

N. 5. 108023



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



**LAS INTERACCIONES EN EL AULA:
ESTUDIO DE CASO EN UNA INSTITUCIÓN
ACTUALIZADORA DE DOCENTES**

TESIS

Que para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo en la línea de
Especialización "Procesos Curriculares en la Formación de Docentes"

-- PRESENTA --

ALVARO GUZMÁN ARREDONDO

-- DIRECTOR DE TESIS --

M. E. JUAN JOSÉ RODRÍGUEZ LARES

A mi esposa y a mis hijos

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional, que a través de la UPD, hizo posible el establecimiento de la Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios Electrónicos.

A todos los catedráticos, quienes con su acertado y decidido apoyo facilitaron esta ardua tarea.

Al Mtro. Juan José Rodríguez Lares, quien me brindó la supervisión académica.

ÍNDICE

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Índice	iii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE INTERACCIONES EN EL AULA	4
1. El proceso de comunicación en la construcción de las relaciones humanas	4
2. El fenómeno interactivo en el aula	8
3. La naturaleza del status y los roles desde la perspectiva del funcionalismo	12
4. Metodología de enseñanza, condicionante de las Interacciones en el aula	13
5. El comportamiento del profesor y la dinámica interactiva en el aula	17
6. Actitudes de los alumnos en la dinámica de la interacción grupal	20
7. Democratización de la enseñanza en el aula	23
8. Modelos de investigación en el aula: limitaciones y posibilidades	24
9. Trabajos relacionados con la temática	28
10. Preguntas y objetivos de la investigación	40

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO	42
1. Descripción general del estudio	42
2. Tópicos de interés abordados	43
3. La institución de referencia	43
5. Perfil del grupo de estudiantes	45
6. Los profesores del segundo semestre de la LEP	46
7. Categorización	46
8. Técnicas e instrumentos para la obtención de información	48
9. Estrategia para el análisis de la información	49

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN EN EL AULA	52
1. El sistema de roles dentro del aula	52
2. La dinámica cotidiana en el aula	54
3. Las interacciones maestro-alumno	57
a) Hacia la búsqueda de la adaptación	57
b) Ubicación de los alumnos y el trabajo en el aula	58
c) La participación de los alumnos en el abordaje de los contenidos	62
d) Función y uso de la evaluación como principal criterio de normatividad	68
e) Importancia de las negociaciones en la vida del aula	70

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO	42
1. Descripción general del estudio	42
2. Tópicos de interés abordados	43
3. La institución de referencia	43
5. Perfil del grupo de estudiantes	45
6. Los profesores del segundo semestre de la LEP	46
7. Categorización	46
8. Técnicas e instrumentos para la obtención de información	48
9. Estrategia para el análisis de la información	49

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN EN EL AULA	52
1. El sistema de roles dentro del aula	52
2. La dinámica cotidiana en el aula	54
3. Las interacciones maestro-alumno	57
a) Hacia la búsqueda de la adaptación	57
b) Ubicación de los alumnos y el trabajo en el aula	58
c) La participación de los alumnos en el abordaje de los contenidos	62
d) Función y uso de la evaluación como principal criterio de normatividad	68
e) Importancia de las negociaciones en la vida del aula	70

4.	Interacciones entre alumnos	73
	a) Cooperación	74
	b) Empatía	77
	c) Autonomía	80
	d) Actividad	82
	e) Igualdad	85
	REFLEXIONES FINALES	88
	BIBLIOGRAFÍA	93
	ANEXOS	97

INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye un reporte de investigación educativa, que aborda lo que acontece en un salón de clases, en el contexto de una institución formadora y niveladora de docentes. Este estudio toma en cuenta, entre otras cosas, el carácter desigual en los derechos y obligaciones de alumnos y docentes, que se manifiesta, en las intervenciones o interrupciones a voluntad, por parte del profesor, en las actividades de los estudiantes durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación responde al interés por dilucidar aspectos relativos a las relaciones que se establecen entre los profesores y alumnos de licenciatura en educación primaria, así como entre los mismos estudiantes. El tema abordado se puede sintetizar en: "el análisis de las interacciones que se establecen en el aula". Este estudio de caso no pretende obtener conclusiones de validez general, sino resaltar aquellos hallazgos que permitan arrojar más luz para el fenómeno de las interacciones en el aula, en este caso, de las interacciones que se producen en un grupo de profesores que estudian la licenciatura. Es posible pensar que sobre la vida en las aulas ya se ha dicho todo; sin embargo, volver a considerar lo conocido, es la vía hacia la profundización del conocimiento sobre un fenómeno que se muestra siempre como "normal" y ampliamente compartido. Desde esta perspectiva lo que parece a simple vista normal y simple encierra complejidades que es necesario dilucidar para estar en condiciones de reorientar procesos, particularmente los relativos a la organización y dinámica de grupos.

El tratamiento de aspectos relacionados con la democratización en las escuelas formadoras o niveladoras de docentes resulta incómodo para quienes han sido

formados en un esquema directivo, en el cual, la preocupación principal es el desarrollo de los contenidos programáticos. Sin embargo, es necesario considerar los roles que tienen los diferentes sujetos en la selección, tratamiento y valoración del conocimiento que se imparte en estas instituciones educativas: qué papeles juegan realmente profesores y alumnos al interactuar con los contenidos; al momento de acordar las reglas para organizar las actividades, en la selección de los contenidos curriculares y en las negociaciones para tomar decisiones.

Este trabajo responde a la inquietud por describir teórica y empíricamente la dinámica actual en las aulas de las escuelas formadoras y niveladoras de docentes, en relación al control casi absoluto que ejerce el profesor sobre el trabajo académico y las decisiones referentes a la forma en que los alumnos desarrollan ciertas actividades. Por el contrario, el reto para los formadores de docentes significa formar profesores reflexivos que desarrollen competencias para adquirir la capacidad de combinar el saber hacer y el comportamiento social, es decir, la socialización del conocimiento; estas competencias suponen la capacidad para comunicarse, trabajar en equipo, afrontar y solucionar conflictos y mejorar la aptitud para las relaciones interpersonales.

El trabajo se aborda bajo una perspectiva cualitativa con el fin comprender y tratar de explicar algunos significados que los maestros y alumnos construyen en sus prácticas cotidianas; pues es precisamente en el desarrollo del currículo donde se ponen de manifiesto ciertas normas, valores, negociaciones y actitudes que determinan la naturaleza de las interacciones durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas formas particulares de relación, con el paso del tiempo se convierten en valores que son ampliamente aceptados en las prácticas académicas cotidianas.

El trabajo está estructurado en tres capítulos. En el primero se delimita el objeto de estudio a partir de una discusión conceptual, producto de la revisión de literatura relacionada con la temática, para la cual se utilizaron diversas fuentes de

referencia, monográficas, revistas especializadas y reportes de investigación. En el segundo se plantea el diseño metodológico de la investigación. El tercero contiene el análisis de la información, incluidas algunas matrices que se utilizaron para el análisis y; finalmente, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas en el trabajo.

I. PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE INTERACCIONES EN EL AULA

Durante los últimos años, el estudio de las interacciones en las aulas ha sido particularmente importante y el interés por abordarlo ha originado distintas perspectivas teóricas que resulta necesario revisar con el fin de seleccionar los enfoques específicos que ayudarán a responder y explicar las preguntas que en esta investigación se plantean.

1. El proceso de comunicación en la construcción de las relaciones humanas

Antes de que un profesional se entreviste con otras personas, habrá planeado, con toda seguridad, un modo de acción apropiado. Se esforzará en llevar la conversación de tal manera que pueda convencer sin molestar a los interlocutores. Una de las mejores oportunidades para establecer las relaciones sociales es la comunicación con otras personas y, por la gran cantidad de tiempo que pasamos en las escuelas, esas relaciones resultan inevitables.

La comunicación es el proceso por el cual los seres humanos condicionan recíprocamente su conducta en la relación interpersonal; incluye todos los procesos en los que la conducta de un ser humano (consciente o inconscientemente) actúa como estímulo en forma intencional o no de la conducta de otro u otros seres humanos; y a su vez, el efecto producido (conducta emergente) modifica la conducta primera; puede ser interindividual, intragrupal e intergrupala y puede sufrir alteraciones o distorsiones, provocando separación,

malentendidos y conflictos entre los sujetos. No sólo opera unidimensionalmente, sino como un circuito completo que implica un proceso de retroacción, retorno o *feed-back*, en el cual el receptor se convierte en emisor (Bleger, 1992).

Cuando la comunicación es unilateral y el interés sobre su contenido no es compartido por quien emite y quien recibe la información, el impacto se reduce en los destinatarios, apareciendo apatía, desinterés, inhibición, temor o ansiedad. Por otra parte, la posibilidad de retroacción incrementa la actividad en los grupos al favorecer la comunicación en sentido vertical (maestro-alumnos), se comienza así la articulación de otra red horizontal, es decir, los intercambios de los alumnos entre sí.

La comunicación interpersonal sigue siendo la vía privilegiada por los sistemas educativos para proporcionar información con fines de transmisión y asimilación de nuevos conocimientos; un fenómeno sobresaliente en la enseñanza actual es el hecho de aceptar que el profesor es el que puede determinar el sentido, intensidad y contenido de la comunicación posible en el aula, instituyendo códigos orales o escritos, de acuerdo con la institución donde imparte su enseñanza. Como lo afirma Glazman (1986), en la enseñanza el vínculo que se supone "natural" es el de dependencia y se expresa en supuestos tales como: a) el profesor sabe más que el alumno; b) el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; c) el profesor puede y debe juzgar al alumno; d) el profesor puede determinar la legitimidad de intereses del alumno.

En el ámbito de la comunicación educativa destaca el trabajo de investigación realizado por Cazden (1986), quien fundamenta teórica y metodológicamente el análisis de la interacción como realidad comunicativa y didáctica, reconoce en el lenguaje hablado el vehículo a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y por el cual los alumnos demuestran al docente parte de lo que han aprendido; hace una distinción de dos tipos de estudios sobre el proceso de enseñanza: los que describen el proceso y los que buscan determinar qué

procesos son eficaces en relación con los resultados deseados. En los primeros se evita emplear sistemas de codificación, no es sino hasta que en los distintos momentos del proceso de investigación se ponen en evidencia, son también llamados “sociolingüísticos”; en los segundos, llamados del proceso producto, las variables independientes con las que se relacionan las mediaciones de los resultados del aprendizaje incluyen las frecuencias de ciertas categorías del habla en el aula. El pionero en este tipo de investigaciones fue Flanders (en Medina, 1989); las dos perspectivas suelen etiquetarse como interpretativa y positivista, respectivamente.

Cazden (1986) presenta una serie de constructos derivados de diversos trabajos:

- La interacción cara a cara está regida por reglas específicas del contexto.
- Las actividades tienen estructuras de participación, en donde las reglas son implícitas.
- El significado es específico del contexto.
- A través del tiempo se desarrollan marcos de referencia que guían las participaciones.
- La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone exigencias complejas a docentes y alumnos.
- El contexto es la situación tal como la encuentra el hablante, antes de empezar a hablar, y consiste en las reglas que deben seguirse.
- Los docentes crean y cambian contextos, por medio del lenguaje, innumerables veces al día.
- El habla es intrínsecamente sensible al contexto, y el contexto del aula no es obra exclusiva de los participantes.

El autor fundamenta su tesis en la comprensión de cómo **el habla une lo cognitivo y lo social**. Partiendo de esta tesis del autor que considera el habla como puente entre lo cognitivo y lo social, en términos educativos es necesario considerar lo social no sólo como la dinámica que se genera en el aula, sino

aquellas actitudes, valores e ideales que adquieren los individuos en el contexto más general donde se encuentra la escuela. En este sentido, podemos afirmar que la dimensión social tiene una influencia determinante en el aprendizaje.

Así se puede entender la comunicación como el intercambio de experiencias, es decir, no se refiere únicamente a la transmisión de ideas, sino que incluye sentimientos y significados propios del momento en el contexto en que se esté viviendo; es importante tener en cuenta que las palabras varían su significado según el tono de voz utilizado por el hablante, además de los gestos y ademanes que acompañan las expresiones verbales. El uso apropiado del diálogo facilita al profesor el trabajo, las diferencias de opinión enriquecen el aprendizaje grupal, pues los alumnos se sienten estimulados al ser tomadas en cuenta sus aportaciones.

Estos estados motivacionales internos de alguna forma se evidencian a través de movimientos o posturas; son señales que sirven para regular los contactos entre humanos como tristeza, alegría, indiferencia o dolor, y se dan en un marco de interacción. Gran parte de las interacciones pertenecen a la categoría de comunicativas: conversamos, intercambiamos información y expresamos sentimientos. Dentro de las interacciones hay comunicaciones explícitas e implícitas que regulan el tipo de interacción (Perinat, 1993).

De acuerdo con estas formas de interacción, en esta investigación se pretende tomar en cuenta tres aspectos fundamentales que según Watkins (1991) inciden en el comportamiento individual y grupal: dominio dentro del grupo; el grado de aceptación (positivo o negativo); y la contribución al trabajo de equipo o grupal. El primero representa el grado en que las personas ejercen el poder dentro del grupo o dominan a los demás miembros; el segundo se refiere al grado de aceptación de una persona o la evaluación que los demás miembros del grupo hacen de ella; el tercero representa el nivel de contribución al trabajo del grupo.

2. El fenómeno interactivo en el aula

Cuando un grupo de personas se reúnen deben acordar ciertas reglas entre los miembros, para que se pueda establecer la comunicación. Los objetivos individuales pueden lograrse y tener mayor razón de ser cuando se integran a los del grupo.

La interacción dentro del aula se refiere a las relaciones interpersonales que abarca tanto las relaciones maestro-alumnos como las que se establecen entre los alumnos. La interacción maestro-alumnos en términos de manejo de tiempo, disciplina y cumplimiento de metas apunta hacia la formación moral de los estudiantes; también se relaciona con las formas de dirigirse a los estudiantes, la comunicación de órdenes, las solicitudes de atención y las reglas de trabajo en el salón de clases (Rueda, 1995).

La mayor parte de las preocupaciones del discurso en el aula se han centrado en las interacciones entre alumnos y profesor, pero las aulas son también contextos para las interacciones entre compañeros, aunque la conversación entre alumnos se ha considerado como algo molesto, como ruido que interfiere en el sistema de enseñanza, sin tener en cuenta que puede tener beneficios cognitivos y motivacionales (Cazden, 1986). Surge así la necesidad de desarrollar competencias para socializar el conocimiento a través del trabajo en equipos, afrontando y solucionando conflictos y mejorando la aptitud para las relaciones interpersonales.

La enseñanza abarca la actividad del maestro y la de los alumnos, ambos se interrelacionan y condicionan mutuamente; el maestro debe desarrollar su clase de tal manera que sus alumnos participen activamente; un grupo bien integrado moral e intelectualmente es la mejor condición para la actividad del maestro. El papel dirigente del maestro incluye que en la clase esté asegurado el nivel más

alto de participación activa de los alumnos; el éxito depende de cómo el maestro logre organizar la actividad, la independencia y la conciencia (Aranski, 1981).

El trabajo consciente y creador del alumno y la función directora del maestro constituyen una unidad de principios estrechamente relacionados, de la que depende el éxito de la enseñanza; la dirección del maestro no significa forzar las actividades y el trabajo del alumno, ni reglamentarlas rígidamente, ni mucho menos anular o reprimir las actividades grupales e individuales de los alumnos. Conseguir la cooperación consciente del alumno en el trabajo colectivo, significa y comprueba una participación honesta, abierta y clara en el proceso de enseñanza, el formalismo en la enseñanza menosprecia la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas por el alumno (Tomachewski, 1992).

Así, las competencias de los alumnos se centrarían en estos requerimientos: aprender de la práctica, crear relaciones interpersonales satisfactorias y duraderas, trabajar y discutir en equipos, para convertir la acción pedagógica cotidiana en saber y conocimiento útil.

Los procesos educativos intencionales se concretan en la relación pedagógica en el aula, los alumnos y profesores en situación de intercambios respetuosos constantes. Es ampliamente conocido que el autoritarismo abierto o disimulado priva todavía en muchas aulas y escuelas; la experiencia educativa se convierte así en frustración, agresión y represión; la escuela opera como agente de consolidación y difusión de las ideologías dominantes. Contrariamente a esta perspectiva, el trabajo grupal puede propiciar aprendizajes integrales, si docentes y estudiantes participan en un proceso dialéctico, en el que se pueda encontrar el placer de pensar y trabajar, al mismo tiempo que se enfrenten las contradicciones, miedos, ansiedades y conflictos (Pansza González, 1992).

Durante mucho tiempo se pensó que una persona que sabe puede enseñar al que no sabe; sin embargo, hoy podemos afirmar que el saber previo es necesario pero

no basta; el dominio de la materia no asegura el saber enseñar ni conocer los complicados procesos implícitos en la tarea de aprender, de esta forma, la enseñanza se saturó de normas y reglas, lo que le ha dado su carácter dogmático.

Las reglas condicionan la interacción educativa y ésta se puede clasificar en la centrada en el profesor y la centrada en el alumno; la primera se caracteriza por el máximo protagonismo del docente como portador del saber y poseedor de la capacidad de decisión. Cuando priva este tipo de interacción, el alumno queda relegado al papel de cooperador dependiente en el proceso educativo; por su parte el profesor impulsa continuamente la acción educativa y se considera protagonista central en el proceso instructivo. Esta orientación del rol interactivo del profesor puede derivar hacia situaciones de autoritarismo; el alumno se va relegando, disminuyendo su capacidad para participar en su propia formación y responsabilizarse de ella. La segunda se caracteriza por el protagonismo del alumno y la actuación secundaria del profesor; esta orientación argumenta que el único capaz de formarse a sí mismo es el alumno, el profesor debe renunciar a toda pretensión de imponer su criterio.

Entre ambas opciones debe encontrarse el tipo de interacción que llegue a ser plenamente educativa, aquella que facilite al alumno la mayor capacidad de participación que le permita alcanzar su formación, pero que delimite con claridad la función y el rol del profesor.

La interacción en sentido pedagógico es la que busca permanentemente la óptima relación entre profesor y alumno y de éstos entre sí. Se trataría de la interacción en un ambiente de protagonismo compartido, la implicación permanente, la ayuda continua, que facilite al alumno la autonomía personal; esto sólo se puede conseguir con la asunción clara y comprometida del rol que le compete al profesor y de la cooperación creativa y participativa de los alumnos (Medina, 1989).

En la relación pedagógica actual se da prioridad al orden en las sesiones grupales, el profesor sanciona a los que no atienden sus indicaciones y determina la forma en que deben darse las participaciones de los alumnos.

Para comprender la dinámica dentro del aula es necesario interpretar el sentido de las acciones de las personas, puesto que es allí donde podemos percibir la influencia de los demás, la idea que A tiene de B es lo que realmente interesa en lo que respecta al comportamiento de A. Los hechos sociales sólidos son las imágenes que las personas tienen de los demás, y el investigador debe observarlas e interpretarlas; esta perspectiva interpretativa ha sido adoptada por Hargreaves (1986). En la investigación educativa resulta necesario examinar aquellas situaciones en las cuales los individuos se proporcionan orientaciones entre sí; cada actor tiene que tratar a la otra persona como otro actor, como una persona idéntica, que posee objetivos, problemas de interpretación y libertad de elección; desde esta perspectiva se define la interacción como el conjunto de la interrelación que se produce cuando un grupo de individuos está continuamente unos en presencia de otros.

Esta perspectiva interpretativa ha puesto el énfasis sobre la necesidad de investigar los procesos por medio de los cuales aquellos involucrados directamente en la educación construyen, definen y manipulan su mundo cotidiano. La organización de la escuela, la ideología de los profesores y los contenidos, tienen un interés relativo; la tarea central consiste en revelar lo que constituye la realidad para los participantes en el aula, explicar de qué modo comprenden esa realidad y determinar cuáles son las consecuencias de sus interacciones.

3. La naturaleza del status y los roles desde la perspectiva del funcionalismo

Cuando se trata de analizar la conducta de un grupo en clase y obtener una visión más precisa de la situación, es conveniente observar cómo se interrelacionan los distintos roles de los alumnos, de tal forma que lo más importante será descubrir las motivaciones que llevan a los individuos a actuar de determinada manera y la dependencia de su acción con respecto a las acciones del resto del grupo.

Para dar respuesta a estas interrogantes, es necesario abordar el significado de motivación y orientación que el sociólogo Talcott Parsons distingue en términos de que la primera como motivación de una acción, será siempre de carácter individual y en cierta medida subjetiva; y la orientación de la acción está influida por factores ajenos al individuo (Timasheff, 1991).

Lo anterior se puede explicar en el sentido que un individuo, al realizar determinada acción, puede estar motivado por su ambición personal para alcanzar puestos administrativos o por realización personal; sin embargo, al orientar la acción deberá proceder selectivamente en función de las expectativas, posibilidades y otros factores no controlados por él.

La teoría sociológica funcionalista aspira a una explicación de las formas y efectos sociales, resultado de la interacción entre los actores; afirma que los seres humanos desempeñan diversos papeles y ocupan posiciones sociales distintas, introduciendo los conceptos de *rol* y *status*.

El rol se define como el conjunto de actividades realizadas por un individuo en el desarrollo de su acción, encaminadas al cumplimiento de una determinada función de acuerdo con pautas o normas de conducta establecidas; a lo largo de su vida un ser humano desempeña numerosos roles, muchos de los cuales se superponen en un mismo momento o periodo de su existencia. Cada uno de estos

roles los desarrollará de acuerdo a ciertos valores definidos por la cultura a la que pertenezca y que habrá adquirido a lo largo del periodo de socialización. En general los individuos eligen, o se ven obligados a cumplir unos determinados roles que sean compatibles entre sí; en caso de conflicto de roles, la personalidad puede quedar resentida, pudiendo causar situaciones de neurosis.

El status se relaciona con aspectos más estáticos de la conducta, define la posición social que un individuo ocupa en el seno de la sociedad. El status de una persona estará siempre definido en relación con otros individuos y otorga una identificación social en donde entran en juego el prestigio, la dignidad, la categoría y el reconocimiento sociales. Así, de un profesor se espera una determinada conducta: amor a los niños, humanidad, paciencia, dotes pedagógicos, etc. (Timaşhef, 1991).

Se entiende que rol y status son dimensiones distintas de la personalidad del mismo sujeto: los hombres desempeñan roles y ocupan status; el ordenamiento jerárquico depende del poder y autoridad que posea. En la institución de referencia, algunos profesores-alumnos contemplan la función de su curso como esencialmente práctica, desean llegar a ser considerados como profesionales y piensan que su papel no debe ser de subordinados con respecto al docente; otros asumen rápidamente su rol de alumnos dependientes y piensan que lo más importante es adquirir los conocimientos teóricos que le presenta el profesor.

4. Metodología de enseñanza, condicionante de las interacciones en el aula

Acerca de las características que adquiere el trabajo en el aula, Díaz Barriga (1994) afirma que el desempeño docente se encuentra en una situación completamente inercial, las presiones institucionales, los nuevos mecanismos de evaluación, las cargas de trabajo, la falta de apoyos y la pérdida en los procesos de identidad profesional de los docentes, han originado que la rutina se haya establecido como forma cotidiana de trabajo en el aula.

Por otra parte, en las aulas se da un fenómeno por medio del cual el alumno trata de agradar al profesor, con la intención de obtener su aprobación. Carl Rogers (en Palacios, 1997) expone un sistema de enseñanza y aprendizaje que puede ayudar a eliminar esta tendencia, si los profesores se muestran dispuestos a asumir el riesgo de perder su autoridad, desarrollando la capacidad de empatía, como condición importante para la creación de un clima de aceptación en la clase.

En este mismo sentido, la metodología didáctica actual ha superado la concepción tradicional de los métodos estandarizados. Al analizar los hechos esenciales del proceso de aprendizaje se pone de manifiesto un variado número de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas que el profesor puede utilizar en cada caso. Los acontecimientos que suscitaron este giro en la metodología de la enseñanza son la implantación progresiva de la idea de democratización, el incremento desproporcionado de las responsabilidades del profesor y las investigaciones actuales que ponen de manifiesto la condición del educando como agente responsable también de los efectos educativos que en sí mismo se producen (Pacios, 1987). La participación del alumno para favorecer su desarrollo en el sentido más amplio posible, debe estar considerada desde la fase preactiva de la enseñanza (planeación).

Es a partir de este momento cuando la función de planeación e implementación de técnicas requieren que los profesores tomen decisiones acerca de las necesidades de sus alumnos con base en los propósitos y objetivos de enseñanza más generales, particularmente aquellas cuestiones relacionadas con las formas de impartir la instrucción, las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje (Cooper, 1993).

En relación con el análisis de la práctica docente, Pérez Juárez (en Panza G. 1992) considera esta estrategia como una vía muy importante para lograr que la educación adquiriera categoría científica, en donde el maestro reconozca al

conflicto y la contradicción como factores de cambio para buscar a partir de ellos caminos de superación y transformación de la escuela. Para ello, aborda los tres problemas básicos que enfrenta el profesor en el aula: a) las concepciones del docente sobre aprendizaje y enseñanza; b) las relaciones interpersonales; y c) la transmisión de contenidos y la selección de la metodología educativa. Propone que la realidad sea considerada como histórica y dialéctica, abordándola como totalidad, en donde el objeto de estudio no es el objeto real sino una construcción social producto de la reflexión-acción que realizan los sujetos; encuentra que en las relaciones interpersonales entre profesor y alumnos priva el autoritarismo abierto o disimulado, convirtiéndose el docente en agente encargado de conservar el sistema social existente. Hace una fuerte crítica a las prácticas de la escuela tradicional y sus métodos verbalistas, enajenantes, formales, autoritarios y alienantes; propone transformar los roles estereotipados rompiendo el vínculo de dependencia por el de cooperación en el trabajo grupal, en donde el profesor sea el que dirija la tarea y se convierta en un elemento orientador del proceso de aprendizaje. Finalmente propone la investigación participativa como vía de acceso al saber, reconociendo al conocimiento como praxis en una realidad concebida como totalidad concreta e histórica, propiciando el juego de la reflexión-acción y adoptando actitudes de cooperación.

Sin embargo, el proceso de formación de docentes se fundamenta en la transmisión de conocimientos con metodologías reproductivas, generando un sistema de relaciones alumno-profesor de subordinación del primero con respecto al segundo, en una relación de poder centrada en el profesor, quien ejerce su autoridad limitando la independencia y creatividad de los estudiantes. Surge así la necesidad de desarrollar modelos para socializar el conocimiento a través del trabajo en equipos, afrontando y solucionando conflictos y mejorando la aptitud para las relaciones interpersonales.

La didáctica crítica considera la realidad como histórica y dialéctica, en donde el objeto de conocimiento es una construcción social producto de la reflexión-acción

conjunta de profesores y alumnos. En este planteamiento subyace una concepción del conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo hacia la transformación de la realidad, a través de un procedimiento dialéctico que permite integrar el conocimiento mediante la dualidad teoría-práctica. El aprendizaje se concibe entonces como un proceso de transformación de estructuras complejas y es el fruto de la interacción entre el sujeto y objeto en tanto que ambos se transforman. En otras palabras, en el proceso de conocimiento se requiere de una interacción entre el sujeto que actúa sobre el objeto y lo estructura, al mismo tiempo que se estructura él mismo como sujeto (Pansza, 1992).

Resulta importante tener en cuenta que para la formación de profesores no basta con ofrecer unas cuantas reglas para dar clase, lo esencial es captar los complejos procesos psicológicos que se desarrollan en el alumno y entre el alumno y el profesor durante la sesión de clase. No es posible creer la idea tan frecuente invocada de la contraposición entre la teoría y la práctica didáctica; sólo una mala teoría se contrapone a una buena práctica y sólo una práctica restringida y unilateral se contrapone a una teoría bien fundamentada (Aebli, 1995).

En nuestro contexto, particularmente en lo referente al estilo de intervención didáctica que realizan los formadores de docentes en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), es común escuchar a los alumnos de esta institución comentarios sobre la falta de una adecuada interacción; que la práctica docente es un acto mecánico e irreflexivo que limita y en ocasiones obstaculiza la participación espontánea de los estudiantes. El individuo o grupo de individuos que aprende a veces son manipulados por el docente que diseña, decide y controla la actividad de estudio, la manipulación puede ocurrir desde la imposición de los procedimientos de actuación en la solución de tareas de aprendizaje, hasta el planteamiento de patrones, normas y valores de actuación grupal; con su correspondiente control evaluativo consignado en calificaciones o etiquetas de "bueno-malo".

5. El comportamiento del profesor y la dinámica interactiva en el aula

Entre los factores que determinan la calidad de la educación, ocupa un lugar preponderante el profesor, esto explica la atención que se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente a su formación; conseguir profesores con una formación adecuada es una meta importante para los sistemas educativos.

Según Sferra (1988), aparentemente la personalidad de cada individuo tiende a perder importancia en las escuelas, pero no es así, a pesar de que aumentan las dificultades para relacionarse por la multiplicidad de intereses, la complejidad misma de las comunicaciones y la presión de los demás miembros del grupo acrecientan la posibilidad de enriquecer y reafirmar la propia personalidad, debido a la variedad de experiencias y a las diferentes actitudes que se tienen que adoptar. La presión y conciencia de grupo bien encauzadas hacen superar las dificultades individuales, las personas desean que sus ideas sean escuchadas y para que sus puntos de vista contribuyan a la conclusión, cada miembro tendrá que adoptar y en ocasiones sacrificar algo si no ayuda a la interacción del grupo.

La función del profesor será facilitar las relaciones entre los alumnos, papel que toma en forma natural. Pero en ocasiones ocurre que el profesor no está preparado para ello y no ayuda sino que entorpece el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Siguiendo a este mismo autor (Sferra), las relaciones pueden variar según el grado de poder y autoridad que se posea, clasificando a los profesores en: autocrático, cuando demuestra gran poder, dominio e impone su autoridad; el manipulador busca hacer creer que sus ideas son las del grupo, pero en realidad lo engaña y finalmente se impone; el paternalista hace sentir al grupo impotente, dependiente, aconsejado más que coordinado, se coarta la iniciativa y se impulsa a obedecer incondicionalmente; y el democrático, quien se integra de tal forma con los alumnos que se necesitan mutuamente, toma en cuenta las participaciones sin

que necesariamente las acepte y las decisiones se toman con base en análisis grupal.

En opinión de Entwistle (1991), debemos considerar que el aprendizaje tiene contenido cognitivo y emocional, que los maestros influyen en el aprendizaje de los alumnos mediante las relaciones que establecen y con la información que ofrecen. El autor ha comparado lo que considera características determinantes de maestros de estilo formal e informal; entre los formales se ha observado que son concienzudos, impersonales, bien organizados, valoran el orden, la obediencia a las normas, la atención, el horario, acomodo de pupitres; mientras que los informales se caracterizan por desviar la atención a algo de interés inmediato, por la obtención de efectos globales, por el disgusto de planes organizados rígidamente, prefieren la espontaneidad de respuesta, el entusiasmo, la participación, la no-limitación horaria y la informalidad en la distribución de los pupitres; los maestros no deben adoptar estilos extremos. Los métodos de enseñanza sintetizan la organización del aula y el uso de auxiliares, incluyendo las maneras de presentar la información.

Los rasgos de personalidad, estilo cognitivo y el modo de relación que establecen los profesores con sus alumnos, pueden establecer una tipología: proactivos, con amplia interacción con los alumnos; reactivos, con expectativas flexibles y depositan gran protagonismo en los alumnos; y, sobreactivos, que catalogan excesivamente a sus alumnos, destacando su relación con los sujetos mejor dotados (Medina, 1989).

La utilización que el profesor hace de su propio espacio en relación con el de los estudiantes es otro rasgo importante; en general, cuando más cerca se encuentra mejores son las actitudes y el rendimiento, a medida que disminuye la distancia interpersonal, la interacción varía, si la distancia es grande la clase se asemeja a una conferencia y la comunicación es unilateral.

En opinión de Barabtarlo (1996) es necesario redefinir al nuevo maestro, éste debe garantizar que el vínculo de relación con el alumno sea interactivo, de colaboración, de ayuda, orientación y en un momento dado erigirse como una figura que sabe poner límites; la idea de que los alumnos van a lograr sus aprendizajes por sí mismos encubrió la actitud cómoda de los profesores, al realizar prácticas centradas en el material y los medios, de esta forma el papel comunicador del maestro se diluyó.

Por tanto, se desprende la necesidad de que el maestro sea el principal creador de motivaciones e intereses como: autodeterminación, autoestima, flexibilidad, juicio crítico, responsabilidad y capacidad para sustentar sus ideas.

Los aportes teóricos presentados anteriormente evidencian la existencia de redes de comunicación específicas que permiten comprender el papel que desempeñan el método y la actitud que adopta el maestro en la configuración de esas redes, así como la forma en que sus características van definiendo el tipo de funcionamiento del grupo, condicionando la índole de las relaciones interpersonales.

El profesor tiene más iniciativa y poder para definir el tipo de interacciones, es obvio que el primer paso consiste en definir las condiciones que le permitan desempeñar su rol adecuadamente, de acuerdo con el concepto que posee de sus funciones en clase; dicho concepto es único para cada profesor.

Con base en esta discusión, es conveniente revisar las principales estrategias que utiliza el profesor al dar a conocer el contenido, organizar el grupo para realizar actividades, negociar los tiempos de trabajo y las formas de evaluación.

Se puede afirmar que el aula es un espacio caracterizado por una estructura social específica, el profesor interactúa con el grupo, con cada alumno y con los equipos de trabajo, se caracteriza por el predominio de alguna estrategia o por la

equiparación en su uso; si predomina la relación grupal se le denomina social-socializadora; si se estructura en equipos dinámico-grupal.

6. Actitudes de los alumnos en la dinámica de la interacción grupal

De acuerdo con Medina Rivilla (1989), el clima social de cada aula evidencia la calidad educativa de las relaciones entre alumnos, algunas de ellas se polarizan en actitudes antagónicas como cooperación vs. competitividad, empatía vs. rechazo, autonomía vs. dependencia, actividad vs. pasividad e igualdad vs. desigualdad.

La cooperación pedagógica significa adquirir una conciencia solidaria, donde el alumno comparta sus experiencias académicas y afectivas es una finalidad que repercute en la preparación social de los alumnos; las investigaciones de Cazden (1986) demuestran que la interacción social es un elemento fundamental para la facilitación del aprendizaje y el desarrollo de la capacidad intelectual. Todo lo contrario es la competitividad, pues representa la oposición entre alumnos para alcanzar una meta disputada, lo que genera distanciamiento y sentimientos hostiles.

La empatía es un modo de interacción basada en el respeto del otro, desde el convencimiento de la capacidad de cada persona; la relación es empática cuando el sujeto con el que interactuamos capta nuestra comprensión y sincera aceptación de él. El rechazo se define como las actitudes de distanciamiento entre los alumnos, cuando desarrollan conductas agresivas que no favorecen el encuentro dentro del aula.

La autonomía es la capacidad de las personas para actuar con respeto a los acuerdos solidarios, pero a la vez por su responsable y singular criterio que trasciende las limitaciones de la mayoría, manteniendo su juicio y pensamientos. Dependencia se refiere al aprendizaje por imitación que se opone a la autonomía,

pues significa la supeditación a la voluntad de otro, freno a la iniciativa propia y reducción de la creatividad.

La actividad está ligada a la participación del alumno en su aprendizaje, misma que promueve su capacidad para tomar decisiones; el alumno es el eje de las decisiones en el aula y el profesor es un colaborador que comparte la autoridad y el poder con una actitud de total igualdad. La pasividad es la apatía o indiferencia ante las actividades que se realizan en la clase; se da cuando el profesor es protagónico e interpreta que los alumnos deben abstenerse de participar y limitarse a seguir las indicaciones.

La igualdad consiste en tomar decisiones y actuar en el aula en un nivel de cercanía y corresponsabilidad; existe igualdad entre profesor y alumnos cuando tanto las tareas como los objetivos que se proponen han sido decididos entre todos. Por el contrario, la desigualdad condiciona una relación desequilibrada y discriminatoria que se establece en el aula, misma que genera un clima de desagrado entre los actores.

Las ventajas que se desprenden de un sistema coherente u organizado de participación de los alumnos en el aula son, entre otras: que se desarrolla la integración social a través de la discusión colectiva de problemas comunes, aumenta el respeto a las ideas y opiniones de los demás, evita la pasividad y la rutina, evita tensiones entre quienes asumen diferentes posiciones e ideas, los problemas dejan de ser individuales y el grupo se erige como núcleo con vida propia. Los propios alumnos sienten la necesidad de cumplir con las normas, se desarrolla la conciencia ética, aprenden a mandar y obedecer, se despiertan lazos de solidaridad y afectividad, un espíritu colectivo que domina a los más reacios y desarrolla el espíritu de iniciativa (Asensi, 1989).

Se puede asegurar que los alumnos de todas las edades se manifiestan de acuerdo y son consecuentes con el comportamiento de agrado o desagrado hacia

el maestro. Comúnmente el profesor que agrada es aquel que mantiene un buen control de la disciplina, no tiene favoritos, explica, ayuda, es amigable, tiene sentido del humor, se interesa porque los alumnos participen y es comprensivo. Por el contrario, el que disgusta es el demasiado riguroso, tiene favoritos, amenaza, no explica, no conoce bien la asignatura, ridiculiza, carece del sentido del humor y no brinda opciones de participación a los alumnos. Desde una perspectiva más democrática, como la señalada en el primer caso, debemos considerar que el trabajo en grupo significa la posibilidad de adquirir aprendizaje autónomo e interactuar con el resto de los participantes. En este ambiente grupal se proporciona a los alumnos autonomía en la tarea que se les ha encomendado, el profesor no es ya el agente principal. Cuando un grupo de alumnos aborda conjuntamente una tarea, surge la necesidad de una distribución de roles y un gran esfuerzo de coordinación. Estas interacciones influyen de manera poderosa sobre la capacidad de rendimiento del grupo, actuando retroactivamente sobre la atmósfera grupal y los resultados alcanzados (Aebli, 1995).

En esta dinámica tienen un lugar sobresaliente las estrategias intergrupales, las jerarquías, ubicaciones y privilegios que se dan entre los educandos; las manifestaciones de resistencia hacia el control ejercido por el docente: registro de asistencia, distribución de tareas, trabajos para realizar en casa, exámenes, etc.

Los alumnos establecen divisiones que se manifiestan en los lugares que eligen desde las primeras clases hasta el fin del curso; existen resistencias para integrarse, convivir y compartir sus experiencias. La mayoría de estos alumnos se caracterizan por ser individualistas. Otro criterio de división muy notorio es el género, esto se advierte al momento en que tienen que realizar trabajos por equipos; el silencio es otra estrategia a la que recurren los alumnos para superar situaciones difíciles como: preguntas del maestro, exposiciones o presentaciones del trabajo cuando no se encuentran preparados.

7. Democratización de la enseñanza en el aula

Las aportaciones de la psicología social se han centrado en los procesos de comunicación de grupos, mostrando la necesidad de instaurar comunicaciones eficaces y satisfactorias para lograr que un grupo funcione y progrese de acuerdo con sus objetivos (Avanzini, 1987).

Es frecuente confundir esta necesidad de comunicación con los nuevos paradigmas de enseñanza al tratar de propiciar la participación de los alumnos, con la idea de construir colectivamente el conocimiento; pero lo que realmente ocurre es que existe ausencia de preparación teórica y conceptual por parte del profesor y esta situación es el principal motivo de la irrelevancia del trabajo en el aula.

Para entender lo que sucede en un salón de clases es importante conocer la posición de los participantes; cómo perciben los alumnos el rol del profesor y viceversa. Ninguno actúa solamente por el deseo de aprovechamiento mutuo, ni están sujetos a las directrices y políticas educativas. No siempre las clases diarias se piensan bajo planteamientos formales de la pedagogía, lo que ocurre en un salón de clases es producto de las interacciones en el ámbito educativo y sus efectos son determinantes en los procesos de aprendizaje (Erickson y Shultz, 1977). Es importante revisar esa organización jerárquica y reflexionar sobre los procesos de control que obstaculizan la participación espontánea de los alumnos, el uso del discurso magistral a través del cual el docente se impone a los alumnos y otros aspectos de la dinámica interactiva de profesores y alumnos en el aula.

Por otra parte, la democratización de la enseñanza significa no solamente aulas, programas y profesores en número suficiente, sino también la mejora del contenido mismo, del proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación de los alumnos en la toma de decisiones; la organización jerárquica tradicional de la escuela y la distancia entre alumnos y profesores son elementos que encajan mal

con la idea de régimen interno democrático, las modernas técnicas de información y comunicación facilitan la democratización horizontal abriendo nuevas perspectivas a la instrucción y al acto de aprender. La democracia se centra sobre la posibilidad de establecer relaciones armónicas entre las personas y los grupos, la ocasión de aprender es también la de sentir que se aprende juntos. Uno de los elementos del proceso educativo que más influye en la educación es el profesor, por eso es preciso destacar la importancia de sus actitudes y expectativas (Rubio y Galí, 1990).

La actitud y la personalidad de un maestro influyen en la motivación de los estudiantes, su falta de interés en la planeación y organización del trabajo conduce hacia un círculo vicioso, una presentación aburrida por parte del profesor hace que los alumnos se inquieten, propicien desorden y se rompa la marcha del proceso de aprendizaje. Por otro lado, la falta de respuestas de los alumnos hace que el profesor pierda confianza y entusiasmo; los estudiantes responden con interés cuando se les dan oportunidades de tomar decisiones libremente, realizan actividades e investigaciones encaminadas a resolver la problemática propuesta, el maestro debe convertirse en conductor (Biehler, 1992).

Esta investigación pretende encontrar la variación del comportamiento interactivo de los alumnos, partiendo de la idea que el profesor es el principal generador de un determinado clima al interior del aula, y las respuestas de los alumnos están de alguna forma condicionadas por las maneras que el profesor utiliza para organizar las actividades de enseñanza apoyándose en el poder que la sociedad y autoridades delegan en él; de tal forma que el análisis de los roles y status de los actores es imprescindible en este estudio.

8. Modelos de investigación en el aula: limitaciones y posibilidades

Los determinantes potenciales de la enseñanza y aprendizaje en el aula son: las capacidades, las acciones y los pensamientos; la perspectiva adoptada por el

investigador puede ser la de un observador exterior que intenta descubrir las relaciones entre las características observables, o el énfasis se puede poner en el descubrimiento de los significados construidos por los participantes. El análisis de la interacción tal como se desarrolla en el aula es una preocupación de los paradigmas y modelos de investigación sobre enseñanza. Así, los paradigmas **proceso-producto**, **mediacional** y **ecológico** han elaborado modelos que describen e interpretan el discurso comunicativo en el aula desde diferentes orientaciones (Panza González, 1992).

Los resultados de la aplicación del paradigma ecológico, que describe las demandas del entorno y las respuestas de los agentes, así como los modos de adaptación (Doyle y Shulman, 1986; en Medina Rivilla, 1989), han considerado que el aula es un lugar de negociación constante en el que se intercambian valores (calificaciones) y actuaciones. Cada miembro asimila diferencialmente la realidad que ha de procesar y elabora los mecanismos compensatorios. De ahí la urgencia de preparar a los profesores para que organicen óptimamente el aula y sean capaces de generar las mejores relaciones con sus alumnos. En este sentido, es conveniente hacer un análisis de los distintos modelos de investigación en el estudio de la enseñanza presentados por Shulman (1989):

Los modelos centran su objeto de estudio en el proceso enseñanza-aprendizaje y se pueden ubicar en alguna corriente psicológica del aprendizaje (conductual, cognitiva o psicogenética) y desde ahí buscan explicar lo que sucede en el salón de clase.

Presagio-producto

La postura de este modelo consiste en tomar en cuenta que la eficacia de la enseñanza es un efecto directo de las características del profesor como factores que explican el éxito en el aula. De aquí parte el supuesto que inició la búsqueda del profesor eficaz, definido a partir de las características y capacidades que definían su personalidad.

Proceso-producto

Se centra en el estudio de los métodos eficaces de enseñanza, con la intención de enseñar en las escuelas formadoras de docentes el modelo más eficaz; es un modelo conductista y cuantitativo

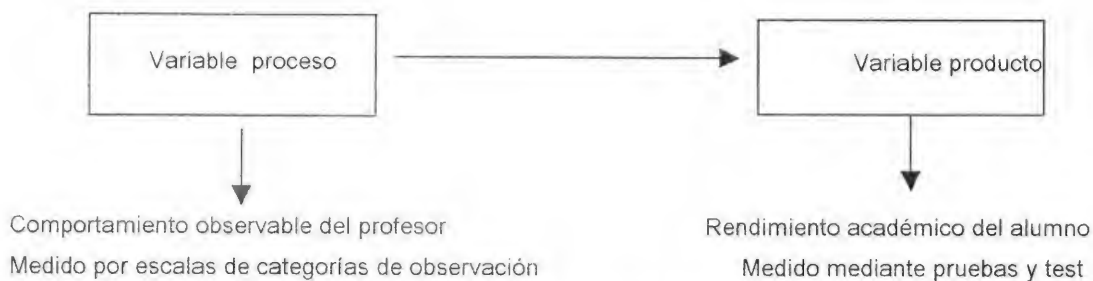


Figura 1: este modelo coincide con el primer paradigma mencionado por Pansza (1992)

Tiempo y aprendizaje

Es una evolución del paradigma proceso-producto que incluye el tiempo que le alumno emplea para el aprendizaje, asume que el comportamiento interactivo en el aula (elogios, recompensas, preguntas, retroalimentación, etc.) sólo pueden comprenderse mediante sus efectos en el tiempo académico de aprendizaje.

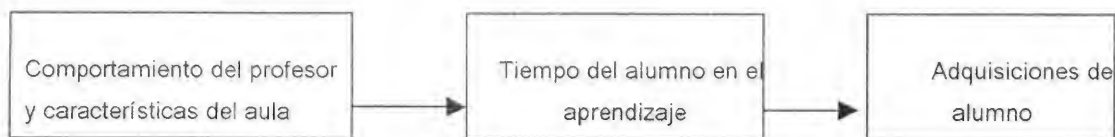


Figura 2: Evolución del modelo proceso-producto.

Cognición del alumno y la mediación de la enseñanza

Las investigaciones desde esta perspectiva consideran variables referentes al comportamiento cognitivo del alumno. Esto significa que el alumno media los resultados como consecuencia de sus elaboraciones personales, en donde cada

alumno activa distintos procesos cognitivos o no activa ninguno, lo cual explica por qué los resultados de aprendizaje, ante un mismo profesor, son diferentes en cada alumno. De esta forma los modelos de enseñanza se centran en el alumno y las investigaciones se encaminan a descubrir cómo el alumno percibe su propio aprendizaje y qué tipo de procedimientos mentales utiliza para organizar el conocimiento.

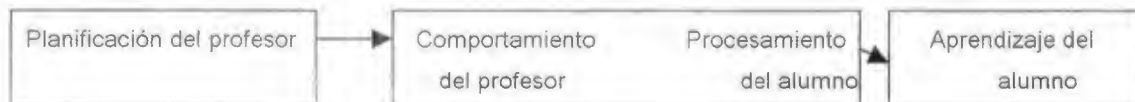


Figura 3 Modelo que coincide con el mediacional centrado en el alumno.

Cognición del profesor y toma de decisiones

El primer aspecto que modifica este modelo consiste en centrar su análisis en el ámbito de la enseñanza más que en el aprendizaje, asumiendo que ésta puede considerarse como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones, como un proceso de adopción de decisiones. Ya no es el comportamiento observable el objeto de estudio, sino el estilo docente como resultado de complejos procesos de deliberación, elección y ejecución. Desde esta perspectiva se puede denominar al profesor como procesador de información, tomador de decisiones, planificador, diagnosticador o investigador. Es necesario distinguir dos fases en la concepción de la enseñanza que este paradigma promueve: a) los factores y fuentes que influyen en la adopción de decisiones, y b) las tareas que el profesor como procesador e investigador tiene que desarrollar en la actuación docente.

Ecología del aula

Es una perspectiva que caracteriza la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales, y plantea su investigación desde enfoques metodológicos cualitativos; parte de la afirmación que en la vida del aula, el profesor y el alumno son, efectivamente procesadores activos de información y elaboradores de

comportamientos, pero no como individuos aislados, sino como integrantes de una institución que crea un clima de intercambio y genera funciones o patrones de comportamiento individual o grupal.

En el aula se crea un entorno singular como resultado de la relación de los agentes que en ella participan, que se determina por las acciones, representaciones, percepciones mutuas y contactos, que dan a cada clase un ambiente específico de intercambios, caracterizados por la simultaneidad, imprevisión y multidimensionalidad. Shulman (1989) concibe la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y asume los siguientes supuestos: a) recíproca influencia en las relaciones de clase entre profesores y alumnos; b) énfasis en el individuo como procesador activo de información; y c) importancia de la creación e intercambio de significados que subyacen a los comportamientos.

De este modo, no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida del aula en la compleja estructura que configura el grupo de clase como sistema social. En cada aula se genera una cultura propia como resultado del comportamiento interactivo de los participantes y de las interpretaciones que hagan los alumnos y el profesor; en cada clase se establece qué debe hacerse, cómo debe hacerse y qué sentido tiene para todos los miembros.

La perspectiva teórica de este trabajo es el modelo ecológico, misma que atiende la interacción entre las personas y su entorno, profundiza en la reciprocidad de sus acciones, asume el proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema interactivo continuo y considera el contexto del aula como influido por otros factores en permanente interdependencia.

9. Trabajos relacionados con la temática

En torno a esta temática se han realizado investigaciones en el contexto internacional y nacional, mismas que abordan la problemática desde distintos

puntos de vista. Con la intención de hacer una exploración, se presentan sintéticamente los rasgos más sobresalientes de algunos trabajos.

Trabajos dirigidos a fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje

Estévez (1995) en su trabajo denominado *interacciones en el aula, método de enseñanza y organización del conocimiento*, plantea la comprensión de las interacciones en relación con el contexto a partir del método de enseñanza y de las categorías docentes; su justificación versa sobre la necesidad de contribuir a la construcción de un conocimiento multicausal sobre la realidad del aula en el nivel superior de la enseñanza. La investigación es un estudio de caso en un aula universitaria, con un tipo de diseño descriptivo-interpretativo. Las técnicas e instrumentos empleados para la obtención de la información fueron la observación, entrevista y cuestionario. Los hallazgos van en el sentido de que el método de enseñanza empleado por el docente determina el tipo de participación e interacciones en el aula.

En un estudio sobre las rutinas en el aula, Romo (1993) indaga los procesos que se desarrollan cotidianamente en el salón de clases, trata de explicar los significados que los sujetos de la relación pedagógica construyen, reproducen o modifican por medio de las prácticas educativas en las aulas universitarias. Su enfoque teórico se fundamenta en el interaccionismo simbólico. El diseño metodológico es etnográfico, define los tópicos de interés como interacciones y estructuras dentro del aula. La técnica de obtención de evidencias empíricas es la observación. Los hallazgos de este estudio apuntan que el líder goza de prerrogativas del puesto, porque es legitimado por el profesor; una marcada tendencia a la marginación de las mujeres; el discurso del docente es de sentido común; resalta la resistencia de "los de atrás".

Investigaciones orientadas a identificar interacciones verbales en la dinámica cotidiana en las aulas.

En el estudio de la interacción comunicativa, Flanders (1977; en Medina Rivilla, 1989) fue pionero en la temática que aborda las interacciones verbales en las aulas. Centró su atención en aspectos relacionados con una clasificación de profesores formales e informales; propone un modelo formado por diez categorías para conocer el discurso del profesor y las actuaciones del alumno en el aula; siete describen la participación del profesor, dos la del alumno y una el estado general del aula. Sin embargo, estas categorías resultan insuficientes para hacer un análisis de la práctica docente en el salón de clase, puesto que deja fuera una gran cantidad de acontecimientos que determinan o condicionan las relaciones entre los individuos. Éstos se constituyen en factores sociales, culturales, económicos, afectivos, intereses y motivaciones personales. Es necesario identificar el tipo de interacciones entre profesores y alumnos a través de un sistema abierto de categorías.

Ayala Rubio (1995) hace un análisis de las interacciones verbales en clase, utiliza metodología de corte cualitativo, descubre la homogeneidad en el proceso de enseñanza, e identifica la necesidad de revisar a profundidad las formas de conducir la clase.

Villalpando, Aguilar y Lira López (1995) analizan la interacción comunicativa entre maestros y alumnos, con una técnica de codificación inductiva, descubre que predomina el aspecto de logro de fines determinados por el profesor, dejan pendiente la revisión de las relaciones alumno-alumno.

Esparza (1995) hace un estudio sobre el discurso oculto, para detectar los significados latentes en el intercambio lingüístico. Utiliza la etnografía interpretativa, encuentra que el docente ejerce el poder por medio de la palabra, surge la necesidad de revisar las relaciones desde el constructivismo.

Guerrero (1995) realiza un estudio experimental sobre método tradicional vs. método activo. Encuentra mejor ejecución en los sujetos que emplean el método activo y plantea la necesidad de realizar un estudio interpretativo.

Perspectiva sociológica de las interacciones en el aula

La socialización implica intercambio y cooperación; al respecto Shulman (1986; en Medina Rivilla, 1989) insiste en realizar el proceso de la enseñanza como una actividad que estructura óptimamente el aula y genera el más adecuado aprendizaje intelectual.

Hargreaves (1986) ha reunido evidencias sobre socialización de los estudiantes, en el curso de sus indagaciones encontró que la relación maestro-alumno tiene manifestaciones involuntarias y peculiares que tienen su origen en motivos como: la obligación de los alumnos a interactuar con el maestro, además que existe gran diferencia de poderes entre los participantes. Afirma que el comportamiento de los alumnos en clase es producto de las interpretaciones que de su rol hace el profesor y de su estilo de enseñanza, originando que los alumnos se adapten al profesor y no a la inversa.

Si se asume el principio de que el rol del alumno es complementario al del maestro, entonces el estudiante debe obedecer, aprender y agradar al maestro, es decir, dar lo que se espera de él: obedecer al maestro, cumplir con los trabajos, exponer ante el grupo, repetir las ideas del maestro para obtener buena calificación; si se adapta a todo lo anterior, terminará felizmente acreditado.

Contrario a estas ideas, Doyle (1986; en Medina Rivilla, 1989) sugiere que la actividad sea un medio de encuentro y de óptima estructuración del aula. De ahí la urgencia de preparar a los profesores para que organicen óptimamente el aula y sean capaces de generar las mejores relaciones con sus alumnos.

Fassinger (1995) revisa cómo los profesores universitarios determinan la interacción en los estudiantes, destacando la influencia del género. Justifica su trabajo en razón de las quejas de los estudiantes acerca del dominio del profesor, surgiendo la necesidad de revisar el clima del aula. El enfoque teórico se ubica en la sociología. Plantea la hipótesis en el sentido que los estudiantes poseen características que pueden dar forma a las interacciones, tales como: interés, comprensión y confianza. En relación con el tipo de investigación, es de carácter explicativo (no experimental); los instrumentos utilizados son el cuestionario y escalas de observación. El nivel de análisis de la información es bivariado, utilizando como técnica la *T-students*. Los hallazgos más importantes son: a) el género de los estudiantes es un componente significativo en la participación de la clase; b) es más probable que los hombres participen o hagan cuestionamientos; c) las mujeres responden más al clima emocional de la clase.

Con base en los argumentos de los autores revisados hasta ahora, se puede deducir que las características de las interacciones en el aula son producto del esfuerzo relacional en las diversas tareas y vivencias que se generan en la clase, misma que está determinada por el sentido de la tarea que realizan el profesor y alumnos, pues mientras que el maestro desea que sus alumnos lo respeten y lo quieran por sus cualidades, los alumnos desean llamar la atención del profesor para ocupar un lugar privilegiado en el aula con respecto a sus compañeros.

En el contexto de la educación pública mexicana, es común encontrar profesores que después de asistir a cursos de actualización, asuman discursos más o menos innovadores, aunque su práctica sea tradicional; en consecuencia, la relación con los alumnos mantiene matices autoritarios fuertes, aunque aparentemente se propicie su participación. Un estudio realizado por Elliot (1984; en Medina Rivilla, 1989), pone de manifiesto que los estudiantes aprenden a responder a los profesores aquello que se les demanda, no porque consideren que es lo verdaderamente formativo, sino porque es lo que desea o espera el profesor.

Clima del aula como producto de las interacciones al interior de las aulas

Fernández (1995) denomina "clima" del aula como un resultante global de tipo actitudinal-afectivo, que define el estado emocional de los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, mismo que se puede atrapar si el observador utiliza los instrumentos y estrategias sugeridos por los enfoques cualitativos de investigación.

El uso de las estrategias cualitativas por Jackson (1996) para describir la vida en las aulas, inaugura una nueva forma de aprehender los significados de carácter más ideológico e intersubjetivo e identificar las causas y motivaciones de los actores en el contexto del aula. Descubre que sólo tomando en cuenta la dimensión social, cultural, económica y política del proceso educativo formal, es posible llegar a comprender y, por tanto, intervenir con mayor eficacia en los procesos educativos. El contexto del aula tiene una serie de factores que inciden en las actitudes de las personas que allí actúan e interaccionan, peculiaridades como: multidimensionalidad (gran cantidad de acontecimientos), simultaneidad (muchas cosas que suceden al mismo tiempo), inmediatez (ritmo rápido), imprevisibilidad (eventos que no están previstos), publicidad (las escuelas son lugares públicos), e historia (acumulación de experiencias).

De tal suerte, el profesor tiene que realizar muchas tareas en las fases preactiva e interactiva de la enseñanza, atender actividades simultáneas y tomar decisiones sobre la marcha, lo que lo conduce a un comportamiento espontáneo, actúa según siente y cree, sin suficiente reflexión; las iniciativas, preguntas y reacciones de los alumnos controlan en cierta medida lo que el docente hace (Loredo, 1992).

Didáctica crítica

En la formación de actitudes cognoscitivas, Pansza (1992) aborda la estrategia de problematización del conocimiento. Según la autora, primero será el docente quien problematice la organización de los contenidos y posteriormente los alumnos organizados en grupos de aprendizaje, a partir de confrontaciones o cuestionamientos, buscando nuevas formas alternativas de razonamiento.

En busca de esa estrategia, Pansza, Pérez y Morán (1986) elaboraron una propuesta denominada "didáctica crítica". Desde esta perspectiva, se percibe la práctica docente a partir del establecimiento de objetivos de aprendizaje de las unidades y del curso, organizan el contenido a partir de la reflexión y perciben el trabajo grupal como forma de superar el individualismo. Sin embargo, tuvo diversas oposiciones, porque la función crítica tendría que revertirse al mismo planteamiento didáctico que propone.

En cuanto a la relevancia de la participación de los alumnos, Quezada (1988) argumenta que las estrategias de aprendizaje ocupan un lugar muy importante en la formación de profesores, ya que éstas permitirán que el docente no sólo se ocupe de transmitir la asignatura, sino fundamentalmente de propiciar que el alumno aprenda a aprender; una intención importante de esta propuesta es cambiar el área de acción del maestro, de la transmisión de información hacia el aprendizaje, y lograr que los alumnos formen sus estrategias.

Preocupado por comprender la compleja actividad de la enseñanza, Alvarado (1989) discute las fallas de los programas que han dicotomizado contenido y método, aboga porque los profesores estén interesados en el estudio y la investigación de su propia práctica, de tal modo que se logre reconocer el momento y el contexto social en que surgieron determinados conocimientos, para así arribar a una visión globalizadora de la realidad.

Este recorrido muestra la diversidad de enfoques y cuestionamientos a través de los cuales puede ser abordado el fenómeno de las interacciones al interior de las aulas. Como se ha mostrado, los trabajos analizados se fundamentan en distintas posturas y enfoques teóricos, lo más notable es la tendencia a alejarse de la tecnología educativa como la expresión más fiel del conductismo en la educación. La mayoría de las investigaciones se apoyan en corrientes cognitivas, psicogenéticas y psicoanalíticas. La metodología utilizada en la mayoría de los casos es de corte cualitativo, con una fuerte tendencia hacia la búsqueda del significado de las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula.

Se puede apreciar que la tendencia de los trabajos está enmarcada en las funciones didácticas, y dentro de éstas encontramos las relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje cuya figura principal es el profesor. En la propuesta de Pansza (1992) sobresale este hecho al buscar métodos más efectivos para la dirección del proceso de enseñanza, presenta además la posibilidad de una actividad cognoscitiva donde predominan la formación de habilidades para la búsqueda y apropiación independiente de los conocimientos.

Las teorías en las que se fundamentan los trabajos, así como los hallazgos, toman un marcado sentido en favor de la participación del alumno, y se oponen al autoritarismo como práctica actual; se destaca la preocupación por las actitudes de los profesores y de las instituciones pedagógicas, se propone el desarrollo de

nuevas relaciones entre los diferentes actores y nuevas alternativas de enseñanza.

Como prospectiva se puede detectar la necesidad de enfatizar el análisis de lo grupal desde los tres componentes principales del proceso educativo: alumnos, profesor y la materia de estudio como expresión del currículo; que se considere la importancia del contexto donde se desarrolla el proceso educativo, además de tomar en cuenta el proceso enseñanza-aprendizaje como vía de socialización dentro del aula, además de considerar la dinámica de las interacciones en términos de relaciones sociales.

Si desde la perspectiva sociológica de Durkheim, entendemos la escuela como la entidad responsable de la transmisión de los elementos de la cultura a las nuevas generaciones, encontramos que allí se da una reproducción de las situaciones sociales. Su función aparece conservadora, tendiente a reproducir los comportamientos, valores, ideas, instituciones y relaciones que han resultado útiles para el grupo social. En este sentido, la escuela transmite y conserva el individualismo y la competitividad, promoviendo la idea de igualdad para todos y cada uno, y ésta llega hasta donde lo permiten las capacidades de los individuos.

De acuerdo con lo expresado por Pérez Gómez (1996), este proceso de socialización es llevado a cabo por la escuela mediante los siguientes mecanismos: a) la selección y organización del currículo; b) organización de las tareas sin tomar en cuenta la opinión de los alumnos; c) designación del espacio y tiempo en el aula; d) las normas para evaluar; e) asignación de estímulos como motivación; f) organización de normas para la convivencia e interacción y, g) el clima de relaciones sociales, con predominio por la ideología del individualismo y la competitividad.

La concepción con respecto a la escuela y sus fines ha cambiado; los sistemas educativos ya no aparecen como resultado de una imposición; las relaciones que

se producen al interior resultan contradictorias, tal como sucede en el ámbito social, no se considera a los estudiantes como receptores pasivos, se proponen estrategias democráticas en donde los alumnos participan en el diseño e interpretación de los contenidos.

Actualmente, se considera conveniente abordar el problema desde una concepción constructivista que aboga por la importancia del contexto; en el aula el conocimiento se construye gracias a procesos de interacción entre los alumnos-alumnos, profesor-alumnos y el contenido. Estudiar los procesos de interacción en las aulas implica analizar estos tres componentes de forma interrelacionada y no aislada; no se trata de explicar los procesos cognitivos de la adquisición de determinados conocimientos, sino de explicar el proceso interactivo en el lugar en que se produce y con ello contribuir a una mejor explicación de las mejores formas de adquisición y construcción del conocimiento, desde las relaciones sociales que se dan en el aula (Coll, 1993).

Sobre la base de esta concepción se ha elaborado una sólida y bien sustentada teoría del desarrollo de la personalidad que se basa en la influencia de la actividad, la comunicación y la existencia social del hombre en grupos humanos. En especial, juega un papel significativo el lenguaje; de esa teoría se deriva una concepción del aprendizaje, que lo concibe como una actividad social en donde el estudiante asimila los modos sociales de actividad e interacción y los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e intercambio.

Se puede afirmar que educar supone hacer pensar, no ser impositivos, no formar personas de respuesta aprendida, no dárselo todo ya pensado, es necesario tomar en cuenta los intereses y aptitudes de los alumnos y no pretender meterlos a un molde educativo que no les deja desarrollar su personalidad. Por otra parte, los profesores tienden a interactuar más con algunos estudiantes, lo cual repercute en dificultades académicas que muchos no superan, no por falta de capacidad, sino por criterios que califican a algunos como "malos estudiantes" o

con "problemas de conducta". Para desentrañar estas apreciaciones es necesario conocer los procesos educativos en el salón de clase, como el ámbito más adecuado para acercarse al estudio de las relaciones interpersonales y sobre sus efectos en el proceso de aprendizaje (Cornejo Oviedo, s/f).

Por otra parte, junto con la renovación metodológica y los contenidos de enseñanza, es necesario abordar la renovación de los aspectos relacionales o de satisfacción grupal, como factor importante para mejorar la calidad educativa y la eficacia docente (Villa, 1988).

Para alcanzar esa satisfacción grupal se necesita entender que la docencia no es simplemente poseer una técnica para enseñar, sino un proceso de acción permanente; lo anterior en razón de que frecuentemente los docentes utilizan indiscriminadamente procedimientos a los que denominan dinámica de grupos, que caen en simples técnicas grupales con alcances limitados.

Ribeiro (s/f) aclara que la dinámica de grupo se refiere no tanto al accionar manifiesto entre los miembros del grupo, sino a la capacidad de combinarse y relacionarse entre sí, instantánea e involuntariamente y que le hace tener características propias de acuerdo a la correlación de fuerzas en situaciones y momentos diferentes.

De acuerdo con este autor, el trabajo en grupo deberá ser con carácter dialéctico al recorrer un camino en espiral continuo y permanente en el que el maestro y alumnos se realimenten con la experiencia. Esto permite la modificación del sujeto, haciéndolo participar activamente en la transformación de la realidad y que da lugar a su involucramiento real y voluntario.

Ribeiro concibe el aprendizaje como praxis, plantea el proceso como un "aprender a aprender", "aprender a vivir", "aprender a pensar", "aprender a transformar", sostiene la teoría del pensamiento y del conocimiento que opera en un contexto

social determinado. Todo este proceso de aprendizaje y las formas de interacción grupal tienen como objetivo común la TAREA, que no debe considerarse como el simple hecho de estar reunidos; sino una oportunidad de enseñar y aprender, en donde maestro y alumnos participan de un todo y el proceso grupal funge como alternativa fundamental.

Como primer paso, la función del maestro ya no será configurar la situación de aprendizaje, sino que fungirá como un elemento encargado de facilitarlo, adquiere un compromiso de lograr la participación de todos. Esto plantea un cambio radical en la organización de las actividades dentro el aula: el maestro deberá asimilar su nueva condición de conductor y los alumnos de romper los esquemas de dependencia, momento que el profesor aprovechará para encauzar las ansiedades que se generen y comprometerlos en el trabajo del curso.

El segundo momento es definir las estrategias para la integración grupal; es normal que se presenten resistencias y obstáculos por parte del grupo antes de asumir plenamente las actividades; el profesor actuará con conocimiento de la situación para vencer el desconcierto e incertidumbre que se generen enlazando lo emocional con lo racional.

El tercer momento se refiere al cambio de actitudes, toma de conciencia, responsabilidad y compromiso que deberán de operarse; este momento se encamina hacia la producción de conocimientos, pues las acciones estarán encaminadas a resolver la TAREA, que en tales circunstancias resultará más fácil de abordar.

Para lograr estos cambios es necesario considerar la escuela como institución inmersa en el conjunto de lo social, para después considerar las normas establecidas "instituidas" y regular la vida en las aulas, escuela o en la vida social misma, tomar en cuenta también "lo instituyente" o contenido dialéctico, pues es ahí donde reside la posibilidad de cambio.

Ribeiro (s/f) considera la realidad como dialéctica, en donde el objeto de conocimiento no es el objeto real, sino una construcción social, de tal forma que para aprender, el paso a seguir es explicarse esa realidad cambiante y, en aproximaciones sucesivas, obtener una lectura cada vez más verdadera como resultado de la acción-reflexión. De lo anterior se deduce que el aprendizaje deberá ser grupal, que permita develar las contradicciones y naturaleza de los conflictos, convirtiendo el conocimiento adquirido en instrumento de indagación y actuación sobre la realidad.

10. Preguntas y objetivos de la investigación.

Del análisis previo de la literatura que aborda el tema de las interacciones en el aula, resulta pertinente plantear las siguientes preguntas que orientarán este trabajo de investigación:

¿Qué tipo de interacciones se dan en un grupo de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en Durango?

¿Qué tipo de interacciones se originan con las estrategias que utiliza cada docente?

Es posible suponer que en el CAM el proceso de formación se reduce fundamentalmente a la transmisión de conocimientos con y en un sistema de relaciones alumno-profesor de subordinación del primero con respecto al segundo, en tanto que la relación de poder está monopolizado por el profesor quien detenta el saber, frente al alumno que se supone ignora y cuya función es sólo adquirir contenidos. El rol del profesor queda así fijado y sobre esta base ejerce su autoridad, limitando la independencia, la creatividad y en consecuencia, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes.

Este trabajo de investigación representa un intento por conocer la realidad del proceso enseñanza–aprendizaje tal como se lleva a cabo en las aulas, es decir, respeta la espontaneidad de la dinámica en el aula y centra el análisis en los siguientes **objetivos**:

- Analizar las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno al interior de un grupo de Licenciatura en Educación Primaria del Centro de Actualización del Magisterio con distintos profesores.
- Identificar los mecanismos a través de los cuales se dan las interacciones entre los distintos actores que participan en el aula.

Estos objetivos responden a la necesidad de abordar los aspectos de las interacciones, como factor importante de la actividad educativa, en una institución que pretende formar y nivelar¹ docentes en el estado de Durango. ¿Hasta dónde se cumple con el compromiso de formar a los futuros maestros con iniciativa propia, críticos, participativos y solidarios?; esta interrogante motiva una reflexión respecto a las prácticas en las aulas del CAM: si esa realidad se vincula realmente con las demandas de la sociedad, si la formación de docentes se apoya en propuestas pedagógicas innovadoras o se realiza de manera asistemática y basada en la imitación y la costumbre; si se considera la necesidad de formar las nuevas generaciones con una concepción científica del mundo y su preparación de acuerdo con las exigencias de la revolución científico-tecnológica. Como afirma Latapí (1991), los cambios más dramáticos en el futuro papel del profesor provienen de la revolución de las comunicaciones y del desarrollo de las nuevas alternativas de educación que tienden a cambiar el papel del instructor tradicional por los de un moderno coordinador, animador del proceso enseñanza-aprendizaje.

¹ La nivelación se refiere a los docentes con normal básica que pretenden alcanzar el grado de licenciatura.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

El marco general en el que se sitúa la investigación es el cualitativo, pretende interpretar y comprender la realidad tal como es vivida y experimentada por los sujetos en un curso de licenciatura para profesores de educación primaria.

1. Descripción general del estudio

Esta investigación es un estudio de caso, dado que la finalidad central es comprender y describir de manera detallada los intereses e intenciones que llevan a los actores (maestros y alumnos) a asumir una postura determinada en el aula, a partir de los intercambios derivados de las actividades relacionadas con la enseñanza; para ello se recabó la información sobre las reacciones de los participantes en situaciones didácticas y pedagógicas específicas planteadas por los profesores y ejecutadas por los alumnos en el salón de clases.

La investigación cualitativa pretende, mediante el análisis de los acontecimientos de la vida cotidiana, descubrir y develar las intenciones auténticas de los protagonistas. Por esta razón este trabajo se desarrolló mediante un proceso sistemático de observación y entrevistas simultáneos al análisis de la información durante un semestre. Durante la permanencia en el escenario se recogieron datos, se entrevistó a informantes clave, en suma se registraron los acontecimientos asociados a las relaciones que se dieron entre los sujetos en el salón de clases y en los lugares que frecuentan en sus tiempos libres, para interpretar los significados de los acontecimientos y el sentido que le otorgan los distintos actores (Goetz y Lecompte, 1989). Es pertinente aclarar que no se hizo el análisis de todo lo que acontece en el aula, sino sólo de lo que se refiere a las interacciones que

se generan al interior del grupo, a partir de las actividades académicas programadas.

2. Tópicos de interés abordados

Los tópicos centrales en este trabajo de investigación son: las interacciones maestro-alumnos y entre alumnos dentro del aula.

Es necesario tener presente que los grupos en el CAM son atípicos, partiendo del hecho que entre los participantes existe gran diferencia de edades, intereses, motivaciones, status, puestos y funciones que realizan; además, de que los asistentes utilizan sus vacaciones para actualizarse.

3. La institución de referencia

El antecedente del Centro de Actualización del Magisterio fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que inicia operaciones en Durango en 1945 con un programa de formación de profesores de educación primaria con planes de 3 y 4 años. Fue hasta el año de 1985 cuando se inicia la licenciatura en docencia tecnológica, a la fecha atiende la séptima generación. En el ciclo escolar 1986-1987 se crea el bachillerato bilingüe indígena.

Los problemas ocasionados por la falta de titulación de los bachilleres habilitados provisionalmente como docentes en las escuelas primarias ubicadas en regiones apartadas de nuestra accidentada geografía, motivan el resurgimiento del CAM (1989), con el propósito de ofrecer una opción de formación inicial acorde a las necesidades de los docentes que se encontraban en las condiciones señaladas. Sin embargo, a partir de 1993 esta opción se generalizó como un programa de nivelación para profesores en servicio con normal básica que no tenían el grado de Licenciatura en Educación Primaria, convirtiéndose en un centro escolar

atípico, con alumnos egresados de bachillerato² y profesores de base con varios años de servicio. Es decir, cumple doble función: como centro de formación inicial y formación permanente para docentes en servicio; duplicando así las funciones de las Normales y la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

El CAM cumple funciones de nivelación, formación, capacitación y actualización docente, con una adecuación de los planes 1984 y 1997 diseñados para las escuelas normales con modalidad escolarizada. El perfil de ingreso de los estudiantes es muy variado: normal básica, normal superior, bachilleratos diversos y profesiones variadas. La situación laboral puede ser como trabajadores de base, interinos, contratados, becarios y con funciones diversas.

El plan de estudios se divide en ocho semestres, cada semestre se cubre en dos módulos de 15 días de actividades académicas intensivas en vacaciones de invierno y primavera; en el verano se cubre un semestre con 30 días de trabajo, además de una fase abierta previa con sesiones presenciales esporádicas.

El estudio de caso se realizó en el CAM en la ciudad de Durango, Dgo., en un grupo de 2º semestre de Licenciatura en Educación Primaria (LEP) Plan 1997, durante el semestre correspondiente al verano de 1999. Esta institución no cuenta con edificio propio, por lo cual constantemente cambia de sede; durante el periodo de esta investigación operó en las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica No. 1 de esta ciudad. El edificio es de construcción moderna de dos plantas, en la entrada se encuentran las oficinas administrativas y la explanada principal, cuenta con amplios espacios con cemento para realizar actividades en las que resulta necesario salir de los salones (danza, educación física, etc.). Las aulas son rectangulares con amplios ventanales a los costados y pisos de cemento, el mobiliario es individual (butacas) y al frente hay un escritorio para el profesor. En la parte posterior del edificio hay una cafetería que al parecer se improvisó, es un lugar muy concurrido por catedráticos y alumnos; en la planta baja se encuentra

² Contratados eventualmente para cubrir lugares en la región serrana

otro lugar también muy concurrido, un espacio habilitado como papelería, en donde siempre hay largas filas de alumnos esperando fotocopiar o engargolar trabajos.

Durante este semestre hubo cambio de Consejo Estudiantil, lo cual motivó algunos movimientos internos en el estudiantado. La elección se realizó por medio de consejales; los representantes electos son los encargados de negociar las demandas de los alumnos ante la dirección de la escuela, además de organizar actividades deportivas y culturales.

El grupo estudiado en el presente trabajo estuvo integrado por 19 hombres y 14 mujeres, atendidos por cinco catedráticos: uno de los catedráticos (M1) cubría sesiones de dos horas y los restantes de hora y media. Durante el transcurso del semestre se seleccionaron 4 alumnos y 4 catedráticos como informantes clave para entrevistarlos y obtener la información requerida. Las actitudes de alumnos y catedráticos hacia el observador, al principio fueron de cautela, pero con el paso de los días se estableció un nivel de empatía adecuado.

4. Perfil del grupo de estudiantes

Las edades de los alumnos oscilan entre 19 y 45 años, con antecedentes académicos diversos: bachillerato, normal básica, normal superior. Así mismo asumen gran diversidad de funciones en las escuelas donde prestan sus servicios (docentes, directivos, auxiliares administrativos, etc.). Se advierte también que hay motivaciones distintas para asistir al CAM (cuestiones escalafonarias, mejoramiento profesional, actualización permanente, carrera magisterial, etc.), lo cual influye en la integración de los equipos de trabajo y en el rumbo que toman el resto de las actividades académicas.

La mayoría de las mujeres se presentan muy arregladas, mientras que los hombres visten de manera informal con atuendos más sencillos. El acomodo del

mobiliario es el mismo durante el semestre, con variantes al momento de trabajar en equipos; en la parte de atrás se ubican casi siempre los hombres. Las relaciones de amistad en los tiempos libres se caracterizan por las bromas y el juego, durante el receso se observan grupos de mujeres y otros de hombres, mismos que se mantienen a la hora de trabajar en equipos.

5. Los catedráticos del segundo semestre de la LEP

Las edades de los catedráticos oscilan entre 33 y 40 años, con una preparación profesional de maestría en educación en diferentes universidades; mantienen, en la mayoría de los casos, formalidad al ingresar al salón; para indicar las actividades de clase y tomar decisiones se muestran imperativos y seguros. En la presentación personal se advierte que se preocupan por sobresalir de los alumnos, principalmente en su forma de vestir. Cuando coinciden en los pasillos con otros profesores, aunque su trato es cordial, se advierte cierto distanciamiento en sus relaciones informales.

6. Categorización

Las interacciones entre maestros y alumnos se analizaron en función de las relaciones de: *adaptación, ubicación, participación, normatividad y negociaciones*.

El término adaptación se entiende en esta investigación como la aceptación de las demandas de los alumnos y de las relaciones interpersonales sin fricciones ni rechazos, proceso que permite sobrevivir y trabajar armónicamente en el aula.

La ubicación se refiere a la identificación de los alumnos por afinidad para escoger el lugar que habrán de ocupar dentro del aula, así como a la fidelidad que se manifiestan al momento de apartar los espacios a otros miembros del grupo

La participación se analizó en términos de intervenciones, intercambios y estrategias, con el objetivo de profundizar en los aspectos de la práctica que puedan mejorarse para que dicha participación pueda ser democrática.

La normatividad se refiere a los fines que persigue la institución, para lo que establece determinadas normas a seguir; además, la exigencia de los profesores en relación con la conducta que se espera de los alumnos en sus relaciones sociales y el grado de libertad que se da a los alumnos para determinar dichas reglas.

Las negociaciones se analizaron en función del proceso de socialización para la toma de decisiones en la organización del curso, la adecuación de la normatividad institucional con respecto a los horarios y las discrepancias entre maestros y alumnos con relación a la apreciación que cada uno tiene sobre la dinámica que debe prevalecer dentro del aula.



Figura 4: árbol de categorías de las interacciones maestro-alumnos.

Las interacciones entre alumnos se analizaron con base en las dinámicas grupales y las actitudes para y en el trabajo, mismas que varían entre: *cooperación-competitividad*, *empatía-rechazo*, *autonomía-dependencia*, *actividad-pasividad* e *igualdad-desigualdad*, categorías definidas en el primer capítulo.

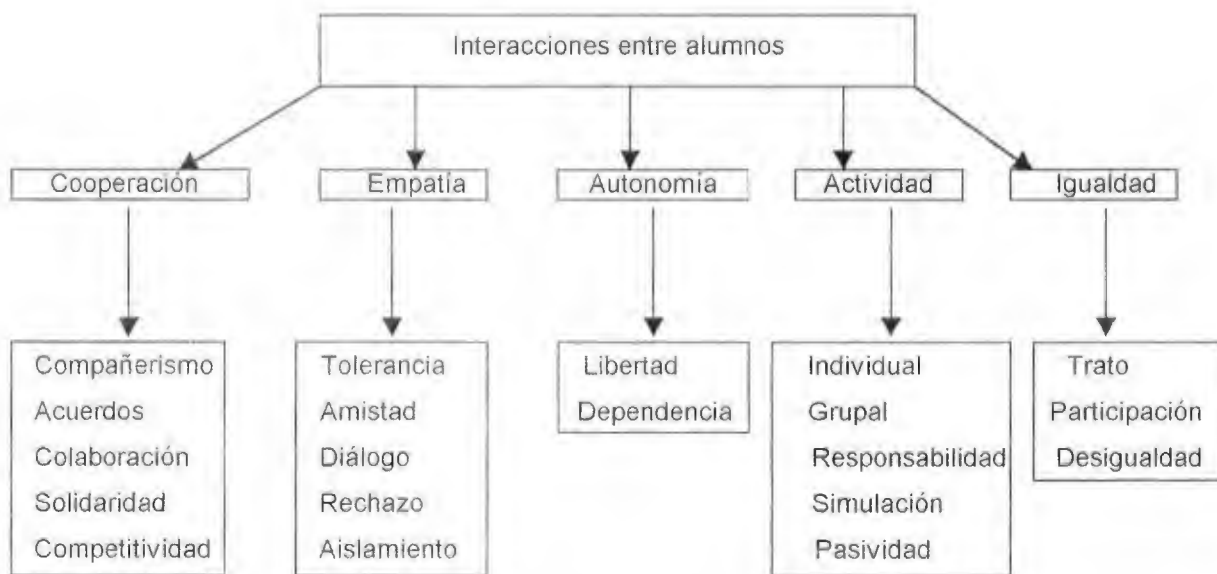


Figura 5: árbol de categorías de las interacciones entre alumnos

7. Técnicas e instrumentos para la obtención de información

Esta investigación de corte cualitativo se fundamenta en la comprensión e interpretación de los hechos. Se utilizaron instrumentos como, entrevistas, registros de observación y grabaciones. Por sus características específicas, la investigación en el aula, se puede ubicar en la línea analítico-inductiva. En este sentido, se buscó la sistematicidad y afinidad con modelos útiles como guías de acción, evitando siempre que el proceso de indagación se convirtiera en un esquema rígido, con la finalidad de no restringir las posibilidades que ofrecía el escenario.

Las técnicas de recogida de datos fueron la observación y la entrevista; los instrumentos que se utilizaron fueron: diario de observación y guía de entrevista. Las entrevistas se audiograbaron con la finalidad de recabar la mayor parte de los datos para el análisis.

Durante el periodo de obtención de información las relaciones que se mantuvieron con los actores fueron cordiales y amistosas; aunque al principio se manifestaron ciertas resistencias. Para asegurar un ambiente de cordialidad y aceptación y además garantizar la confidencialidad en el manejo de la información, se les explicaron los motivos y fines de la investigación, así como el uso de los resultados. Al poco tiempo de iniciados los cursos se dio la aceptación del observador como un integrante más del grupo, lo cual permitió obtener información más abundante y significativa. Además, se estableció el compromiso de dar a conocer los resultados de la investigación a los docentes y alumnos; este ofrecimiento trajo como consecuencia que las expectativas sobre la naturaleza de los posibles hallazgos aumentaran.

Para la obtención de evidencias empíricas se solicitó autorización a la Dirección del CAM para realizar observaciones directas en un grupo de LEP durante un semestre completo. Los propósitos de las observaciones fueron: contrastar las indicaciones del profesor para las actividades específicas y las respuestas de los alumnos; registrar datos sobre las actividades durante el tiempo de clase, tales como exposiciones y participaciones de los alumnos; describir las interacciones de los alumnos en tareas, ejercicios y trabajos en equipos, así como de charlas informales en los recesos.

8. Estrategia para el análisis de la información

Para el análisis de la información obtenida se hizo un registro continuo de los datos, para su interpretación posterior. Este procedimiento permitió dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio del proceso de indagación. Para

complementar la obtención de datos se entrevistó a cuatro profesores y cuatro alumnos.

El trabajo de campo y el análisis se hicieron en forma paralela, según lo sugieren Miles y Huberman (1994), esto es para no perder los detalles de los sucesos ocurridos cada día.

Siguiendo las recomendaciones de estos autores, la estrategia de análisis en esta investigación fue la siguiente:

- a) Obtención de la información a través de la observación y entrevistas. La primera se realizó durante aproximadamente 120 horas en el verano de 1999; las entrevistas dos semanas después de que inició el semestre, cuando se logró la integración con el grupo. Tanto la información de los registros de observación como de las entrevistas estuvieron a la disposición de alumnos y docentes, incluso si alguien quería ver las anotaciones del observador podía hacerlo sin ningún inconveniente de parte del investigador.
- b) Transcripción. La captura y ampliación de las observaciones registradas en el diario de campo, así como la transcripción de las grabaciones se hicieron diariamente, con la intención de evitar el rezago en el proceso de análisis, además de integrar el mayor número posible de evidencias sobre los acontecimientos ocurridos durante cada sesión que pudieran resultar relevantes.
- c) Reducción: categorización y codificación. Este proceso se hizo identificando y seleccionando entre los datos obtenidos, aquellos considerados más relevantes. Después se agruparon en función de las temáticas que dieron lugar a las categorías de análisis. Para la codificación se asignaron etiquetas con las primeras letras de las categorías e indicadores. El procedimiento para elaborar las categorías fue combinar lo deductivo e inductivo, de tal forma que a partir de categorías tentativas construidas a

priori, se realizaron modificaciones para adaptarlas al conjunto de datos obtenidos.

- d) Elaboración de matrices para ordenar acontecimientos durante el semestre, por cada caso. Para la disposición de los datos se hicieron matrices de manera que facilitaran el examen y comprensión de la información.
- e) Elaboración de matrices para triangular información obtenida con las diferentes técnicas de recolección de datos, por cada sujeto y atendiendo las distintas categorías.
- f) Elaboración de una metamatriz para comparar casos atendiendo las categorías.
- g) Conclusiones generales y recomendaciones.

La validez de los hallazgos y resultados se verificó mediante el principio de triangulación, por medio de un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: observaciones, entrevistas a catedráticos y alumnos.

Los resultados y conclusiones de la investigación se apoyan, como lo recomiendan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), en citas extraídas de las entrevistas a los participantes, de los registros de observación u otras fuentes. Además, de la manera en que el fenómeno observado se explica desde determinados marcos teóricos y las coincidencias o discrepancias respecto a estudios similares. Las citas se identifican con los siguientes códigos: M1, M2, M3, M4 y M5: se refieren a los catedráticos; As: alumnos; I: investigador; Ao: alumno hombre; Aa: alumna mujer.

III. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN EN EL AULA

1. El sistema de roles dentro del aula.

Los roles se definen como los patrones de conducta relativamente estables que se espera desarrollen los sujetos de acuerdo al lugar que ocupan en un sistema social determinado (Timasheff, 1991).

La relación entre maestros y alumnos del CAM, como en la mayoría de las instituciones educativas, está condicionada por normas y prescripciones que ubican a los primeros en un lugar superior en dicha relación; el maestro se asume como superior debido a que posee un mayor nivel de escolaridad y domina una mayor cantidad de contenidos; además, las autoridades escolares le delegan una gran cantidad de funciones que le permiten ejercer un gran control sobre los alumnos; mediante el registro diario de asistencias y otros criterios normativos sobre la permanencia, reporte de irregularidades en el desempeño, registro de participaciones en clase y la ineludible evaluación como principal criterio de acreditación y promoción.

Las posiciones jerárquicas están perfectamente definidas, pues siempre los alumnos son dirigidos y en forma sutil o explícita se les hace saber quien es el que toma las decisiones sobre las diferentes situaciones que se presentan durante el trabajo derivado de las asignaturas.

El rol de los alumnos es diametralmente diferente al de los maestros: su obligación es sujetarse a las reglas establecidas, acatar las indicaciones y ser sensible a los requerimientos del maestro; además, a veces tendrán que tolerar intransigencias y

someterse a las rutinas cotidianas: realizar lecturas, cumplir con tareas dentro y fuera del aula y, si el maestro lo considera conveniente, responder a los exámenes de las temáticas abordadas. Para lograr esto, el maestro al momento del encuadre del curso establece las pautas a seguir.

M1: ... vamos a iniciar con preguntas relacionadas con las lecturas que supuestamente hicieron.

As: ... [sonríen y bromean].

M1: ...[da lectura a un artículo, al terminar de leer lanza una pregunta al grupo y contestan en coro... M1 abunda sobre la respuesta].

Ao: ...¿Qué significa la técnica de guiones?

M1: ...la creatividad y el aprendizaje significativo son las alternativas...saquen una hoja y describan su práctica docente, dóblenla y guárdenla, este curso será dinámico...

Aunqúe el maestro no utiliza el tono imperativo para controlar a los alumnos, un elemento clave para establecer su jerarquía es el discurso utilizado, pues pretende dejar claro que es el más versado sobre las diversas temáticas que se abordarán durante el curso; entiende que las primeras clases son determinantes para definir las normas de trabajo y las futuras interacciones que se darán entre los alumnos. El momento denominado “encuadre” es aprovechado por el maestro para especificar formas de trabajo, controlar participaciones y aclarar las expectativas respecto a ambas partes.

Las posiciones jerárquicas generan actitudes diversas, existen algunos maestros que hacen esto más explícito; aunque en su discurso se plantea la necesidad de dar participación a los alumnos, la toma de decisiones sigue siendo tradicional y en cierta forma autoritaria. El profesor, aunque con su actitud aparenta estar dispuesto a escuchar a los alumnos, es irónico e incluso se expresa con un lenguaje inadecuado; habla la mayor parte de la sesión y trata de intimidar a los estudiantes con los requisitos que deben cumplir en los trabajos escritos, como se muestra en el siguiente diálogo cuando plantea la forma de evaluación.

M2: ...dudas sobre el curso.

Aa: ¿cómo se van a manejar las fichas reflexivas y sintéticas?

M2: ...las reflexivas tienen mayor valor recuerden el encuadre ...

Aa: ...¿qué pasa con los cuestionarios?

M2: ...son para confrontarlos, planteen la necesidad de sistematizar la práctica ...la principal forma de trabajo será por equipos y los criterios para evaluar se aplicarán de la siguiente manera: trabajo en equipo 20%, auto evaluación 10%, cuestionarios 30%, ensayo 40%

El profesor aclara que habrá un estricto control de las asistencias, participaciones y trabajos. Los alumnos aceptan las indicaciones, aunque se aprecia que no están de acuerdo con su forma de tratarlos. En este sentido son cuidadosos de evitar hasta donde sea posible el enfrentamiento directo con el catedrático. En los espacios libres se escuchan comentarios de los alumnos como: "es necesario que hablemos con los de la sociedad de alumnos para pararle el alto a este profesor, nos va a traer muy acelerados..."

En el CAM se advierte como práctica predominante la asunción de los roles estereotipados que se han aprendido durante el transcurso de la formación. Esto coincide con la afirmación de Pérez Juárez (en Pansza G. 1992), al señalar que esta situación empobrece la actuación de los actores dentro del aula, pues tanto profesores como alumnos rápidamente se ubican en el papel que les toca desempeñar; no se busca la forma de transformar esa relación, proponiendo nuevos roles, ni eliminar el vínculo de dependencia para aspirar al de cooperación.

2. La dinámica cotidiana en el aula

En los cinco casos observados las primeras sesiones resultaron representativas, ya que en ellas se establecieron las normas a seguir durante el curso; la participación del docente en la definición de reglas y acuerdos fue definitiva, haciendo uso de su posición como autoridad. Estos momentos se caracterizan por

la formalidad y aunque se pide la participación de los alumnos para definir las reglas y pautas a seguir durante el curso, se advierte poca posibilidad de negociación.

- M1: Vamos a hacer el encuadre del curso y a negociar los criterios de evaluación, quiero aclararles que será dinámico y participativo.
- M2: Encuadre: trabajos individuales y por equipos, fichas de trabajo, participaciones, autoevaluación y ensayo.
- M3: La organización del curso será dividido en dos bloques de 15 días, anoten la bibliografía complementaria y los criterios de evaluación.
- M4: Esta materia la vamos a llevar de la siguiente forma, vamos a hacer lo que algunos autores le llaman encuadre, ya saben que pueden opinar para modificar algún criterio, la evaluación se realizará como sigue...
- M5: En esta materia principalmente el trabajo será por equipos, para lo que les pido responsabilidad a todos y que en la realización de los trabajos así como en las exposiciones trabajen como su nombre lo indica en equipo.

Aunque en algunas posturas de los docentes se advierte la intención de dar oportunidad a los alumnos de opinar sobre la organización del curso, al tratar de implementar la estrategia denominada grupos operativos en la enseñanza propuestos por Bleger (1992), quien lo define como un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo; sin embargo, lo que realmente ocurre es que al tratar de aplicar los principios sugeridos por la nueva modalidad de la enseñanza, es decir, propiciar la participación de los alumnos con la idea de construir colectivamente el conocimiento, la delegación de responsabilidades en el grupo genera durante el transcurso del semestre una pérdida paulatina del interés en los alumnos por apropiarse de los contenidos.

En los cinco casos observados el control de asistencias se llevó al cabo en forma asistemática, aunque constituye un importante requisito administrativo indispensable para que los alumnos tengan derecho a la evaluación semestral.

Otra importante función de los docentes durante el proceso para desarrollar las asignaturas es el control de actividades y tareas. En este caso, la responsabilidad de exponer los temas se delega casi siempre en los alumnos; el profesor se concreta a registrar en la lista las participaciones individuales y por equipo, además de abundar en algunas temáticas. Los trabajos por equipos cubren cierta formalidad al iniciar la actividad, todos aparentan estar interesados, pero al realizar la actividad hay manifestaciones de rechazo y aburrimiento; a medida que transcurre el periodo de clase la disciplina se va relajando a causa del tiempo excesivo para realizar la preparación de las exposiciones durante el horario de clase.

M1: Reúnanse por equipos ...

As: ¿Por afinidad?

M1: Sí como ustedes quieran, lo importante es realizar el trabajo...

M2: Intégrese por equipos a terminar el trabajo del tema que quedó pendiente ayer.

En estas rutinas se aprecia que los cinco profesores observados ofrecen una selección de temas y utilizan procedimientos que se pueden considerar como novedosos, ya que se aprecian como alternativas ante el tradicionalismo pedagógico. Sin embargo, el uso de las dinámicas grupales se vicia cuando únicamente se realiza el reparto de temas con la intención de cubrir los requerimientos del programa y en la práctica la relación sigue siendo tradicional y autoritaria, aunque se aparenta la participación de los alumnos. Resulta notorio el hecho que la mayoría de los docentes observados mencionan discursos innovadores, por ejemplo los principios del grupo operativo; sin embargo, en la realidad se observa una deformación, pues se asumen actitudes y procedimientos que contradicen los postulados de esta teoría.

3. Las interacciones maestro-alumno

a. Hacia la búsqueda de la adaptación

Profesor y alumno ocupan dos planos diferentes. Se puede afirmar que las relaciones políticas están cargadas de intencionalidad, pues toda acción o reacción tiene un significado que para los participantes es motivo de negociación. Estas manifestaciones no impiden el trato amigable que tanto los profesores como los alumnos intentan mantener dentro y fuera del aula. Sin embargo, como afirma Panza González (1992), el autoritarismo abierto o disimulado es lo que priva en las relaciones dentro del aula. En los casos observados los profesores representan el saber, dan órdenes permanentemente; el lugar que ocupan al frente y aparte del grupo es privilegiado, estratégicamente colocado de tal forma que todas las miradas confluyan en él, además los intercambios están jerarquizados verticalmente.

El proceso mediante el cual se establecen los vínculos de aceptación o rechazo, se inicia con el planteamiento de las expectativas sobre el curso por parte del profesor; en este ejercicio se pretende dejar claro cuál es la responsabilidad de los alumnos y viceversa. En el transcurso del trabajo en las diferentes asignaturas, ambos van manifestando la concepción que mutuamente se tienen, lo que espera uno de otro. Una característica significativa es que los cinco casos de maestros observados son de extracción normalista, formación que se vincula con la práctica de los alumnos y que permite la identificación profesional.

Si partimos del hecho de que el profesor es el que finalmente toma las decisiones, ¿cuál es entonces el papel del alumno al momento de tratar de influir en las determinaciones que han de tomarse? El primer choque de intereses entre profesores y alumnos se da cuando los primeros indican el grado de exigencia, esfuerzo en tiempo que requieren para la realización de tareas dentro y fuera del

aula. En este sentido al principio del curso se observa que los profesores se muestran muy estrictos; sin embargo, a los pocos días van cediendo al regateo de los alumnos, las quejas y súplicas para que se disminuyan los trabajos aumentan; se argumenta la escasez de tiempo, la existencia de exámenes en otras materias, las abundantes tareas y los compromisos familiares.

Los alumnos están conscientes de que las exigencias disminuirán, hecho que se demuestra en las siguientes semanas, cuando los profesores se muestran más solidarios y complacientes; incluso se observa cierta flexibilización en la realización de los trabajos. En los días finales de los cursos se relajó la regulación del tiempo para realizar cualquier tipo de actividades.

b. Ubicación de los alumnos y el trabajo en el aula.

Existen indicadores de la vida social que regulan las relaciones en la dinámica áulica. La ubicación de los alumnos dentro del salón de clases desde el inicio del curso juega un papel importante; la identificación con ciertos compañeros o compañeras es fundamental, pues los alumnos buscan con quien compartir las largas jornadas de clase; tratan de establecer relaciones amistosas y alianzas en función de intereses que van desde la protección ante los riesgos que se puedan presentar en el transcurso del semestre, hasta el apoyo mutuo para realizar las tareas o exámenes. En este sentido, se observó que aunque están sentados en fila buscan estar cerca de un compañero del mismo sexo, por lo general procuran estar juntos quienes se conocen de cursos anteriores. De igual manera, al integrar equipos lo hacen por afinidad de intereses y expectativas académicas. La fidelidad a los compañeros de equipo se hace visible tanto para justificar ante el profesor las tardanzas y ausencias de los compañeros, como para respetar y reservarse el asiento; el siguiente comentario de un alumno lo confirma: "el compañero hoy no vendrá porque tuvo problemas familiares".

Se advierte que la mayoría de los alumnos tiene perfectamente claro qué lugar prefiere y lucha para conservarlo: "este lugar ya saben que está ocupado". En los primeros días de clase, algunos prefieren los lugares del frente para asegurar la atención y tener un mayor acercamiento con los profesores, evitando de alguna manera la relación con los que consideran problemáticos³, quienes prefieren los lugares del fondo para tener mayor libertad y poder conversar sobre asuntos ajenos a los temas de la clase. A la pregunta de si el tipo de relaciones de amistad influyen para decidir sobre el lugar que cada uno habrá de ocupar, una alumna responde: "Sí, porque ya los compañeros buscamos a los compañeros con los que comúnmente convivimos, si tiene que ver la preferencia de amistades"...

E	P					
X	X	O	X	X		O
OBS	X	O	X	X	O	O
X	O	X	X	O	O	O
X	X	X	X	O	O	O
X	X	X	X	O	O	X

E = entrada P = profesor Obs = observador X = alumno O = alumna

Figura 6. La distribución dentro el aula cuando el trabajo es individual.

³ Son los alumnos que se la pasan haciendo bromas y colaboran poco en la realización de los trabajos.

Llama la atención la distribución de los alumnos por género; este mismo fenómeno se observa al momento de integrarse al trabajo de manera libre por equipos. Esto indica que los intereses no son los mismos para todos los alumnos y alumnas, es decir, no todos "juegan" el mismo juego; mientras que las mujeres se organizan más fácilmente para las tareas, los hombres presentan una mayor resistencia en relación con el entusiasmo y compromiso para realizar los trabajos. Cuando el trabajo se realiza por parejas, suelen ser del mismo sexo o se buscan quienes se conocen de cursos anteriores o son compañeros del mismo centro de trabajo.

Las primeras filas suponen un mayor control del profesor y un menor riesgo del alumno para distraerse, además que representan la oportunidad para no pasar desapercibido al adoptar los puntos de vista del profesor. Estos lugares son preferidos por quienes parecen estar más motivados al inicio del curso y en general por los que les interesa aprovechar al máximo el contenido de las materias.

Las filas de atrás son lugares que ofrecen ciertos márgenes de libertad: la posibilidad de evadir las preguntas del profesor, realizar trabajos de otras materias y bromear; son preferidas por alumnos que dan mayor importancia a sus relaciones sociales y manifiestan poco interés por el aspecto académico.

Los lugares del centro son ocupados por los alumnos que se consideran más populares, pues es ahí desde donde mantienen contacto tanto con los de adelante como con los de atrás.

Las actitudes de los alumnos al momento de seleccionar el lugar de ubicación reflejan, en última instancia, el interés por obtener éxito académico o cumplir el compromiso de sacar el curso. El interés formativo es visto en forma diferenciada; algunos se inscriben en el CAM con la intención de obtener el título que les permita acceder a una plaza de base, otros lo hacen por considerarlo una

necesidad para tener oportunidades de ascenso escalafonario y en carrera magisterial. la mayoría lo considera como una "obligación necesaria".

Es posible afirmar que en el CAM existe una forma "socializada" de trabajo, pues la mayoría de los maestros organizan a los alumnos en equipos, además de implementar estrategias para lograr la participación de todos. Este hecho se confirma al realizar las tareas casi de la misma forma en todas las materias incluso con los mismos elementos en cada equipo.

La idea de propiciar la participación de todos los alumnos en muchas ocasiones se distorsiona al privilegiar los comentarios de vivencias personales de alumnos y maestros; además, estos últimos constantemente modifican el discurso y se pierden los objetivos de las asignaturas:

M3: ...abran su libro en el tema "jornada de trabajo de un maestro de grupo"
y trabajenlo por equipos ...

As :...[leen en silencio siguiendo a otro que lo hace oralmente]...

M3: ...cada alumno elabore una redacción relacionándola con su práctica
les voy a dar 40 minutos...

As :... [unos a otros]: ¿Qué le vamos a poner? ...[después de 55 minutos]

M3: ... vamos a iniciar con la lectura de los trabajos...

As :... [escuchan y ríen con los primeros trabajos, después de 15 minutos
de realizar la misma actividad, pocos escuchan el trabajo de sus
compañeros].

Dos maestros, de los cinco casos observados, propiciaron la interacción con los estudiantes, siendo flexibles incluso con los alumnos más introvertidos. La versatilidad para combinar los contenidos de las lecciones con la reflexión y adecuación a la práctica cotidiana, permitió a los alumnos un aprendizaje cooperativo e involucrarse en discusiones que exigen razonamiento y reflexión de ideas. Además, la realización de proyectos de estrategias didácticas animaron a los estudiantes a formular y presentar trabajos diseñados por equipos. Como

afirma Tomachewski (1992), el trabajo consciente y creador del alumno y la función directora del maestro constituyen una unidad de principios estrechamente relacionados, de la que depende el éxito de la enseñanza; la dirección del maestro no significa forzar las actividades ni reglamentarlas rígidamente y mucho menos anular o reprimir las actividades grupales o individuales.

M5... Vamos a redactar una noticia periodística, para esto les voy a pedir que se integren por equipos como los vaya nombrando (por lista en grupos de 3 en tres)...

As... [toman nota de las indicaciones, presentan cierta resistencia por cambiar de lugar y porque los equipos no se forman por afinidad como están acostumbrados]...

M5... todos vamos a participar con nuestras ideas...

As... vamos a trabajar parejos [la actividad dura 20 min].

Los intereses de los alumnos muchas veces no resultan compatibles con los de la institución, representados en el profesor, pues el más importante, el de aprender, se desfigura en muchos alumnos a quienes sólo les interesa sacar el curso o asignatura. El hecho de pasarla bien también es entendido de distinta forma, para unos es prioritario, mientras que para otros no, aunque casi siempre se refiere a las relaciones afectivas entre compañeros.

El monopolio que algunos profesores ejercen al decidir la forma de organización del trabajo dentro del aula no ofrece una participación democrática real a los alumnos. En estos casos todo está previsto y regulado, poniendo de manifiesto la posición de inferioridad con respecto al docente.

c. La participación de los alumnos en el abordaje de los contenidos

Las intervenciones se dan desde el inicio de las clases; los alumnos tratan de ganar tiempo a las sesiones, entran lentamente al aula y en grupos pequeños

abordan al profesor con cualquier comentario particular; por ejemplo aclarar dudas sobre las tareas realizadas. Para los alumnos esas pérdidas de minutos representan conquistas que cuando son notorias se celebran con manifestaciones de complicidad. Otra estrategia es la de cambiar de tema, los alumnos abordan repentinamente asuntos que no se relacionan con el contenido de la materia que en ese momento se aborda; a veces se trata de comentarios, chistes o anécdotas que causan regocijo generalizado. Estos son mecanismos para evadir momentáneamente el trabajo y aliviar el ambiente de presión que se vive en el aula.

Las interacciones derivadas del proceso enseñanza–aprendizaje resultan muy complicadas debido a la gran cantidad de acontecimientos y actores involucrados en ellas. En la institución de referencia (CAM) existen una serie de factores que son muy importantes en el tipo de interacciones que se propician entre los alumnos entre otros la edad, motivaciones, experiencia docente y antecedentes académicos. Esta situación se refleja en las opiniones de un alumno con normal básica y cierta experiencia docente:

I: ...¿Cómo considera el nivel de dificultad de los contenidos que se abordan?

Ao:...Son bastante elementales porque van dirigidos a maestros en formación y no en servicio. Es otra de las cuestiones que yo he notado aquí, es que los grupos son muy heterogéneos, por ejemplo los bachilleres que sí son bastantes a veces aportan poco, ¿verdad?, pues llevamos esa gran desventaja, de que casi no hay quien aporte para nosotros, más bien somos aportadores para los demás.

I: ... ¿De alguna manera los bachilleres se acercan, o se apoyan en Ustedes, para la realización de los trabajos?

Ao: ...Así es, siempre están dependiendo de la confianza que uno les dé, se acercan a pedirnos opinión sobre alguna exposición, sobre algún tema en particular que no comprenden, que nosotros de alguna manera, que con experiencia ya los hemos tratado, pero sí, se

considera que hay poco novedoso para los maestros que ya tenemos varios años de servicio, bueno, es desempolvar un poquito ¿verdad?

La amplitud y diversidad de contenidos a tratar en el periodo intensivo de trabajo⁴ dificultan el empleo de técnicas que no sea la exposición del maestro y los equipos, mismas que en la mayoría de las ocasiones resultan monótonas y aburridas, debido a la escasez de recursos materiales (computadoras, retroproyector, video caseteras, etc.) y variedad de estrategias de enseñanza; esto limita el dinamismo e interés de las actividades realizadas por alumnos del CAM. Las instrucciones para organizar el trabajo grupal casi siempre se reducen a las siguientes recomendaciones:

M2: ...intégrese en equipos por afinidad, ya saben que todos deben participar en la realización de las lecturas, sugiero que primero individualmente rescaten información y posteriormente se comparta en el equipo...

En el desarrollo de las sesiones es frecuente la monopolización del discurso por parte del maestro mientras los alumnos se limitan a escuchar. Esta mecánica se repite en todas las materias, el maestro dirige las explicaciones y controla las participaciones. Esta dinámica refleja claramente la diferencia en las posiciones de maestro y alumnos, ya que el primero cuenta con amplias ventajas para interrumpir a los segundos en cualquier momento sobre todo, su intervención es drástica cuando se trata de terminar con las discusiones que se establecen en el grupo. Prevalece entonces el discurso del docente, aunque no siempre es académico, sino que está saturado de ideas de sentido común. Este discurso agrada a los estudiantes, pues cuando tienen lugar las anécdotas se relaja la disciplina y se aprovecha para abordar temáticas diversas.

M4: ...quiero que se coloquen alrededor del aula con sus sillas; ¿quién hizo la tarea que encargué ayer?

⁴ Que es equivalente al trabajo que se realiza durante todo un semestre en las escuelas Normales.

As: ...mire profesor no estamos seguros de haberla hecho bien mire cómo le hicimos [los alumnos participan explicando, otros preguntan algunas dudas]

M4: ...compartan con sus compañeros sus estrategias.

En las actividades realizadas por los equipos para preparar las exposiciones, solamente algunos alumnos se dedican a explicar el tema, los demás platican sobre asuntos diversos no relacionados con los contenidos asignados por el maestro. Además, cuando están en silencio, simulan leer; es como si se tratara de “jugar” atrevidamente para ver quién invierte menos esfuerzo en el cumplimiento de las tareas, buscando alternativas lúdicas para pasarla bien, cuidando aquellas situaciones que pudieran representar un riesgo para sus intereses de acreditar el curso.

Las exposiciones por equipos son una práctica constante, aunque las intervenciones de los alumnos no se organizan adecuadamente, se abusa de la lectura directa de las antologías preparadas previamente por el profesor, en ocasiones los profesores eligen a los alumnos que habrán de participar, tratando de evitar que lo hagan las mismas personas. Con el paso del tiempo la actitud del grupo se torna un tanto indiferente, pues los mensajes de los participantes no se toman en cuenta y sólo se trata de cumplir con el requisito de participación para obtener una buena calificación. En ningún momento se cuestiona lo que dice el profesor o los alumnos, se aprecia una complacencia mutua.

La forma de presentar el trabajo por parte de los equipos generalmente es la expositiva, mediante el empleo de láminas, apuntes o el uso de la antología; se abusa de la repetición de las ideas de los autores, sin hacer un esfuerzo por buscar inferencias o relaciones con su trabajo cotidiano. En la mayoría de las ocasiones se delega la responsabilidad de exponer en las mismas personas; durante la exposición los alumnos se dirigen al profesor en lugar de hacerlo al grupo, los equipos se integran con los mismos elementos y en cada equipo se conocen las capacidades y habilidades de cada integrante.

A medida que avanza el semestre se acentúa la indiferencia por parte de los profesores y alumnos; estos últimos aparentan estar trabajando y poniendo atención sobre lo que se dice o se discute, miran el pizarrón o el cuaderno cuando en realidad disimulan y aprovechan para hablar, hacer bromas y reírse con el compañero de lado.

Aunque al inicio del curso se establecieron las reglas para las participaciones (no leer frente al grupo, hacer esquemas, relacionar con la práctica...), los alumnos no las toman en cuenta. Los expositores generalmente carecen de ideas personales; en los intercambios de preguntas se aprecia un marcado relajamiento con respecto a lo que estipulan los contenidos originales, la comunicación se da entre bromas, chistes y anécdotas de sus vivencias personales.

Aunque no se aprecia una marcada diferencia entre las actitudes de los alumnos, respecto a la habilidad para organizar el trabajo grupal, al momento de realizar las tareas se observa una tendencia de parte de las mujeres para abordar la temática organizadamente, no así en los equipos de hombres quienes por lo regular son más apáticos. Sin embargo, al momento de exponer ante el grupo, los hombres acaparan las participaciones; esto se aprecia en la organización de una clase:

M1: ...reúnanse por equipos para realizar un trabajo ...

As: ...[rápidamente se ponen de acuerdo en la forma de realizar la actividad; algunos se interesan bastante en el tema y profundizan, sin embargo, 2 de los equipos abordan temáticas distintas; empiezan los alumnos a relajar la disciplina y el profesor se integra a un equipo conformado por mujeres; da instrucciones para que se inicien las presentaciones de los trabajos y los alumnos designan a los que participan poco, actitud que es tomada en cuenta por el profesor, quien pide se seleccione una lectura para leerla frente al grupo, y algunos alumnos aprovechan el cambio de actividad para salir del aula sólo 2 de cada equipo se interesan].

Las actividades cotidianas son rutinarias, lo anterior se observa en las prácticas expositivas de los equipos al convertirse en actividades que representan ciertos contratos o condicionantes implícitos que aseguran las buenas relaciones entre los participantes en el aula; se nota la tendencia de los alumnos a satisfacer al maestro, hacen lo que piensan que le gusta.

Cuando los alumnos pierden el interés en la clase, M2 actúa en forma enérgica, comentando que: "a la hora de la evaluación todo se tomará en cuenta"; se aprecia la necesidad de mantener el control, aunque en ocasiones se comporta muy amigable y tolerante ante la falta de interés de los alumnos.

En algunas ocasiones se aprecia que el discurso es indefinido, pues se abordan temáticas distintas a los contenidos planteados, los temas emergentes y las experiencias de los alumnos y del docente se convierten a menudo en tema de discusión.

M2 ...ahora vamos a hacer una exposición de preguntas entre los equipos; les recomiendo que no se repitan, empiecen a planear los cuestionamientos equipo 5 al 1;

As: ... [los equipos están desintegrados; un alumno lanza una pregunta que no se ajusta al tema].

M2: ...[el profesor la aborda como una posibilidad dentro de la problemática]

As: ... los alumnos debaten sobre el cuestionamiento de carácter sexual

Ao: ...[un alumno hace una reflexión sobre el origen de la mayoría de los accidentes] casi siempre es por falta de vigilancia de los profesores.

M2: ...les recomiendo que tengan cuidado en cuanto a la responsabilidad como profesores. La siguiente actividad se realizará en 15 minutos...

El aula es un espacio de relaciones sociales en donde el docente, como lo manifiesta Hargreaves (1986), es el protagonista por excelencia, artífice prioritario de las estrategias de participación, con su acción se estructuran los mensajes y se determina el sentido, secuencia y duración; el sistema de comunicación que se establece en el aula es directamente proporcional a la metodología empleada; el

estilo de interacción que se genera, de alguna manera perfila la actitud y la asimilación que el profesor hace de su estilo de enseñanza. En este trabajo se pone de manifiesto que las relaciones dependen esencialmente de la apreciación del rol que cada elemento tiene, de tal forma, que las funciones del profesor son de organizar, estructurar, ordenar, imponer, estimular, aportar, interpretar u orientar las participaciones que se dan en el aula. Por su parte, los alumnos deben acatar y tratar de aprender los temas que el maestro decida, tolerar las actitudes de los docentes, descifrar los contenidos de las clases, cumplir hasta donde sea posible los trabajos, reproducir en los exámenes o ensayos lo que se encuentra en las lecturas, es decir, se espera que sobreviva a los obstáculos que se le presentan.

d. Función y uso de la evaluación como principal criterio de normatividad

Las normas son establecidas por la institución y los profesores; son preceptos que están encaminados a mantener el orden durante el proceso de enseñanza. Aunque las normas son de carácter general, cada profesor decide el grado de exigencia en su cumplimiento. Al respecto, los alumnos experimentan una sensación de falta de libertad, es decir, no asumen las normas como propias porque no han intervenido en su elaboración o al menos en su socialización. Esto explica en buena parte los constantes intentos de sabotaje, principalmente hacia aquellas que consideran restrictivas, exigentes o innecesarias. En este sentido, Hargreaves (1986) señala que el profesor asume la función de tomar las decisiones fundamentales y controlar las acciones, condicionando la actuación de cada alumno y el clima social que en su conjunto se genera. Para evitar lo anterior sugiere potenciar la autonomía personal y la responsabilidad compartida de los actores al interior del aula, para fomentar la iniciativa y disminuir la tensión en las relaciones que se establecen entre ellos.

La evaluación tiene una dimensión normativa fundamental; al interior del aula se convierte en el mecanismo por medio del cual los profesores y alumnos negocian

lo que consideran más valioso en el desarrollo del curso: la calificación. Estas negociaciones condicionan poderosamente las relaciones entre quienes enseñan y aprenden. Los profesores utilizan el poder restrictivo de la calificación para hacer valer las normas. No obstante que estas se dan a conocer desde el inicio del curso y aunque en el momento de la socialización los profesores aparentemente aceptan la participación de los alumnos para redefinirlas, finalmente se convierten en requisitos que indican el peso asignado a los criterios que los alumnos deberán cubrir a lo largo del curso.

Los criterios de evaluación representan un medio de control; en este sentido se resalta la importancia de que los alumnos realicen bien los trabajos, los entreguen oportunamente, pues en muchas ocasiones la calificación dependerá del criterio del profesor y, en otras, del resultado de exámenes escritos. Aunque los estudiantes se resisten a ser evaluados mediante pruebas objetivas argumentando que son antipedagógicas; en la mayoría de los casos observados no se aplicaron exámenes de este tipo. Este asunto se negocia al interior del aula:

M3: ...para mí las pruebas escritas ya no representan una buena alternativa, la mejor forma de evaluar responde al interés por el verdadero aprendizaje y no por la memorización...

As: ...entonces no nos aplique exámenes escritos, son antipedagógicos...

M3: ...muy bien pero sí quiero que los trabajos sean de calidad, así como las participaciones individuales y por equipo.

Es posible afirmar que profesores y alumnos tienen posiciones diferenciadas que marcan una distancia y caracterizan las relaciones asimétricas en el aula. Para el grupo el profesor tiene el control mediante la calificación, que es utilizada junto con las normas institucionales para marcar el carácter de las relaciones en la clase.

Los alumnos también evalúan al profesor, y aunque éste no experimente el mismo tipo de ansiedades, siente que de alguna forma está siendo valorado en función

de las reacciones que la normatividad provoca en los alumnos; estas reacciones se perciben más en el ambiente social del grupo y en las actitudes aprobación o rechazo que se dan en la clase con expresiones verbales abiertas. Por otra parte, el profesor también necesita proteger su status; una manera de lograrlo es obteniendo la aprobación de los alumnos, la cual se observa en manifestaciones de atención, gestos de asentimiento y sonrisas.

La evaluación es, a final de cuentas, un criterio normativo que condiciona de manera importante las relaciones entre todos los participantes, no solamente el temor a una mala nota, sino a las participaciones que puedan merecer un buen juicio del profesor.

e. Importancia de las negociaciones en la vida del aula

Se puede afirmar que las principales decisiones en el aula las toma el profesor unilateralmente, dejando a los alumnos detalles secundarios sobre la organización y realización de ciertas actividades, uso de materiales para exponer y asignación de porcentajes a las tareas; de la misma forma se da libertad a los integrantes de los equipos para designar a los encargados de pasar al frente del grupo, dar a conocer las conclusiones de las discusiones y análisis temáticos.

Existe discrepancia en las opiniones de los profesores y alumnos sobre la organización del curso, mientras que los primeros afirman que se da oportunidad a los alumnos en la modificación de los criterios generales a seguir en el curso y en las formas de participación, los segundos creen que su participación es poca, pues consideran que las decisiones importantes ya están tomadas y únicamente se negocian aspectos secundarios, como se advierte en las siguientes apreciaciones:

- I: Cuando se inició el curso, ¿usted tomó en cuenta las opiniones de los alumnos, con respecto a la materia?

M1: Sí, en la primera sesión que tuvimos platicamos este... cómo se iba a tratar la materia, de qué se trataba más o menos, hicimos un encuadre diagnóstico, para ver cuál era el perfil del grupo, cuántos bachilleres tenía, cuántos maestros, para saber el enfoque del programa, este... comentamos qué era motivo de evaluación, si la participación, ellos le dieron el valor de 30%, a ensayos y exámenes...

I: ¿Se tomaron en cuenta las opiniones de los alumnos para la planeación y organización del curso?

A0: Solamente el primer día se nos indicó cómo era la forma de trabajo, cómo se evaluaría, pero no, no más. No, incluso ya las antologías y todo ya estaban elaboradas, nosotros nada más las compramos, pero no hay ninguna participación en cuanto a la forma de llevar el trabajo.

Esta afirmación sugiere que catedráticos y alumnos entienden la participación de un modo diferente. Los primeros conciben la participación de los segundos como una respuesta a la solicitud de opiniones sobre lo que presentan, pero no se acepta la idea de que los alumnos sean competentes para tomar decisiones organizativas relacionadas con el curso.

Es posible que a catedráticos y alumnos les parezca cómodo y que consideren como adecuadas las formas de organizar el curso; se advierte un temor no manifiesto por parte de los catedráticos a ceder la toma de decisiones a los alumnos.

I: ¿Considera usted que es posible democratizar más el trabajo en el aula y permitir a los alumnos tomar decisiones importantes?

M4: Bien, las nuevas propuestas pedagógicas y algunas que se acercan al tratamiento de los temas de la pedagogía, nos hablan de la necesidad de democratizar aún más el trabajo en las aulas, habremos de cuidar que no vaya a confundirse con politizar, porque eso sí pervertiría los procesos, sí es posible y no estamos totalmente preparados ni como docentes ni como alumnos para asumir dentro de un ambiente democrático las responsabilidades que derivan el trabajo en las instituciones, a veces el que estemos exigiendo más democracia es

pedir más libertad para convertirlo en libertinaje, debemos tener libertades en las aulas con los alumnos y como docentes, pero las libertades siempre tendrán límites...

En lo que se refiere a las entradas y salidas del aula, así como al desplazamiento libre al momento de estar desarrollando alguna actividad individual o por equipos, la práctica general fue que los alumnos no pueden decidir cuándo salir del salón, regularmente piden permiso y difícilmente se les permite movilizarse libremente por el aula.

Con relación a las evaluaciones, el profesor negocia por separado con los alumnos que a su juicio tienen problemas con las tareas encargadas.

M2: ...Los alumnos que no cumplieron con la tarea encargada se pasan al frente para encargarles un trabajo extra.

I : ...[Quince alumnos fuera del aula se ponen de acuerdo para hacer el reparto de temas e integrar los equipos].

M2: ...Vengan para darles indicaciones más precisas...

Aunque los profesores tienen a fin de cuentas el poder de tomar las decisiones cruciales sobre el rumbo que puede tomar la dinámica en el aula, las intervenciones más significativas de los alumnos se dan en el sentido de negociar las intenciones y expectativas de los profesores sobre el nivel de logro de los objetivos del curso: el aprovechamiento íntegro del tiempo disponible y de mantener el control de las actividades. El regateo y la resistencia traen como consecuencia la disminución de las exigencias, el logro de tiempos libres y el mantenimiento de las relaciones en un nivel satisfactorio.

Para cerrar este apartado se presentan algunas afirmaciones que pueden ser consideradas como puntos de debate y reflexión, sobre la posibilidad de trabajar en forma conjunta entre catedráticos y alumnos del CAM, para modificar algunas situaciones descritas sobre las interacciones maestro-alumnos.

- Es imprescindible la necesidad de poner la participación real de los alumnos en el centro de la organización del aula y no relegarla a un segundo plano, teniendo en cuenta que son personas con experiencias, que pueden aportar ideas interesantes. Se debe repensar las estrategias, de tal forma que permitan compartir las decisiones que atañen a todos.
- Este informe puede servir de ayuda para un mayor conocimiento de las negociaciones que acontecen en el aula, permite encarar la resolución de los conflictos al conocer los diferentes puntos de vista de los actores dentro del aula, teniendo en cuenta que existen actitudes de presión, enfrentamiento, regateo y adaptación que se deben valorar para lograr un mejor funcionamiento de la dinámica al interior del aula. Las negociaciones implican un cambio de actitudes recíprocas, en donde los alumnos asuman las condiciones que los habiliten para aprender a aprender. Los profesores por su parte, se deberán convertir en verdaderos facilitadores y propiciadores de aprendizajes; muchas decisiones pueden compartirse, sin que por ello los profesores pierdan autoridad y respeto.
- La meta es lograr que se den procesos de negociación en calidad de iguales para todas las personas que transitan por las aulas. Aceptando las diferencias de criterios, llevándolos a la mesa de las discusiones y llegar así a acuerdos de trabajo aceptados por todos, que permitan la socialización del conocimiento a través del trabajo grupal, afrontando y solucionando conflictos y mejorando la aptitud para las relaciones interpersonales.

4. Interacciones entre alumnos

Para describir y tratar de comprender lo que sucede entre los alumnos en su calidad de condiscípulos, se han elegido las estructuras relacionales propuestas por Medina Rivilla (1989) que se pueden analizar como antagónicas; cooperación

vs. competitividad, empatía vs. rechazo, autonomía vs. dependencia, actividad vs. pasividad e igualdad vs. desigualdad.

Se parte del hecho que en los cinco casos observados los profesores tratan de proporcionar autonomía en la realización de los trabajos encomendados y en apariencia, dejan de ser los agentes principales del proceso educativo.

a. Cooperación

Las actuaciones de los alumnos están orientadas a la obtención de determinados objetivos en función de sus aspiraciones, mismas que están reguladas por el comportamiento e intercambios entre ellos. Resulta de particular importancia la evaluación informal que realizan los alumnos con respecto a lo que consideran positivo o negativo del curso. Esto lo hacen a espaldas del profesor y aunque los comentarios al respecto no son definitivos al momento de asignar calificaciones, sí influye en los mecanismos formales.

Al inicio del curso se observa en la clase de M1 una marcada tendencia en la mayoría de los alumnos a trabajar colectivamente, tomando acuerdos grupales y apoyándose mutuamente en las tareas. Sin embargo, el grupo se enfrenta a la resistencia que ofrecen los que se consideran como competidores, están siempre pendientes para participar levantando la mano, incluso en ocasiones se manifiestan aburridos por las participaciones de sus colegas. Los que se consideran a sí mismos como "mejores" se reconocen entre sí y prefieren no sentarse juntos, pues lo que pretenden es acaparar la atención del profesor y en consecuencia, obtener buenas notas. Después de una semana de actividades y al comprender que el profesor ya los ubicó, simulan un cambio al momento de preparar los temas, simulan compañerismo pero al momento de exponer casi siempre lo hacen los considerados como sobresalientes. Se percibe un ambiente de cooperación grupal y se favorece el intercambio de ideas entre compañeros;

además se intercambian las tareas de otras materias. El compañerismo se aprecia al momento de defenderse del profesor cuando pretende hacer alguna evaluación:

M1: ...saquen una hoja en blanco y con base en la lectura realizada elaboren un resumen...

As: ...¿cuál lectura? No nos encargó tarea...

M1: ...la tarea se encargó ayer al empezar la clase y algunos llegaron tarde, bueno formen equipos con los que sí leyeron y compartan sus opiniones con los demás.

En la clase de M2, al inicio del curso predomina el silencio, la ausencia de acuerdos grupales y cierta angustia generalizada, surgen los competidores pidiendo la palabra, pretendiendo agradar al profesor mediante comentarios coincidentes con su punto de vista. Después de la tercera sesión, al entender que el profesor ha bajado el nivel de exigencia, se observa en los equipos y entre los alumnos la simulación en el trabajo: esto se advierte con el M2: "primero individualmente rescaten información y posteriormente compartan con los demás miembros del equipo".

Desde el inicio del curso de M3 se establecen formas de trabajo grupal que propician el compañerismo e intercambio de ideas, incluso al modificar los equipos que se habían integrado por afinidad; se nota que todos colaboran al realizar los trabajos, pero durante el transcurso del semestre se va presentando la simulación al interior de los equipos y solamente algunos elementos realizan los trabajos encomendados por el profesor:

M3: ... (primeras sesiones) ... [con una técnica forma 4 equipos, los alumnos participan entusiastas, se dan relaciones de amistad, pide el profesor nombren un representante...]

As: [los alumnos actúan con cautela, pues están acostumbrados a trabajar en equipos que ya se conocen, sin embargo todos participan en la realización del trabajo].

As: ...(últimas sesiones) ...[cada equipo determina la mecánica para abordar el tema: 2 equipos leen individualmente, unos se turnan para hacer una lectura oral, se nota desintegración y piden organizarse, determinan leerlo individualmente].

Al privilegiar el trabajo individual en la clase de M4 se fomenta la competitividad, los alumnos tratan de sobresalir en la solución de problemas y no compartir sus estrategias, después de la primera semana los más rápidos ayudan a los más lentos, pues consideran que ya el profesor los ubicó como destacados, los intercambios de ideas se dan principalmente por parejas cercanas, al momento de que el profesor señala la mecánica de trabajo:

M4 ...¿quién hizo la tarea?, pasen al pizarrón a demostrar su procedimiento.

As: ...[algunos alumnos "sobresalientes" quieren pasar para dar a conocer la forma en que resolvieron el problema]...

El clima de confianza que se genera con M5 origina un alto grado de colaboración y solidaridad entre los alumnos para realizar las tareas encomendadas, todos trabajan con entusiasmo compartiendo experiencias; a diferencia de los otros profesores, todos colaboran de manera entusiasta durante todo el curso.

M5: ...vamos a cambiar de actividad, organicen una escenificación, [da instrucciones por equipos y los alumnos preparan su presentación colaborando todos; se inicia la presentación de las escenificaciones, con la participación y atención de todo el grupo, el profesor precisa sobre la intención y logros de la actividad realizada; los alumnos escuchan con atención.]

Se puede afirmar que existen dos perspectivas o visiones acerca de las relaciones sociales en el aula; la del profesor y la de los estudiantes; la de estos últimos que compiten para hacerse notar ante el profesor, pues es claro que no existe la homogeneidad de intereses, los comportamientos no obedecen a unas mismas pautas, ni las estrategias de participación son idénticas. Esta contrastación da

origen a competencias, pero no impide la existencia de rasgos comunes entre quienes comparten el mismo rol y finalmente son solidarios con sus compañeros, pues consideran que por mucha confianza que se haya establecido, el profesor siempre estará en otro nivel. Por supuesto que aunque ambas perspectivas se encuentran interconectados y se influyen mutuamente, en la forma de percibir estas situaciones por parte de los alumnos no tiene ningún control el profesor y las relaciones se establecen entre iguales.

Se puede advertir que las relaciones de poder no sólo se establecen entre el profesor y el grupo, entre algunos alumnos también se observa la necesidad de conseguir ciertos adeptos y convencerlos para tomar el control de la situación del aula, o para no caer bajo el control de otros grupos. Ante estas instancias de poder lo que les queda por hacer a quienes no son líderes es someterse a alguno de ellos aceptando sus condiciones de trabajo, aunque no siempre se esté de acuerdo.

Tabla 1: Matriz de interacciones A-A M1
Ordenando acontecimientos durante el semestre

	Inicio de curso	Durante el curso		Fin de curso
		Primera semana	Segunda semana	
Cooperación	Compañerismo en trabajo por equipos Toma de acuerdos grupales Equipos por afinidad	Competitividad al participar individualmente Quieren quedar bien con el Profr.	Compañerismo para preparar y exponer temas Se pasan las tareas de otras materias	Existe un ambiente de cooperación grupal Se favorece el intercambio de ideas entre los alumnos
Empatía	Amistad y tolerancia Preferencia por ciertos elementos al integrar equipos	Cierta preferencia por alumnos destacados	Existe rechazo al pretender cambiar de elementos en los equipos	Se da la empatía en el grupo, aunque mayormente en cada equipo integrado por afinidad
Autonomía	Se da libertad para preparar exposiciones	Buscan al Profr. como apoyo para preparar los temas	Se aprecia originalidad en las presentaciones, misma que es reconocida por el Profr.	El Profr trata de que los alumnos actúen en forma autónoma, pero se advierte tendencia a la dependencia
Actividad	Se fomenta la participación de todos en los equipos	Algunos elementos colaboran poco en los equipos	Siempre exponen los mismos	Durante el curso en cada equipo se nota que algunos elementos son más activos y en ellos se descarga la responsabilidad
Igualdad	Algunos se sienten con más preparación que otros	Existe la idea de sobresalir y hacer sentir menos a los demás, por parte de algunos elementos	El Profr. trata de ayudar a los más retrasados	Se superó la idea de sobresalir y se tratan como iguales

b. Empatía

Además de los intereses relacionados con la aprobación del curso, existen otros como el ser y tener buenos amigos, pasarla bien en la clase sin arriesgar el objetivo de ser promovido.

Lograr relaciones de empatía con los compañeros es importante para encontrar apoyo afectivo; algunos alumnos mantienen cierto grado de aislamiento; sólo se relacionan con un compañero y permanecen marginados de la dinámica de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula.

Al momento de integrar equipos por afinidad en la clase de M1 se advierte cierta identificación de algunos elementos entre sí; la tendencia fue a agruparse por género. Cuando el profesor pretende hacer cambios de los integrantes de los equipos se produce el rechazo casi automático; ante esta actitud el profesor cede. Aunque a nivel grupal existe cierto grado de empatía, esta se da principalmente entre los miembros de cada equipo, según se observa en el momento de desarrollar trabajos en pequeños grupos:

I: ¿Las relaciones de amistad entre usted y algunos de sus compañeros, influyen a la hora de integrarse en equipo?.

Aa: Sí, o sea, porque ya los compañeros, cuando nos dan la oportunidad de, de actuar libremente para asociarnos en equipo, pues luego buscamos a los compañeros con los que comúnmente convivimos, verdad, los más, más continuo, y sí ahí sí tiene que ver la preferencia de amistades, verdad, ya cuando nos dice, no cada quién de acuerdo a técnicas, bueno pues se acopla nada más uno.

Se observa el mismo fenómeno con M2 al momento de integrar los equipos, pero se advierte cierta angustia y silencio por la actitud agresiva del profesor. Esto genera la necesidad de unificarse para defenderse, aunque estas manifestaciones de rechazo no las hacen frente a él, sino hasta que llega el momento en que están solos. A partir de la segunda semana se da un cambio notable en las relaciones, el profesor modifica su actitud permitiendo que los alumnos trabajen bajo menos presión.

El uso de la palabra "compañeros" del M3 para dirigirse a los alumnos, produce un efecto especial al momento de integrar los equipos al azar. Sin embargo, al

cambiar de elementos se observa que en los equipos se da cierto rechazo hacia los alumnos que participan poco y entorpecen el trabajo. Con el paso de los días y el constante movimiento en los equipos, los alumnos se acostumbran y se logra cierta empatía grupal, tal como lo advierten ellos mismos:

I: ... ¿Las relaciones de amistad entre usted y algunos de sus compañeros, influyen a la hora de formar los equipos?

Ao: ...Sí, sí se da esa situación eh, hay algunos compañeros que con más se relaciona uno y trata uno de juntarse, ya conoce uno el sistema de trabajar de ellos, le parece a uno que está bien, ese es el motivo.

Cuando M4 plantea problemas, la búsqueda de estrategias de solución por parte de los alumnos genera disputas entre los "más listos" para pasar al pizarrón y se observa cierto rechazo hacia los que de alguna manera se les dificulta abordar los contenidos de la materia. La empatía se da principalmente por parejas, aunque esto no signifique falta de entendimiento grupal, cuando se trata de aclarar el procedimiento para resolver un problema específico planteado por el docente:

M4: ...ayer encargué un problema ¿quién lo resolvió?

As: ...[participan explicando el procedimiento para ganar, otros preguntan algunas dudas, el profesor propicia que los alumnos expliquen a sus compañeros; los alumnos interactúan con sus compañeros que están a los lados, un alumno pasa al pizarrón a presentar su procedimiento, entre los alumnos se genera discusión en torno al tema].

El estilo carismático de M5 permite apertura y confianza para integrar a los alumnos que de alguna manera son rechazados, durante el curso logra que se genere la empatía grupal; esto facilita la realización de las actividades programadas.

Es claro que el factor del rendimiento académico no es decisivo a la hora de elegir a los compañeros ideales para convivir dentro del aula; sin embargo, tanto los alumnos con mayores o menores expectativas académicas suelen buscarse para

integrar los equipos o consultarse mutuamente en la realización de las tareas. La empatía con algún compañero permite sobrellevar el curso que con el tiempo se torna tedioso, contar con un amigo puede restar importancia a los malos momentos que se puedan presentar.

Tabla 2: Matriz de interacciones A-A M2
Ordenando acontecimientos durante el semestre

	Inicio de curso	Durante el curso		Fin de curso
		Primera semana	Segunda semana	
Cooperación	Permanecen en silencio y con cierta angustia No hay acuerdos grupales Equipos por afinidad	Competitividad al participar Quieren quedar bien con el Profr.	Compañerismo para preparar y exponer temas Algunos simulan trabajar	Existe un ambiente de cooperación grupal Se ayudan para hacer los trabajos individuales
Empatía	Falta de entendimiento Preferencia por ciertos elementos al integrar equipos	Rechazo hacia los más conflictivos Equipos con elementos del mismo sexo	Existe rechazo al cambiar de elementos en los equipos Los equipos de mujeres se entienden mejor en el trabajo	Se da la empatía en el grupo, aunque mayormente en cada equipo integrado por afinidad
Autonomía	Dependen de la presencia del profesor El profesor explica demasiado	Aparente libertad para el trabajo	Los equipos trabajan solos Existe cierto grado de autonomía	Los alumnos dependen de las opiniones del profesor
Actividad	Se controla el orden en el aula Se indican tareas	Algunos elementos colaboran poco en los equipos	Siempre exponen los mismos El profesor no hace nada para evitarlo	Durante el curso en cada equipo se nota que algunos elementos son más activos y en ellos se descarga la responsabilidad
Igualdad	Se aprecia solidaridad, por la necesidad de sobrevivir al maestro	Al trabajar en equipos todos se ayudan para que el profesor tome en cuenta sus participaciones	Algunos elementos no quieren cambiar de equipo, pues consideran riesgoso trabajar con otros alumnos	Se superó el problema del profesor y mejoró el trato entre alumnos

c. Autonomía

A nivel escuela y aula se debe valorar lo importante que resulta el hecho de que cada alumno sea capaz de elegir actividades, plantear objetivos y establecer normas a través de las cuales pueda convertirse en agente de sus propias decisiones.

Aunque M1 da cierta libertad a los equipos para preparar las exposiciones, los alumnos buscan la orientación particular del profesor para preparar los temas, se observa una tendencia a la dependencia. En algunas ocasiones los alumnos

deciden cuándo y cómo iniciar el trabajo, en estos casos el profesor permanece en su escritorio, casi todo el tiempo que emplean los alumnos en la realización de sus trabajos.

Existe una dependencia casi total de la presencia del profesor durante casi todo el curso de M2. Aunque en apariencia se da libertad para el trabajo, los alumnos casi siempre dependen de las explicaciones, sugerencias y orientaciones del docente.

Desde el principio del curso de M3 se establece la forma de trabajo por los equipos, mismo que deberá ser asumido con libertad y responsabilidad por los alumnos, aclarando que aunque el profesor no se encuentra presente las actividades deberán de desarrollarse. Las primeras sesiones que el profesor se ausentó no todos los equipos trabajaron. Sin embargo, al final del curso cambiaron de actitud y se organizaron mejor para realizar el trabajo sin la presencia del profesor.

La excesiva conducción de las actividades por parte de M4 origina que los alumnos dependan de las iniciativas del docente. Aunque los alumnos tratan de resolver los problemas, siempre están esperando la opinión y aprobación del profesor; se puede considerar que la decisión tomada por los alumnos respecto a la forma de organizar y presentar los contenidos, es una consecuencia de la estrategia empleada por el docente.

Con la intención de estimular el trabajo de los equipos el M5 se excede en sus intervenciones haciendo sentir dependientes a los alumnos, quienes trabajan con gran interés, pero siempre atentos para agradar al profesor, lo que limita su creatividad y autonomía.

Resulta significativa la tendencia de los cinco maestros observados a hacer sentir a los alumnos dependientes, aunque todos en apariencia pretenden dejar en sus manos la conducción de su aprendizaje, no se especifican las reglas que se

supone deben seguir para alcanzar la autonomía. La oportunidad de los alumnos para autodirigirse supone una reorganización radical de los roles asumidos por el profesor y los alumnos; cuando el profesor entienda que es necesario efectuar un giro en la forma de conducir el aprendizaje, se logrará lo que algunos autores como Rogers llaman aprendizaje significativo, en donde los alumnos tienen que fijar sus propios objetivos y ritmos de trabajo. Esto se vuelve complicado, partiendo de que para lograr la autonomía en los alumnos es necesario, como afirma Aebli (1995), un periodo previo de heteronomía que permita una fase de dependencia para ir superándola y mejorando sucesivamente. El profesor debe analizar el tipo de relaciones que establece con sus alumnos y de éstos entre sí, dado que tanto la personalidad autoritaria como el exceso de control evita que los alumnos sean los verdaderos protagonistas de su formación.

Tabla 3: Matriz de interacciones A-A M3
Ordenando acontecimientos durante el semestre

	Inicio de curso	Durante el curso		Fin de curso
		Primera semana	Segunda semana	
Cooperación	Compañerismo en trabajo por equipos Equipos por afinidad	Integración de equipos con elementos distintos mejora el trabajo Todos colaboran	Compañerismo para preparar y exponer temas Algunos simulan trabajar	Existe un ambiente de cooperación grupal
Empatía	Amistad y tolerancia Se aprovechan ideas de los alumnos para el diálogo	Rechazo de los elementos que entorpecen el trabajo	La actitud tolerante del profesor permite la empatía con y entre el grupo	Se da la empatía en el grupo
Autonomía	Se da pero no se asume responsablemente por todos	Libertad para el trabajo	Los equipos trabajan solos El profesor se ausenta por períodos largos de tiempo	Los alumnos se organizan para hacer el trabajo aún cuando el profesor no esté presente
Actividad	Se controla el orden en el aula Se indican tareas	Se mejora la participación al cambiar de elementos	Los que pasan a exponer siguen siendo los mismos, aunque se cambien los equipos	Se abusa en el trabajo por equipos y algunos alumnos se aburren
Igualdad	No hay favoritismo, el trato es igual para todos	Al trabajar en equipos todos lo hacen con igualdad de responsabilidad	Algunos elementos de los equipos participan poco en el trabajo	Se da un fenómeno especial al cambiar de equipos, algunos alumnos se relegan solos

d. Actividad

Al inicio del semestre, M1 pide que todos participen activamente en el trabajo realizado en los equipos; sin embargo, son diversas las estrategias de los alumnos

para no involucrarse con las actividades previstas: colaborar poco en las tareas y delegar en los compañeros de equipo la responsabilidad de exponer las temáticas encomendadas por el profesor:

Ao. "ya sabemos quien es el que va a pasar al frente a exponer la clase
¿verdad?
As... sí como siempre".

M2 dirige la dinámica prevista para el semestre, qué hacer en cada momento, cuándo se ha de iniciar una actividad, cuándo darla por finalizada y cuál va a ser la metodología específica de trabajo. A partir de la segunda semana, en algunas ocasiones, los alumnos deciden cuándo se puede empezar a trabajar o realizar otra actividad, pues el profesor permanece sentado en su silla con semblante serio en espera de que los alumnos inicien, pasado un tiempo levanta la voz para indicar: "a ver hasta qué horas se ponen de acuerdo, porque ya tienen trabajo repartido". Se aprecia una aparente actividad en los equipos, porque no todos se involucran activamente, sino que delegan la responsabilidad en las mismas personas.

M3 utiliza un procedimiento distinto para integrar los equipos que consiste en utilizar ciertas técnicas a base de juegos grupales; esto mejora la actividad de todos los alumnos al interior de los equipos, pero con el paso de los días se observa que también los estudiantes son capaces de idear estrategias para librarse de la obligación de pasar al frente a exponer y, a fin de cuentas, son los mismos elementos los que desarrollan los temas. El abuso en el uso del tiempo para realizar las tareas de equipo es un factor que ocasiona el aburrimiento de los alumnos.

Controlar el orden y privilegiar el trabajo individual, así como indicar con precisión las tareas a realizar por parte de M4, produce reacciones en los alumnos que manifiestan cierta angustia al tener que pasar al pizarrón a solicitud del docente,

esto se observa principalmente en los que participan poco y se escudan en los trabajos por equipo. Cuando los alumnos se familiarizan con el estilo del docente, se advierte que esa angustia desaparece y solamente algunos permanecen con actitud pasiva.

Aunque también M5 tiene un gran control del orden en el aula, la apertura que ofrece para las participaciones y el cambio constante de estrategias en donde se involucran todos los alumnos da como resultado que se observe una gran actividad en la realización de los trabajos. Es notoria la existencia de pocos alumnos que permanecen pasivos.

En general, se advirtieron algunas estrategias de los alumnos para evadir su responsabilidad en las actividades desarrolladas en el aula:

- Simular que trabajan cuando se programan tareas específicas, incluso disimulan al sentir la presencia del profesor al pasar por los equipos.
- Trabajar otras materias, sobre todo los que escapan a la vista del docente.
- Posibles engaños, creíbles o no para el profesor, dependiendo del concepto que tenga del alumno, con base en si trabaja o no.
- Delegar en la mayoría de los casos la responsabilidad de exponer en las mismas personas, aún cuando se cambia de integrantes en los equipos.
- En ocasiones cuando están distraídos y se les cuestiona prefieren no contestar, aparentan no saber la respuesta para que no se descubra la falta de atención o aplicación en la clase.

Es posible concluir que en la mayoría de los casos, los alumnos no son protagonistas de su aprendizaje, advirtiéndose una manipulación por parte de los docentes al desempeñar su rol de enseñantes, generando un clima de pasividad en los alumnos quienes se limitan a seguir las propuestas del profesor o a simular que participan en las tareas. Lo anterior obliga a considerar los principios de las nuevas estrategias metodológicas que contemplan la conversión del alumno en el

protagonista del proceso enseñanza–aprendizaje. Entre las tendencias más destacadas se pueden citar las orientaciones no directivas de Rogers y Neill (en Palacios, 1997) quienes conciben al alumno como el eje de las decisiones en el aula y la escuela; el profesor se convierte en un colaborador que comparte la autoridad y el poder. Consideran que la actividad de los alumnos es la base de su realización y su ausencia convierte las aulas en lugares de prohibición y cerrazón a las posibilidades de la naturaleza del ser humano.

Tabla 4: Matriz de interacciones A-A M4
Ordenando acontecimientos durante el semestre

	Inicio de curso	Durante el curso		Fin de curso
		Primera semana	Segunda semana	
Cooperación	Trabajo individual Ayuda con los compañeros cercanos	Algunos quieren sobresalir en la solución de problemas y no comparten sus estrategias	El profesor estimula a los más lentos Los más rápidos ayudan a sus compañeros	Existe un ambiente de cooperación principalmente por parejas
Empatía	Amistad y tolerancia Se aprovechan problemas planteados por alumnos	Rechazo de los elementos que entorpecen el trabajo Se dan disputas entre los más listos para pasar al pizarrón	El profesor estimula a los alumnos aportando pistas y se desarrolla un ambiente de entendimiento	Se da la empatía en el grupo después que el profesor advierte que lo más importante es que todos aprendan
Autonomía	El profesor guía el trabajo siempre Los alumnos esperan a que el profesor de pistas	Conduce demasiado las actividades el profesor Los alumnos dependen de las iniciativas del profesor	Los alumnos tratan de resolver los problemas solos Se ayudan y procuran no depender de las pistas	Los alumnos plantean problemas y estrategias de solución
Actividad	Se controla el orden en el aula Se indican problemas Se exige participación a todos	El profesor pasa al pizarrón a todos los alumnos	Los alumnos están muy activos con la solución de los problemas Se comentan sus estrategias por parejas	El profesor trata de evitar la pasividad de algunos alumnos que se aíslan solos
Igualdad	No hay favoritismo, el trato es igual para todos Algunos alumnos se sienten más listos que los demás	Se genera cierta desigualdad entre los más rápidos para encontrar estrategias	Se da oportunidad a todos de participar	Existe igualdad, pero el profesor reconoce a los alumnos que hacen mejor las cosas

e. Igualdad

Con M1 al inicio del semestre se observa una relación desequilibrada con cierta preferencia del docente por los alumnos que se desatan por sus participaciones: "haber Zavala ilústrenos con sus comentarios". Esto genera un clima de inhibición en los alumnos, pues existe la idea de sobresalir y hacer sentir inferiores a los demás. Con el paso de los días, esta práctica se fue superando de tal forma que al final los alumnos que menos participaban se integraron a la dinámica grupal.

Cuando entre profesor y alumnos se crea un ambiente de distanciamiento, como en el caso del M2, se produce un acto de solidaridad entre los alumnos porque consideran necesario sobrevivir a la actitud agresiva del docente; en el trabajo por equipo se aprecia lo anterior al estimularse unos a otros para que al participar sean tomados en cuenta por el docente: "listos, con éste necesitamos estar unidos para que no nos vaya a perjudicar, dicen que es muy exigente". En las últimas semanas la tensión desaparece por el cambio de actitud del docente, quien cede un poco en sus exigencias.

La toma de decisiones y la actuación en un nivel de cercanía y corresponsabilidad entre maestro y alumnos, como fue el caso de M3, origina que el trabajo se realice con igualdad de responsabilidades; aunque existen algunos alumnos que se aíslan por sí solos.

El trato de igualdad por parte del M4 hacia los alumnos se manifiesta al momento de tomar en cuenta todas las opiniones, procura atender sus dudas sin tener favoritos; a pesar de esto, al privilegiar el trabajo individual se genera cierta desigualdad entre los alumnos más eficientes para realizar las tareas.

La igualdad en el trato entre profesor y alumnos así como entre los alumnos que se generó con M5, evitó desde el principio discriminaciones y competencias, privilegiando el compañerismo y estableciendo un clima de respeto, próximo a un clima de cooperación e igualdad de oportunidades para participar en las diferentes actividades.

En las relaciones maestro-alumnos se hace patente la jerarquía oficial que ubica a los estudiantes en un plano inferior.

Entre los alumnos existen algunas diferencias sobre todo al inicio del curso, cuando algunos de ellos tratan de sobresalir acaparando las participaciones, provocan la segregación de algunos. Este comportamiento da como resultado que

al integrar los equipos sean los elementos “sobresalientes” los que casi siempre exponen frente al grupo. Es notoria la tendencia a catalogar, por parte de los bachilleres, a los alumnos con mayor experiencia docente como los más indicados para opinar acertadamente.

Resulta significativo el hecho que algunos alumnos se perciban a sí mismos discriminados en el trato con sus compañeros, ya sea porque piense que el profesor lo tiene en un concepto negativo, o porque su indiferencia y apatía hacia el trabajo no le permitan integrarse a los equipos.

Para cerrar este apartado, resulta pertinente hacer una reflexión sobre el trabajo en equipos, pues aunque esta mecánica agrada a los alumnos, porque les permite abordar temáticas diferentes a los contenidos, alargar el tiempo en su realización y delegar la responsabilidad de exponer a las mismas personas. En algunos casos, la falta de motivación y la permisividad de los docentes originan una tendencia a relajar las clases.

Tabla 5: Matriz de interacciones A-A M5
Ordenando acontecimientos durante el semestre

	Inicio de curso	Durante el curso		Fin de curso
		Primera semana	Segunda semana	
Cooperación	Colaboración y clima de confianza Solidaridad en los trabajos	Los equipos trabajan con entusiasmo Comparten experiencias de trabajo	El profesor incita a compartir conocimientos Los alumnos intercambian experiencias en los equipos	Se da un ambiente grupal de cooperación para las actividades asignadas por el profesor
Empatía	Apertura y confianza	El profesor procura integrar a los alumnos que de alguna manera son rechazados	Todos los alumnos participan con entusiasmo y agrado	Se da la empatía en el grupo después que el profesor integra a los más rebeldes para el trabajo
Autonomía	El profesor explica demasiado al inicio del curso	Se toman iniciativas para que los alumnos elaboren sus trabajos solos El profesor pasa a los equipos para guiar el trabajo	Los alumnos son creativos al preparar sus exposiciones El profesor los estimula	Aunque existe cierta autonomía, el profesor conduce demasiado los trabajos, generando cierta dependencia
Actividad	Se controla el orden en el aula Disponibilidad para participar	Cambio constante de actividades Todos los alumnos se involucran	Los alumnos están muy activos en los equipos integrados por orden de lista	En general el grupo participa activamente, sin embargo, existen pocos alumnos que son pasivos
Igualdad	No hay favoritismo, el trato es igual para todos	Los alumnos se tratan como iguales	Se da oportunidad a todos de participar	Existe igualdad entre profesor y alumnos

REFLEXIONES FINALES

Como resultado de este trabajo se ofrecen algunas conclusiones y sugerencias, entendidas como ideas para la reflexión sobre las interacciones en el aula, sobre todo, consideraciones para el trabajo en grupo, pues la mayoría de los maestros observados utilizan mecanismos y procedimientos a los que dan el nombre de dinámica de grupos, que no son otra cosa que técnicas de trabajo en equipo con objetivos muy específicos. La organización de la enseñanza en grupos operativos, como aparentemente se trabaja en el CAM, exige que se superen y rompan los estereotipos que se vienen repitiendo, dando la oportunidad al estudiante que aprenda a problematizar y buscar soluciones con su participación activa.

En las aulas del CAM se presenta un fenómeno especial, pues los alumnos son docentes de edades muy distintas, por lo que las relaciones y negociaciones no son sencillas, los intercambios son complejos y se generan contradicciones que pueden ser originadas por los distintos intereses de los alumnos, pues existen alumnos con más de 20 años de servicio y otros que apenas se inician en la tarea de enseñar.

En la mayoría de los casos el profesor acapara la toma de decisiones; esto se observa al momento que determina unilateralmente el qué aprender, cómo aprender, qué hacer durante las sesiones y cómo evaluar. Los alumnos no tienen la posibilidad real para intervenir y modificar estas condiciones, este hecho pone de manifiesto su posición de inferioridad. Sin embargo, se debe reconocer que la intervención de los alumnos no es neutra, principalmente en el funcionamiento de la clase; las manifestaciones más significativas se producen en el sentido de resistir a las pretensiones de los profesores de imponer su voluntad para el logro de sus expectativas académicas, de aprovechamiento del tiempo de la clase y de mantener el control sobre las conductas.

Los alumnos del CAM consideran que los métodos, técnicas y procedimientos empleados son rutinarios y poco interactivos; de tal forma que se hace necesario modificar las formas de dirigir la enseñanza y las estrategias de aprendizaje grupal.

Resulta altamente significativas las limitaciones didácticas y el pensamiento espontáneo de los docentes. Lo anterior es posible afirmarlo en razón de que las estrategias no responden a la necesidad de potenciar la reflexión colectiva y el trabajo colaborativo.

En las estrategias empleadas por los profesores del CAM predomina la técnica expositiva; a través de las indicaciones del maestro se promueven las actividades, se asignan tareas, se delimitan objetivos y se controlan las conductas. Así, el docente ejerce un control ilimitado mediante las atribuciones que le otorga la institución y por el tipo de relaciones derivadas de las "negociaciones" con los alumnos sobre los procedimientos para asignar calificaciones, independientemente de que los alumnos se apropien del nuevo conocimiento disciplinario.

Se encontró que la vida en el aula se desarrolla en torno al proceso de evaluación, pues ésta condiciona las actuaciones de los alumnos, originando estrategias de simulación sobre las actividades realizadas con el propósito de adquirir un aprendizaje real; además, los alumnos tienen presente la necesidad de mantenerse unidos para enfrentar las exigencias o intransigencias de los profesores, haciéndose cómplices y solidarios respecto a ciertas situaciones que les permiten cumplir sus expectativas. Como esas aspiraciones son distintas, los alumnos presentan una doble cara según se dirijan al profesor o a sus compañeros. El interés por aprender, se altera según el alumno y su deseo por sacar adelante el curso. El pasaría bien también se entiende de distinta forma, desde los que lo asumen como algo prioritario, hasta los que lo consideran sólo

una forma de sobrevivir en el aula, aunque la mayoría relaciona el ambiente creado para cultivar cuestiones afectivas.

Se puede afirmar que el discurso de los profesores adquiere relevancia no por lo que transmite, sino por la actitud segura y el tono convincente con que se expresa, sin embargo, el abuso de ese discurso conduce generalmente a interpretaciones y ejemplificaciones del sentido común, lo que distorsiona el sentido académico de los contenidos abordados.

Con base en las condiciones de relación imperantes en las aulas del CAM, resulta inaplazable comenzar a cambiar la concepción que se tiene del alumnado como sujetos dependientes, para considerarlos personas con las que se puede establecer relaciones de igualdad, donde todas las aportaciones sean tomadas en cuenta para el buen funcionamiento de la dinámica académica y social del aula. La organización del aula y la preocupación por la participación deben replantear los aspectos prioritarios en forma conjunta, de modo que permitan repensar la participación de los alumnos en la toma de decisiones.

Los espacios de negociación pueden ampliarse como alternativa para hacer explícitos los intereses de todos y superar los conflictos que se presentan en las complejas relaciones grupales, permitiendo enfrentarlos a través de las diferentes visiones que se generan en el salón de clase, teniendo en cuenta que entre profesores y alumnos existen situaciones que provocan enfrentamiento y acomodación que es necesario valorar para superar las condiciones problemáticas.

Se sugiere abrir espacios democráticos en las aulas, que permitan a los alumnos tomar decisiones sin la presencia del profesor, para luego debatir con él los puntos de vista con respecto a las normas establecidas por él y la institución, de tal forma, que los alumnos empiecen a sentirlas como propias y no como imposiciones.

Es posible plantear la revaloración del trabajo grupal, para pactar las tareas colectivas, de tal forma que todos los alumnos participen en el control del cumplimiento de las normas. Así se sentirán implicados en el seguimiento de las actividades, responsabilizándose y aceptando que cada uno es un miembro importante en el grupo.

Se puede afirmar que llevar un control desmedido dentro del aula, además de no resolver los conflictos, tampoco propicia la igualdad, autonomía personal e implicación de todos en el proceso enseñanza–aprendizaje. Por supuesto que también se debe considerar que los alumnos están acostumbrados a un estilo directivo de enseñanza, en este sentido, los cambios deben ser graduales.

Los docentes deben superar sus temores a perder su status, transformar su disposición para el trabajo grupal y entender que la alternativa más viable es establecer acciones que promuevan relaciones sociales diferentes en donde se privilegien los valores de cooperación, responsabilidad, igualdad, solidaridad y respeto.

Resulta conveniente ensayar métodos de enseñanza en los que la función del docente sea la de coordinador de las actividades y permitir a los alumnos participen en el proceso de evaluación.

Para finalizar se sugiere utilizar dos de las estrategias de aprendizaje significativo propuestas por Díaz Barriga Arceo (1998): la primera denominada “de elaboración”, en donde se integra y relaciona la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos: elaboración de inferencias, resumir, analogías, elaboración conceptual. La segunda llamada “de organización”, que permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse: uso de categorías, redes semánticas, mapas conceptuales.

Entre las limitaciones en este trabajo, aunque la metodología fue uno de los aspectos de mayor preocupación y el modelo ecológico cubrió las expectativas de la investigación; es justo reconocer que para abordar el problema del análisis de los datos se considera necesario mejorar los procedimientos de descripción, comprensión e interpretación de la compleja realidad interactiva del aula. Una posibilidad es el uso de modelos cuasiexperimentales, que mediante la manipulación de la variable independiente, de luz para poder explicar la posible influencia del estilo de los docentes en las interacciones que se generan al interior del grupo.

Las cuestiones pendientes que pueden constituirse en líneas de investigación para futuras indagaciones sobre esta temática son:

Análisis de contenido y contraste entre los discursos del profesor y alumnos.

Analizar en profundidad la interdependencia que pueda existir entre las relaciones positivas de los actores y el desarrollo de las tareas de clase.

Buscar relaciones entre las interacciones en el aula y la personalidad del profesor, aspecto que clarificará los estilos de enseñanza y los distintos modos de actuar del profesor.

Realizar un análisis institucional que permita revisar el clima social en el que trabajan los docentes, tratando de descubrir su comportamiento en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, Hans (1995). *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- ALVARADO (1989). Fallas de los programas de formación que han dicotomizado contenido y método. II Congreso de Investigación educativa: México.
- ARANSKI, V. S. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Ministerio de educación.
- ASENSI, Jesús (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- AVANZINI, Guy (1987). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea.
- AYALA RUBIO, Silvia (1995). *La enseñanza: un análisis de las interacciones verbales en clase*. México: Univ. de Guadalajara.
- BARABTARLO, Anita (1996). *Innovaciones y estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: UNAM.
- BIEHLER, Robert F. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Noriega.
- BLEGER, José (1992). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- CAZDEN, Courtney B. (1986). El discurso en el aula. En M. WITTRICK (Coord.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (trad. del inglés) pp. 627-709. Barcelona: Paidós.
- COLL, César (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COOPER, James (1993). *Estrategias de enseñanza*. México: Noriega.
- CORNEJO OVIEDO, Alejandro (s/f). *Estudiantes y prácticas educativas en el aula*. Colegio de ciencias y humanidades, UNAM. (Documento mecanoscrito).
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1994). *Curriculum, evaluación y planeación educativas*. México: CESU.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc. Graw Hill, pp. 1-12.

- ENTWISTLE, Noel (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. (1977). *When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence*. ICHD.
- ESPARZA AGUIRRE, Iliana (1995). *El discurso oculto*. Colima, México: Instituto Superior de Educación Normal de Colima.
- ESTÉVEZ NENNINGER, Ety Haydeé (1995). *Interacciones en el aula*. Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- FASSINGER, Polly A. (1995). Understanding Classroom Interaction. *Journal of Higher Education*, Vol 60. No.1, 82-96.
- FERNANDEZ PÉREZ, Miguel (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo, GIL FLORES, Javier & RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de investigación educativa*, 2, 535-537.
- GLAZMAN, Raquel (1986). *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. México. SEP Ediciones El caballito.
- GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1989). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUERRERO BARRIOS, Jorge (1995). *Comparación del método tradicional vs. el método activo*. México: UNAM.
- HARGREAVES, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*, 3ª ed. Madrid: Narcea.
- JACKSON, Philip W. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- LATAPÍ, Pablo (1991). *Educación y escuela*. México: Patria.
- LOREDO ENRÍQUEZ, Javier. (1992). *Investigación educativa*. México: ILCE.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- MEDINA RIVILLA, Antonio (1989). *Didáctica e interacción en el Aula*. Bogotá, Colombia: Cincel.

- MILES, Matthew B. & HUBERMAN, A. Michael (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- PACIOS, Arsenio (1987). *Introducción a la didáctica*. Madrid: Cincel.
- PALACIOS, Jesús (1997). *La cuestión escolar*. México: Fontamara.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita (1992). *Fundamentación de la Didáctica*. México: Gernika.
- PANSZA, PÉREZ & MORÁN (1986). *Estrategia de problematización del conocimiento*. II Congreso de Investigación Educativa: México.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. & GIMENO SACRISTÁN, José (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*, 5ª ed. Madrid: Morata.
- PERINAT, Adolfo (1993). *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.
- QUEZADA (1988). *Formación de los profesores en estrategias de aprendizaje*. II Congreso de Investigación Educativa: México.
- RIBEIRO, Lidio (s/f). *La educación de los educadores*. México, CIIDET. El Caballito.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier & GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROMO BELTRÁN, Rosa María (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases: negociaciones y estrategias*. México: Universidad de Guadalajara.
- RUBIO GALÍ, Federico (1990). *Sobre el futuro de la educación*. Madrid: Peñalara.
- RUEDA, Mario (1995). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. México: Graphos.
- SFERRA, Adam (1988). *Personalidad y relaciones humanas*. México: Barsa.
- SHULMAN, Lee (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.

C. WITTROCK (Coord.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 9-91) (trad. Del inglés, 1989). Barcelona: Paidós.

TIMASHEFF, Nicholas S. (1991). *La teoría sociológica*. México: FCE.

TOMACHEWSKI, Karlhein (1992). *Didáctica general*. México: Grijalbo.

VILLA, Aurelio (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

VILLALPANDO AGUILAR, Mayela & LIRA LÓPEZ, L (1995). *La acción intencional del docente, analizada en la interacción comunitaria del aula, mediada por el curriculum*. Guadalajara, México: SEP de Jalisco.

WATKINS, Chris & WAGNER, Patsy (1991). *La disciplina escolar*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.

ANEXOS

* GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar y fecha

Observador

El profesor

Sexo

Edad aproximada

Aspecto personal

Formal

Informal

Voz

¿Cómo toma decisiones?

¿Es cordial?

¿Propicia buenas relaciones con y entre los estudiantes?

¿Es sociable?

¿Establece vínculos de aceptación con los alumnos?

I. Los estudiantes

Sexo H M

Edades (oscilación)

Aspecto personal

Ubicación en el aula (por filas)

¿Cómo se dan las relaciones de amistad?

¿Cómo se agrupan?

¿En el encuadre del curso se percibe un futuro de posibles relaciones de parte de los alumnos?

¿Cuáles son los rituales previos a la llegada del docente?

Comentarios sobre las expectativas de ellos hacia el profesor

II. El trabajo en el aula

¿Cómo se establecen las rutinas de la clase en las primeras sesiones?

¿Cómo se va configurando el estilo de relación con cada docente?

¿En qué se distinguen las interacciones maestro-alumnos durante las aportaciones?

En los turnos de participación de los alumnos:

- El profesor designa a los participantes
- Lanza las preguntas para todos
- Los que participan son siempre los mismos
- El profesor implementa estrategias para hacer participar a todos

En los trabajos por equipos:

- El profesor es indolente
- El profesor es indiferente
- El profesor revisa

¿Cómo se controla la disciplina?

- El profesor controla entradas y salidas del aula
- El profesor mantiene la disciplina
- Los alumnos deciden la forma de organizarse
- Hay reglas para organizar los trabajos grupales
- Existe libertad total para los alumnos

¿Cómo se controlan las actividades de los estudiantes?

- Se dejan libres
- Se precisa el tiempo y se respeta

- Se monitorean

¿Cómo se distribuyen las actividades que tienen que resolver los alumnos en grupo?

- Ellos deciden la mecánica de trabajo
- La mecánica está definida
- No hay mecánica

¿Dialogan los estudiantes entre sí, abordando la temática presentada por el docente?

- Dialogan sobre la temática
- Dialogan sobre otras cuestiones
- Todos participan en el diálogo

¿En algún momento se manifiesta resistencia de los estudiantes para realizar las actividades?

- Se negocian las actividades (cantidad de lectura)
- Los alumnos acatan las disposiciones

¿Qué estrategias utiliza el docente para lograr la participación de los alumnos?

- Los obliga
- Los motiva
- Los deja en libertad

¿Se interesa el docente en las participaciones de los alumnos?

- Las retroalimenta
- Se retroalimentan entre sí
- Amplía la información

¿Existen alumnos "privilegiados"?

- Actitud del jefe de grupo y consejales
- El docente tiene preferencias
- Hay alumnos excluidos
- Algunos alumnos se marginan solos

¿Qué tipo de negociaciones se dan en relación con la evaluación del curso?

- Se fijan los criterios al principio del curso
- Se fijan durante el curso
- Se fijan al final del curso
- Participan los alumnos

¿Qué otros aspectos importantes se observaron durante la sesión?

Comentario general del observador