarse que en esta revisión las investigaciones fueron categorizadas de acuerdo al tipo de tópicos o hallazgos que se reportaron en cada una, es decir, el tipo de

interacciones que se analizan, ya sean de poder, didácticas o lingüistas y las variables que de ellas se desprenden. Sin embargo, los trabajos referidos también pueden agruparse desde la perspectiva teórica a la que obedecen.

Rescatando el objetivo de la revisión realizada, se puede concluir que en la investigación sobre interacciones en los últimos años, se han realizado diversos trabajos desde un enfoque sociológico, debido a que en dichas investigaciones se analizaron las relaciones de poder que se establecen entre el docente y los alumnos, centrando su atención en fenómenos de índole más social. Tal es el caso de las investigaciones que abordan las percepciones, emociones, motivaciones o intereses que surgen en los alumnos a partir de las relaciones interpersonales que establecen con sus docentes en el aula, y de ésta manera los datos aportados por dichos trabajos reflejan mayoritariamente relaciones escolares autoritarias, carentes de cercanía y rodeadas por ambientes escolares tensos.

Además, existen investigaciones que parten de un punto de vista sociocultural y afirman que el lenguaje posibilita la negociación y reconstrucción de significados. Con dicho planteamiento se han encargado de explorar la interacción lingüística ocurrida en las aulas, analizando la actuación verbal, la interacción verbal argumentativa, socialización cognitiva y secuencias dialógicas. La mayoría de estos trabajos en los últimos 15 años reportan que en los salones de clase los docentes establecen interacciones lingüísticas en las que se mantiene clara la posición del docente como autoridad escolar, en donde él cuenta con el conocimiento “absoluto”, es también el profesor quien habla la mayor parte del tiempo durante las clases, y por ende la participación y reorganización conceptual del alumno es muy pobre y además pocas veces aporta contra argumentaciones lingüísticas respecto a los contenidos abordados en clase.

Algunas otras investigaciones reportadas en esta revisión se apoyan en el modelo interconductual, en donde se aborda el nivel de desligamiento que los docentes promueven en las actividades durante sus clases. Los principales hallazgos reportados refieren clases en donde mayoritariamente se promueven

interacciones de los niveles básicos, sin dejar de demostrar que sí es posible generar actividades del tipo más complejo en el salón de clases, sin embargo, casi siempre se consigue mediante un entrenamiento a los docentes. En los trabajos reportados desde esta perspectiva se considera que promover interacciones del tipo más complejo permitiría que los estudiantes se desprendan de las condiciones inmediatas de los contenidos de estudio, y así puedan aplicar los contenidos académicos de las clases a otras situaciones.

Además, respecto al mismo punto, desde la perspectiva constructivista los hallazgos reportados en los últimos años rescatan la importancia de la aplicación de algunos tipos de ayuda como la yuxtaposición, entretelar los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos, utilizar palabras que suenen similares para introducir un concepto, rescatar afirmaciones hechas por docentes o alumnos en ocasiones anteriores o bien motivar a los estudiantes a que piensen solos las respuestas, para que dichos planteamientos sean llevados a la práctica cotidiana y se mejore el aprendizaje en los alumnos.

Puede afirmarse que a pesar de los diversos trabajos centrados en las interacciones educativas, independientemente de la perspectiva desde la que se construyan, los hallazgos reportaron que en los países hispanos aún en los últimos años, se muestra una amplia brecha entre lo que se ha comprobado como efectivo a nivel científico y lo que ocurre en el contexto real del campo educativo, por lo tanto, se propone continuar con la obtención de evidencias enriquecedoras de la interacción educativa, desde las variadas perspectivas que se han trabajado hasta este momento y con las consideraciones señaladas, y a partir de ello, diseñar, probar y perfeccionar programas e instructivos de intervención que permitan a los docentes desempeñar una práctica profesional que proporcione una verdadera educación de calidad.

REFERENCIAS.

- Ausubel, D. (1981). *Psicología Educativa*. México: Editorial Trillas, p.p.513-521.
- Barrero, F. & Mejía, B. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de Matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 2 (8), 87-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v8n2/v8n2a07.pdf>.
- Bazán, A. (2002). Interacciones maestro-alumno en una situación de enseñanza de la lengua escrita. *Revista de Psicología de la PUCP*, 2 (20), 226-252. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531325.pdf>.
- Bazán, A., Martínez, X. & Trejo, M. (2009). Análisis de la interacciones en clases de español de primer grado de primaria. *Interamerican Journal of Psychology*, 3 (43), 466-478.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (8), 789-820.
- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Revista de Educación*, 26 (14), 189-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009>.
- Camacaro de Suárez, Z. (2012). Características lingüísticas del discurso docente e interacción en el aula. *Revista Venezolana de Educación, Educere*, 48 (14), 109-115. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720011.
- Castañeda, R. & Rebolledo, C. (2013). Panorama de la Educación 2013. En: [http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ES P\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ES%20P).pdf).

- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-223-62001000200002.
- Covarrubias, P. & Piña M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 (34), 47-84.
- De Longhi A. (2000). El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 201-216. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21658/21492>.
- Dubrovsky, S., Iglesias, A., Farías, P., Martín, M. & Saucedo, E. (2002). La interacción docente alumno en los procesos de aprendizaje escolar. Anuario Número 6, Facultad de Ciencias Humanas, UNIPAM, 6, 305-308.
- González, B. & León. A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clases. *Acción Pedagógica*, 18, 30-41. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3122358.pdf.
- González, C. (2009). La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*, 47 (1), 125-144.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 3 (15), 362-368.
- Guevara, Y., Mares, G. Rueda, E. Rivas, O. Sánchez, B. & Rocha, E. (2004). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación

primaria durante la enseñanza de la materia de español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1 (31), 23-45. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/rmac/article/viewFile/23229/22004>.

Gutiérrez, O. (2009) El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje En Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante. México. ANUIES Recuperado en: <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>.

Guzmán, J. (2003). Los claroscuros de la educación basada en competencias EBC. *Revista Nueva Antropología*, 62 (19), 143-162.

Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-17.

Ibañez, N. (2002). Las Emociones en el Aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847002>.

Isaza, L. & Henao G. (2012). Actitudes-estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 133-141. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023539015>.

Kantor, J.R. (1978). Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática. México. Trillas.

Klein, F. (2011). Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 51, 1-28.

Lado A. , Ismach L. & Rossi I. (2002). La mediación del aprendizaje hoy por hoy y el derecho a aprender. En: http://www.delasallesuperior.edu.ar/.../mediacion_%20derecho_aprender.pdf.

- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. & Rocha, E. (2004). Análisis de las interacciones maestro-alumno durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (9), 721-745. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002209>.
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Reyes, A., Farfán, E. & Rocha, H. (2012). Promotion of Substitutive Interactions in Classroom and its Relation with Changes in Performing Tasks of Inference. *International Journal of Hispanic Psychology*, 2 (4), 169-180.
- Mejía, A. & Ávila, L. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 41 (14), 485-513.
- Miralles, R. (1998). El docente Universitario y su relación con el alumno en una enseñanza humanista y de calidad. En: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/195830.pdf>.
- Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*. 2 (27), 193-219. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512006000200010&script=sci_arttext.
- Mouly, G. (1978). *Psicología para la enseñanza*. México: Editorial Interamericana.p.p.271-293.
- OCDE (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2012- Resultados. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Pasmanik, D. & Cerón, R. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje en

un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios Pedagógicos*, 2 (31), 71-87.

Pedraza, H. & Acle, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 41 (14), 431-449. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662009000200005&script=sci_arttext.

Rosemberg, C. , Borzone, A. & Diuk, B. (2003). La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Revista Interdisciplinaria*, 2 (20), 121-145.

Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, 31-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>.

Tejada, J. (2001) Función docente y formación para la innovación. *Revista de la Academia Mexicana de Educación*, 4, 1-20.

UNESCO (2013) por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el caribe. En: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-español-pdf>.

Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación maestro- alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (5), 1-13.