

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“LA INTERACCIÓN PROFESOR – ALUMNO EN UNA ESCUELA
ALTERNATIVA CENTRADO EN EL TRATO QUE LOS DOCENTES LE DAN
A SUS ALUMNOS”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGIA EDUCATIVA**

**PRESENTA
CECILIA MORA LANDEROS**

**ASESOR
GUSTAVO MARTINEZ TEJEDA**

ENERO DE 2003.

DEDICATORIAS

No quisiera dejar pasar la oportunidad de dedicar este trabajo realizado
a las personas más importantes de mi vida.

En memoria de mi hermano Jorge por ser;
el ejemplo, la guía y la luz, de mi camino
porque el me acompaña en cada paso de mi vida.

A mi madre, como muestra de cariño y admiración
por su lucha y esfuerzo.

A mis hermanos y hermanas en muestra
de agradecimiento por su ayuda y orientación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que de alguna manera me apoyaron en la realización de la presente investigación;

A mi familia por su apoyo para seguir adelante en la culminación del trabajo.

A Tere, y a Gustavo y de manera muy especial a ti Gaby por el compromiso asumido
Porque me has dado más que un tiempo y una asesoramiento,
Me das la posibilidad de saber que existe gente única en el mundo como tú.

A mis profesores y profesoras
Por contribuir en mi formación académica .

A los docentes, niñas y niños de Paidós
Por su valiosa aportaciones para la elaboración del presente trabajo.

También doy gracias a mis amigos por su
Apoyo y solidaridad hacia mi persona.

RESUMEN

Tradicionalmente el estudio de la interacción profesor-alumno estuvo centrado en medir la eficacia del docente y el rendimiento académico de los alumnos en la transmisión de conocimientos, así como el uso de estrategias cognitivas. Un aspecto poco explorado dentro de la interacción ha sido el plano social, que resulta determinante para la comprensión del proceso educativo.

La presente investigación aborda uno de los aspectos sociales de la interacción profesor - alumno específicamente el “trato” que los docentes dan a sus alumnos, entendiéndolo como la manera en que los se dirigen a ellos, la relación que establecen en el proceso de interacción, el tipo de reconocimiento que otorgan, la disciplina que se genera y si los alumnos son considerados en la organización del trabajo en clase.

Lo anterior se hace a partir de un registro de 10 observaciones intensivas y la aplicación de un cuestionario abierto para cada uno de los docentes, que permitan realizar la descripción y análisis de las peculiaridades de la interacción específicamente del trato.

Finalmente en este trabajo se describen las particularidades que asume la interacción profesor - alumno de una escuela alternativa, ubicada al sur de la ciudad de México, en la que se enfatiza que los niños sean autónomos, seguros, participativos, maduros emocionalmente y que su desarrollo sea integral considerando aspectos afectivos, cognitivos y sociales.

ÍNDICE

| | |
|--|-------|
| INTRODUCCIÓN | p. 1 |
| CAPITULO I: LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN LA INTERACCIÓN PROFESOR –ALUMNO | |
| Investigaciones tradicionales en la interacción profesor – alumno | p. 5 |
| Evolución en la investigación interacción profesor – alumno. Centrado específicamente en la enseñanza | p. 7 |
| Hacia la búsqueda de la investigación interacción profesor - alumno centrado en el trato que reciben los alumnos | p. 10 |
| CAPITULO II: PARADIGMAS, ENFOQUES Y ESCUELAS QUE CONSIDERAN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DEL ALUMNO. | p. 14 |
| Antecedente de la escuela activa | p. 17 |
| La escuela progresiva | p. 20 |
| La escuela nueva | p. 23 |
| La escuela activa y sus características | p. 27 |
| Principios generales de la escuela activa | p. 28 |
| Características de la escuela alternativa | p. 29 |
| CAPITULO III: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | p. 32 |
| Metodología, objetivos y preguntas que guían la investigación | p. 35 |
| CAPITULO IV: CARACTERIZACIÓN DEL ESCENARIO EDUCATIVO | |
| El lugar | p. 43 |
| Proyecto Pedagógico Institucional | p. 46 |

INTRODUCCIÓN

Partiendo del hecho de que la interacción profesor – alumno no sólo se da en un contexto meramente académico, sino en un contexto social y socializador, de tal forma que la interacción profesor- alumno, no abarca únicamente el trabajo sobre saberes y contenidos, sino que se trabaja con la formación de personas en todas sus capacidades por lo que hay que considerar en esta interacción las normas, la organización del trabajo, el tipo de relaciones que imperan en el aula, para determinar las características académicas, sociales y emocionales, que están teniendo lugar en dicha interacción.

Es por lo anterior que la presente investigación tiene la intención de identificar ciertos elementos relacionales que se hayan inmersos en la interacción profesor- alumno establecida al interior del aula, específicamente centrándose en el “trato” que los docentes de una escuela alternativa le dan a sus alumnos.

En este sentido el “trato”, se entiende como la manera en que los docentes interactúan en el aula con sus alumnos, es decir el reconocimiento que se da, el tipo de participación que se promueve, el tipo de disciplina inmersa en aula y si los niños son considerados en el trabajo en clase.

En cuanto al espacio donde se llevó a cabo la investigación, tenemos que es una escuela de corte alternativo, en la que se tiene claro en el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), que el interés y objetivo principal es la formación integral del sujeto en el área cognitiva, afectiva y social. Es por esto que el estudio del “trato” en esta institución cobra relevancia ya que no se visualiza al sujeto como un depositario de conocimientos o contenidos académicos, sino como un sujeto que construye su conocimiento y su desarrollo psicosocial a partir de ciertas emociones y afectos y en sus interacciones con otros.

En cuanto a la estructura de organización del trabajo, en el capítulo I tenemos como antecedentes las líneas de investigación en la interacción profesor- alumno, desde los pioneros en este tipo de investigación hasta los mas recientes. En este capítulo se deja claro que el foco de interés ha sido de tipo instruccional, que tiene que ver con la forma de enseñar del docente y con los resultados que se obtienen en el aprendizaje de los alumnos.

Así mismo estas líneas de investigación predominantemente se han ocupado de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y su consecuencia en el rendimiento escolar de los alumnos como objeto de estudio, dejando así de lado el aspecto social en la interacción.

También en este capítulo se presenta una investigación realizada en los setentas sobre el trato diferencial que hace el docente de sus alumnos lo cual repercute en su rendimiento escolar. La intención de incluir dicha investigación es para constatar que el trato en el plano social no ha sido abordado, considerándolo como un aspecto importante el desarrollo psicosocial del alumno.

En cuanto al capítulo II, se hace una breve revisión sobre el paradigma humanista por considerar que en éste se analiza al sujeto como una totalidad y no por fragmentos que pueden ser medibles y cuantificables. Así mismo en este capítulo se abordan la influencia y repercusiones que tuvo este paradigma en las diferentes etapas de la escuela activa.

En este capítulo, se consideró importante caracterizar cada una de estas escuelas debido a que se relacionan directamente con la escuela de investigación ya que es una escuela activa de corte alternativo.

En el capítulo III, se desprende el planteamiento del problema y la metodología de la investigación, así como las preguntas y objetivos que la guían.

En el capítulo IV, se caracteriza el escenario educativo en el que se llevó a cabo la investigación partiendo de su infraestructura y del proyecto pedagógico institucional en el que se contempla cierta normatividad en cuanto al trato que deben dar los docentes a sus alumnos.

En los capítulos V, VI y VII se hace una descripción analítica sobre los hallazgos de la investigación ubicándolos en dimensiones de análisis. Por ejemplo en el capítulo V, se abordan aspectos sobre la interacción que establece el docente y sus alumnos al interior del aula específicamente en el trato que le da a sus alumnos en la participación y las modalidades que esta puede tener, de acuerdo a la dinámica de clase en el sentido si las preguntas del docente están relacionadas con ciertos saberes, formas de pensar o de sentir, las cuales en algunas las expresión de los alumnos en algunas ocasiones no necesariamente se dan por peticiones del docente.

También en este capítulo se aborda el reconocimiento que el docente le da a sus alumnos por sus aportaciones al interior del aula. Cabe señalar que el docente otorga este reconocimiento por las aportaciones de los niños en la clase, por sus producciones, por el cumplimiento de tareas y por el comportamiento. Es importante señalar que dicho reconocimiento se presenta en tres modalidades, individual, grupal y por equipos.

Para finalizar con esta dimensión de análisis, también ahí se encuentran el tipo de relaciones interpersonales que establecen los docentes observados al interior de aula con sus alumnos. Los aspectos que se integran aquí son; el uso de palabras afectivas y apelativos por parte de los docentes cuando se dirigen a sus alumnos.

Así mismo el contacto físico, el respeto y la reciprocidad en la relación, así como la reflexión de los niños sobre sus comportamientos y actitudes y por último la forma en la que los docentes motivan y animan a los niños en su trabajo y participación al interior del aula.

En el capítulo VI, la dimensión de análisis que se aborda es la disciplina al interior del aula; en ésta se integran aspectos como las normas que se dan al interior del aula, principalmente en la participación. También se integran las llamadas de atención en sus diversas modalidades ya sea individual o de grupo, ya sea para mantener el orden o por el comportamiento de los alumnos.

También se integran en esta dimensión de análisis, las amenazas, evidencias y sanciones a las que recurren algunos docentes para controlar al grupo o alguien en particular.

En el capítulo VII la dimensión de análisis es el trabajo en clase, aquí se trató de rescatar la organización y el tiempo de las actividades centrándose principalmente en el hecho de si el docente tomo en cuenta o no a los alumnos para establecer la dinámica de trabajo al interior del aula.

Las evidencias, aunque se presentaron muy pocas la intencionalidad tenía que ver con el hecho de que los niños no manejaran ciertos contenidos o con los comportamientos, en el aula. Por último las sanciones en esta dimensión tienen que ver con el comportamiento y trabajo de los niños, dichas sanciones consistían en dejar a los niños fuera de actividades extraescolares y/o sin recreo. Finalmente en la estructura del trabajo se dan algunas conclusiones sobre la investigación

CAPÍTULO I: LINEAS DE INVESTIGACIÓN EN LA INTERACCIÓN PROFESOR -ALUMNO

Indagar qué es lo que sucede, en realidad en la interacción profesor - alumno ha sido la meta de gran parte de la investigación educativa. Dichas investigaciones han estado condicionadas por diversas teorías y metodologías propias de acuerdo al momento socio-histórico del cual se valen para realizar el análisis de lo que acontece al interior de las aulas o del contexto escolar.

INVESTIGACIONES TRADICIONALES EN LA INTERACCIÓN PROFESOR - ALUMNO

La investigación de la interacción profesor - alumno, ha pasado por varias líneas de investigación. En un primer momento la investigación se centró en la caracterización de los estados externos cognitivos Wittrock, (1997), tanto por parte del educador cómo del educando, dándoles un peso equiparable al de procesos internos ya que estos se reducían únicamente a las acciones observables de ambos.

Partiendo de lo anterior la investigación tradicional examinaba generalmente las relaciones entre los indicadores de las capacidades del enseñante –aspectos de personalidad, años de experiencia, etc.,- y las capacidades del estudiante – test de rendimiento escolar-, en este sentido vinculaban la actividad del docente y las resultantes capacidades del estudiante.

Para Jackson (1967), hasta finales de la década de los sesenta, los marcos teóricos y de investigación sobre la educación estaban dominados por los modelos “presagio – producto” y “proceso- producto” y las metodologías de investigación positivista, principalmente de tipo experimental y estadístico, o sea, con la atención dirigida en exclusiva a datos de tipo cuantitativos.

Uno de los pioneros en la investigación de la interacción profesor - alumno fue Flanders, (1977) quien en su propuesta de análisis de la interacción profesor alumno plantea que la formación que tienen los profesores es el criterio único y último del éxito o fracaso de sus estudiantes. De tal manera que para él, lo relevante radicaba en la eficacia que el profesor podía tener basándose en su formación fundamentando las relaciones existentes entre el comportamiento didáctico y determinadas medidas del progreso de sus alumnos.

Dentro del análisis de la interacción profesor - alumno Flanders, estableció uno de los primeros sistemas de categorías de análisis, basándose en tres condiciones, el habla del profesor, el habla del alumno y el silencio o confusión, que se manifestaba durante la interacción. Las primeras siete categorías se empleaban cuando el profesor hablaba; las siguientes dos cuando hablaba algún alumno y la última cuando se daban momentos de silencio o confusión.

Para Delamont y Hamilton (1972); en: Stubbs, (1978), el análisis de la interacción profesor alumno, se ha visto influenciado por el uso de categorías preestablecidas, que ignoran el contexto temporal y espacial de los datos que se recopilan, de tal manera que se encuentran disociados el contexto social y temporal y los datos recopilados.

También señalan que normalmente los sistemas de interacción corresponden sólo al comportamiento innegable y observable y se enfocan sobre pequeños fragmentos de acción.

Los trabajos de Flanders fueron retomados por investigadores posteriores, en lo que se conocería como la **investigación proceso – producto**, la cual buscaba definir las relaciones entre lo que los profesores hacían –procesos de enseñanza – y lo que les pasa a sus alumnos –productos del aprendizaje -. El producto elemental en el que se ha

centrado ha sido el rendimiento observable que manifiestan los alumnos en alguna prueba estandarizada posterior a la instrucción del profesor.

Como una extensión de la investigación proceso - producto, surge la **investigación de tiempo de aprendizaje** en la cual se considera que la relación más importante en la enseñanza es la que vincula el tiempo de aprendizaje con el rendimiento de los alumnos. Los autores representativos de este tipo de investigación son Berliner y Carroll, en: Hernández, (1998).

EVOLUCIÓN EN LA INVESTIGACIÓN INTERACCIÓN PROFESOR – ALUMNO CENTRADO ESPECÍFICAMENTE EN LA ENSEÑANZA

La investigación de la enseñanza como lo señala Hernández (1998), se ha visto determinada e influenciada por la existencia de paradigmas generales; el **conductista**, el **de orientación cognitiva**, el **humanista**, el **psicogenético piagetano** y el **sociocultural**.

A partir de los paradigmas anteriores comenzaron a surgir otros nuevos de menor amplitud en sus pretensiones y que se circunscribieron a aspectos más restringidos de las distintas cuestiones educativas.

Según Shhlman (1989); en: Hernández (1998), las investigaciones que se derivan de los paradigmas generales, intentan explicar diversos aspectos de la enseñanza, de acuerdo a distintas variables involucradas en las situaciones de enseñanza aprendizaje. Estas son **variables de prestigio**: características del docente, capacidad del docente, rasgos de su personalidad, y sus experiencias formativas; otras **variables son las de proceso** aquí, encontramos la cognición del alumno, -a saber, procesos cognitivos, emocionales y afectivos del alumno- y cognición del profesor a saber –procesos de pensamiento, planificación y expectativas del profesor-; **variables de producto**: efectos a corto plazo

y a largo plazos de los episodios instruccionales en los alumnos rendimiento académico, aprendizaje de habilidades, desarrollo de actitudes y **variables de contexto**: situación física, psicológica y social en la que ocurre la enseñanza –a saber nivel de saturación, contexto intersubjetivo, clima de la clase y composición étnica-.

Es por lo anterior que, surge otro tipo de investigación centrada en la **cognición de los alumnos**, en esta investigación lo que interesa saber, es ¿cómo comprenden los estudiante la instrucción que se les da en la clase? y ¿cuáles son los procesos inmediatos que el enseñante genera en los estudiantes?

Lo que se busca conocer es el tiempo que dedican los alumnos al trabajo, en comparación con el grado de dificultad de la tarea, así mismo se busca contar con ciertos comentarios de los estudiantes sobre la tarea que realizan, y básicamente sobre el tipo de estrategias que usan.

Un ejemplo de este tipo de investigación lo encontramos con Anderson, (1984); en: Wittrock, (1997). La autora examina la manera en la que los niños de una escuela primaria afrontan el trabajo escrito; para esto observa la proporción de tiempo que dedican al trabajo escrito durante el cual el estudiante está aparentemente atento, en comparación con el grado de dificultad de las tareas en las cuales está trabajando.

Posteriormente, procede a registrar los comentarios de los estudiantes consigo mismos y con sus compañeros de clase durante las tareas y a entrevistar a los estudiantes acerca de sus trabajos, después de haberlos observado trabajar. Su foco de interés se centra en lo que los estudiantes están pensando y sintiendo mientras trabajan en sus tareas y en lo que estos fenómenos revelan acerca de la mediación de la instrucción por parte de los estudiantes.

La investigación de la enseñanza analiza también la **cognición del profesor**, la cual trata de comprender las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus

decisiones y juicios respecto de sus alumnos y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseña; desde esta perspectiva resulta importante estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza.

Para la consecución de lo anterior, se emplearon técnicas para expresar el pensamiento en voz alta, utilizando los materiales reales del profesor como su cuaderno de planificación o bien materiales simulados o preparados por los propios investigadores.

Uno de los métodos de investigación consistió en aplicar cuestionarios, para recuperar lo que los profesores piensan mientras planifican su clase según Jackson, (1968); en Wittrock: (1997). Los principales resultados de los cuestionarios indicaban que la mayoría de los enseñantes, al planificar, se concentraban más en el contenido y las actividades que en los objetivos formales y las características individuales de los estudiantes.

Otro método de estudio fue el pensamiento y la toma de decisiones. Shavelson (1983) en: Wittrock, (1997), aplicó la explicitación de pautas de conducta para modelizar los juicios del profesor acerca de los alumnos, usando ecuaciones de regresión para representar la importancia que los profesores daban implícitamente a la toma de decisiones acerca de la ubicación de sus alumnos, las evaluaciones y la formación de grupos.

Otro tipo de investigación que se ha empleado en la investigación de la enseñanza y la interacción profesor alumno es la de **ecología del aula**, la cual trata de comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza - aprendizaje desde la perspectiva de los participantes e identificar aquellos factores que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa que puede conducir la evaluación de las capacidades de los estudiantes.

Según Hamilton (1983); en: Wittrock, (1997), los criterios de la investigación ecológica se basan en poner atención a la interacción entre las personas y sus medios, más en término de reciprocidad que de causalidad direccional de profesores y estudiantes. Estos consideran la enseñanza y el aprendizaje cómo procesos continuamente interactivos en lugar de aislar los factores del sistema, etiquetándolos como causa - efecto; considerar que la comunidad, la cultura y la familia influyen en lo que se puede observar dentro del aula; y considerar como fuentes de datos importantes los pensamientos, sentimientos, actitudes y percepciones de los participantes.

Dentro de esta línea de investigación encontramos autores como Erickson (1973), Delamont y Atkinson (1980), Jackson (1967), Smith (1968); en: Wittrock, (1997). Dentro de este programa de investigación los estudios van desde el microanálisis de las interacciones, tanto verbales como no verbales dentro de una sola clase, pasando por varias sesiones de mirar y contrastar, usando grabaciones en vídeo para preservar las unidades menores de detalle de las interacciones Florio, (1978); en: Wittrock, (1997).

HACIA LA BÚSQUEDA DE LA INVESTIGACIÓN INTERACCIÓN PROFESOR - ALUMNO CENTRADO EN EL “TRATO” QUE RECIBEN LOS ALUMNOS

En las líneas de investigaciones expuestas con anterioridad únicamente el modelo mediacional o cognitivo del alumno aborda el trato que el profesor da a sus alumnos, en función del rendimiento escolar únicamente. Los investigadores que llevaron a cabo esta investigación fueron Weinstein y Marshall (1979); en: Wittrock, (1997).

En un primer momento Weinstein estaba interesado en investigar el efecto de las expectativas docentes y comenzó a estudiar el trato diferencial de los docentes hacia los alumnos y los modos en que éstos percibían dicho trato. Este trabajo buscaba la elaboración de un modelo de mediación estudiantil en los procesos por los cuales los

patrones de trato diferencial de los docentes daban por resultado diferencias en el rendimiento de los alumnos. Este modelo indica que los alumnos perciben, interpretan e influyen en la formación contenida y en los indicios que transmite el docente acerca del rendimiento esperado.

Como parte de la investigación Weinstein elaboró un cuestionario para los alumnos con el fin de explorar las percepciones que estos tenían del trato que les daban los docentes.

Posteriormente, Marshall (1976), se dedicó a explorar la estructura y el funcionamiento de las aulas, comparando clases abiertas y clases tradicionales y a identificar las características de las abiertas. Para el logro de esto Marshall elaboró un instrumento para captar las estructuras y el modo de funcionamiento del aula que consideraba:

- 1) prácticas de agrupamiento que se daban
- 2) tiempo dedicado a diversas actividades
- 3) tipos de materiales disponibles
- 4) tipo de estrategias empleadas por los docentes

Además, este instrumento incluía las similitudes y diferencias en cuanto a estructuración y funcionamiento. También Marshall utilizó un sistema categorial recíproco para captar diferentes contextos o tipos de uso del lenguaje; así mismo empleó otros sistemas de codificación destinados a explorar la participación de los alumnos y los rumbos tomados por los docentes.

Aunque en la síntesis que hace Wittrock, de la investigación no define lo que son las clases abiertas y las tradicionales, se puede inferir que en las primeras se espera que el docente tome en cuenta a sus alumnos fomentando una participación libre sin que se sientan perseguidos, y que considere sus aportaciones. En cuanto a las clases tradicionales la función del docente puede ser vista como un acaparador de la participación dentro del aula, ya que es quien decide todo lo que se hace y lo que se dice.

Finalmente en 1979, Marshall colabora con Weinstein en la etapa de recolección y análisis de datos del estudio sobre las percepciones de los alumnos del trato docente diferencial. La hipótesis fundamental de este estudio era que los alumnos percibirían un menor trato diferencial por parte de los docentes en las aulas abiertas que en las tradicionales. La hipótesis no fue corroborada ya que el estudio mostró la existencia de grandes diferencias entre las aulas en cuanto a la cantidad de trato diferencial percibida por los alumnos Weinstein (1982); en: Wittrock (1997). Además, se constató que las expectativas docentes contribuían más a la predicción de rendimiento en las aulas en las que los alumnos percibían elevados grado de trato docente diferencial que en aquellas en las que los alumnos percibían cantidades reducidas de trato diferencial por parte de los docentes.

Las conclusiones del estudio condujeron al refinamiento y la expansión de las preguntas de investigación en el siguiente grupo de estudios. Uno de los principales preguntas generadas fue: ¿cuál era la índole del contexto del aula en que se inscribían las percepciones de los alumnos respecto de la existencia de un alto o bajo grado de trato docente diferencial, las que podrían luego incidir en las autoexpectativas de los alumnos?

La investigación realizada por Weinstein y Marshall proporciona datos sobre la influencia que tiene el “trato” diferencial en el rendimiento escolar y en las expectativas de los docentes sobre sus alumnos. Así mismo da cuenta de la percepción que tienen los alumnos sobre el trato diferencial que en algún momento establece el profesor.

Dicha investigación también se centra en lo que se ha caracterizado como el estudio de la interacción tradicional centrada en el rendimiento escolar de los alumnos que no recupera la parte social de las interacciones del profesor con sus alumnos. Por ello no da cuenta del trato que el profesor (a) les da a los alumnos dentro del aula para favorecer el

desarrollo de aspectos psicosociales, tales como la seguridad que puede llegar a manifestar al alumno para decir lo que piensa y siente al interior del aula, la autoconfianza y la autonomía, que pueden ser visto como el grado de iniciativa que puede exteriorizar el alumno al momento de abordar un contenido o incluso de enfrentar algún tipo de problemática al interior del aula.

CAPÍTULO II: PARADIGMAS, ENFOQUES Y ESCUELAS QUE CONSIDERAN EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DEL ALUMNO.

Las investigaciones sobre la interacción profesor alumno mencionadas, se han centrado en los procesos de enseñanza o de aprendizaje, en la eficacia del docente, el rendimiento escolar y en el uso de estrategias cognitivas por parte de los alumnos, entre otras. Desde esta perspectiva se vislumbra que el plano social de la interacción ha sido poco abordado o explorado.

Para tratar de dar un acercamiento teórico conceptual del plano social de la interacción recurriendo a uno de los paradigmas generales empleados en la psicología educativa, podemos valernos del paradigma humanista y sus aportaciones tanto al ámbito educativo como al de investigación. En este último sentido me parece importante caracterizarlo para fines de mi investigación.

La mayoría de los trabajos y teorizaciones humanistas, se refieren al estudio y a la promoción de los procesos integrales de la persona. En este sentido se percibe a la persona no solo como ser cognoscente, al que hay que llenar de contenidos, sino como un ser que se desarrolla en un ámbito social, que le permite llegar a una formación integral en el plano cognitivo, afectivo y social. Para el paradigma humanista hay que partir de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo, Hernández, (1998).

Los supuestos teóricos de este paradigma de acuerdo con Bugental, (1965), Martínez (1986), y Villegas (1986); en: Hernández, (1998):

- Para estudiar y comprender al ser humano es necesario comprender su totalidad y no hacer fragmentos artificiales.

- El hombre de forma natural tiende hacia su autorrealización, en este sentido si existe un medio propicio, genuino, empático y no amenazante el desarrollo de sus potencialidades, se verá favorecido.
- El hombre es conciente de sí mismo y de su existencia. Las personas se conducen en el presente de acuerdo con lo que fueron en el pasado y preparándose para vivir el futuro.

Las aplicaciones que ha tenido modelo humanista en el contexto educativo encontramos que de acuerdo con Miller, (1976); en: Hernández, (1998), que hay cuatro tipos de modelos de educación humanista:

- Modelos de desarrollo que enfatizan un cambio en el desarrollo psicosocial de los estudiantes –el desarrollo psicosocial de Erikson o el desarrollo moral de Kohlberg-.
- Modelos de autoconcepto, los cuales se centran en el desarrollo de la identidad genuina –clarificación de valores-.
- Modelos de sensibilidad y orientación grupal que se interesa en desarrollar habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás.
- Modelos de expansión de la conciencia orientados a desarrollar el lado intuitivo.

En términos generales se puede decir que el enfoque humanista trata de lograr una educación integral basada en el desarrollo de la persona y la educación de los procesos afectivos. Para (Rogers y Freiberg 1996; en: Hernández, 1998), la educación en este paradigma, es una educación democrática centrada en la persona la cual confiere la responsabilidad de la educación al alumno. Algunas de las características de esta educación son:

- La persona es capaz de responsabilizarse y controlarse a sí misma en su aprendizaje.

- El contexto educativo debe crear condiciones favorables para facilitar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo.
- En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
- El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.

La conceptualización que este paradigma de investigación hace del alumno, consiste en; situarlo como persona total y no fragmentada. En este sentido, se dice que los alumnos son entes individuales, únicos y diferentes de los demás, con iniciativa, con necesidades personales, creativos, y sobre todo es importante señalar que no son vistos como seres que participan exclusivamente en las clases, sino personas que poseen afectos, intereses y valores particulares. Mientras que la conceptualización que se hace del profesor consiste en que establezca una relación de respeto con sus alumnos. En este sentido el profesor debe partir de las potencialidades y necesidades de los alumnos para crear un clima social favorable en el que se permita la comunicación de la información académica y de la formación emocional.

Según este paradigma, el profesor debe de tener los siguientes rasgos; estar interesado en el alumno como persona total Hamachek (1987); en: Hernández, (1998), ser auténtico y empático con sus alumnos y mostrar una actitud comprensiva ante sus alumnos Good y Brophy (1983); en: Hernández, (1998), debe rechazar posturas autoritarias y egocéntricas y asumir una actitud de no directividad, Rogers (1978), Sebastián (1986); en: Hernández, (1998) e intentar crear un clima de confianza en el aula Poeydomenge (1986); en: Hernández, (1998).

Un autor representativo de este paradigma es Erikson, quien considera que los aspectos emocionales impregnan todas las funciones humanas. Señala que el desarrollo

psicosocial del individuo se da por etapas evolutivas que le permiten hacer una recomposición de su desarrollo psicosocial de tal manera que se ve influenciado por crisis o conflictos en el paso de las etapas.

Las crisis evolutivas son reestructuraciones de la conducta que consisten en regresar, escoger, suprimir, reorientar, reorganizar y superar (Cfr. Palacios, 1979). Desde esta perspectiva el desarrollo para Erikson, (1965); en; Maier, (1979) se entiende como un proceso evolutivo que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales.

Propone ocho fases o etapas a las que considera en continuo movimiento ya que el individuo no tiene una personalidad establecida, pues siempre esta desarrollándola o renovándola tal como se muestra en el siguiente cuadro en el que para Erikson las cinco primeras fases corresponde a la niñez y las tres últimas a la adultez

Además del paradigma anterior también hay diferentes enfoques educativos o líneas de escuelas que se interesan por el desarrollo integral del sujeto, entre las que se encuentra, la escuela activa. Es importante señalar que en este rubro se encuentran la escuela activa, en sus diferentes etapas de desarrollo, las cuales toman como base teórica e ideológica los principios y características del modelo humanista. A continuación se presenta esta evolución y sus principales características y autores.

ANTECEDENTE DE LA ESCUELA ACTIVA

LA ESCUELA ROMÁNTICA

Se designa así a la escuela que surge en el Romanticismo, movimiento que da auge al sentimiento que hasta entonces se encontraba en la razón.

En esta línea ideológica encontramos la obra educativa de J. Rousseau, quien plantea la necesidad de formar un hombre nuevo para una nueva sociedad. Descubrió que el niño es un ser esencialmente distinto al adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución, supo ver que el niño pasa en su desarrollo por estados sucesivos, plantea que para educarlo hay que conocer sus características y necesidades; ya que se encuentra que la educación clásica se equivoca:

- En los conocimientos, ya que frecuentemente se habla con los niños sobre cosas que no entienden y que no están capacitados aún para comprenderlos.
- En el significado y la intencionalidad del aprendizaje, puesto que se pretende que el niño ponga atención a consideraciones en las que no encuentra ningún significado, ni interés. Es por esto que se cree que el niño aprende mucho más en el patio de juego con sus compañeros que en un salón de clases. (Cfr. N. Abbagnano y A. Visalberghi, 1974).

El problema de lo anterior radica según Rousseau, en la separación de la educación y la naturaleza, en que la educación se basa en las suposiciones de los adultos y no en los intereses del niño, en los métodos inadecuados, el verbalismo, la educación a base de libros, y la falta de respeto a la libertad.

- En cuanto a la relación que el niño establece con la naturaleza, encontramos que el niño se ve alejado en todo momento de ella, ya que el adulto lo rodea de un mundo artificial, dificultando sus operaciones y alejándolo de su hábitat natural, en el cuál el niño tendría una actuación directa y una rica experiencia. También incluye dentro de la naturaleza, la esencia misma del niño, sus características, la base de su persona y de esta naturaleza forma parte de la acción, que es fuente de conocimiento, está es otra de las perspectivas nuevas que aporta. (Cfr. N. Abbagnano y A. Visalberghi, 1974).

Partiendo de lo anterior cree que a la educación verbalista, se le da un gran valor a las palabras, aunque estas carezcan de significado para los niños, es por esto que la educación se convierte en manipuladora a través del lenguaje; ya que como Rousseau afirma cuando las personas se acostumbran a pronunciar palabras que no comprenden, fácilmente se les hace decir que lo que interesa que digan. Desde esta perspectiva, los contenidos que estas palabras transmiten, carecen de significado e interés para el educando, ya que los libros suelen ser bajo esta lógica, instrumentos de tortura para la infancia ya que el niño en lugar de aprender a leer cuando lo considere útil y su interés lo pida; sucede lo contrario y en ocasiones la lectura se convierte en un obstáculo para la educación, partiendo de la individualidad, (Cfr. Palacios, 1978).

Una valiosa idea de Rousseau retomada por la innovación educativa, es que la educación debe de partir del interés del educando, ya que este es el móvil que lo llevará lejos, en este sentido la verdadera enseñanza, es aquella que responde a la curiosidad, necesidades y problemas que el niño debe resolver.

La educación es para Rousseau, (1762); en: Palacios, (1978) el procedimiento por el que se da al hombre todo lo que tiene al nacer y necesita de la vida, esta se da en tres instancias; la naturaleza, los hombres y las cosas.

De acuerdo a lo anterior, la educación debe de centrarse en el niño, y no en los adultos, debe estimularse principalmente con el deseo de aprender; además debe de cuidarse la cantidad y la calidad de los contenidos que se pretende que aprenda el alumno, ya que en la escuela tradicional se nota una prisa excesiva, que no toma en cuenta la etapa de desarrollo, ni si los niños lo necesita.

Así mismo se piensa que el niño tiene que estar en contacto con la naturaleza, ya que se debe disponer de las condiciones necesarias para que satisfagan su curiosidad para que encuentren la verdad por si mismos y no sea el maestro quien se la enseñe.

Otro autor que se enmarca en esta vertiente es Pestalozzi, quien señala que en el ámbito de la educación es importante acabar con el verbalismo, ya que resalta la importancia de la acción sobre las palabras, (Cfr. Palacios, 1978).

Considera que el aprendizaje del niño esta en función de su deseo por el bien, pero para si mismo, y no para el maestro. De ahí la exigencia por la acción y el rechazo por el verbalismo, ya que la primera, parte del sentimiento, del intelecto y del gusto constructivo lo cual conlleva a una educación equilibrada de los individuos, también señala la importancia de los factores afectivos dentro de esta educación.

En cuanto a la enseñanza verbalista recupera la participación de los sentidos en el aprendizaje ya que el niño experimenta e investiga y encuentra por si mismo los diversos elementos del saber y los representa a partir de diversos signos.

LA ESCUELA PROGRESIVA

A principios del siglo XX, los primeros progresistas situaron en el centro del curriculum las actividades del niño. El pleno desarrollo del potencial de cada niño se convirtió en la consigna del movimiento. Desde esta perspectiva los educadores progresistas pidieron más atención para cada niño así como más grupos de actividades y discusión cooperativa. Desdeñando un currículo, asignado rígidamente con programaciones explícitas durante el día, y poniendo en tela de juicio los sistemas de recompensas, castigos y exámenes regulares, (Cfr. Garder, 1997).

Posteriormente cobra más auge con la ideas de Dewey, (1896); en: N. Abbagnano y A. Visalberghi, (1974) quien señala que el interés por la enseñanza debe basarse en intereses reales y no por interese artificiales que surgen del individuo.

Su pedagogía se centra en el interés no estático, es decir en la conexión de las actividades prácticas, que provocan cambios y evoluciones que enriquecen y complican

la actividad misma de aprendizaje, de tal manera que considera que los intereses de los niños no se deben de dejar de lado.

Dewey, considera que el proceso educativo se conforma por dos aspectos, el primero denominado psicológico, consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades de los individuos, y el segundo que tiene que ver con una perspectiva social, cuya finalidad consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en su sociedad.

De acuerdo a lo anterior la escuela debe de ser tan real como el medio en donde vive y se desarrolla el niño, ya que ambos medios deben coincidir en el tipo de disciplina y de relación que de ninguna manera debe ser impuesta por parte del maestro. Los niños visitan tiendas, fábricas, bosques, granjas y se llevan con ellos a su aula el conocimiento y las impresiones que han obtenido, a veces las aulas llegan a parecerse a una o más comunidades, (Cfr, Garder, 1997).

Con base en lo anterior Dewey considera que la escuela debe organizarse de tal manera que pueda ofrecer una gran variedad de experiencias productivas y sociales a los individuos que no pueden recogerse fuera de ella. Es así, que la escuela debe de ser un ambiente de vida y trabajo.

Considera que la importancia de las escuelas se encuentra en los laboratorios, en los talleres y en los jardines, para poder reproducir situaciones de vida, adquirir y aplicar nociones e ideas al desarrollo de las experiencias progresivas.

Al parecer para Dewey, la educación es el método fundamental para el progreso, y de la acción social, y el maestro al educar individuos, con su enseñanza ayuda a formar una vida social justa.

Otro autor de esta misma corriente es Neill, (1960), quien sostiene que la confianza depositada en la naturaleza del niño, la redefinición de la finalidad de la educación , la libertad individual, y la del grupo, la importancia de las emociones, y la forma en que la escuela afronta el problema escolar, son de vital importancia para la educación.

Los principios de este autor se enmarcan de acuerdo a Palacios, (1978) en:

- La confianza plena en la bondad del niño, ya que considera que éste cuenta con las potencialidades necesarias para amar la vida e interesarse por ella.
- Afirma que el fin de la educación, es encontrar la felicidad y trabajar con entusiasmo para ello, entregándose para ese fin íntegramente.
- La educación debe desarrollar tanto el aspecto intelectual, como el afectivo dado que la separación de estos puede llevar al sujeto a responder a las situaciones sólo en forma intelectual, dejando a un lado los sentimientos como si fueran elementos aislados.
- La educación debe partir de las necesidades psíquicas y de las capacidades del niño.
- La disciplina, tajantemente impuesta, así como los castigos, producen en el niño temor y hostilidad, no logrando un sano desarrollo psíquico.
- Libertad no significa libertinaje, ya que el respeto entre los individuos debe de ser mutuo, el maestro no debe de inmiscuirse en las cosas del niño ni este en las del maestro.
- Se manifiesta la necesidad de verdadera sinceridad por parte del maestro.
- El desarrollo humano sano hace necesario que el niño sea independiente.
- Se exaltan los valores humanos fundamentales.

En general Neill considera al niño como un ente sano y realista en forma innata, no es malo y siempre se encuentra orientado hacia el bien, solo que es necesario que el adulto

no intervenga sugestionándolo para que aflore en forma automática su lado bueno y pueda desarrollarlo, (Cfr, Palacios, 1978).

Para este autor los objetivos de la escuela deben de estar orientados para otorgar al niño la felicidad, para eso la educación debe de ser una preparación para la vida. En el plan de estudio se debe de contemplar la libertad fundamental en la escuela, se debe de dar más importancia a la emotividad que a la inteligencia.

De acuerdo a lo anterior, la libertad consiste en hacer lo que se quiera, sin invadir la libertad de los demás, ya que la libertad es guiada por el comportamiento, y la voluntad propia del niño y no por obligación de fuerzas externas. Desde esta perspectiva su pedagogía se sitúa en la no represión, y asegura que los niños educados en libertad son más audaces, creativos, tolerantes y, sobre todos independientes.

LA ESCUELA NUEVA

Surge a principios del siglo XX a través de un gran movimiento de renovación pedagógica. A pesar de lo anterior no tiene definida una corriente de pensamiento propia, ni una figura representativa y dominante. Sin embargo existieron figuras que destacaron por sus innovaciones pedagógicas entre las que sobresalen, María Montessori, 1917; en: Palacios, (1978), quien señala que a la pedagogía, le era indispensable la base firme que le brinda la psicología, por dar respuesta o interpretar la vida psíquica de los sujetos.

En cuanto a su pedagogía señalaba que esta debe de ser científica ya que esta debe de inspirarse en la naturaleza y las leyes de desarrollo de niño. Al parecer para Montessori lo importante no era enseñar, sino propiciar las condiciones necesarias para que el niño actúe, experimente y asimile espontáneamente. De tal manera que considera que el mobiliario, los útiles, los objetos de trabajo deben de ser adecuados a las dimensiones físicas y a sus fuerzas, para que puedan ser manejadas fácilmente, moverse entre ellos y utilizarlos con propiedad. Esta pedagogía se centra en concebir a la educación como autoeducación para lo cual se requiere de un proceso sea espontáneo, dotando al niño de

un ambiente, libre de obstáculos innaturales. En este método el maestro reduce sus intervenciones al mínimo, dirige la atención pero no enseña.

En cuanto a los materiales educativos, menciona que estos deben de incidir directamente en la educación de los sentidos y en el ejercicio de actividades motrices y manuales, de tal manera que los materiales están seleccionados y predispuesto para cada uno de los sentidos, y para las más variadas formas de actividad motriz.

Montessori estaba convencida de la acción, el descubrimiento y la conquista personal del niño, deben surgir y apoyarse en un medio que le ofrezca posibilidades de acuerdo a sus necesidades afectivas y que le planteen problemas interesantes. Define la mente del niño como mente absorbente y habla de períodos sensible en los que el niño asimila con gran rapidez series enteras de experiencias nuevas de un cierto tipo, (Cfr. Palacios, 1978).

Otro autor de esta escuela nueva es Ovide Decroly, quien considera que la finalidad principal de la educación es el desarrollo y conservación de la vida. Este autor estudio a fondo las principales corriente de la psicología contemporánea de la cuál retomo algunos principios para su método el cual consiste, en respetar la aptitud del niño, organizando todas las actividades escolares en torno al interés propio para cada edad; organizar las actividades de observación, de asociación y de expresión.

En cuanto a la observación señala que esta consiste, en hacer trabajar la inteligencia con el material obtenido de los sentidos de los niños, es decir aquellos que les permitan trabajar con todos y cada uno de ellos.

La asociación es como una comprobación de la experiencia propia del niño y una elaboración que tiende a darle valor cultural. Mientras que la expresión comprende, todo lo que hace posible la exteriorización del pensamiento de tal manera que sea comprensible para los demás.

Otro autor es Ferrie, quien da gran auge al movimiento de la escuela nueva, ya que piensa que la escuela ha formado a los niños para la obediencia pasiva y no ha hecho ningún esfuerzo para desarrollar en el niño la solidaridad, ni el sentido crítico.

Para este autor la escuela nueva ofrece una alternativa para la transformación de la educación y por ende de la sociedad. Enfatiza la necesidad de que la escuela sea transformada, pero no solamente en cuanto a programas y métodos sino también en el concepto que se tiene de la escuela, el niño y el maestro. Sostiene que el cambio desde el punto de vista teórico debe basarse en la psicología genética, ya que ésta es la que proporciona un mejor conocimiento de la forma como el niño adquiere las nociones y las etapas evolutivas por las que este pasa necesariamente.

Afirma también que la práctica nueva debe ir unida a la teoría, la práctica la hacen los maestros, por lo que se requiere que éstos cambien su actitud al niño y el proceso educativo.

Critica a la escuela tradicional por que opina que esta trata a los niños en igual medida sin tomar en cuenta sus intereses individuales y con ello limita la energía y el impulso vital. Piensa que los niños se desarrollan mejor fuera de la escuela que dentro de ella.

En cuanto a los programas y métodos de la escuela tradicional opina que no concuerdan con los descubrimientos hechos por la psicología educativa ya que resultan demasiado anticuados, ya que reprueba que se recargue la mente de los niños con conocimientos que no parecen tener fin, lo que conduce a la mediocridad. Estima que los métodos escolares son arbitrarios y contrarios a la naturaleza del niño, culminando con los exámenes que resultan una tortura para ello, además de que reflejan la característica libresca de la escuela. Según el autor lo anterior se caracteriza por una gran monotonía en el desarrollo de la vida escolar, en contraposición a esto señala que el niño necesita una gran variedad de actividades que le beneficien su desarrollo.

Este autor hace una comparación de la escuela tradicional y de la escuela nueva. Dice que la primera prepara sus programas sin tomar en cuenta el interés de los niños, obliga a retener y memorizar sin orden, emplea reglas de vida que son dañinas para el desenvolvimiento psíquico del niño y prolonga con la disciplina arbitraria la dependencia del educando hacia el maestro. Para él la escuela nueva, toma en cuenta los intereses del niño colocándolo en un medio variado y adecuado que le permite poner en práctica su actividad y reflexión.

Ferriere usa indistintamente los términos de escuela nueva y escuela activa, considerando que la finalidad de esta es: conservar y aumentar el potencial del niño, proteger su impulso vital, propiciar la actividad centrada en el niño que parta de la voluntad y la inteligencia personal. Según él, se requiere recrear una escuela en la que cada niño reciba la educación que necesita, en la que la experiencia personal sea la base de la educación intelectual y moral.

Dicha escuela debe basarse en el respeto a las necesidades físicas y psíquicas del niño, esto es que se tomen en cuenta la psicología infantil y los intereses individuales. Desde esta perspectiva, la escuela nueva pretende una educación mediante la libertad y para la libertad, se basa en la iniciativa del niño y no en los deseos de los adultos. En las escuelas nuevas el método debe ser flexible, para adaptarse a las circunstancias y necesidades de trabajo de los propios niños.

En cuanto a la disciplina la escuela nueva pretende, que el niño logre hábitos y adapte su actividad exterior a reglas internas adquiridas libremente por el hecho de haber sido juzgadas correctamente. Esto es, que a partir de las experiencias obtenidas en la vida sientan la necesidad de la disciplina, pero una disciplina que parta de su interior.

El último autor de esta escuela es Freinet quien se preocupó por la falta de interés que los niños manifestaban en el aprendizaje ya que según el autor el aprendizaje en la

escuela no radicaba en el interés, sino que estaba orientada hacia otras direcciones, que no tenían que ver con la vida cotidiana, es por esto que busco establecer una relación estrecha entre la vida y la escuela.

Señala que el sistema social en que se vive, en particular el sistema capitalista pretende separar la educación de la vida y aisla de la escuela a los hechos sociales y políticos que la determinan y condicionan.

En la escuela tradicional, se proporcionan a los niños ciertos contenidos ya elaborados, los cuales propician un ambiente de monotonía y rutina.

Señala que la autoridad que se maneja en la escuela tradicional cae en el autoritarismo, ya que se sobreutiliza la autoridad del maestro y el niño se ve obligado a obedecer, con esto el educando, se acostumbra a recibir y ejecutar ordenes.

En contraposición de lo anterior Freinet sostiene que la educación debe de partir de los intereses del niño, tomar en cuenta sus posibilidades, su ritmo de trabajo, de tal manera que el método y la educación en si misma sea el que se adapte al niño y no a la inversa.

LA ESCUELA ACTIVA Y SUS CARACTERÍSTICAS

La escuela activa, surge a partir de la escuela nueva y de las ideas de Ferriere y Freinet, así como también parte de la teoría psicogenética de Jean Piaget.

La función principal de esta escuela es preparar al niño para lograr cierto éxito en la vida, respetar y desarrollar su personalidad formar su carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios de él.

En esta corriente se considera que el niño es libre y debe vivir en un ambiente de libertad y respeto, que se extiende también al grupo clase.

A diferencia de la escuela tradicional que es una relación de poder - sumisión., en la escuela activa el maestro debe de establecer una relación de afecto y camaradería como resultado directo de la libertad concedida al niño. Esta relación de amistad que se da en la escuela activa se prolonga más allá del horario de clase. Desde esta perspectiva el papel del docente es como auxiliar del niño en su libre y espontáneo desarrollo.

En cuanto a la disciplina la escuela activa propone una disciplina interna basada en la libertad y autonomía del niño, ya que esta es más acorde con su naturaleza, por lo tanto se suple la disciplina exterior, por la autorregulación de los individuos.

La escuela activa ve al niño como una persona funcionalmente parecida al adulto, con derechos y posibilidades iguales, es por esto que se afirma que debe de respetarse su individualidad y permitírsele desarrollar todas sus capacidades de acuerdo a su nivel de madurez.

PRINCIPIOS GENERALES DE LA ESCUELA ACTIVA

De acuerdo con Palacios (1978) los principios de la escuela son los siguientes;

- **Autodisciplina:** es una disciplina interna, que forma parte del trabajo activo del niño y que se basa en el respeto mutuo y la libertad. Desde esta perspectiva el respeto mutuo sustituye al respeto unilateral en el cual el niño consideraba como obligatorias las reglas recibidas de los mayores, y se exigía un respeto del niño hacia el maestro y no de manera inversa. En esta óptica activa el respeto es mutuo ya que se concede libertad al alumno para proponer normas de conducta que surjan de su interior y que acepta al sentir las necesarias para una mejor realización del trabajo escolar. En síntesis la autodisciplina, es el uso responsable de la libertad concedida al alumno para conducir su propio comportamiento.

- **Autogobierno:** esta relacionado con el anterior ya que la libertad y la autonomía son los principales factores del autogobierno. Este último es controlado por los niños y no por personas ajenas. Desde esta perspectiva al establecer los niños las normas, son ellos mismos quienes se encargan de que se cumplan, para ello organizan asambleas en donde se estudian las infracciones y se acuerdan las sanciones.
- **Libertad:** consiste en el deseo de educar para la libertad y en la libertad. En la escuela activa, el niño es libre de hacer los trabajos que le gusten o dejar de hacerlos si así lo prefiere puede entrar y salir del salón libremente. Desde esta perspectiva lo que mas interesa en la escuela es el logro de libertad interior. Esta libertad implica, que el niño puede estar exento de hipocresía y de cualquier sentimiento negativo que pueda guardar. De esta manera se busca evitar que los niños alberguen sentimientos neuróticos.
- **Respeto a la individualidad:** consiste en respetar el ritmo de trabajo, en el sentido en que se le permita avanzar en la medida de sus posibilidades y de acuerdo a sus aptitudes, ya que todos los individuos son diferentes aun cuando se encuentren en el mismo medio.
- **Educación para la vida:** se parte de la base de que los contenido deben de estar relacionados y apegados a la vida cotidiana de los sujetos. Esta educación para la vida debe de orientarse hacia los problemas y circunstancias cotidianas donde se desenvuelve el niño.

De acuerdo a los preceptos las escuelas anteriores, en la actualidad podemos apreciar que existen escuelas que los retoman algunos de ellos, estas escuelas son las escuelas alternativas.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA ALTERNATIVA

Raywid (1982); en: Elmore, (1996), señala que las escuelas alternativas están destinadas a complacer a un pequeño grupo con intereses y necesidades particulares estas escuelas seleccionan a su personal y sus propios programas, es decir hay cierta independencia con respecto a las ordenes originadas en los niveles distritales o estatales.

Para los miembros de la institución escolar en la que se realizó la investigación la escuela alternativa puede ser conceptualizada como “una institución que revisa de manera permanente sus estrategias, sus métodos, sus procedimientos, con el fin de construir y reconstruir sus opciones de atención a las y los escolares para propiciar una formación crítica, reflexiva, respetuosa y propositiva”. Frag. C.A. M5 (Consultar anexo A).

Así mismo otro de los integrantes de la institución considera que la escuela alternativa “se enfoca a respetar los procesos afectivos del niño y la niña”. Frag. C.A. M1

Es importante señalar que en el ámbito internacional, hablando de países como España y Estados Unidos, esta escuela busca contribuir a la formación integral del alumno en las dimensiones personales, social y académica, en las que los principios básicos que se expresan son: principios democráticos de convivencia y de respeto a la individualidad; consolidar una educación para la vida, en el sentido en que todos los sujetos no dejen de explicar la realidad que les rodea mediante una inserción constructiva y transformadora de su entorno vital; una educación centrada en la libertad, esto es que la escuela eduque hacia el respeto a los demás y en el autocontrol consciente y responsable de si mismos, también se busca que en ese ambiente de libertad se genere un ambiente caracterizado por la espontaneidad, la colaboración y la alegría, en donde todos los alumnos tengan la posibilidad real de conocer, opinar y decidir; por último se busca que la escuela eduque para la responsabilidad en el sentido se formen sujetos activos y diferentes que transformen positivamente su realidad personal y social.

Por lo anterior la escuela debe de generar la cooperación y autonomía, en ellas los niños pueden discutir, criticar y por tanto reflexionar, y confrontar sus puntos de vista.

Para el logro de lo anterior se necesita crear un ambiente propicio para que se den de manera adecuada las relaciones interpersonales, entre el docente y sus alumnos, desde esta perspectiva, el docente debe establecer un ambiente de respeto y de libertad hacia los alumnos en el aula desde el primer día de clases. Para lograr este objetivo el profesor deberá hacer uso de todos los medios pedagógicos y psicológicos.

De acuerdo con los fundamentos de la red de escuelas alternativas la educación alternativa (Documento interno) aquella que promueve:

- Un espacio en donde niñas, niños y jóvenes son la preocupación central del proceso educativo
- La generación de un ambiente afectivo que propicie el desarrollo emocional y moral de todos los sujetos que forman la comunidad educativa.
- Oportunidades de aprender de manera diferente, basada en los intereses personales y colectivos en un ambiente de participación, solidaridad, cooperación y construcción conjunta.
- La libertad de pensamiento y exposición y exposición de ideas respetando las de los demás.
- La autonomía como capacidad de tomar decisiones pensando en los otros y otras que rodean al sujeto y haciéndose responsables de sus propias determinaciones.
- Un ejercicio de la autoridad basado en el respeto de todos y todas los integrantes del colectivo asumiendo la autoridad moral que implica la asunción de responsabilidades.
- La creatividad que genera estrategias diversas y flexibles en docentes y estudiantes para acceder a la enseñanza y el aprendizaje de manera permanente.

- Un espacio donde la creación y recreación del conocimiento supera un esquema limitado, centrado en la transmisión vertical y dogmática del conocimiento, posibilitando nuevas formas de relación entre los individuos en el plano emocional, académico y social.
- La formación de un compromiso social, basado en la conciencia clara de la realidad y en la búsqueda de la equidad y la justicia social, convirtiendo a los sujetos en agentes de cambio en sus espacios de vida actuales y futuros.
- Una educación para la democracia que implica el desarrollo de la tolerancia, el reconocimiento de los conflictos como parte de la vida y el aprendizaje de estrategias de negociación.

CAPÍTULO III: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aunque se pudiera pensar que el aula es un contexto meramente académico en el sentido, en que la interacción profesor - alumno solo tiene intencionalidades educativas que se relacionan directamente con la adquisición de cierto tipo de aprendizajes. Vemos que esto no es tan tajante ya que el aula también puede ser vista como un espacio social en el que la interacción profesor- alumno esta permeada por normas valores y actitudes de cada uno de los integrantes de dicha interacción.

En este sentido la interacción profesor-alumno se dan un espacio social en el que la enseñanza del aula no abarca únicamente el trabajo de ciertos saberes y contenidos, ya que como afirma Parrilla Latas, (et. al; 1996), el trabajo desde el aula tiene que ver con la formación de las personas en todas sus capacidades incluyendo las sociales.

Partiendo de lo anterior la interacción profesor – alumno es un proceso dinámico que tiene lugar en la práctica cotidiana que establecen el docente y sus alumnos al interior del aula. En dicha interacción confluyen aspectos de carácter académico, instruccional y de tipo social. Este último aspecto ha sido poco explorado, en cuanto a las relaciones interpersonales que establece el docente con sus alumnos al interior del aula y en la función que puede llegar a tener el docente en la formación de aspectos psicosociales en sus alumnos, llámense autonomía, autoconfianza, seguridad, etc.

Como se pudo apreciar en el capítulo I, el estudio de la interacción profesor - alumno se ha centrado en cuestiones de enseñanza – aprendizaje; es decir en medir la eficacia del docente en la transmisión de conocimientos, el rendimiento académico de los alumnos, así como en el uso de estrategias cognitivas.

Así mismo, también se sabe que las investigaciones en la interacción profesor alumno, se han limitado al estudio de variables unitarias o de pequeñas parcelas del proceso de interacción, sin considerar que en dicha interacción se hayan inmersas en un mismo

momento algunas, varias o incluso todas las variables. Desde esta perspectiva la investigación sobre la interacción profesor – alumno se ha circunscrito en aspectos referentes a lo didáctico, es decir; estrategias y habilidades de enseñanza, rendimiento escolar, e incluso al pensamiento del profesor o teorías implícita durante la instrucción.

Aunque en el capítulo II se abordaron aspectos más cercanos a la interacción profesor – alumno desde el plano social, se manifestó que está siguió enmarcándose en cuestiones de aspectos intruccionales. Sin embargo también es importante rescatar de este capítulo al paradigma humanista, el cuál tuvo gran impacto sobre la educación en la década de los setentas, ya que la escuela tradicional en la que se vislumbraba a la interacción profesor -alumno como mera transmisión lineal de conocimientos basada en el autoritarismos por parte del profesor, se pone en tela de juicio para posteriormente crear la escuela nueva o activa, en la cual la interacción profesor – alumnos se vislumbra como una relación de camaradería y empatía en la que el docente tiene como propósito y meta educar para la vida, teniendo como principios la libertad, autodisciplina y el respecto a la individualidad de sus alumnos.

En la actualidad las escuelas activas se han transformado en escuelas alternativas que han retomado los principios de educación para la vida, en las cuales se vislumbra que con la interacción que tiene el profesor con sus alumnos, debe favorecer el desarrollo integral de los educandos y no a la mera transmisión lineal de conocimientos.

Con lo anteriormente señalado cabría preguntarse ¿cuál es el trato que el docente debe dar a su alumnos de una escuela alternativa, en la interacción que establecen para llegar a la consecución de dichos principios? y ¿si esta relación apuntala más hacia la interacción profesor - alumno desde un plano mayoritariamente social y no instruccional?

Como también se advirtió, el trato que se les da a los alumnos en la interacción dentro del aula, ha sido poco explorada, sin embargo la revisión hecha en el capítulo I sino es que nulamente, en aspectos de formación integral, entendida esta última como el desarrollo paralelo de las áreas cognitiva, social y afectiva de los sujetos.

De acuerdo con las revisiones teóricas, sobre investigaciones centradas en el “trato” a los alumnos, se encontró una investigación realizada a finales de los setentas por Marshall y Weinstein, la cual consistía en detectar si los alumnos percibirían un menor trato diferencial por parte de los docentes en las aulas abiertas o con características poco autoritarias por parte del profesor, que en las aulas tradicionales, en las que se manifestaban mas el autoritarismo por parte del profesor.

En este panorama de poca exploración sobre el trato a los alumnos dentro del aula, es importante señalar que existen espacios o comunidades educativas, en este caso escuelas alternativas, en la que el trato cobra gran importancia en el proceso de interacción, profesor - alumnos. Mi investigación se abocará en un primer momento a describir analíticamente el tipo de interacciones que se establecen dentro del aula, por parte del profesor con sus alumnos, el tipo de participación que se genera, quien o quienes establecen las reglas, y la forma de relacionarse dentro del aula, es decir si hay una relación de respeto, y empatía.

Así mismo, el hecho de realizar la investigación en una escuela de corte alternativa, me brinda la oportunidad de dar a conocer una visión diferente de educación y sobre todo de la interacción centrándome en el trato que dan los docentes a sus los alumnos. Sobre todo hoy en día que se tiene como intención educativa la educación integral de los sujetos.

De acuerdo con lo anterior el docente tiene como objetivo principal lograr la educación integral y armónica de sus alumnos, es por ello que resulta indispensable profundizar sobre el conocimiento del trato que los docentes dan a sus alumnos ya que siendo la instrucción primaria uno de los pilares que sostendrá su educación a través de las diferentes etapas de sus vida, el trato pudiera ser decisivo en su desenvolvimiento posterior. En este sentido es importante que el alumno se sienta con la plena confianza de ser escuchado y atendido en todas y cada una de sus intervenciones, ya que el trato que recibe pudiera ser definitivo en la concepción que tiene de si mismo y de lo que puede llegar hacer.

En la interacción profesor – alumno, atendiendo al trato que los docentes dan a sus alumnos se debe crear un ambiente de camaradería y empatía para que las relaciones interpersonales sean adecuadas dentro del aula. Esto puede contribuir a que los alumnos afiancen la confianza en sus posibilidades personales, hecho que puede ser reflejado en la seguridad y autonomía que adquieran en la escuela.

Lo ya expuesto permite entender el “trato” que el docente da a sus alumnos, no como mera emisión mecanicista de información y datos, si no como los afectos, emociones, actitudes, normas y el tipo de relaciones que pone en juego durante la interacción, para promover un ambiente de comprensión, confianza, respeto y tolerancia hacia sus alumnos.

METODOLOGÍA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS QUE GUIAN LA INVESTIGACIÓN

Cualquier metodología debe ajustarse a las características del objeto de estudio. En este caso el objeto es el “trato” que les dan los docentes a sus alumnos al momento de interactuar al interior del aula, fenómeno que implica complejos procesos humanos que tienen un significado social.

Tomando en cuenta que el objeto de estudio es un proceso eminentemente social se optó por un estudio cualitativo basado en una metodología etnográfica, mediante una observación intensiva lo cual constituye en esta investigación una alternativa para conocer e interpretar lo que acontece en la realidad enfocándonos en el “trato”, que el docente de una escuela alternativa le da a sus alumnos.

Cabe señalar que una metodología etnográfica de corte cualitativo es una técnica de recolección de datos, donde se establecen interpretaciones, se elaboran diarios de campo, se entrevistan informantes, se transcriben textos, como una manera de conocer la realidad del objeto de estudio. En este sentido esta técnica de investigación lleva a una permanente búsqueda para lograr desentrañar las estructuras de significación más profundas de los que se estudia. Desde esta perspectiva la búsqueda se da a partir de las observaciones e informaciones que se hacen acerca del objeto de estudio, sobre lo cual se especula, elabora, piensa y reflexiona, apoyándose en la teoría para analizar e interpretar la realidad.

La metodología a utilizar en esta investigación es un estudio de caso único en la modalidad de microetnografía propuesta por, Rodríguez, Gil y García, (1996). Se seleccionó debido a que esta técnica permite hacer una exploración a profundidad de un universo menor dentro de una realidad mayor. También esta técnica permite identificar y comprender mejor y de manera sistemática los procesos que están tomando lugar en dicho fenómeno social; así mismo nos permite ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.

La microetnografía, es una línea de la investigación etnográfica la cual, tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana, se centra en el análisis de las secuencias de interacción verbal y no verbal de los actores que da cuenta de su competencia comunicativa. Así mismo (Spradley 1980; en: Rodríguez, 1996), señala que está se

interesa por una situación social en particular y no en la sociedad o comunidad en general.

Esta línea de investigación etnográfica se ciñe a una unidad empírica pequeña, la cual se trata de indagar y comprender en función de explorar a través de peculiaridades la vida cotidiana de lo investigado.

Para realizar este estudio de caso es necesario conjuntar técnicas diversas de recolección de información, que permitan tener una visión global del caso en concreto. Dichos instrumentos son;

- Cuestionario abierto

La implementación de este instrumento tuvo la finalidad de, recuperar de manera fidedigna la representación conceptual que tienen los docentes, sobre la actitud y el trato que asumen en el aula con sus alumnos, el tipo de formación que reciben, la didáctica que implementan dentro del aula y sobre todo cómo favorecen el desarrollo integral de sus alumno.

Tanto en la parte del Proyecto Pedagógico Institucional como en la parte de análisis, se integran fragmentos de la información obtenida con este instrumento con la nomenclatura: Frag. C. A. M5, en la cual Frag = fragmento, C= cuestionario A= abierto, M5= maestro y numero que le fue asignado dentro del análisis de información. El formato y el tipo de preguntas pueden ser consultados en el anexo A.

- Uso de grabadora

Este instrumento se utilizó como registro de audio durante las observaciones al interior del aula, es decir para registrar de manera fidedigna las intervenciones verbales tanto de los docentes como de los alumnos.

- Hojas para notas de campo

Utilizadas para registrar hechos observables que no eran registrados por la grabadora, tal es el caso de los acercamientos que realizaron algunos de los docentes para explicar su forma de trabajo o para buscar respuestas de cómo consideraba su actuar dentro del aula, lo cual completó los hechos observados.

En cuanto a la información retomada de las notas de campo, la nomenclatura es la siguiente Nota de camp. M2 21-11-01 PT P. 8, en la cual M2= maestro y numero que le fue asignado dentro del análisis de información, 21-11-01= fecha de la observación día, mes y año, PT= Profesora titular aquí la clave puede variar ya que también existe PE= la cual significa profesor especial, y por último, P6= página de transcripción.

En cuanto a la técnica de investigación a la que se recurrió fue la siguiente:

- Observación intensiva

Este tipo de observación abierta, permite registrar conductas, acontecimientos y procesos concretos relacionados con el “trato” que el o la docente da a sus alumnos. La utilidad de la observación intensiva en el salón de clase ha sido para Geertz (1973); en Paradise 1997, la descripción densa permite encontrar una lógica subyacente en los encuentros sociales o en las interacciones humanas.

El formato, el tipo de transcripciones, interpretaciones, inferencias y preguntas pueden ser consultados en el Anexo B.

En cuanto a la clave que se recurre en las observaciones es la siguiente M1 15-11-01 PT P.6, en la que la traducción de esta clave es; M1= maestro y numero que le fue asignado dentro del análisis de información, 15-11-01= fecha de la observación día, mes y año, PT= Profesora titular aquí la clave puede variar ya que también existe PE= la cual significa profesor especial, y por último, P6= página de transcripción. El formato, el tipo de transcripciones, interpretaciones, inferencias y preguntas.

PROCEDIMIENTO DE ACOPIO DE DATOS

Inicialmente se logro un acercamiento con la institución, el cuál se habían llevado a cabo con anterioridad ya que ahí realice varios trabajos de la licenciatura lo cual me permitió conocer a sus integrantes y las prácticas cotidianas que tenían lugar, lo cual facilitó el acceso al campo.

Posteriormente se habló de manera personal con la Directora y con los docentes sobre el propósito y fines de la investigación, se mostraron cooperativos y abiertos a colaborar con el trabajo.

Ya que se tenía el apoyo de los docentes el siguiente paso fue entregarles un cuestionario abierto para que lo contestaran antes de entrar al aula a realizar las observaciones.

A continuación se realizaron diez observaciones de clase de cada profesor, que incluían la enseñanza de una o varias materias así como una amplia gama de actividades. Cada observación duró entre una hora y dos horas. Es importante señalar que las observaciones variaron en frecuencia ya que en una semana se podía hacer de dos s tres observaciones por docente, pero esto variaba en función de las actividades del grupo. Los registros de las observaciones se hicieron tan completos como fue posible de tal manera que representan un intento por describir lo que sucedía en el aula, en cuanto a la interacción profesor -alumnos, es decir tanto lo que hacían los docentes como lo que hacían los alumnos, incluyendo toda la interacción verbal que fue posible registrar, con el uso de grabadora.

Es importante señalar que los registros de observación fueron analíticos. Recuperando las ideas de (Bertely, 2000) contaban con varias columnas entre las que se transcribía lo que sucedía en cada sesión y otra columna en el cual se podían hacer interpretaciones,

inferencias y preguntas sobre los hechos que tenían lugar en el aula. (Consultar anexo B)

Al iniciar las observaciones el foco de interés era la interacción profesor – alumnos. Desde el principio de la investigación quedo claro que en la observación no se centraría en aspectos de contenido ni instruccionales.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para esta investigación se analizaron los datos proporcionados la observación intensiva de las clases de cinco profesores de una escuela primaria de corte alternativa del turno matutino situada al sur del Distrito Federal y las notas de campo. También se aplicó un cuestionario abierto, sin embargo únicamente dos de ellos proporcionaron información relevante.

El primer trabajo de análisis consistió en una lectura cuidadosa de todas las observaciones subrayando los eventos en los que los profesores llamaban la atención a sus alumnos, se dirigían a los niños con palabras afectivas, propiciaban una participación voluntaria, otorgaban cierto reconocimiento, el tipo de normas que se generaban, las evidencias y si consideraban las opiniones de los niños para organizar el trabajo en clase. Posteriormente los registros de observación en la columna de interpretación, inferencias y preguntas se procedió a registrarlas.

A continuación se procedió a la construcción de esquemas de análisis para cada uno de los docentes para construir las dimensiones de análisis, para determinar los eventos que sería los que darían forma a cada una de las dimensiones (Consultar Anexo C). Finalmente el análisis aportó las siguientes dimensiones de análisis:

ESQUEMA DE ANÁLISIS

TRATO

| DIMENSIÓN | ELEMENTOS |
|---|---|
| INTERACCIÓN AL INTERIOR DEL AULA | <ul style="list-style-type: none"> Participación { <ul style="list-style-type: none"> Voluntaria Obligatoria Reconocimiento { <ul style="list-style-type: none"> Individual Grupal Relaciones interpersonales { <ul style="list-style-type: none"> Palabras afectivas Contacto físico Apelativos Respeto y Reciprocidad en la relación <p>Hace que los niños reflexionen sobre su comportamiento</p> <p>Anima a los niños</p> Normas de participación Llamadas de Atención { <ul style="list-style-type: none"> Individuales Grupales |
| DISCIPLINA AL INTERIOR DEL AULA | <ul style="list-style-type: none"> Reglas Amenazas Evidenciar Sanción |
| TRABAJO EN CLASE | <ul style="list-style-type: none"> Organización y tiempo de las actividades Comparaciones entre el trabajo de los niños Atiende y da respuestas a las dudas de los niños |

Finalmente el siguiente paso consistió en hacer una investigación bibliográfica sobre los hallazgos de investigación hasta llegar a una interpretación coherente de la información obtenida.

El propósito de esta investigación es mostrar la manera en la que los docentes de una escuela alternativa tratan a sus alumnos.

Las preguntas que guían esta investigación son:

- ¿Qué ambiente se genera entre el docente y sus alumnos dentro del aula?
- ¿Cómo son las relaciones interpersonales entre el docente y sus alumnos?
- ¿Cómo determinan los profesores el trato que le dan a sus alumnos?

En cuanto al objetivo que persigue la investigación es:

- Describir el trato que el profesor de una escuela alternativa le da a sus alumnos en el proceso de interacción que establecen al interior del aula.

CAPÍTULO IV: CARACTERIZACIÓN DEL ESCENARIO EDUCATIVO

EL LUGAR

En la entrada la escuela se puede apreciar un pequeño patio y un estacionamiento. La escuela cuenta con una estructura física compuesta por dos edificios formados por una planta baja y alta ubicados de manera paralela.

El primer edificio está parcialmente ocupado en la planta alta por una casa habitación donde vive la directora. En el espacio restante de la planta alta se encuentra el salón de cómputo, el salón psicopedagógico y un salón que funciona como oficina administrativa. En cuanto a la planta baja de este edificio se encuentra la dirección, los salones de maternal uno y dos y los salones de preescolar y una pequeña cocina a la que tienen acceso docentes y alumnos.

En el otro edificio se encuentran en la planta baja los salones de primaria primer grado, segundo grado, salón de música y los baños de niñas y niños. En la parte alta de este mismo edificio, se encuentran los salones de tercer, cuarto, quinto y sexto grado.

Cada salón cuenta con su propio material didáctico, organizado por asignaturas, en muebles dispuestos alrededor del salón, al alcance de los niños, con mesas y sillas para el número de alumnos en el grupo, con un escritorio, una silla y un estante para el material del profesor, con un pizarrón blanco y diversas láminas ubicadas en la parte alta del salón de clases.

En la orilla izquierda del patio ubicado a la entrada de la escuela, hay un mapa del Distrito Federal con división geográfica por delegaciones. En el lado izquierdo del patio central de la escuela ubicado entre los dos edificios, hay un mapa de la República Mexicana y en el resto del patio, uno mundial por continentes, todos ellos con división

geográfica por estados y países, respectivamente; también hay algunas bancas y percheros afuera de los salones y dos canastas de basketball.

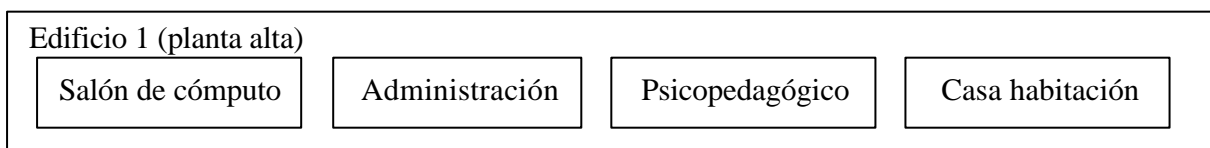
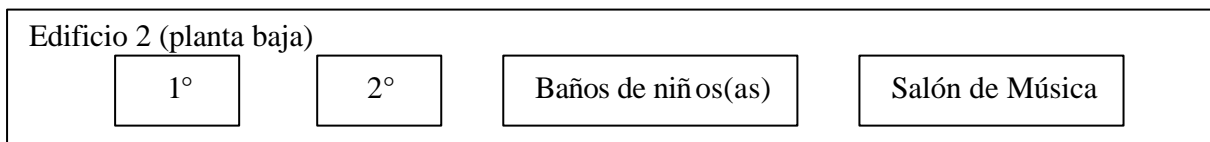
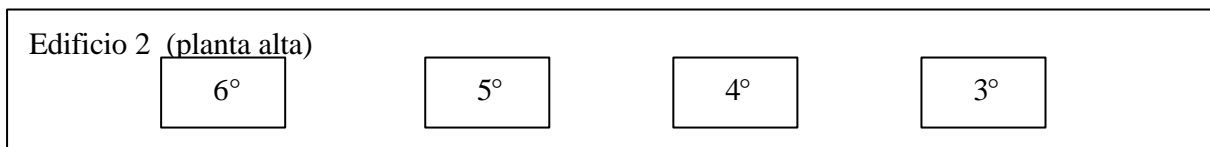
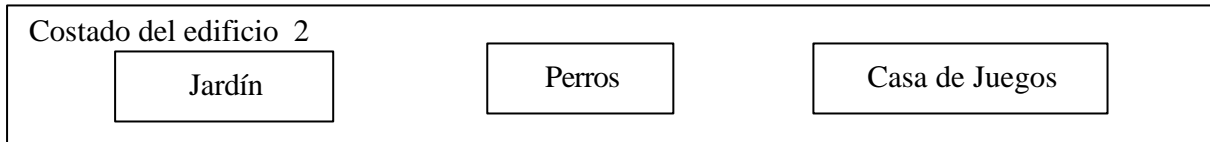
En la parte trasera del segundo edificio se encuentra un jardín que es utilizado para la clase de parcelas, esta cerrado con una reja y hay tres perros en él. También en esta parte se encuentra un gimnasio de juegos formado por un columpio de rueda, una resbaladilla, un puente colgante y una casita.

En cuanto al personal académico con el que cuenta la escuela se encuentran nueve profesores titulares de los niveles de preescolar y primaria. Los grupos de preescolar están constituidos con entre 7 y 12 alumnos y los grupos de primaria están formados por entre 15 y 22 alumnos. También cuenta con nueve profesores de talleres como cómputo, pintura, música, historia, taller literario, danza, educación física, matemáticas, teatro histórico, ingles, horticultura, cultura editorial y etnometodología, entre otras. También cuenta con tres persona que constituyen el personal administrativo, una que es la directora, otra la secretaria y otra que se dedica a funciones de administración.

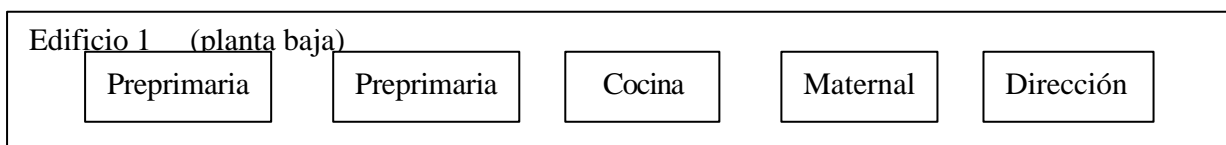
El tipo de población es de clase indistinta ya que las colegiaturas responden a una política de montos escalonados, de acuerdo al ingreso familiar. Los ingresos provenientes de las colegiaturas cubren los sueldo de personal administrativo y docente y el material necesario para el trabajo administrativo y con los niños.

El horario de clases es de 8:00a 14:00 hrs. para preescolar y de 8:00 a 15:00 hrs. para primaria. Durante este período se imparten asignaturas especiales y aquellas del programa de la SEP con las que se busca, por un lado cubrir los contenidos obligatorios establecidos para los diferentes niveles de Educación Primaria, y por otro, complementar la formación de los niños, en aquellas áreas que la escuela considera relevante ampliar o diversificar su abordaje.

A continuación se presenta un croquis de la escuela para la comprensión mejor del lugar:

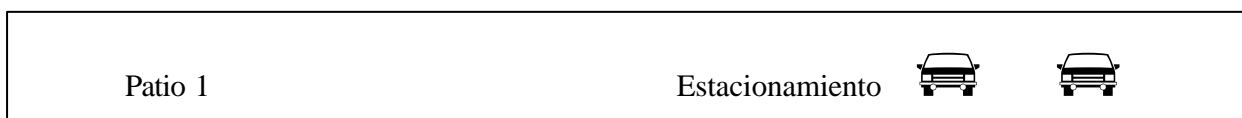


Patio 2



CE

Entrada a aulas de Preprimaria y Primaria



CE

PROYECTO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Para fines de la investigación en este apartado se caracterizara a grandes rasgos como se constituye el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), a partir de la concepción que sus integrantes, tanto directora como docentes tienen acerca de la educación, del alumno y de la función docente.

Para empezar, es importante señalar que el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), se integra por proyectos generales, estos son el proyecto del departamento psicopedagógico, proyecto de preescolar, proyecto de español, proyecto de matemáticas, proyecto de ciencias, proyecto de ciencias sociales, proyecto de integración nacional, proyecto de educación en el arte, proyecto de educación física, y proyecto de inglés. De estos proyectos se derivan espacios que constituyen estrategias indispensables para la consecución de los mismos. Por ejemplo del Proyecto de Ciencias Sociales se desprende el espacio de asambleas con la finalidad de contribuir a la formación de identidad del alumno.

En primera instancia la educación puede ser entendida como “un proceso que acompaña y propicia el desarrollo del sujeto. A través de ella, se realiza una acción de mediación y formación que permite reconocer las potencialidades de cada quien, propiciar su crecimiento y favorecer la construcción de habilidades, actitudes, aprendizajes y valores que le permiten a cada persona enfrentarse a los diversos retos que la vida le plantea.”
Frag. C. A. M5. (Consultar anexo A)

En cuanto a la concepción del alumno, se advierte que es considerado como un ser integral, al cual podría definirse de acuerdo a (Documento Paidós 20 años), como un sujeto inteligente que construye esta inteligencia en su diaria relación con un mundo de

objetos y de sujetos. El niño en su acción cotidiana comprende la realidad a través de sus estructuras cognitivas internas. Estas estructuras son el resultado de la articulación de los esquemas con que el sujeto comprende la realidad. Dichos esquemas no son otra cosa que las formas con las que aprende el objeto externo; son sus marcos para ver y actuar sobre la realidad.

Para Garduño (1991), dentro de la construcción de conocimientos existen dos aspectos que son considerados por la institución:

- El aspecto estructural implica el establecimiento de relaciones con los objetos, percepciones, aprendizajes y razonamientos, ya sea la construcción de categorías o esquemas de conocimiento.
- El aspecto afectivo engloba esquemas fundamentales tales como los sentimientos y emociones y esquemas afectivos superiores tales como las tendencias y los valores, llevando todos ellos al sujeto a construir la operación afectiva superior que es la voluntad.

Se puede entender la estructura cognitiva - afectiva como una manera relativamente estable de sentir y razonar regulada por esquemas de conocimiento, emociones, ideales y valores y guiada en su acción por la voluntad. Esta estructura se manifiesta al interior del sujeto por sus intereses su motivación y la energía depositada en el esfuerzo por aprender. (Documento Paidós 20 años)

Es importante señalar que el aprendizaje se entiende como “el resultado de un momento de desequilibrio cognitivo-afectivo, cuando los esquemas anteriores, no son suficientes para dar cabida los nuevos objetos de conocimiento. El esfuerzo que hace el sujeto por

transformar sus esquemas para comprender nuevas realidades...” Frag. C. A. M5¹.
(Consultar anexo A)

En cuanto a la función del docente se considera que debe dejar de lado una actitud de heteronomía. Para, Garduño (2000) se entiende como heteronomía, la presión intelectual y moral de un superior sobre un inferior a través de reglas lógicas y morales que ejercen sobre los sujetos un control rígido. La heteronomía es uno de los mecanismos de control más importante que utiliza la institución escolar en relación a los educandos. En la concepción tradicional de la escuela los niños no discuten ni critican, pues el verbalismo del maestro desarrolla un realismo moral que los lleva a concebir a la reglas como exteriores y absolutas, lo cual consolida su egocentrismo.

También afirma que la heteronomía implica una presión social autoritaria a través de la imposición de una lógica verbal con leyes incuestionable, cristaliza el pensamiento infantil, imponiendo leyes comunes y absolutas, transformando el egocentrismo individual en sociomorfismo. En consecuencia así como el niño le confirió al adulto los poderes que en su inicio se confería a sí mismo, hace lo mismo con lo social, dotándolo de propiedades de poder irrazonables, en las cuales él no puede participar.

Esto podría propiciar en la formación de los individuos ciertos rasgos acrílicos y por tanto no favorecer ni incidir en la transformación del entorno social.

La influencia autoritaria del maestro debe ser desterrada para dar paso a que los niños pueden discutir, criticar y por tanto reflexionar, permitiendo una verificación objetiva de lo real y la confrontación con otros puntos de vista, ayuda a superar los errores del autoritarismo que entorpece el desarrollo intelectual, moral y social.

¹ Esta nomenclatura hace referencia a la información obtenida con el cuestionario abierto, en la cuál Frag = fragmento, C= cuestionario A= abierto, M5= maestro y numero que le fue asignado dentro del análisis de información.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, los lineamientos de la institución toman en cuenta la necesidad de construir un sistema que favorezca el avance de la autonomía y la cooperación entre los niños, a fin de propiciar el desarrollo de sujetos útiles a si mismos y a su grupo social.

Para el logro de lo anterior, se necesita crear un ambiente propicio que se vea reflejado en las relaciones interpersonales que establezcan los docentes con sus alumnos. Para lograr un ambiente de cordialidad el profesor deberá hacer uso de todos los medios pedagógicos y psicológicos.

El docente tratará de dar un trato pedagógico a sus alumnos que promueva la manifestación de todas sus potencialidades mentales y físicas, que respete su personalidad y le presente un perspectiva dilatada, optimista y responsable de su papel en la obra de formación humana de la que a partir de escuela contribuyen a afianzar la confianza en sus posibilidades personales, hecho que se reflejan en la seguridad y espontaneidad que pone de relieve en sus relaciones con los condiscípulos, maestros, directivos, con todas las personas con las que él entran en contacto.

El ingrediente psicológico que matiza y estimula las relaciones interpersonales de los sujetos, ésta representado por la emotividad. En la medida que el educando elabora por sí mismo conceptos y desarrolla convicciones, y no simplemente recitará mecánicamente información y datos fragmentarios, expondrá y argumentara sus verdades en las discusiones que tengan lugar en el grupo.

El trabajo del grupo que ha de promover el profesor debe realizarse en un ambiente de comprensión, confianza, respeto y tolerancia, en el que los alumnos puedan manifestarse.

De acuerdo al (Documento Paidós 20 años), los objetivos explícitos de la escuela son:

- Comprender las necesidades cognitivas, afectivas y sociales de los niños y darles una respuesta
- Que el niño coopere con otros a fin de forjar su razón como poderoso instrumento de reflexión sobre su entorno natural y social.
- Educar la voluntad como catalizadora y cristalizadora de los intereses y motivos personales que lleven a la creación intelectual.
- Constituir una estructura pedagógica donde los principios que se persiguen se vayan convirtiendo, paulatinamente en estrategias didácticas.
- Propiciar una actividad constructiva en los educandos y en los educadores
- Dotar de libertad de expresión a los niños
- Propiciar la participación de los niños
- Mantener una actitud de respeto y tolerancia entre todos los miembros de la institución.
- La integración entre lo cognitivo, lo afectivo y lo social.
- Eliminar la heteronomía o autoritarismo por parte del docente

En cuanto al trabajo del docente en el plano didáctico la escuela contempla de acuerdo con el (Convenio de maestros, ciclo 2000-2001) los siguientes puntos:

- Iniciar cualquier actividad partiendo de lo que niñas y niños saben
- Buscar que los temas de estudio sean significativos
- Reorganizar la clase a partir de los diálogos interactivos con sus alumnas (os)
- Buscar que las niñas y niños realicen representaciones concretas de lo que van aprendiendo
- Evaluar de manera permanente, tanto el trabajo como el aprendizaje y desarrollo de niñas y niños para así saber que modificar.
- Revisar con el grupo los ejercicios de evaluación para que se conviertan en fuentes de aprendizaje.

- Analizar las evaluaciones para reconocer los procesos de niñas y niños y detectar donde hay dificultades para planear las intervenciones pertinentes.
- Evaluar el trabajo de niñas y niños a través de ejercicios concretos que permitan tener testimonios y evidencias de los procesos

En cuanto al trabajo del docente en el plano afectivo (Convenio de maestros, ciclo 2000-2001), la escuela contempla:

- No agredir físicamente, ni de broma, ni como acuerdo grupal.
- No agredir verbalmente ni de broma, ni como acuerdo grupal.
- Cuidar el lenguaje para evitar hasta las humillaciones más sutiles.
- Evitar expresiones que impliquen amenazas.
- No se vale la manipulación, ni el chantaje.
- No se vale ridiculizar a los niños haciendo públicos sus errores.
- Atender a niñas y niños cuando expresen sus preocupaciones de la escuela y de la casa.
- No hacer juicios de valor, ni de niñas, y niños ni de ningún miembro de la institución porque deterioran las relaciones impidiendo entender la perspectiva del otro.
- Hacer equipo, aceptar y respetar la diversidad, ponerse en el lugar del otro.
- Concebir el avance colectivo como personal.
- Cuidar al máximo los comentarios que se hacen frente a los niños.
- Evitar lo más posible sacar a algún niño del salón.
- Trabajar la equidad de género en el lenguaje y en el trato.

CAPÍTULO V: LA INTERACCIÓN AL INTERIOR DEL AULA

En este capítulo se abordan aspectos de la primera dimensión de análisis, referentes a la interacción que se observó al interior del aula entre el profesor y sus alumnos, al respecto se pudo apreciar que la participación de los alumnos cobra relevancia ya que los profesores los toman como eje conductor de la dinámica de clase, en tanto que el papel del docente aparece como guía u orientador, pues su tarea parece estar encaminada a involucrar a los alumnos en la dinámica de clase planteando preguntas que le permitan expresar saberes, formas de pensar y de sentir. Cabe señalar, que dicha participación no se ve determinada en todos los casos por el docente ya que los alumnos realizan sus aportaciones de manera independiente.

También se pudo apreciar que en esta escuela la interacción profesor-alumno, adopta características particulares en cuanto a la forma en que se relaciona el profesor con sus alumnos pues se puede asociar a una relación familiar, en el sentido en que se presentan palabras afectivas, bromas, apelativos y hasta enfrentamientos.

EL TRATO CENRADO EN LO QUE EL ALUMNO SABE, PIENSA Y SIENTE

Dentro de la interacción que establecen los docentes con sus alumnos al interior del aula es importante señalar el trato que reciben los alumnos al momento de expresar de manera voluntaria u obligatoria lo que piensan, saben y sienten.

Lo que piensan en el sentido de que exprese ideas y conceptos o de su opinión. En tanto el saber hace referencia a lo que conozca o esté informado sobre algún tema o contenido y por último el sentir tiene que ver con que expresen sentimiento de agrado o desagrado de lo que se esta haciendo en clase.

PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS DENTRO DEL AULA

Se puede entender que la participación que ejercen los alumnos al interior del aula, está relacionada directamente con el planteamiento de las preguntas formuladas por el docente, dirigidas generalmente a que los alumnos expresen su saber y pensar sobre contenidos y procedimientos específicos de acuerdo a la temática de la clase que se esté desarrollando. También la participación está relacionada con la expresión de formas de sentir de los alumnos en las clases. Las anteriores formas de participación se abordaran a continuación en los en las dos modalidades que se presentaron en este rubro, las cuales son; la participación de tipo voluntaria y la de tipo obligatoria.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Tiene que ver con la propia decisión del alumno para expresar o aportar algún tipo de información a la clase. En este sentido es el propio alumno quien decide cómo y cuándo participar, por ejemplo:

En el siguiente evento la docente y sus alumnos están en clase de Español resolviendo un ejercicio de su libro de texto sobre las características de las personas. Sin que la docente le de la palabra una niña expresa su forma de “pensar” sobre el novio de su prima;

A²: Yo tengo una prima y esa prima tiene un novio que se llama Francisco Romero

M: y ¿qué características tiene Francisco Romero?

[Los niños empiezan a hablar y la profesora dice], a ver, vamos a dejar que hable (A), ¿cuáles son las características de él?

A: que es buena onda

M: bien pues esas son las características que tiene esa persona, pero a ver, ¿alguien me puede platicar las características de otra persona? M1 6-12-01 PT P. 5³

² Para mantener el anonimato de las personas que se observaron, la nomenclatura de los eventos de observación se entiende que A= alumno M= Maestra (o)

³ En cuanto a la nomenclatura del fragmento de las observaciones, la traducción de esta es; M1= maestro y numero que le fue asignado dentro del análisis de información, 15-11-01= fecha de la observación día, mes y año, PT= Profesora titular aquí la clave puede variar ya que también existe PE= la cual significa profesor especial, y por último, P6= página que ocupa en la transcripción.

También los niños expresan lo que piensan sobre cuestionamientos que lanzan sus compañeros sin necesidad de que él docente les dé la palabra. En este caso están en la clase de Español cuya actividad consiste en la exposición o conferencia de una de las niñas del grupo sobre la reproducción de los animales. Justo cuando la niña va exponiendo su tema y habla del óvulo fertilizado, la docente la cuestiona sobre cuáles son los huevos que se pueden comer, entonces un niño la interrumpe y pregunta;

A⁴: ¿Cómo la fertiliza? (M)

B: pues pisándola, le pone el pie y ya

M: no la pisa, yo supongo que el gallo como que se sube en la gallina, la fertiliza

Alum's: haaa [parece que no le creen]

M: bueno pues investiguenlo

[Los niños empiezan hablar todos a la vez y la profesora dice] a ver, a ver quien levantó la mano.

C: en el rancho de mis abuelos un día vi que el gallo se le montaba a la gallina

M: muy bien entonces ya saben que se le monta y así la fertiliza y después de 30 días nacerá un lindo pollito. M1 27-11-01 PT P.2

Otro ejemplo en el que los alumnos expresan su forma de pensar es el siguiente en el que la docente y sus alumnos están en clase de Español leyendo en equipos algunas leyendas y la docente dice;

M: ¿Quién conoce la leyenda del conejo y la luna?

Alum's: yo, yo, yo

M: ¿quién me la quiere contar?

A: [levanta la mano] llegó un tipo y cómo se llama, que agarró el conejo y lo aventó a la luna, hay no es cierto [dice el niño riéndose].

B: yo me la sé, que era un jaguar que se quería comer al conejo y entonces iban los dos y el conejo le dijo al jaguar mira ahí en esa cosa están hirviendo agua para chocolate si tú te metes a esa jaula te van a dar chocolate le dijo el jaguar, pero no le dieron chocolate y salió y fue a perseguir al conejo y estaba brincando y entonces brinco tan alto que fue a dar a la luna.

M: yo me lo sé de otra manera que estaba un Dios y estaba acostado sobre el pasto y un conejito empezó a brincar junto de el y el dios estaba en la total flojera y lo quitó con la mano y el conejo regreso y se le puso en los pies... M2 10-12-01 PT P. 3

⁴ Otro aspecto de la nomenclatura es el hecho de considerar en algunos eventos a B, C, D, E, F, y G= Diferentes Alumnos que intervienen o los que hace alusión la o él docente y Alum's= Alumnos refiriéndonos al grupo en su conjunto.

Los anteriores fragmentos de observación muestran que los alumnos expresan de manera libre lo que piensan partiendo de sus experiencias particulares, en las que recuperan su cotidianidad. De tal manera que dar un trato libre al momento de participar puede generar en los alumnos cierta seguridad y confianza para expresar lo que piensan, saben y sienten, logrando cierta autonomía que se persigue como intencionalidad educativa en el proyecto psicosociogénético de la institución. Desde esta perspectiva, el docente no busca controlar todo lo que acontece en el aula.

También en la participación voluntaria los alumnos expresan de manera libre lo que “saben” sobre algún contenido académico en específico a partir de las preguntas del docente, por ejemplo:

En el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos están en clase de Español y la docente dice;

M: yo quiero que alguien diga ¿qué quiere decir el sujeto implícito?

A: es el que ya no tienes que repetir el nombre. M1 22-11-01 PT P.12

Dentro de este tipo de participación también se encuentran elementos que tienen que ver con la localización. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de observación el docente y sus alumnos están en clase de Geografía localizando país y capital, al respecto pregunta el docente;

M: Siguiendo, este Estado queda entre Nayarit, Durango, Chihuahua y Sonora

A: [contesta sin que le de la palabra] Sinaloa, y la capital es Culiacán.

M: perfecto. M4 27-11-01 PE P.3

Otra manera a la que recurren los docentes para que los niños manifiesten lo que saben es por medio de preguntas que tienen que ver con datos y hechos. En el siguiente fragmento la docente y sus alumnos están en clase de Historia precisamente trabajando este tipo de contenido.

M: Bueno ¿ya terminaron su mapa? Porque tengo cinco preguntas, primera pregunta ¿en qué zona del actual México se concentró la guerra de independencia?

A: en el sur

M: no soló. Segunda pregunta ¿cuándo se da la venta en Florida que fue en 1819 a los Estados Unidos quien la vende?

Alum's: España

M: ¿por qué no la venden los mexicanos?

Alum's: porque era propiedad de España y México estaba dominado por ellos

M: pero fíjense bien, dije en 1819.

A: pues dijeron mejor se la vendemos para que no se nos junten los problemas.

M: Tercer pregunta a ver si por allá me la contestan ¿en que etapa de la guerra de independencia se extienden más la lucha armada?

B: en 1803

M: no

Alum's: en 1820

M: no como crees... M5 11-12-01 PE P.10

También en la participación voluntaria el docente da la oportunidad de que los alumnos expresan su “sentir” sobre conflictos que se presentan al interior del aula, o con otros grupos. Esto se presenta mayoritariamente en el espacio de Asamblea en donde los niños tienen la oportunidad de expresar lo que les molesta o no les gusta.

Los siguientes fragmento de observación se desprende precisamente de de este espacio, en donde los niños proponen los conflictos a abordar;

M: siguiente punto quinto, ¿quién propuso el punto?

A: bueno yo no propuse el punto pero algunos de quinto, algunos si me caen bien, pero otros esos tipos, has de cuenta ósea ni les estás hablando a ellos y si les estas hablando dicen oye que te pasa y luego nos empieza a decir de cosas.

B: si el otro día yo me puse a lado de ella y me dijo vete de aquí idiota y yo le dije fu.fu.fu.fu.fu.

C: el otro día que regresamos del paseo nos dice una vez que estábamos jugando a darnos vueltas en el pasto luego hicimos una guerra contra quinto y (A) le pego a (B) sin querer y me dice, me sigues pegando estúpido y ya no te digo lo que le dije. M2 7-12-01 PT P.6

PARTICIPACIÓN OBLIGATORIA

En algunas ocasiones la decisión participar, no depende exclusivamente de que lo quiera hacer el alumno, sino que se relaciona con cierta demanda del docente para que el alumno exprese, lo que piensa o sabe sobre alguna temática en particular. En este sentido depende de ciertos criterios que establece el docente ya que es quien decide si le da la palabra o no, para expresar lo que sabe o lo que piensa. Los criterios tienen que ver con que el alumno este distraído y/o no haya participado, por ejemplo:

En el siguiente fragmento de observación la docente le pide a una alumna primero que lea, pero después que ve a su compañero de mesa que no ha participado le dice que mejor no, debido a que es de las que más participa en las actividades del aula.

M: ¡(A) continúa leyendo!, no mejor no, a ver ¡tú (B) lee lo que dice el cuadro!
[El niño comienza a leer, ya que termina la profesora empieza a cuestionar y pregunta]
¿que es un verbo? [Varios niños levantan la mano, entre ellas esta (C) y le dice] tu ya no,
porque ya participaste, ahora le toca a los demás, a ver (D) que es un verbo
D: es una acción
M: [complementa la definición diciendo] una acción que hace un sujeto verdad.
¿A ver que verbos encontraron, (D)? [El niño no contestan nada] primero nos dicen
informa que ese ya está, cuál es el siguiente verbo, [el niño se queda callado y otro niño
levanta la mano para participar la profesora le da la palabra] M1 22-11-01 PT P.9

También en la participación obligatoria encontramos la modalidad grupal, la cual se caracteriza porque el docente pide a todo el grupo que dé respuesta a la interrogante que lanza en la clase; esto quizá con la finalidad de que todos participen.

M: alguien me puede decir ¿cuánto es 24 milímetros?
Alum's: yo, yo, yo
M: a ver ¡díganmelo todos en voz alta!
Alum's: 2.4, 2 .4
M: ¿qué?
Alum's: [en coro] centímetros. M1 5-12-01 PT P.4

Por último en la participación obligatoria el docente trata de que los niños que estén distraídos pongan atención en la clase y es por eso que les pregunta de manera directa.

En el siguiente evento de observación la docente y sus alumnos están en clase de Español, haciendo un repaso de la conjugación de algunos verbos. El equipo de las niñas están platicando y la profesora les pregunta de manera directa, como para que se involucren en la clase.

M: [Ordena a una de las integrantes] ¡(A) conjúgalo!

A: yo ayudo, tu ayudas, él ayuda, nosotros ayudamos y ellos ayudan.

M: muy bien. Ahora en pretérito (B)

B: yo ayudé, el ayudó, nosotros ayudamos, ustedes ayudaron y ellos ayudaron

M: muy bien. ¡En futuro ahora tú (C)!

C: yo ayudaré, tu ayudarás, el ayudará, nosotros ayudaremos, ellos ayudarán

M: muy bien (C). M2 4-12-01 PT P.2

También la participación obligatoria se puede ver como cierta invitación que hace el docente para que los niños se integren a la actividad del grupo, sin que se sientan obligados u hostigados por el docente, en este sentido la docente pregunta de manera sugerente y no de manera impositiva.

En el siguiente fragmento la docente y sus alumnos están en clase de Historia, la docente pregunta a los niños sobre una película que vieron con anterioridad.

M: oye (A), ¿por que crees tú que Napoleón entra aquí y se independizan?

A: tal vez aprovecha que el rey ya no está

M: claro, están aprovechando que el rey no tiene poder. Como unos cinco años que van viendo que Napoleón está aquí metido y que además ha renunciado el rey al trono pues es lógico que aquí empiezan a organizarse. M5 29-11-01 PE P.10

Por último en la participación obligatoria el docente busca que todos los niños participen por igual en la clase, es por esto que en ocasiones pregunta de manera directa a quien no ha participado. En el siguiente ejemplo se presenta lo antes mencionado, cuando la docente y sus alumnos están en clase de Historia.

M: ¡Quiero que me diga (A)!, ¿cómo se llamaba con los españoles Chile? [(A) no contesta nada] A: [después de un rato dice] capitán general de Chile

M: claro vean en su mapita y ¿qué países abarcaba el virreinato del Perú? M5 29-11-01

Es importante señalar que la participación no solo la realizan los alumnos expresando de manera verbal lo que saben, piensan y sienten sino que también la llevan a cabo participando en las estructuras organizativas de la clase de tal manera que desempeñan un rol específico dentro de la misma, por ejemplo:

M: bueno oigan a ver ¿quién va a llevar el acta de asamblea?

Alum's: [la mayoría de los niños levanta la mano] yo, yo.

M: (A), porque fue la primera que levantó la mano [los niños se molestan].

A: [parece ser el más molesto por la decisión de la profesora] no, no es justo

M: [se da cuenta] también tú ayúdame, ayúdame a clasificarlas, [el niño accede de muy buena manera, riéndose]. M1° 15-11-01 PT P. 1, 2

A manera de conclusión vemos que los docentes no solo se preocupa por que los niños al participar expresen contenidos académicos, sino también de carácter personal y emocional. Dando respuesta de esta manera a uno de los fundamentos planteados en el capítulo II sobre los fundamentos de la escuela alternativa, el cual consiste en buscar formas de relacionarse en el plano cognitivo, afectivo y social.

En el plano cognitivo por que los alumnos tienen que expresar ciertos saberes, en el afectivo porque expresan sentimientos de agrado o de rechazo y en el social porque forman parte de una estructura organizativa al interior del aula indispensable para ciertos espacios como el de Asamblea.

RECONOCIMIENTO

El reconocimiento ha sido estudiado por autores como María Eugenia Luna (1997), quien observa que los docentes para promover el trabajo que establecen al interior del aula lo proporcionan a sus alumnos cuando el trabajo que les encomienda lo hacen siguiendo los parámetros que el establece de acuerdo a lo que considera como algo bien

hecho. Así mismo el reconocimiento se ve como recompensa ya que cuando el docente considera que el trabajo de los niños está bien hecho los premia con algo material como lo es algún útil escolar.

La perspectiva anterior de reconocimiento no es así en la escuela de investigación, pues adopta características completamente diferentes. En primer lugar no funciona como premio, ni se le da solo a algún alumno por destacarse en la clase sino todo lo contrario, pues los docentes lo otorgan a todos sus alumnos de manera verbal, sin hacer distinciones entre ellos como una forma de motivación que le permita atrapar su atención e interés como parte de la propia enseñanza.

El reconocimiento, puede ser entendido como la forma en que los docentes incentivan o motivan a sus alumnos, lo cual puede ser expresado con el uso de palabras como “muy bien”, “bien hecho” y “perfecto”. Dicho reconocimiento puede ser individual, grupal o por equipos.

En la institución donde se llevaron a cabo las observaciones existen distintos espacios en los que se puede apreciar diferentes formas de reconocimiento, pueden ser a nivel individual, grupal y por equipos que el docente otorga a sus alumnos. Un primer espacio lo constituyen los Proyectos Generales en los que más que considerar las asignaturas separadas se incluyen como proyectos integrados en los que se encuentran las clases de español, matemáticas, historia, etc., y demás materias consideradas por el plan y programa de estudios oficial.

RECONOCIMIENTO INDIVIDUAL

Partiendo de lo anterior el reconocimiento individual que otorgue el docente en este espacio se haya determinado por la pertinencia de la respuesta que el alumno de a cuestionamientos dé índole académico, por ejemplo:

La docente y sus alumnos están en la clase matemáticas, resolviendo un ejercicio de su libro de texto de Matemáticas, sobre las medidas de una casa, ya que considera que los niños terminaron dice;

M: si, entonces ¿cuánto medirá en la casa grande? (A)

A: tres centímetros

M: muy bien (A), esta parte del trabajo ya la tenemos.

M: entonces si mide tres centímetros ¿cuanto medirá en la casa grande? (B)

B: seis centímetros

M: muy bien (B)

M: ahora tu misma (B) pláticame cuanto mide de la "e" a la "h" de la chiquita y luego de la grande

B: de la chiquita tres centímetros y de la grande seis centímetros

M: muy bien, a ver todo mundo va entendiendo M1 5-12-01 PT P. 3,4

Otra situación que ejemplifica el reconocimiento es el siguiente extracto en donde el docente, en la clase de geografía realiza una actividad que consiste en un juego de localización de los Estados de la República Mexicana;

M: Este Estado queda entre, Tamaulipas, voy ir diciéndolo lento porque esta complicado, Tamaulipas, San Luis Potosí, no, no se vale están haciendo trampa (algunos niños observan el mapa de su libro)

Alum's: A ver todavía no terminó faltan algunos Tamaulipas, San Luis Potosí e Hidalgo, Puebla, Oaxaca, Chiapas y Tabasco.

Alum's: [gritan] yo, yo pato [le da la palabra a una niña]

A: Veracruz

M: perfecto, pero donde gobierna el gobernador de...

A: en Jalapa

M: muy bien.

M: Siguiente, este Estado queda entre Michoacán, Estado de México, Morelos, Puebla y Oaxaca,

B: yo, yo se, Guerrero y su capital es Chilpancingo

M: muy bien.

M: Siguiente, este Estado queda entre Baja California sur y Sonora, [yo, yo dicen los niños] a ver (C)

C: Baja California norte y no me sé la capital

M: pero puedes checarla ahí

C: Mexicali

M: muy bien.

M: Siguiente, este Estado queda entre Nayarit, Durango, Chihuahua y Sonora

D: [contesta sin que le de la palabra] Sinaloa, y la capital es Culiacán.

M: perfecto.

M: El último Estado que voy a mencionar...

Alum's: [gritando] no (M), no (M) [al parecer los niños están tan a gusto con la actividad que no quieren que se termine]

M: queda entre Chihuahua, Durango, Zacatecas, San Luis Potosí, Nuevo León y Tamaulipas [un niño es el único que levanta la mano, pero el profesor se da cuenta de que esta viendo en el libro y le dice] no se vale a ver quien mas

B: [levanta la mano] Aguascalientes

M: no [los niños trata de adivinar sin que les den la palabra y dicen Guerrero, Yucatán no, no. Una niña levanta la mano y le da la palabra]

E: Coahuila y su capital es Saltillo

M: muy bien. M4 27-11-01 PE P.2, 3

En los dos eventos anteriores se advierte que el reconocimiento parece ser una constante en los docentes ya que, a cada uno de los alumnos que participan se los otorgan, quizá los docentes quieren lograr darles confianza y seguridad a los niños para que de manera independiente realicen sus aportaciones y no se inhiban.

Así mismo el reconocimiento individual que da el docente a sus alumnos puede ser por las propuestas que los niños den a la clase, por ejemplo:

M: a ver (A) tu que tenías que decir

A: que este, podemos completar la conferencia de los vertebrados y los invertebrados

M: fíjense que buena propuesta está haciendo (A), pueden llevarse un cuaderno para tomar notas y su libro de naturales para checar que es lo que podemos encontrar del museo en nuestro libro o de nuestro libro en el museo. A ver (A), tú levantaste la mano después

A: este, hay un laberinto, también hay unas cosas para que hagan adornos

M: muy bien, me parece interesante eso que estás diciendo. M4 22-11-01 PT P.4

Otro tipo de reconocimiento se muestra cuando algún niño o niña realizan aportaciones ante ciertos cuestionamientos planteados por el grupo. En este caso se encuentran en clase de español y están leyendo, algunos niños no entienden el significado de una palabra y piden a la docente que se las aclare, sin embargo es una de sus compañeras quien da respuesta a su duda;

Alum's: [algunos] ¿qué es nuera?

A: has de cuenta que Lola la del cuento tiene un hijo y ese se casa con María, entonces ella ya es su nuera porque se casó con su hijo.

M: muy bien yo no lo hubiera podido explicar con esas palabras, bien pasamos a lo

siguiente, pero póngale ahí que habla de la nuera. M4 6-12-01 PT P.6

En el evento anterior la docente, no hace únicamente un reconocimiento empleando únicamente una de las palabras prototípicas como “muy bien” como en otras ocasiones sino, que reconoce que ella no lo hubiera explicado tan bien dándole a la niña un mayor reconocimiento.

También el reconocimiento individual lo hacen en función de las producciones particulares de los niños ya sean escritos u operaciones que elaboren de manera independiente ellos mismo.

Por ejemplo, la docente y sus alumnos se encuentran en clase de Español y lee el diario que se había llevada una niña el día anterior para escribir lo que hicieron.

M: les voy a leer el diario. Hola diario hoy cuando llega a la escuela tuvimos dos horas de matemáticas con (M.E⁵), después historia con pato y luego lunch y recreo, pero en el recreo la maestra nos dijo que pasó algo muy triste, que Cristóbal el gato de la escuela se había muerto y cuando yo supe eso, me puse muy triste y cuando llegó la maestra con Cristóbal muerto, vi a casi toda la escuela llorando y yo y otras de mis compañeras, empezamos a llorar. Ya al último nos tocó español y ya luego tira histórica y geografía. Adiós diario.

Muy bien (A) te quedó muy bien M1 7-12-01 PT P.2

Es importante señalar que también se pudo apreciar que aunque las producciones de los niños no estén completamente bien elaboradas, la docente le otorga el reconocimiento, por ejemplo:

M: bien, quiero a todo mundo sentado para que sus compañeros nos expliquen su mapa, siéntense ustedes[le dice a los niños que también van a exponer] y dejamos que (A) nos explique su mapa conceptual. (A) me hace favor de sentarte, comenzamos

A: que es lo que tengo que explicar

M: lo que hiciste, [mientras lo va explicando la profesora va haciéndole correcciones de lo que dice ya que termina le dice] muy bien ve a tu lugar yo le encontraría como única falla a tu mapa conceptual...

⁵ Dentro de la institución hay profesores titulares, los cuales están frente a grupo todos los días y profesores especiales o de taller los cuales únicamente están algunos días frente agrupo. Para referirnos a estos últimos docente los haremos con, M.E = Maestro Especial

Alum's: [gritan] todo

M: no, no todo esta bien hecho, pero esta definición iba arriba, muy bien.

A ver (B) [el niño expone su mapa conceptual] muy bien me parece que los tres que pasaron a ponernos su mapa conceptual lo hicieron bastante bien y por lo que estuve viendo algunos que califique también estaban muy bien. M2 6-12-01 PT P.3

En cuanto al reconocimiento por las operaciones elaboradas por los niños se pudo apreciar lo siguiente. En este caso la docente y sus alumnos se encuentran en clase de matemáticas, la actividad se desarrolla utilizando un maratón en el cual para avanzar tienen que elaborar de manera individual cualquier operación para posteriormente plantearse al grupo.

M: A ver ya seguimos, bueno quien sigue [Un niño levanta la mano, los niños están haciendo mucho ruido y la profesora les dice], a ver ya todos listos.

A: va ser una división, [los niños celebran y en coro gritan he, he, he, algunos otros niños dicen, no otra vez. El niño anota la división que elaboró en el pizarrón, mientras que el resto del grupo la anota para resolverla, uno de los niños logra terminar antes que todos y dice]

B: listo, [se lo muestra a la profesora]

M: muy bien avanzas. [Los niños están resolviendo la división que anoto en el pizarrón uno de sus compañeros y la profesora dice], ¿ya con esa?, ¿ya terminaron?, ya es suficiente tiempo, [los niños le llevan su cuaderno para que se los revise], muy bien, muy bien excelente pueden avanzar. [los niños van al tablero del maratón y se recorren siguiente lugar del que estaban] M3 22-11-01 PT P.2

Otro espacio donde se puede encontrar el reconocimiento individual son las Asambleas, espacio que se deriva del Proyecto General de Ciencias Sociales. En este sentido existen proyectos generales de cuya estructura se derivan espacios peculiares que permiten fomentar, consolidar e incluso formar cierto tipo de competencias consideradas por el Proyecto Pedagógico Institucional. Cabe señalar que en el espacio de Asamblea, por lo que se pudo observar se trata de ventilar y dar propuestas para la solución de problemáticas de, alumnos con alumnos del grupo y/o de otro grupo y de docente con alumnos. Así mismo este espacio sirve para reconocer y evidenciar el comportamiento que tienen los alumnos al interior del aula.

El espacio de las asambleas en la escuela de investigación puede ser visualizado como un espacio de reconocimiento, en el que se felicita o reconoce, a los alumnos pero también como un espacio de evidenciación, por el comportamiento o cumplimiento en el aula. El reconocimiento que se da es mayoritariamente de tipo individual el cual es otorgado a los alumnos por la forma de desenvolverse en sus exposiciones o conferencias, por ejemplo:

M: Bueno ahora van mis felicitaciones para ustedes, felicito a (A) por su excelente participación el día de muertos. Felicito a (B) por su excelente cuento “el cuarto no secreto”. Felicito a (C) por su excelente actuación el día de muertos. M1 15-11-01 PT P.5

M: (A) son once tus felicitaciones, felicito a (B) por su conferencia son 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10 y once con la mía. Felicito a (C) por hacer un gran esfuerzo y ponerse al corriente con sus tareas de la profesora. Felicito a (D) por su conferencia. M1 7-12-01 PT P.5

M: yo debo felicitaciones no las pude hacer realmente, pero tengo que felicitar a (A), (B), que estuvo buenísima su conferencia, felicidades, muy buena la conferencia. También (C), (D), (E), (F) y (G), les debo felicitaciones, a quien mas bueno creo que estas conferencias de español están resultando buenos trabajos. M3 16-11-01 PT P.5

Este último fragmento de observación permite preguntarnos ¿por qué la o él docente proporciona felicitaciones? porque tiene que hacerlo como parte de la normatividad o como parte de un espacio como la Asamblea, o posiblemente lo hace porque realmente está reconociendo el trabajo y esfuerzo de los niños, con vistas a un desarrollo integral.

Tratando de inferir esta ultima parte diríamos que parecería que en el último fragmento de felicitaciones la docente felicita a sus alumnos por que lo tiene que hacer, es decir como parte de su obligación con los alumnos, pero considerando en esta parte aspectos que tienen que ver con el trabajo y desenvolvimiento de los niños, de manera concreta dentro del aula.

Por último el reconocimiento individual que se da en el espacio de asambleas puede también ser otorgado al alumno por el cumplimiento oportuno de sus tareas, por ejemplo:

M: A ver (A), tú me debías la página 55

A: ya te la hice

M: bueno pues donde esta quiero verla

A: es que esta en mi cuaderno de tareas y no lo traje

M: bueno cuando lo traigas me lo enseñas, pero me debes también la página 54 y 55 del libro de matemáticas

A: [la niña se levanta de su lugar y le muestra el libro a la profesora, mientras lo está revisando, la profesora dice].

M: eso me gusta que aunque falten se pongan al corriente, muy bien (A). M1 22-11-01 PT P.5

M: (A) no me debe nada, (B) ya no me debe nada muchas felicidades (B), bendito sea dios por fin. (C) me debes la página 58 de español, me la puedes enseñar mi vida y necesito ver tu cuaderno de tareas para ver si engrapaste lo del repaso de matemáticas, ¿si lo repasaste (C)?

C: si [le muestra su cuaderno]

M: bueno, muy bien, con eso ya no me debes nada más muchas felicidades, gracias por entregar su tarea a tiempo.

M: (D) tú no me debes nada felicidades.

M: (E) felicidades tu no me debe nada, (F) también felicidades no me debes nada

M: A ver sigue (G), muchas felicidades, tiene todas las tareas completas señor, muy bonito trabajo gracias. M1 22-11-01 PT P. 6, 7,8

El último tipo de reconocimiento que se da en los proyectos generales del Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) es por equipos. En el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos están resolviendo un ejercicio de su libro de texto de español, trabajan en equipos de acuerdo a la mesa en la que estén sentados.

M: a ver este siguiente ejercicio lo hacen en equipos vean que significa cada símbolo, cada equipo lo hace ahorita y luego lo comentamos en el grupo.

[Los niños realizan el ejercicio y la profesora da tiempo a que los niños lo elaboren ya que terminan dice] a ver equipo uno que significan los primeros tres

A: [una de las integrantes] el primero es alto, que se paren

M: okey, muy bien. Equipo dos los siguientes tres que siguen

Alum's: el teléfono, el correo y los dos últimos para lavarse las manos.

M: a ver, mas que agua para lavarse las manos ¿qué sería?

Alum's: un baño

M: muy bien. Este equipo nos dice los últimos

B: [uno de los integrantes] correo o postal

M: muy bien, [continúa leyendo] M2 22-11-01 PT P.2

RECONOCIMIENTO GRUPAL

En cuanto al reconocimiento grupal este se da únicamente en los Proyectos generales del (PPI) que se derivan del Plan y Programa de Estudios oficial. Generalmente este reconocimiento lo otorga el docente, en función de la respuesta que den los alumnos a cuestionamientos de carácter académicos o de algún contenido en particular.

En el siguiente ejemplo, la docente y sus alumnos están la clase de español y pregunta a todo el grupo;

M: [pregunta al grupo] ¿poner es un verbo?

Alum's: [algunos] si, porque las gallinas ponen huevos y esa es una acción

M: exactamente. [Varios niños dicen a la vez yo quiero decir algo, yo, yo, la profesora dice] shh, shh, a ver no me dejan oír, a ver (A) un verbo

A: viajar

M: [pregunta al grupo], ¿si es verbo?

Alum's: [en coro] si

M: muy bien M1 22-11-01 PT P.10, 11

Dentro del reconocimiento grupal también se puede encontrar la modalidad de reconocimiento en equipos, el cual se da principalmente por el tipo de actividad que se desarrolla dentro del aula y con la forma de organización para llevarla a cabo, ya sean ejercicios del libro de texto, juego de localización geográfica.

En este primer fragmento de observación la docente y sus alumnos están en clase de español, resolviendo un ejercicio de su libro de texto, les da indicaciones de cómo hacerlo y posteriormente pregunta;

M: A ver este siguiente ejercicio lo hacen en equipos vean que significa cada símbolo, cada equipo lo hace ahorita y luego lo comentamos en el grupo.

[Los niños realizan el ejercicio y la profesora da tiempo a que los niños lo elaboren ya que terminan dice] a ver equipo uno que significan los primeros tres

A: [una de las integrantes] el primero es alto, que se paren

M: okey, muy bien. Equipo dos los siguientes tres que siguen

Alum's: [integrantes del equipo]. el teléfono, el correo y los dos últimos para lavarse las manos.

M: a ver, mas que agua para lavarse las manos ¿qué sería?

Alum's: [integrantes del equipo] un baño

M: muy bien. Este equipo nos dice los últimos

B: [uno de los integrantes] correo o postal

M: muy bien, [continúa leyendo]. M2 22-11-01 PT P.2

En este segundo fragmento el docente y sus alumnos están en clase de geografía. La actividad consiste en un juego de localización, ya que el docente dice el nombre del lugar que los niños deben encontrar y los alumnos tienen que dar su localización exacta.

M: Bueno empezamos primero rápidamente la localización así de sencillito de África, [todos los niños están hincados sobre sus mesas alrededor del globo terráqueo, el equipo de Canadá es el primero que encuentra África el profesor anota en el pizarrón un palito y les dice] muy bien.

M: busquen una línea que divide a la tierra en dos partes iguales que se llama Ecuador.

Alum's: yo, yo, (M), (M)

M:[va a ver con el equipo que levanto la mano primero y acertó, pasa a los tres equipos restantes y anota la participación al primer equipo que lo dijo].

Muy bien los cuatro equipos M4 4-12-01 PE P.3, 4

M: oigan el Ecuador están a la misma distancia los trópicos o están a distancias diferentes. [Los niños se quedan callados y observan los globos terráneos. El equipo de Canadá dice que están a la misma distancia]. Cómo me lo pueden comprobar

Alum's: [el equipo de pato malo] contando las rayitas

M: muy bien.

M: México es atravesado por una de esas rayas, me van a decir si lo atraviesa el Ecuador, trópico de cáncer, trópico de Capricornio o el círculo polar ártico.

Alum's: yo sé, yo sé, [se acerca con el primer equipo se lo dicen al ido, va pasando por los siguientes equipos y hacen lo mismo]

M: órale muy bien los cuatro equipos tienen su punto, era el trópico de cáncer perfecto. Siguiendo ahora no nos vamos a fijar en las rayitas, a ver siguiente [una niña esta cantando muy fuerte, se le acerca y le dice] oye, [la niña se ríe y se calla]. A ver dígame que círculo es más grande, el Ecuador, hablo de los círculos que le dan vuelta a la tierra el Ecuador o el trópico de cáncer, [los niños sólo levantan la mano sin hacer ningún ruido va al lugar de los niños para que se lo digan al oído]. Órale todos dijeron que el Ecuador muy bien. [Los niños están gritando y saltando arriba de las mesas o en el piso]. M4 4-12-01 PE P.4, 5

Los últimos fragmentos del trabajo en equipo del maestro cuatro, permiten inferir que a pesar de que la dinámica esta sustentada en la participación de la primera intervención acertada, el docente trata de reconocer el trabajo de todos los equipos.

También permite pensar que aunque es un reto complejo el hecho de que los niños localicen y digan el lugar exacto, lo que quizá permita que continuara ese reto es precisamente el reconocimiento.

Se puede deducir que con los diferentes tipos de reconocimiento que otorga el docente a sus alumnos, están orientados a dar respuesta a una educación integral, en el sentido de que se busca el vínculo entre lo cognitivo, afectivo y social.

Con respecto a esto último Piaget, señala que el sujeto realiza dos tipos de acciones: una acción primaria, la cual tiene que ver directamente con la inteligencia y la secundaria o acción afectiva cargada de emoción y sentimiento. Desde esta perspectiva siendo el contenido el instrumento en la interacción social que se da entre el profesor y el alumno, entonces se puede considerar a la estructura cognitiva-afectiva como una forma estable de sentir y razonar, regulada por los esquemas de conocimientos y emociones (Garduño 2000).

Es importante señalar que en las observaciones se presentó sólo reconocimiento por parte del docente, esto permite suponer que es parte de la cultura del centro escolar. Al respecto, sería importante hacerse la siguiente pregunta ¿Realmente el docente otorga el reconocimiento por estar convencido de que es importante para el desarrollo integral de sus alumnos, entendiendo este en el plano cognitivo, social y afectivo? o si lo otorgan únicamente porque lo tienen que hacer.

Consideramos que la respuesta puede estar asociada a la perspectiva particular de docente en la manera en que conceptualiza el desarrollo integral y no necesariamente por lo que se diga en la parte normativa o lo que se busca como intencionalidad educativa.

Así mismo en este rubro del reconocimiento no se puede dejar de lado, que también los alumnos dan un reconocimiento a sus compañeros en forma de felicitación, pero esto no lo hacen de manera espontánea sino por orden del profesor.

En el cuestionario abierto que contestaron los docentes coinciden que el reconocimiento es una parte importante para el desarrollo del aspecto afectivo de sus alumnos. Por ejemplo, “hay que reconocer sus logros y hacerlos evidentes, también felicitarlos en sus conferencias.” Frag. C. A. M1, M3 y M4. (Consultar Anexo A)

EL TRATO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES QUE EL DOCENTE ESTABLECE CON SUS ALUMNOS AL INTERIOR DEL AULA

Para Díaz Aguado, (1996), la calidad de la vida escolar depende, fundamentalmente de las relaciones que cada alumno establece con sus profesores, de tal suerte que puede haber docentes que den un trato igualitario a sus alumnos, como otros que hacen distinciones e incluso discriminaciones.

En la escuela de investigación la mayoría de los docentes proporcionan un trato igualitario, en el sentido en que se tratan de promover una relación igualitaria con sus alumnos, lo cual puede verse reflejado en su vida académica y social.

Los cinco docentes observados presentaron las siguientes características en el trato cotidiano que dan a sus alumnos. Todos los docentes se dirigen a sus alumnos con apelativos y/o palabras afectivas. En cuanto a los apelativos es difícil poner todos los que usan, sin embargo como se vio en la parte de participación y reconocimiento, algunos docentes se dirigen a sus alumnos con diminutivos por ejemplo, Eli, Kia, Vale, Kary, Oda, Chuchin, Gabo, Vale, Xime, etc.

PALABRAS AFECTIVAS

En cuanto a las palabras afectivas, éstas si se pueden presentar de manera listada ya que, aunque si se presenta en varios docentes, no tienen la misma frecuencia de aparición en la transcripción de las observaciones. A continuación presento algunos eventos en los que se observó el uso de palabras afectivas en los docentes, así mismo el tipo de palabras que los docentes utilizan.

En el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos están en clase de Español leyendo un ejercicio de su libro de texto, sobre las características de las personas, ya que terminan de leer, la docente dice que tienen que hacer una producción con cuatro terminaciones a lo cual una niña no entiende y le dice;

A: como que de las cuatro (M)

M: a ver mi amor hay cuatro, a ver todos escuchen hay cuatro terminaciones "ancia", "ancio", "encia" y "encio", esas terminaciones las van a usar con cuatro oraciones, con cuatro mensajes secretos o pueden escribir un poema en donde vengan esas terminaciones, o un trabalenguas. M1 6-12-01 PT P.8

Otro ejemplo de palabras afectivas lo encontramos en el siguiente fragmento de observación, en el que la docente al dar inicio al espacio de Asamblea pide la atención de los niños usando palabras afectivas.

M: muñequitos preciosos, preciositos míos, ya, [los niños siguen platicando la profesora únicamente los observa], bueno me parece muy bien M3 16-11-01 PT P.1

Es importante señalar que las palabras afectivas también se presentaban cuando los niños por alguna razón llegaban tarde a la clase. Ya que el docente en lugar de dirigirse a ellos con otro tipo de palabras lo hacía con cierta afectividad.

Durante la clase algunos niños llegan tarde y se integran de manera rápida a los equipos la profesora cuando se da cuenta los saluda de manera muy cariñosa, sonriéndoles y abrazándolos y diciéndoles ¿cómo están? o ¿cómo se sienten?] M3 22-11-01 PT P.3

Tal vez se pensaría que la docente utilizara otro tipo de palabras para llamarle la atención a los niños que llegaron tarde, pero qué tanto lo hace para que los niños no se sientan mal por llegar tarde o puede ser que utilice este tipo de palabras con la intención de evidenciar que llegaron tarde.

LAS BROMAS COMO PARTE DEL TRATO AL MOMENTO DE LA INTERACCIÓN AL INTERIOR DEL AULA

Otro aspecto que se observó en las relaciones interpersonales, es el hecho de que algunos docentes ocasionalmente bromea con sus alumnos ya sea por su fisonomía, por el contenido, para tener cierto orden al interior del grupo para dar inicio a la clase. De igual forma se observó que las bromas también pueden ser del alumno hacia el docente generalmente se presentan por las instrucciones o contenido de la clase que aborda el docente.

En las bromas que se presentaron por la fisonomía de la docente encontramos el siguiente evento; Antes de dar inicio a la Asamblea la docente esta organizando en el grupo lo necesario para llevarla a cabo y les pide su atención a los niños mientras ocurre esto;

[Tocan la puerta, es un alumno de quinto año]

M: qué onda Alumno

A: qué onda [el niño entra al salón]

M: te extrañe ayer en mi clase, ¿por qué no viniste?

A: no pude, oye ustedes tienen una pelota de nosotros

Alum's: [en coro] claro que no

M: la única pelota aquí soy yo, y en este momento no puedo salir okey [algunos niños se ríen del comentario]. Mira la verdad es que no tenemos pelota ya las saqué todas de aquí, [al escuchar esto David sale del salón]. M1 15-11-01 PT P.1

También se bromea con el contenido ya que en el siguiente fragmento la docente y sus alumnos están en clase de matemáticas, en la cual los niños de manera individual tienen

que inventar un problema para posteriormente pasar al pizarrón y cuestionar a sus compañeros sobre el resultado. La docente pasa a un niño que tiene cierto dominio de las matemáticas. El niño se refiere a la construcción de su problema como “manchado”, entendiéndolo como difícil quizá para asustar al grupo, pero la docente para que no suceda esto lo toma como broma y le sigue el juego.

A: [pasa al pizarrón a leer su problema y dice] pero si está manchado [refiriéndose al problema que inventó]

M: [se ríe], pues si esta manchado lo desmanchas y compras blanqueador. M3 22-11-01 PT P.1

Otro tipo de broma que hace el docente a sus alumnos es para introducirlos a la clase en el sentido de que haya orden para dar inicio a la actividad.

M: bueno, primera llamada, segundo llamada y tercera llamada comenzamos. Se le pide al amable auditorio, que apague radiolocalizadores, celulares, game boy y todo lo que haga ruido, [los niños se ríen].M4 15-11-01 PE P.2

Al parecer el docente trata de que exista un ambiente gato para dar inicio a la clase, en el sentido en que los niños se sientan quizá bien y esto pueda reflejarse en una mayor participación o atención a la clase.

También las bromas pueden ser de alumno a docente, por ejemplo en el siguientes fragmentos de observación están en clase de español y la docente esta dando en el primer fragmento las instrucciones de lo que se va a trabajar en la clase;

M: vamos a recordar chicos...

A: ¿qué? Vamos a recortar

M: recortar no, recordar

A: recortar

M: hay si

A: yo no tengo tijeras, no puedo recortar, [la profesora no le hace caso]. M2 4-12-01 PT P.2

En el siguiente fragmento la broma del alumno se centra ya en el propio contenido de la clase, ya que en ese momento en esa misma clase están conjugando algunos verbos en los diferentes tiempos y la docente pregunta;

M: a ver listo, (A) tú querías decir algo

A: yo he dormido mucho

M: bien, [completa la oración] el año pasado. Si yo le pregunto a (B) dónde está el verbo en esa oración que me diría

B: dormido

M: a ver conjúgalo

Alum's: [en coro] yo dormido, tu dormido, el dormido...

M: [interrumpe] no, yo he dormido, tu has dormido, el ha dormido, nosotros hemos dormido, ellos han dormido.

B: oye (M) yo digo que he y hemos es el pasado porque ...

C: [lo interrumpe] yo dormido no existe (M)

M: no pero yo he dormido si

C: ¿cómo iba a saber? si estaba dormido

M: no seas payaso. M2 15-11-01 PT P.2

Aunque en un primer momento la docente acepta las bromas de los niños ya al final como siguen en esa misma actitud y no se le da continuidad a la clase, utiliza la palabra “payaso” como límite para que los niños no continúen haciendo bromas.

RESPECTO Y RECIPROCIDAD ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

También en la interacción que establecen los docentes con sus alumnos tratan de que la relación sea de respeto y reciprocidad al interior del aula entre todos los miembros del grupo.

Existen diferentes formas de respeto, el primero es el respeto hacia el docente. En el siguiente evento la docente y sus alumnos están en espacio de Asamblea y pide a uno de los niños que la trate como ella lo trata;

M: El día de ayer (A) tú agarraste y me dijiste bruta y yo te dije yo así no te hablo entonces cuida como me hablas. Es muy fácil de repente para ti y para (A) decir es tipo de cosas y

cuando se dan cuenta de lo que dijeron se van pa tras, se espantan porque miden la palabra que ustedes dijeron, les voy a pedir tanto a ti como a (A) que tengan mucho cuidado con las palabras que utilizan por favor. M1 28-11-01 PT P.4, 5

En el evento anterior se puede advertir que la docente más que buscar que la respeten, por el lugar que ocupa dentro de la institución, esta estableciendo límites claros con los niños extrapolándolos a la propia relación que ella establece con los niños, con lo que busca que exista respeto y reciprocidad entre docente y alumnos al momento de relacionarse.

Una segunda forma de respeto que trata de promover el docente al interior del aula en el trato con los alumnos es el respeto entre compañero de grupo. En el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos se encuentran en la conferencia de uno de los niños del grupo sobre la “Evolución”. Cuando termina de exponer su conferencia pregunta a sus compañeros si tienen alguna pregunta, uno de los niños del salón, el menos popular o el que con frecuencia tiene fricciones con el resto del grupo pregunta;

A: ¿El hombre viene del mono?

A: [gritando] hay (A), eso no tiene nada que ver

M: [gritando] oye no tienes por que ser agresivo, él está haciendo una pregunta...

A: [interrumpe] oye, es que siempre saca sus tontas conclusiones

M: [gritando], escúchame no tienes por que ser agresivo con él, tiene una duda, sí la puedes contestar, contéstala, sino no hables.

[El alumno sigue diciendo cosas entre dientes pero no se le entiende y empieza a reírse, la profesora lo observa y no le dice nada, entonces dirige la mirada al niño que preguntó y le dice] mira el ser humano viene del mono... M2 21-11-01 PT P.4

También el docente trata de que el respeto entre los niños sea significativo de tal manera que se hablen con respeto sin importar que pertenezcan a otros equipos. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de observación están en la clase de español y la docente organiza los equipos de trabajo a lo cual los niños no parece gustarle mucho y empiezan a decirse cosas, la docente se percató de la situación y les dice;

M: No se digan groserías, respetense[los niños empiezan a discutir con la profesora,

porque los puso en equipos que ella misma formó]. A ver, ya no quiero oír más y póngase a trabajar. M2 29-11-01 PT P.1

Dentro del respeto que el docente trata de promover al interior del aula entre los niños busca fomentar la tolerancia entre ellos. En el siguiente fragmento de observación el docente y sus alumnos están en clase de Teatro Histórico realizando una actividad por equipos sobre una dramatización que tienen que representar ante el grupo. El docente les pide a los niños que se organicen ellos mismos en equipos de cuatro personas, pero uno de los niños del grupo se queda sin equipo, el docente trata de negociar con los equipo de tres integrantes para que lo acepten.

[Un alumno no tiene equipo de trabajo pero hay un equipo de 3 personas nada más, se acerca a ellos y les dice] ¿puede (A) integrarse a su equipo?

Alum's: [molestos] nooo

M: esto no es pleito a ver, a ver. [Va a otro equipo que está formado también solo por tres persona y les dice] a ver (A) va a trabajar con ustedes

Alum's: [gritando] no, no, no.

M: okey si estamos en esa actitud, no nos va a llevar a ningún lado. [Se va y pide a otro equipo de 4 niñas que no lo aceptan]

Alum's: no, por que nos molesta, [trata de convencerlas y les dice] miren si su comportamiento no les gusta me dicen y ya no trabajan con él okey, [las niñas lo aceptan].

4° 16-11-01 PE P.2

CONTACTO FÍSICO

Otro aspecto importante que se observó en la interacción que establecen los docentes con sus alumnos, es el contacto físico que tienen al interior del aula, ya sea antes de dar inicio a la clase o durante la misma. Es importante señalar que dicho acercamiento físico promueve el acercamiento entre el docente y sus alumnos ya que algunos docentes parecen manifestarlo con agrado, mientras que otros en algunas ocasiones mostraban cierto disgusto, poca tolerancia e incluso no presentar ningún acercamiento físico al interior del aula.

En el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos están en clase de Matemáticas revisando el procedimiento que se sigue cuando se resuelven las fracciones comunes, de tal manera que pregunta de manera directa a los niños para saber si van entendiendo.

M: (A) ¿cómo saco los enteros?

A: dividiendo

M: [le dice con gran alegría] excelente, [lo abraza y le da un beso y dice] en esta parte no nos podemos quedar con las dudas las vamos a seguir practicando no hay problemas si ustedes tienen dudas, la seguimos practicando. M2 4-12-01 PT P. 5

Como se pudo apreciar en el fragmento anterior la docente es la que propicia el acercamiento físico, sin embargo también el acercamiento físico puede ser propiciado por los alumnos, como en el siguiente evento, en el cual el docente y sus alumnos están en clase de Geografía y cuando entra al salón le manifiestan cierta alegría.

M: hola a todas y todos

Alum's: [algunos] hola [otros están platicando] y [otras lo abrazan o se cuelgan de él]. M4 21-11-01 PE P.1

A manera de conclusión vemos que el acercamiento físico es uno de los recursos con los que cuenta tanto los docentes, como los alumnos, para relacionarse de manera más fraterna y armónica con los demás, en este sentido el contacto físico podría ser un elemento de apoyo para lograr y/o generar pautas de comportamiento favorables para las interacciones que se dan al interior del aula.

De acuerdo a lo anterior se podría inferir que el contacto físico que los docentes tienen con sus alumnos en la interacción cotidiana podría permitirles desarrollar la confianza, entusiasmo, sentirse aceptados y tomado en cuenta, y proporcionarles cierta seguridad su desarrollo.

INVITA A LA REFLEXIÓN A SUS ALUMNOS SOBRE SU COMPORTAMIENTO Y ACTITUD.

Como en toda interacción que se da en el aula los docentes intentan que los alumnos reflexionen sobre el comportamiento que tienen al interior del aula, al parecer esto ayuda a que la relación no se vuelva conflictiva en la medida de que solucionen los problemas que se presenten de manera inmediata.

Sin embargo la ventilación del comportamiento de los alumnos y la invitación a reflexionar sobre su actitud, se da más en el espacio de asambleas, que en los proyectos generales que se derivan del Plan y Programa de estudios oficial.

En el siguiente fragmento de observación, la docente y sus alumnos están en clase de Español, pero antes de dar inicio a la clase invita a los niños a que reflexionen sobre el comportamiento que han tenido con anterioridad.

M: Les voy a pedir un cambio de actitud a todos y a todas. No quiero volverme a encontrar ese relajo cuando yo no este en el salón, porque ustedes tienen que aprender a regularse, no tiene que haber un policía, yo no soy un policía que debería entrar a matemáticas, pero qué hago, ¿puedo confiar en ustedes?

Alum's: [en coro] sííí.

M: bueno si ustedes, me muestran para mañana todos sus pendientes terminados, que nadie me debe ninguna tarea punto número uno. Punto número dos, si ustedes me demuestran en la visita que se pueden portar súper bien y que (M) no tiene que estar gritando porque los chavos de cuarto saben comportarse bien y, saben poner de su parte. Yo entiendo que se desesperen, pero sí desesperados, ya cansados y gritamos pues desesperamos más a la gente y no podemos dialogar.

Entonces esos van a ser los requisitos para que el próximo jueves yo no tenga que estar en matemáticas.

M: Tenemos que cambiar nuestra actitud y, que pasó la clase de Pato que les iba a dar de los planetas, tenemos que cambiar nuestra actitud, pero haber dígame que pasó en la clase de Pato con los planetas.

Alum's: [en coro] nos pusimos a jugar

M: no, no, agarraron los planetas y se pusieron a jugar con ellos tiro al blanco que tuvo que hacer Pato, volverse tradicional, es decir como un policía verdad, así me tengo que convertir con ustedes para que en febrero ya me odien y digan huacala que asqueroso es estar con (M), que no nos vuelva a tocar por favor jamás es peor que la peste, o así quieren que nos caigamos ya, [los niños no dicen nada].

Bueno entonces ustedes cuando estén con otro maestro tienen que pensar que yo puedo estar bien, que me la voy a pasar chido. A lo mejor yo pienso que las clases de (los maestros especiales), les parecen más divertidas que las mías, está bien no hay ningún problema yo no tengo bronca con eso, con lo que tengo bronca es que si es divertida, le voy a faltar el respeto a quien sea, ustedes ya saben que se tienen que portar bien. M1 22-11-01 PT P.2, 3

Otro tipo de reflexión que busca promover el docente con sus alumnos tiene que ver con la forma en la que se relacionan y se comportan con sus demás compañeros de grupo. En el siguiente ejemplo la docente y sus alumnos están en espacio de Asamblea, leyendo las críticas que tienen los niños, como los considera que son graves trata de hacerlos reflexionar, sobre lo que se están diciendo.

M: A ver primero vamos a empezar con las críticas, ahí va la primera, critico a Belén por decirme que era de garganta profunda de (algunas alumnas), a ver a las tres les dijo

Alum's: si

M: no se lleven así porque al rato habrá problemas. [Continúa leyendo]. Me autocritico por pensar mal en matemáticas de (M), critico a (A) por decirme gorda y albondigón con patas. Oye (A) yo me pregunto qué forma de llevarse es esa, [se queda callada] no se vale decir esas cosas, saben cuál es el problema de decirnos ese tipo de insultos, que no resuelve problema, si hay un mal entendido podemos hablarlo y llegar a un acuerdo, pero si yo lo único que empiezo hacer es lastimarlo no vamos a resolver el problema, yo creo que lo que puede resolver un problema es pedir una disculpa, pero no soluciona un problema el decirme un insulto, yo los invito mejor a que dialoguen. M1 28-11-01 PT P.2

De la misma forma la reflexión también se encamina a que exista cierto respeto entre los niños en el sentido en que no se hablen con apodos porque eso deteriora la relación que establecen con sus iguales. En el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos están en espacio de Asamblea y una niña acusa a su compañero de decirle un apodo.

A: es que (B) me dice esponja inflada

M: (B) que tienen que decir al respecto, oye (B) no hace ni dos días que hablamos sobre lo que estaba diciendo, sobre lo que se había suscitado en una fiesta y lo que ha seguido suscitándose en el salón de clases. Ya lo habíamos hablado, ¿qué pasa? [el niño se queda callado], ¿No vas a cambiar? ¿No vas a tratar de mejorar esa manera de dirigirte a las personas?, ¿No quieres que todo mundo te acepte, que todo mundo te respete? No que te adoren de hay, hay, sino que te quieran y te acepten, si estamos hablando de que realmente, todos tenemos derecho a que nos acepten, pero nosotros también hacemos cosas

para que no nos acepten. Por favor yo te pido, te propongo que cambies, es por bien tuyo, [el niño asiente con la cabeza] que podrías hacer, [se queda callado], en este caso quien es la ofendida.

B: (A)

M: y ¿qué tienes que hacer' [el niño no dice nada], ¿que tienes que decir? [no dice nada].

M3 16-11-01 PT P.4, 5

La docente no insiste pareciera que espera que de manera independiente el niño diga lo que tiene que hacer después de reflexionar sobre su comportamiento, a pesar de que el niño no da una respuesta concreta su labor de promover la reflexión ya está hecha.

En el siguiente ejemplo la docente y sus alumnos están en clase de Español realizan una actividad por equipos, pero se suscitan problemas porque los equipos los organizó la docente. Al darse cuenta de la situación la docente invita al niño a que se dirija con respeto a su compañero, que si quiere no sea su amigo pero que lo respete.

A: Haz de cuenta si tú me dices que se amigo de (B) de quinto, pero yo no puedo ser su amigo porque no me cae bien y simplemente le digo hola (B), adiós (B) y ya.

M: okey pero cuando hablamos de (B) de quinto, hablamos de un chavito que no va en nuestro salón pero si volvemos a....

C: [la interrumpe], está medio mencito,

M: mira (C) a la mejor el dice que tú estás medio.

Alum's: ¿medio que (M)?

M: bueno ya no estamos hablando de (B), sino del grupo y aquí no nos podemos ignorar.

A: ¿por qué?, si no me cae bien

M: yo no te pido que seas su amigo, lo que si te pido es que lo respetes y cuando te dirijas a él le hables con respeto.

C: ¿pero cuál es la solución (M)?

M: mira (C), la solución es que no hay bronca tú me respetas y podemos trabajar

D: pero si no le va hacer nada

M: pero la solución no es que le dejen de hablar, [los niños vuelven hablar todos a la vez y la profesora dice] okey hagan lo que quieran entonces, no van entender hagan lo que quieran y sobre la marcha vemos cómo modificamos. M2 29-11-01 PT P.1, 2

También en este fragmento se advierte como la docente no se impone para que exista el respeto entre los miembros del grupo más bien lo que trata de hacer es de hacerlos reflexionar para que esta necesidad de respeto y tolerancia surja de ellos mismos como compañeros.

Otro aspecto de la reflexión que buscan promover algunos docentes es asumir las problemáticas que se originen en el aula como grupo y no de manera individual, en función del comportamiento que se manifieste. En el siguiente fragmento de observación se hace presente lo ya mencionado;

M: yo tengo una idea, esta idea no se la comenté a (D⁶), yo sé la digo a ustedes y le vamos a pedir a (la observadora) que esta grabación no la oiga (D), porque es esa parte de esa negociación y entrar en eso de cómo lo vamos a negociar con (D)...

A: [la interrumpe], corréele, corréele

M: amores, me escuchan, a mi se me ocurre que alguien, alguien hable a nombre de todo el grupo y diga nosotros los niños y niñas de sexto año tenemos una actividad que nos gusta mucho y es parcelas y cometimos un error. Hay aceptar cuando la regamos muchachos cometimos un error como grupo, lo cometimos como grupo. Les voy a decir porqué, porque yo, fíjense es como grupo porque asumimos todos, yo, estábamos haciendo un trabajo se acuerdan, yo calificué y si Jimena terminó primero y yo le dije adelanta a parcelas...

Alum's: [la interrumpen, molestos] oye (M) pero...

M: [gritando] permítanme por favor. [Ya que lo niños se callan continúa diciendo]. Terminó (A), la califique y le dije vete a parcelas, y así nos fuimos. El error estuvo en varias partes fíjense, por eso todos asumimos como grupo, éramos un grupo, porque no salimos todos al mismo tiempo, por que unos terminaron primero y otros no y yo deje que fueran saliendo los que iban terminando de calificarlos y los que no habían terminando estaban aquí trabajando y yo no me baje con ustedes. Ahí hay error mío, error de los que no se apuraron...

A: aaayy

M: (A), entiéndelo como grupo.

A: pues sí, pero (M) si yo te decía que no las dejaras salir por que iban a hacer no sé que cosa capaz de que me dices ya cállate...

M: [lo interrumpe], si tu me hubiera dicho no lo dejes salir solos porque van hacer cualquier cosa y yo te digo gritando tu cállate, entonces ese hubiera sido mi error, porque hubo quien me lo advirtió, por eso yo te pido que pienses a nivel grupo, no a nivel de a ver a quien le echó la culpa y yo me quedó muy tranquilo. Por eso digo fue error mío, fue error de los que no se apuraron, fue error de las que salieron y se fueron a las escaleras. Por eso digo que fue un error a nivel grupo y tenemos que aprender a asumir cuando cometemos errores así.

[Los niños se quedan callados]. Por eso mi idea es que, cuando estén en la ceremonia alguien que quiera hablar en la ceremonia a nombre de todo el grupo y que no va decir fue Adriana, fue Jimena o por culpa de (algunos alumnos) nada asumimos todos. Por un error que cometimos todo el grupo nos subimos a la escaleras olvidando que las escaleras son peligrosas y entonces decidimos sancionarnos al nivel grupo con tres fechas de parcelas, o sea con mes y medio sin parcelas, les comunicamos a ustedes porque descubrimos que cometimos un error, que pusimos en riesgo nuestra vida y que bueno queremos pedirle a

⁶ En este caso D= directora

(D) la oportunidad de seguir gozando con parcelas...

Alum's: [la interrumpen, todos hablan al mismo tiempo, no se entiende lo que dicen].

M: yo sé que (D) los va a perdonar así

A: oye (M) pero no puedes culpar a los que no nos apuramos muy bien... M2 5-12-01 PT
P. 2, 3

Con el fragmento anterior cabría preguntarse si la docente quiere realmente que reflexionen o busca imponerse, ya que las razones que dan los niños de porqué no fue su culpa son válidas pero ella sigue con la idea de que tienen que asumirlo como grupo aunque no estén de acuerdo. La solución que da la docente es que lo hablen después, pero más bien parece ser la salida más fácil que encuentra para convencer posteriormente a los niños.

Otra forma de querer hacer reflexionar a los niños tienen que ver con la forma en que se comportan con los docentes, en el sentido de que analicen si están respetando la dinámica de clase, por ejemplo;

M: ¿tienen la conciencia tranquila?

Alum's: [algunos] más o menos

M: a bueno, entonces recordarán los problemas con los maestros. [Los niños están platicando y les dice] ya vamos a empezar, me pregunta que, ¿por qué los lugares?, pues fíjense que están como muy aliados, están peleando demasiado, no peleando así como muy notorio, pero muy bajito, muy oculto, están intranquilos y eso está provocando los problemas con los maestros. A mi me sorprendió ayer que (M.E) de verás hubiera tenido que alterarse un poquito porque de veras lo hicieron enojarse y después en inglés, le hicieron otra cosa a (M.E) y ya para que (M.E) se enoje, como que realmente...(A), no me veas con esa carita de incredulidad, no te imaginas todo lo que hacen.

Alum's: [varios], oye (M), pero fue (A), estaba diciendo un buen de palabrotas

M: aah fue (A) y ¿qué hicieron ustedes?

Alum's: nada, estábamos poniendo atención

M: a ver le llamaron la atención a (A) o ¿qué paso?

Alum's: si

M: y ¿que paso con (M.E)?

Alum's: es que no le hacíamos caso.

M: (A) yo escuche algo de burla como fue eso, de que te estabas burlando de alguien

A: es que se le cayó en borrador a (B)...

M: [lo interrumpe] no, no fue por una crítica que pusieron y tú te estabas burlando, [el niño se queda callado], (A) te vuelvo a preguntar, ¿qué pasó?, [el niño se queda callado] de ti dependen muchas cosas he. A ver dime que paso

A: (M.E) estaba dando la clase...

M: he, que dices

Alum's: [algunos] que (M.E)...

M: [gritando], no quiero traducción quiero que él hable fuerte

A: (M.E) estaba dando la clase y yo me estaba burlando

M: ¿por qué?, [el niño se queda callado y varios de sus compañeros hablan y la profesora les dice] déjenlo a él que hable. [El niño no dice nada]

Oigan, el tiene que expresar lo que tiene, lo de sentir, lo que le pasa, él puede hacerlo

A: es que le estaba exprimiendo la cáscara de mandarina a (C)

M: esa es otra de las cosas, yo les pedí (A) que no lo hicieran porque los ojos son sumamente delicados, cualquier irritación provoca que hasta se puedan quedar hasta ciegos, porque provoca que ustedes se tallen tanto que la retina y el del cristal, lo tallen, lo rayen y pierden visibilidad, no completamente ciegos.

No es la primera vez que se los digo, varias veces se los digo que no lo hagan, cada vez que traen mandarina o naranja hacen lo mismo, (A) tú dices así nos llevamos, pero esa no es la manera de llevarse, porque los ojos son algo muy delicado que debemos de cuidar, entonces les pido por favor que no lo vuelvan hacer.

[Los niños empiezan a discutir de quien lo hace y quien no, de quien trae la mandarina, quien empiezo primero, la profesora los observa y dice]. No sólo estoy hablando del día de ayer si no de días anteriores, yo personalmente le he pedido a (A) que no lo haga y ella lo que me contesta es así nos llevamos, no es la manera de llevarse, es la manera de poder relacionarse con la gente y esa no es la manera de relacionarse, sino que cómo cuidarnos y a protegernos.

Podemos compartir y convivir con los otros y participar con ellos de otra manera no llevarse de esa manera de perjudicarse. Entonces cuidado con lo que estamos haciendo.

M3 7-12-01 PT P.2

Al parecer la docente se desespera porque el niño no asume de manera directa las consecuencias de su actitud y comportamiento que manifestó en la clase de la docente especial. Trata de que los niños vislumbren lo que ocasionan al llevarse atentando en contra de su cuerpo, en este caso con sus ojos, pero los niños no dicen nada al respecto. Al final la docente mas que querer que los niños reflexionen les advierte que no continúen con ese comportamiento, para esto se vale de amenazas como el hecho de cambiarlos de lugar.

Por último el docente trata de generar al interior del aula una reflexión compartida sobre las problemáticas que llegan a presentarse en la dinámica de trabajo. Desde esta perspectiva asume parte de la culpa y se lleva esa parte para reflexionarla.

En el siguiente fragmento de observación el docente y sus alumnos están en clase de

Geografía, trabajando por equipos con los globos terráqueos, elaborando un dibujo de lo que hay alrededor del globo. Mientras el docente va supervisando el trabajo de los equipos se da cuenta de que los niños no lo están haciendo, pues están jugando o se están peleando por los globos. Suspende la actividad y mete a los niños al salón y les dice;

M: perdón por el sermón pero creo que es necesario que hablemos algo, yo entiendo que son pocos globos terráqueos para un grupo tan numeroso y para esta actividad. Eso me lo tengo que llevar yo como maestro de tarea a casa pensando sabes que (MT⁷), no fue una buena actividad para este grupo. Eso yo me lo llevé como tarea y pienso que también es un grupo muy grande y es una actividad que no funciona para un grupo tan grande. Pero entonces yo creo que también por una parte yo me llevé eso de tarea y pensar de qué otra forma puedo realizar esta actividad.

En otro caso, pienso que también ustedes supongo que deben de llevarse de tarea ese asunto de la tolerancia o de negociación, [los niños empiezan a hablar y él habla más fuerte] las chavas de alguna manera lograron hablar el problema que tenían... [los niños siguen hablando] me esperan porque no le he dado la palabra a nadie. Yo creo que el problema que tiene quinto año, es un problema de integración y de tarea todos vamos a buscar estrategias en buena onda y no por mala onda. M4 28-11-01 PE P.2

Posteriormente el docente vuelve a retomar lo que pasó en la clase en el espacio de asamblea con la profesora titular del grupo y con los niños, aunque ahora manifiesta todo lo que se ha presentado en el aula que pudiera estar afectando las relaciones entre compañeros y el gusto por dar la clase y les dice;

M: [...] Bueno yo les voy a dar mi punto de vista, la otra vez me enojé demasiado y fue una molestia para mi y yo creo que para ustedes también, pero porque era, yo lo que platicaba de alguna manera con (M), ya era muy fastidioso, esto del doble sentido y del albur, esté, y sobre todo esas formas de calificar a los demás con el albur o con el doble sentido.

Entonces si llegaba el momento en que con cualquier palabra que yo mencionara, ya eran movimientos y expresiones de sexualidad que tenían que ver si, hu, aja, con todas esas expresiones y llega un momento en que yo digo vamos usar el globo terráqueo y ustedes dicen que pasó, entonces las voces se aceleraban de tal manera que este doble sentido se transformó también en albur, por su puesto que por un aparte le encontramos el doble sentido a las cosas pero ya el albur es otra cosa.

El albur ya es jugar con la otra persona, pero que también se esta transformando en agresión y en calificar a los demás. Entonces esas formas agresivas empezaron a mantenerse y a calificar a los demás de si tú eres y no se qué y qué (A) también.

Bueno se empieza a escuchar esto y además los equipito se estaban viendo a ver quien era

⁷ Se usa para referirnos a la docente titular de grupo de tal modo que MT= Maestra Titular

el que mas le tiraba a quien, este, y justo aquella clase yo les pedí guarden silencio, bla, bla, bla y ustedes no se callaban. Y entonces dije aay, algo esta pasando en el salón, a lo mejor no debí haber reaccionado de esa manera. Porque no sé si los maestros debemos reaccionar así, pero en ese momento hasta hubo una molestia de mi parte. Pero creo que era necesario externar mi molestia, no se si fue la mejor manera pero ya lo tenía que decir. Creo que fue un impulso de mi parte pero entonces quedo claro que es algo, que a mi me molesta y que además también me molesta como se están llevando. Es una molestia asi como, no quiero ser egoísta de decir que nada más molesta a mí, si no que también estoy viendo que les molesta a ustedes también. El otro día (A) salió llorando porque lo molestó (A), que pese a que era un juego y bla, bla,. La otra vez (A) le dice que al papá de (A) que lo regañe porque le dijo no sé que cosa y eso que son cuates.

Bueno todo esto ha implicado que el ambiente haya cambiado profundamente, y entre las chavas pues también tienen lo suyo, creo que las únicas que nunca le entran son (dos alumnas). Este (A) con la chavas no me parece que se meta, mas bien con los chavos y las chavas de repente (A) le dice no se que cosa a ella, (A) ya no le habla a (A), pero nosotros como maestros no lo vemos mucho.

Este, pero las cosas que se dicen o que se hacen, la otra vez, que si (A) nos dijo, (A) me dice no te preocupes patito lo vamos a resolver, pero la forma en que lo resuelven hijole no es como muy agradable. Yo creo que en muchas ocasiones se da esto porque todo el tiempo se están diciendo y haciendo cosas. Han caído en la intolerancia, si el otro me hizo y me dijo la semana pasada pues ahora yo le hago, ya no me acuerdo lo que me hizo pero algo me hizo entonces yo le hago cosas y no lo quiero en mi equipo.

Entonces la intolerancia se empezó a generar muy, muy fuerte obviamente no quiero decir que todos, creo que (A) no entra en esto, (A) no entra en esto, (A) no entra en esto, (A) no entra en esto y yo creo que cada quien sabe quien le entra a esto, porque al fin y al cabo forman parte del grupo, forman parte del grupo y a lo único que se dedican es a ver, se ríen y forman parte de los cuates y las cuatas, pero si están viendo como se están llevando.

Pero esta intolerancia se esta formando por el albur, el doble sentido y la burla de la persona y esa es la parte que me preocupa y yo, ya no voy a ser tolerante. Perdón por que lo digo así ya no voy a ser tolerante ni con el doble sentido, ni con las agresiones. Pero además no se trata de quitarles el doble sentido porque al fin y al cabo es una costumbre nacional, parte de la cultura y se da todo el tiempo, pero por supuesto hay momentos en los que se rebasa y se convierte en falta de respeto y en el salón ya se rebaso.

M: algún comentario de ustedes

Alum's: no, ya lo dijo todo.

M: fíjate, yo llegue a pensar en algún momento que el taller era el que estaba generando estos conflictos y más bien luego vi que era al revés que se estaban generando aquí y que llegaban allá.

Yo lo que me planteaba en el taller, es que a mí no me interesa mucho realmente, y no es en mala onda, si dicen o no dicen. Pero en todo caso si ustedes todavía, no es que no puedan resolverlo, si tú me dices y yo te digo y terminan como muy ofendidos y con un resentimiento muy fuerte, y no se trata de ser chismosos por su puesto que no se trata de ser chismosos y yo no voy ir a delatarlos, saben que (A) me dijo, (A) me dijo, que ta, ta, no se trata de eso, si no de buscar otras formas de relación, se trata como de llevarse de otra manera, vuelvo a repetir el albur lo van a seguir teniendo y eso no se les va a quitar, pero por supuesto que no. Incluso ya propondré algunas estrategias para ver de donde viene, en que momento se utiliza y todo eso, digo, hay un cantante que se dedicaba todo el tiempo a esto del albur que era u cuate que se llamaba, Chava Flores y hay muchísimas otras cosas que se tratan de doble sentido hasta caricaturas, pero cuando ya se trata de agredir al otro y

de calificarlo ya no, es ahí donde se tienen que eliminar esa parte.

Ahí les va un cuate que conocí ...No se si les platique hay un país, que acaba de terminar de la guerra Croacia, que ahorita ya pasaron nueve años de que termino. Este cuate fue ahí a Croacia y entonces toda la gente era muy intolerante porque acababa de terminar una guerra. Entonces veían algo diferente y no lo toleran y entonces toda la gente como que se vestía de manera parecida, pero entonces la intolerancia estaba a flor de piel. De repente, este cuate parte de ahí porque tiene que ir a Holanda. Se baja del aeropuerto y ve a gente diferente, hombres con el pelo verde, parejas de homosexuales y parejas de lesbianas, cuates con una diversidad que es tan fuerte que ni siquiera se toleran, más bien se aceptaban. Es un país en el que la aceptación ya se da, la tolerancia es, no estoy de acuerdo pero te tolero y así como que bueno pues está bien.

Después se tiene que ir a Guatemala porque desafortunadamente muere su papá y entonces la palabra de progreso ahí, es “vamos a tolerar” y a ver como le hacemos para tolerar. Así un poco parecido a México, así como tolerarse y todavía la aceptación esta muy lejos, muy pocas personas en México pueden aceptarse. Entonces, ¿por qué digo eso? porque aquí en el salón de quinto hay una intolerancia.

A ver que podemos hacer para tolerar. Porque para aceptarnos nos falta un buen, pero al menos para respetar la forma diferente de ser de (A), la forma diferente de ser de (B), la forma diferente de ser de (C), es lo complicado. La otra vez que le di la palabra a quien no participa, los que siempre responden ya estaban súper alborotados y entonces no respetaban mucho el proceso de (A) y el proceso de (A) y el proceso de (A). Porque los que siempre contestan estaban yo, yo si yo y entonces como (A) nunca ha sido de los que mucho participan. Entonces cuando lo invito a participar, los demás esta yo, yo y no lo dejan participar.

Pero les vuelvo a repetir no puedo aceptarme yo como maestros, que nada más le haya dato clase a un montón de fantasmitas que jamás hablaron y a tres personas que siempre hablaron o sea no lo puedo aceptar, me explico.

En una ocasión (A) se puso triste, allá en cuarto porque no te dábamos la palabra y eso te implicaba sentirte mal y entonces así como que nada más le estoy dando la clase a (algunos alumnos), y los demás allá y haciendo otra cosa. O sea, no somos ciegos y no quiere decir que de repente no sea bueno, pero cuando pregunto y no dicen nada, no dudo que no sepan pero jamás preguntan.

Entonces hay que invitarlas a que participen y bueno así hay diferentes personitas. A (A) hay que estarlo invitando a (A), a (A), pues de vez en cuando. A (A) es de cálmate, cálmate, (A) espérate, espérate y (A) muy pocas veces levanta la mano, casi siempre para ir al baño.

Hay personitas que se saben todas las capitales, pero hay que invitar a otras para que empiecen a hablar más y eso es para varios personitas como (Algunos alumnos), que a veces son fantasmitas que hay en el salón. Entonces yo también pido tolerancia en esos procesos que tienen los demás y no es para delatar a alguien que no sabe si no de invitarlos a participar. M4 7-12-01 PE P. 6, 7, 8,9

El hecho de que el docente retome en el espacio de asamblea nuevamente el incidente que se presentó en su clase con anterioridad refleja cierta preocupación por los acontecimientos que han tenido lugar en el aula en particular entre los miembros del grupo. Intenta que los niños reflexionen sobre su comportamiento, compartiendo

experiencias personales que pueden ser mucho más benéficas para lograr cierta reflexión que el hecho de sancionar o llamarles la atención de manera directa.

Así mismo es importante señalar que el docente nunca les dice que la manera en que se relacionan de manera directa entre compañeros esté mal, lo que trata de hacer es invitarlos haciendo evidentes las consecuencias que se han derivado por llevarse de cierta manera, ya que como resultado se ha visto poca tolerancia hacía los compañeros que no pertenecen a sus equipos de trabajo ya establecidos.

En esta última parte de la tolerancia también hace del conocimiento de los niños que ese tipo de situaciones también se presenta entre adultos y que sin embargo tienen que llegar a una negociación y a una aceptación de la persona. Con esto último se advierte que quiere que los niños respeten, toleren y acepten los diferentes procesos de aprendizaje de sus compañeros.

ANIMA Y MOTIVA A SUS ALUMNOS

Otro aspecto importante de las relaciones interpersonales es el hecho de que los docentes, en la interacción cotidiana que establecen con sus alumnos, los animan para que participen en la clase o para que se atrevan a expresar lo que piensan, saben, lo que no les gusta, lo que no saben, lo que no entienden o lo que no les queda claro e incluso a tomar sus propias decisiones sobre las actividades que realizan en el aula.

En el primer fragmento de observación la docente y sus alumnos están en clase de Español y les comenta que van a ir al Museo de Historia Natural y que su comportamiento tienen que ser el adecuado. Así mismo los invita para que expresen con libertad si les gusta o no antes de molestar al compañero o incurrir en una falta.

M: Entonces por favor ocupemos el tiempo en cosas productivas. Si vemos que no hay actividades muy divertidas, pueden acercarse a mí decirme, oye (M) la verdad es que no

me estoy divirtiendo y buscamos otra opción, pero no quiero que digan como estoy tan aburrido le voy a pegar a fulanito, [los niños se ríen].

Antes de que empiecen a trabajar sus cabecitas hagan propuestas, hay que tener tranquilidad y tener diálogo entre nosotros, decirle al otro oye me estoy aburriendo, podemos cambiar a hacer algo más divertido. M1 22-11-01 PT P.3

También el docente anima a sus alumnos cuando exponen o dan su conferencia. En el siguiente fragmento uno de los niños del grupo está dando su conferencia sobre la evolución pero está leyendo todo y la profesora le dice;

M: [interrumpe], oye (A) yo sé que lo puedes decir sin leerlo, no lo leas ya nada mas toma ideas principales, pero no lo leas

A: aay (M). Bueno, comparaba las especies existentes como el pollo en las que encontraba y luego éste y entonces este.... [los niños comienzan a reírse] M2 21-11-01 PT P.2

La última forma de animar a los niños consiste en motivarlos para que tengan confianza y seguridad de sí mismos en lo que hacen y en lo que saben. En el siguiente evento la docente y sus alumnos están en clase de Matemáticas, la actividad consiste en que la docente esta sondeando en el grupo si ya tienen consolidado el procedimiento de las fracciones comunes.

M: (A) pasa

Eduardo: no voy a poder

M: como no vas a poder mi amor ven acá, aquí todo mundo puede. Aquí todos son campeones, ¡vamos! Sin pena todo mundo va a pasar aquí [el niño pasa y se pone a resolver con la profesora el siguiente paso, mientras el resto de grupo se pones a platicar, ya que termina el niño, la profesora dice fuerte], nunca digas no puedo. M3 4-12-01 PT P.5

ENFRENTAMIENTOS, CONTRADICCIONES E IMPOSICIÓN DEL DOCENTE

Como en toda relación también existen ciertos conflictos, en el caso de las interacciones observadas, se manifestaron ciertos enfrentamientos entre dos de los docentes con sus alumnos, los cuales tenían como desenlace la imposición por parte del docente.

El primer enfrentamiento que se observó fue de alumna con docente. El evento se presento de la siguiente manera. Después de recreo los niños se quedaron sin la profesora titular del grupo y aunque están con un profesor especial, una de las niñas en protesta organiza una huelga;

[Una alumna organiza una huelga con sus compañeros en el salón toma hojas de rehúso, las une y escribe en ellas estamos en huelga, algunos niños están parados, brincando, jugando, gritando, acostados en el suelo. Así pasan varios minutos hasta que llega la profesora y gritando dice]

M: quien organizó esto, [todos los niños se quedan callados por un momento]

A: yo

M: [dirige su mirada hacia ella y le dice], (A) ponte una autocrítica en este momento, [la niña va por el papel y la escribe, mientras sucede esto la profesora le dice], por eso (A) no te pedí que me acompañaras, por la actitud que tomas, porque yo necesitaba a alguien tranquilo

A: [la interrumpe y gritando le dice] yo estaba tranquila (M)

M: [inmediatamente le dice gritando mas fuerte] a mí tú no me gritas y si no te parece te sales o búscate otra escuela.

[(A) se pone a llorar]

M: [un poco más tranquila comenta con el grupo] Llevé a Cristóbal [el gato], con el veterinario,. Además de soportar que Cristóbal este enfermo y lo tenga que llevar corriendo al doctor porque casi se esta muriendo, tengo que soportar el comportamiento de ustedes.

[La niña le sigue diciendo cosas a la profesora pero como está llorando no se le entienden nada la profesora le dice] Ya no voy hablar contigo

A: yo tampoco [se sale del salón gritándole] tienes favoritos como (A), [la niña que la acompaño al veterinario]. M1 27-11-01 PT P.1

Ya que la niña sale del salón, la docente da instrucciones a otra de las niñas que le corresponde dar su conferencia para que la inicie, es por esto que ya no vuelve a comentar nada sobre la huelga ni sobre la niña que la organizó.

Así mismo se pudo observar también que el enfrentamiento se da de alumnos hacia el docente por no respetar los acuerdos que establece al inicio de la clase o en la forma de organizar el trabajo durante la clase.

En el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos están en clase de Ciencias Naturales, están buscando por parejas algunos términos en el diccionario, pero los niños no se ponen a trabajar porque dicen que siempre que trabajan escuchan música.

[Los niños continúan hablando y discutiendo, sobre todo dos de los niños, la profesora se acerca a ellos y les dice], oye (A) ¿por qué cuando alguien viene a ver como trabajan, ustedes se lucen?

A: claro que no (M)

B: no es cierto

C: no es cierto (M) a ver, por qué no nos dejas oír música, tú eres la que te quieres lucir.

M: bueno, nada más para aclarar, ¿ustedes oyen música cuando estamos escribiendo algo?

Alum's: [todos en coro] sííí

M: [molesta] bueno, hoy cambiamos las reglas, hoy no oímos música, listo

Alum's: ¿por qué (M)? [La profesora se va a su escritorio y no les hace caso].

A: (M) déjanos oír música M2 21-11-01 PT P.6

En esta misma clase se vuelve a presentar otro enfrentamiento entre el docente y sus alumnos pero ahora por no dejarlos salir a la clase de computo.

[Llega el profesor de teatro para ensayar, todos los niños se quieren ir con él]

M: No porque hay trabajo para hacer

A: aay (M), tú dijiste que íbamos a tener tiempo libre

Alum's: sí tú lo prometiste.

M: sí hubiésemos empezado a trabajar cuando yo dije que trabajaran, éste trabajo ya debería de estar terminado, [los niños empieza a gritar y ella les dice]. No lo voy a discutir y como no lo hicieron, lo van a hacer en ese momento.

A: tú siempre dices cosas y no las cumples

M: no quiero escuchar más, por que sí ustedes cumplieran con su parte del trabajo, yo cumpliría con lo que habíamos quedado pero, como no se cumplió, lo vamos a hacer ahorita

Alum's: (M) déjanos ir al salón de cómputo

M: no por que hay trabajo que hacer M2 21-11-01 PT P.7

Alum's: [algunos] no vamos hacer la piñata

M: no porque van a trabajar en español
Alum's: hay (M),
M: [molesta] Yo decido lo que hacen ¿o no?
Diego: le voy a decir a (D)
M: quien dijo eso
Diego: yo
Alum's: yo también, yo también
M: está bien, saquen su libro
A: [le hace una expresión con la mano]
M: [gritando] que me hiciste, [el niño no dice nada, solo se ríe], vete con cuidado
conmigo. [El niño solo se va a su lugar y saca su libro de español]. M2 22-11-01 PT P.1

La docente justifica lo que hace ante el observador diciendo que “los niños son muy agresivos y que está en el estire y el afloje con ellos porque no les gusta trabajar y que por eso ella tiene que imponerse diciéndoles lo hacen porque yo digo. También dice que mientras están jugando los niños todo esta bien pero cuando es hora de trabajar hay protestas como las que presencié”. Nota de camp. M2 21-11-01 PT P. 8⁸

Mas que el hecho de que los niños no quieran hacer la actividad, pareciera que se están manifestando ante algo que no les parece justo, como es el hecho de que la docente no cumpla los acuerdos que establece en el aula a nivel de grupo. En este sentido se puede inferir que los enfrentamientos se ocasionan precisamente por las inconsistencias en la que cae la docente y los alumnos al tratar de hacer valer su punto de vista se enfrentan a ella, sin que por ello la docente se retracte o cambie las decisiones que toma de manera unidireccional.

En el espacio de asamblea los niños aprovechan para proponer que se hable sobre la actitud de la docente de tal manera que en particular los niños expresan lo que no les gusta de la docente;

⁸ Esta nomenclatura hace referencia a las notas de campo, en la que Nota de camp= Nota de campo, M2= maestro y numero que le fue asignado dentro del análisis de información, 21-11-01= fecha de la observación día, mes y año, PT= Profesora titular aquí la clave puede variar ya que también existe PE= la cual significa profesor especial, y por último, P6= página que ocupa en la transcripción.

M: Bueno, a ver el primer punto es (M)

A: yo, es que es de que yo le dije a (B) que recogiera y tú no dijiste nada y la otra de (C) que dijo que me iba a ayudar y llega y dice hola, y entonces a ellos si los perdonas y entonces a mi no me gusta.

M: ¿entendieron de qué está hablando?

Alum's: [algunos] sí, [otros] no

D: yo si dijo que no son justas tus reglas

M: bueno, siempre o nadamas en este caso

Alum's: [en coro] siempre

M: Estoy hablando con (A) déjenlo que hable

A: Si en este caso, pero luego también

M: bueno, en este caso nada más te aclararía que yo no te obligue a que lo limpiaras yo te dije tú lo limpias (A), ándale si mi amor

A: pero no era por eso, era porqué (C) se subió

M: si, pero yo quiero aclarar porque los demás no lo saben. O sea yo no lo obligué, igual [se acerca al niño y lo abraza] y si le dije ándale mi amor, tu lo limpias y me dijo que si, igual y si me hubiera dicho que no pues bueno.

A: que lo que no se me hace justo es que yo la haya limpiado sino que (C) se haya subido

M: cuando nos dimos cuenta que (C) estaba aquí yo le dije, corréele no que le ibas ayudar a (A), entonces a él se le barrió como en algunos momentos le ~~la~~ pasado y ya dejo su chamarra y salió corriendo.

A: Aah corriendo

M: ¿verdad que salió corriendo?

Alum's: [algunos] si

M: ahora les voy a decir porque no dije quien barrera o quien limpiara por eso se lo pedí así a José porque como yo estaba hablando por teléfono y cuando salí la secretaria los estaba regañando y no me pareció justo que los regañara porque era su hora de educación física. Por eso si se dieron cuenta yo no regañe a nadie, nada más, bueno que paso, se tiro algo y dije lo limpias mi amor.

A: no es que yo la haya limpiado sino que (C)....

M: [lo interrumpe] ya te entendí. [Empiezan hablar todos y el presidente les dice: ¡ya cállense! y el toma la palabra]

A: (M) es que tiene razón, luego eres injusta en algunas cosas

Alum's: si

M: (D) yo no se si quisieras poner algunos ejemplos, y hablar mas del tema yo ya te entendí que dices que en algunas ocasiones soy injusta

D: pero, si lo digo te enojas

M: no, no mira no me enoja de... Lo que pasa es que yo se los dije desde principio de año, podemos argumentar muchas cosas, decir muchas cosas pero cuando no nos ponemos de acuerdo muchachos, yo sé los dije desde un principio cuando no hay un acuerdo y que yo crea que sea necesario tengo que tomar algunas decisiones cuando no podemos ponernos de acuerdo todos.

Ahora a veces parece que el injusto es el que toma la decisión final, [algunos niños se ponen a platicar], Aay como ese tema ya no importa pasamos al siguiente.

Alum's: [en coro] Aay no (M) si

C: A ver haz de cuenta si Jimena hace algo, dice una grosería por ejemplo como te sientes con ella, tú se la tomas como una broma o así

Alum's: si es cierto

M: cuando una niña ha sido grosera, ellas no me van a dejar mentir, ni usted chavos...

A: [la interrumpe] el otro día yo te dije hay (M) y tú me dijiste gritando no me contestes así

Alum's: si, si a mi también

E: [levanta la mano] se supone que los maestros no deben tener consentidos

M: oye (E) pero tú no eres mi consentido, [el niño se queda callado], dime la verdad, (E)

E: si

M: a ver (F) tu no eres consentido por mi

F: si

M: (G) tu no eres consentida por mi

G: si

M: (A) tú no eres consentida por mí, [asiente con la cabeza], (B) no eres consentido mío

B: no

M: hay (B). Bueno muchachos eso de consentidos, si ustedes me dicen (B) es tu consentido yo les digo si, si es cierto pero y creo que el trato más o menos es parejo con todo el mundo, si somos honestos.

D: pero luego haz de cuenta que una niña te empuja o algo así y tu te ríes o dices que no te llevas, un vez te piso (A) o algo así y todas las veces que he visto que (A) te empuja tu le dice no te pases, no te pases.

M: pero que te hago (A) te regaño, te mando a la dirección o que me has dejado de empujar.

A: me diste dos guamazos...

M: por su puesto que sí

A: [se levanta, de su lugar] te los voy a regresar

M: no, espérate tantito [pero el niño le pega en la espalda y el resto del grupo se ríe]. Bueno a lo que quiero llegar es a esto, yo estoy de acuerdo muchachos en que algunas ocasiones el que toma las decisiones y el que dice te callas ya, nos callamos ya o se acabo es el injusto y yo quisiera que ustedes entendieran que en algunos momentos es necesario que alguien diga ya basta chicos se acabo, o vamos hacer esto...-

C: aaay ¿por qué?

M: porque tenemos que trabajar al fin y al cabo a la escuela venimos a trabajar.

Alum's: [en coro] hay si como no

M: yo reconozco que ustedes tienen la idea de que yo soy injusta, pero bueno yo trato de no serlo y también reconozco que a veces lo soy porque no es posible que siempre tenga la razón. Yo lo sé pero bueno, y cuál sería la solución acepto propuestas para ver como lo podemos resolver.

C: [levanta la mano] que a todos nos quieras igual

M: yo a todos los quiero igual, eso se los puede decir en este momento

A: es mas tú nos quieres a todos igual pero es como si yo soy amigo de... no bueno porque no le caigo muy bien pero si soy amigo de (D) y es como si (C) te dijera quiéreme igual que a (B), no puedes decir que quieres a todos igual

D: si yo creo que mas bien que te cae bien

M: bueno, a mi, a diferencia del resto, a mi todos me caen bien. A mi (A) me caen muy bien y yo por ejemplo he platicado con (G) y me gusta mucho como pláticas y le digo me caes muy bien y no me puede caer mal porque se me hace un chava increíble en algunas cosas

Alum's: [en coro] pero los otros si te caemos mal. M2 7-12-01 PT P. 2, 3, 4, 5

Aunque la docente se justifique con los niños se puede advertir que los niños lo único que hacen es defender de punto de vista sin importar las reacciones que tenga la docente. Por ejemplo los niños perciben un trato diferencial por parte de la docente hacia los niños y niñas. Y si recordamos el problema que se presentó en parcelas fue originada por las niñas y sancionó a todo el grupo y posteriormente pretendió que sumiera la culpa a nivel de grupo.

La imposición de la docente hacer ver la presencia de ciertos rasgos de heteronomía que como se vio en la parte del Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) es definida como la presión que puede ejercer un adulto hacia el niño, sin respetar su intersubjetividad.

También se vio en esta parte del (PPI), que no debe presentarse en la interacción que establecen los docentes con sus alumnos porque podría incidir de manera directa en su desarrollo integral, obstaculizándolo o limitándolo.

En este sentido la docente no considera los puntos de vista de los niños ya que a pesar de que permite que los niños expresen libremente lo que piensan sobre su actitud con niñas y niños en cuanto a que tienen favoritos, ella no se muestra empática con los niños y trata de darles la vuelta diciendo que lo ven de esa manera porque ella es quien pone las normas, sin embargo esto no hace que los niños no defiendan su percepción de lo que acontece en el aula.

CAPÍTULO VI: DISCIPLINA AL INTERIOR DEL AULA

Podría pensarse que en una escuela de corte alternativo, la disciplina no es un aspecto importante, sin embargo el hecho de que los niños tengan libertad implica contar con ciertas normas y reglas compartidas en el aula para que exista una libertad encauzada.

De acuerdo a lo anterior la normatividad cobra relevancia en la escuela de investigación siempre y cuando sea establecida por ambos miembros de la interacción y no impuesta sólo de una parte. En este sentido estamos hablando de una disciplina no bidireccional en la que las normas y reglas no son definidas sólo por el docente para implantar su voluntad. Desde esta perspectiva el Proyecto Pedagógico Institucional vislumbra una autoridad compartida en la toma de decisiones y en las normas las cuales se ven plasmadas en los convenios tanto de docentes como de niños.

Generalmente la normatividad es traducida en disciplina la cuál, está relacionada directamente con el comportamiento de los niños y el orden que se necesita para dar inicio a las actividades de clase o en su defecto para darles continuidad, así mismo las llamadas de atención se utilizan para regular el comportamiento de los niños.

Existen diferentes elementos que conforman esta dimensión de análisis, tales son las normas que se establecen en la participación de alguna asignatura ya sea en los Proyectos Generales de la escuela que se derivan del Plan de Estudios oficial o de algún espacio que se desprenda de los proyectos generales del Proyecto Pedagógico Institucional de la escuela (PPI). Así mismo en estos espacios encontramos las llamadas de atención en la modalidad de individual o grupal.

El tono de las llamadas de atención varía de acuerdo al docente que las realice y en función de la situación en la que se requieran, ya que en ocasiones sólo es necesario un “ya” para que se callen, pero en otras un “cállate y ponte a trabajar”.

NORMAS DE PARTICIPACIÓN

En cuanto a la normas de participación se pudo observar que en los proyectos generales que se derivan del Plan y Programa de Estudios oficial, los alumnos tienen que levantar la mano para que el docente les de la palabra y puedan hacer sus aportaciones sobre alguna temática o información específica, así mismo tiene que hablar uno a la vez, ya que de no hacer así el docente los calla, o no les da la palabra.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento la docente y los niños se encuentran en espacio de Asamblea, en la que los niños están dando puntos a tratar, generalmente son acusaciones que hacen de sus compañeros de grupo o de otro grupo.

M: A ver (A) nos van a decir un punto y luego (A), que levantaron la mano. A ver (A)

A: que los de tercero hacen mucho ruido y que se suben parados a la resbaladilla

M: bueno a ver déjame anotarla como propuesta para el consejo técnico, [escribe y va diciendo en voz alta], que los de tercero no haga tanto ruido en recreo y que no se suban por la resbaladilla. Ellos fueron los que pusieron esa regla cuando estaban en segundo el año pasado se acuerdan

Alum's: [en coro] sííí

M: Bueno pues ellos dijeron en la ceremonia, más bien propusieron en la ceremonia que no se subieran caminando por la resbaladilla y ahora son ellos los que se suben los que se suben corriendo, habrá que recordarles que ellos fueron los que pusieron la regla, [Una niña la interrumpe y le dice] no (A), si quieres hablar levanta la mano, son puntos que están dando y para darlos, primero hay que levantar la mano, entonces después de Diego lo das mi amor porque se te acaba de ocurrir, pero vas después de Diego. M1 15-11-01 PT P.6

Otro ejemplo de normas en la participación es el siguiente evento en el que una niña está dando su conferencia titulada ¿Cómo se reproducen los animales?, ya que termina su exposición la docente le hace observaciones;

M: [interviene y dice] oye (A) porque pones palabras que no conoces, [varios niños hablan a la vez y la profesora se tapa los oídos y dice] no oigo, no oigo, levanten la mano

A: yo fui a una escuela donde tenían frascos de embriones, como perros, víboras... [un niño la interrumpe diciendo yo, yo...la profesora le dice] oye, oye no pediste la palabra así que guardas silencio. M1. 27-11-01 PT P.1

Otro ejemplo con esta misma docente es cuando, esta dando la clase de Español, le da la palabra a una niña y su compañero se adjudica la palabra;

M: oye mi amor, ¿te llamas (A)?, no verdad entonces levanta la mano para pedir la palabra. M1 6-12-01 PT P.3

También se puede apreciar que las normas son utilizadas por el docente con la finalidad de mantener cierto orden en la participación y no se haga un desorden porque todos quieran participar. En el siguiente fragmento están en clase de Asamblea acusando a una niña de quinto año por que le falta al respeto y todos hablan a la vez de tal manera que la docente hace valer la norma de participación y les pide que lo hagan en orden;

A: si a mi también me dijo una grosería... [los niños hablan todos al mismo tiempo]

M: a ver yo creo que la asamblea no puede funcionar así, si no levantan la mano para pedir la palabra y participar con orden. Si no, no nos vamos a poder entender. M2 7-12-01 PT P.7

Otro ejemplo que reafirma la idea anterior es el siguiente fragmento de la clase de Historia en la cual la docente pregunta a los alumnos y todos quieren hablar al mismo tiempo;

M: todo el prestigio de Napoleón, ¿como que va cayendo?, [los niños empiezan a hablar todos a la vez y la profesora dice] si hablan uno por uno, nos entendemos, [los niños se callan y habla una niña]. M5 29-11-02 PE P.2

También se puede apreciar que ciertas normas en los proyectos generales, se encaminan al fomento de la participación colectiva de todos y cada uno de los integrantes del grupo, es por eso que en ocasiones, el docente no le da la palabra a quien ya ha participado.

M: me pueden decir ¿por que sí? o ¿por qué no?, a ver ¿por que no (A), [el niño se queda callado, [una niña quiere contestar y la profesora le dice] espérame tantito él va explicar por que no es un verbo, [el niño no contesta nada y le vuelve a preguntar], a ver (A) que son los verbos, [habla muy quedito y la profesora le dice] que, que verbos son los que hace un sujeto, haber habla más claramente porque ... [la niña vuelve a interrumpir y le dice yo, yo (M), la profesora le dice] oye (B) me das tantito chance, [el niño no contesta nada, lo espera algunos minutos y el niño sigue igual, la profesora le pregunta ahora a otro niño]. [A pesar de que la niña que quería participar y otro niño siguen levantando la mano diciendo yo, yo sé otro, la profesora les dice] no, no ahora los que no han participado, a ver (C). M1 22-11-01 PT P.9

Aunque se pudiera pensar que en algunas ocasiones las normas son rígidas, en algunas ocasiones se hacen más flexibles, en el sentido en que aunque, el docente no le haya dado la palabra a algún niño el realiza su aportación y esto parece no generar ningún conflicto al interior del aula.

En el siguiente fragmento se aprecia como un niño en la Asamblea da respuesta al cuestionamiento de su compañero;

A: ¿qué es machista?

A: [sin que le den la palabra y sin levantar la mano] es cuando los hombres se creen superiores a las mujeres, que los hombres dicen que sirven para todo y que las mujeres no sirven para nada.

M: si, esa postura es la de ellos y no quiere decir que esté bien. M1 28-11-01 PT P.2

También se aprecia cierta flexibilidad en las normas cuando el docente al preguntar a sus alumnos da la apertura de que estos contesten sin necesidad de levantar la mano para que les de la palabra.

M: a ver vamos a medir, ¿alguien ya pensó como le vamos hacer?

A: [contesta sin que le de la palabra] midiendo con la escuadra. M1 5-12-01 PT P.1

M: Siguiendo, este estado queda entre Nayarit, Durango, Chihuahua y Sonora

A: [contesta sin que le de la palabra] Sinaloa, y la capital es Culiacán.

Profesor: perfecto. M4 27-11-01 PE P. 3

M: Y el consulado, ¿alguien se acuerdan haber escuchado ese nombre consulado de...?
[Varios niños levantan la mano diciendo yo, yo, una niña se adjudica la palabra]

A: solo me acuerdo en la Revolución de Francia M5 29-11-01 PE P.3

En cuanto a los espacios que se derivan de los proyectos generales del Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), específicamente en la asamblea las normas se orientan al fomento de la seguridad y el valor en la toma de decisiones de los alumnos, estas son:

M: Critico⁹ a (A) por decir que (B) y yo éramos novios y que nos amábamos, pero no la firmo nadie, no vale, si no tienen firma ya saben que no vale, acuérdense que las críticas deben decirse de frente o decir las con un papel con su nombre. M1 15-11-01 PT P.3

M: Invito a (A) y a (B) no poner tantas críticas que no tiene firma, yo los invito a todos a que cuando hagan una crítica se mantenga uno no puede andar por la vida diciendo ¡aay!, hoy me caes bien, no bueno me caes mal te la pongo.

Uno se define en la vida no puede andar uno poniendo cosas y además no firmarlas, ya les dije que quiero que se vuelvan más valientes y no hagan cosas a escondidas, [los niños no dicen nada]. M1 7-12-01 PT P. 3

LLAMADAS DE ATENCIÓN

Generalmente, las llamadas de atención que el docente hace a sus alumnos, se deben al comportamiento que estos tienen al interior del aula. También las utiliza como estrategia en tres sentidos, el primero para que regular el comportamiento de los alumnos, el segundo para que exista cierto orden dentro del salón de clases y por último para que los alumnos se pongan a trabajar en las actividades de clase, principalmente ejercicios.

Por lo que se pudo obtener de los registros de observación, es frecuente que las llamadas de atención por la actitud y el comportamiento de los alumnos, se den en cualquiera de los Proyectos, ya sea en los proyectos generales que se derivan del Plan y Programa de Estudios oficial, enmarcados dentro de la institución en el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI), y en los espacios que se derivan de los proyectos generales, las cuales toman dos modalidades Individual y grupal.

⁹ El uso de las críticas parece ser una estrategia muy arraigada en la institución, esta consisten en poner por escrito y firmado, lo que a alguno de los miembros del grupo no le parece sobre la actitud o comportamiento ya sea de un compañero o del propio docente.

LLAMADAS DE ATENCIÓN UTILIZADAS POR EL DOCENTE DEBIDO AL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS.

Los docentes llaman la atención a sus alumnos por estar jugando, platicando, insultar o poner apodos a sus compañeros y decir groserías en la clase, lo cual puede afectar la dinámica de clase e incluso las relaciones entre los alumnos y el docente.

Alguna de las palabras que utiliza el docente, para llamarles la atención a sus alumnos por el comportamiento encontramos las siguientes;”no se lleven así”, “no es ninguna gracia andar insultando a la gente”, “¡ponte una autocrítica¹⁰!”, “¡no te distraigas!, “no se vale burlarse”, “¡habla sin decir groserías!”, “no molestes a tu compañero”, “¿vas a seguir con tus cochinadas?”, “¿qué te pasa?”, “ya”, “no estas respetando”, “¡deja de hacer ruido!””, entre otras.

En el espacio de Asamblea¹¹, a una de las niñas le tocó llevar el acta y en lugar de hacer las anotaciones se pone a platicar con sus compañeros la docente se da cuenta y le llama la atención.

M: (A) te voy pasando, las críticas y las felicitaciones para que las anotes en el acta. [Los niños hace mucho ruido, están platicando, vuelve a repetir la critica] a ver, a ver, [ve a una niña que está jugando y le dice] si no te interesa puedes salirte al patio, porque no estas respetando la asamblea. M1 15-11-01 PT P.2

Otro ejemplo de esta misma situación lo observamos en el siguiente ejemplo, en el que la docente y sus alumnos están en clase de Historia, cuya actividad consiste en recortar una noticia que les interese para hacer su tira histórica. Mientras esta diciendo al grupo

¹⁰ Cuando hablamos de autocrítica, no referimos al hecho de que las personas que han incurrido en alguna falta, de manera independiente se la ponen vemos que esto no es así, ya que con frecuencia es la docente quien dice a los niños que se la pongan por su comportamiento durante la clase.

¹¹ Como se explico con anterioridad que el espacio de asamblea es un espacio de reconocimiento y de evidenciación del comportamiento de los alumnos al interior del aula. También es necesario señalar que los roles que asumen los niños en la estructura organizativa de este espacio va desde ser presidente o secretario de la asamblea y en otras ocasiones sin cargo.

cada una de las noticias que eligieron los niños, uno de los niños que constantemente está jugando, platicando o no hace simplemente el trabajo de clase le dice;

M: (A) cortó esta noticia, que es la noticia de reclamos palestinos, en Palestina siguen con el problema con Israel, [un niño sigue jugando y la profesora le dice] oye (A) el día de hoy particularmente no estás respetando.

A: es que me están molestando

M: si, has tenido excusa todo el tiempo. M2 6-12-01 PE P.3

Así mismo en las llamadas de atención que hace el docente con respecto al comportamiento de los alumnos encontramos aquellas que tienen que ver con que los niños pongan apodos o sobrenombres a sus compañeros.

Esto se observó en el siguiente evento en el que la docente y sus alumnos están en espacio de Asamblea y lee una crítica que tienen que ver con un sobrenombre.

M: critico a (A) por decirme “robotito” de (B), [los niños comienzan a reírse], (A). No es ninguna gracia andar insultando a la gente. M1 15-11-01 PT P.3

También las llamadas de atención se presentan cuando el docente considera que el alumno dice groserías, como en el siguiente evento en el que la docente y sus alumnos están en clase de Español, pero antes de abordar el contenido se ponen de acuerdo en que les gustaría que les regalaran. Uno de los niños dice que lo que sea de Bin Laden.

A: ya valió caca

M: oye (A), puedes hablar pero sin decir groserías, [el niño sigue diciéndolas mas bajo y la profesora no dice nada]. M1 22-11-01 PT P.1

Otro ejemplo lo encontramos en el siguiente fragmento de observación en el que la docente y sus alumnos están en espacio de Asamblea y a que concluyen la docente sale un momento del salón. Mientras ocurre esto algunos de los niños sacan sus juguetes y se ponen a jugar, cuando regresa la docente y se da cuenta de esto, pide a los niños que los guarden. Ya que están guardando los juguetes un niño los tira y su compañero le dice;

A: mira Buey

M: [voltea a verlo y le dice] ¿cómo?, ¿cómo?, ¿perdón?, [el niño se ríe y se voltea]. M3 16-11-01 PT P.6

Es importante señalar que también las llamadas de atención por el comportamiento que hace el docente, tiende a comparar lo que hacen los niños extrapolándolo a su propio comportamiento, como docente, por ejemplo:

M: [una niña, tiene los pies arriba de la mesa, la profesora la ve y le dice], oye (A), imagínate que yo tuviera los pies arriba de la mesa como tú, ¡que bonita me vería! Verdad. Dirías bueno que le pasa a la maestra esta loca o que, [la niña baja los pies y se queda callada]. M1 22-11-01 PT P.6

Aunque la docente trate de matizar la llamada de atención asumiendo el comportamiento de la niña como suyo, se advierte que el hecho de hacerlo no implica que no haga sentir mal a la niña, ya que de manera encubierta le está diciendo lo que piensa sobre su comportamiento. Al parecer, esto último parece ser entendido por la niña y quizá por eso baja los pies de inmediato sin decir nada.

LLAMADAS DE ATENCIÓN INDIVIDUALES PARA MANTENER EL ORDEN EN EL SALÓN DE CLASES

En esta modalidad los docentes buscan que exista cierto orden en el aula de clase, tanto para dar inicio a las actividades, como para que desarrollen en un clima de respeto a la clase y a los compañeros.

En este tipo de llamadas de atención es frecuente que el docente utilice palabras como “¡guarda silencio!”, “ya”, “¡pon atención!”, “¡deja de distraerte!”, “¡cállate!”, “al rato pláticas”, “tienen mucho que hablar”, “ya podemos empezar”, diciendo el nombre del niño o niña, “primera llamada”, “segunda llamada”, etc.

En el primer fragmento de observación se aprecia precisamente cuando la docente en espacio de Asamblea busca cierto orden por parte de los niños para dar inicio a la Asamblea.

[Mientras la profesora con ayuda de (A) clasifican las críticas y las felicitaciones, los niños están parados, sobre la mesa, jugando, platicando e incluso bailando, (B), se está aventando sobre la alfombra la profesora lo ve]

M: oye, oye ya. [El niño se va a su lugar y se sienta].

[Al ver esto la mayoría de los niños se van a sus lugares, pero siguen platicando en voz alta].

M: a ver pongan atención por favor

Alum's: si señora. M1 15-11-01 PT P.2

Otro ejemplo de este tipo de llamada de atención para mantener el orden, encontramos el siguiente evento en el que la docente y sus alumnos después de una venta que tuvieron de desayunos, trata de que los niños se integren rápidamente al aula con cierto orden para dar inicio a la clase.

[Ya que regresan los niños al salón, se pone a platicar en sus mesas, están parados molestándose, se ponen a jugar o se ponen a comer. La profesora al ver esto les dice] ya no es tiempo de hacer nada de eso, nos vamos a nuestros lugares y luego les doy un tiempcito pero ahora no, ya no es hora ni de jugar, ni de comer, guardamos todo...

A: [la interrumpe] (M) me dejas comer esto, [el niño le muestra unas frituras]

M: no, al ratito. A ver vamos a... [los niños continúan parados platicando y jugando, ella los observa, se acerca a una niña y dice] sabes que mi amor, [le quito un juguete y lo pone en su escritorio]

A: ha no se vale (M)

M: [la observa pero no le dice nada sigue pasando por las mesas de los otros niños y les quita juguetes o los acompaña a que se sienten diciéndoles] al rato platicas, al rato juegas.

M1 21-11-01 PT P.1

Al parecer para el docente, también las llamadas de atención que hacen para que haya orden tiene que ver con el respeto que se tenga hacia el salón de clases ya que, como se aprecia en el siguiente fragmento, la llamada de atención se encamina precisamente hacia el respeto que se debe tener al interior del aula cuando se este abordando alguna temática.

M: [entra una niña gritando (M), (M)], guarda silencio por favor mi amor y siéntate,

A: es que es urgente

M: bueno a ver que

A: que me encontré a unos niños de...

M: [la interrumpe], oye hubo algún accidente

A: no

M: bueno pues entonces siéntate si [la niña se va a su lugar, mientras la profesora le dice]. Oye (A) no puedes entrar a un lugar gritando he, he como loca, [los niños se ríen] no es una cantina y no me hace gracia y no es una cantina para que entren así, es un salón de clases y tiene que aprender a respetarlo si, [algunos niños asienten con la cabeza que sí]. M1 15-11-01 PT P.8

En el evento anterior tendría en cuenta la docente el impacto que pudiera llegar a tener en la niña el hecho de decirle que no esta en una cantina. Quizá, la niña no tiene el referente de lo que es una cantina, o quizá lo asocia con algo no tan favorable o simplemente lo ve como algo malo y piensa que la docente la está desvalorizando.

LLAMADAS DE ATENCIÓN GRUPAL, PARA TENER ORDEN EN EL SALÓN DURANTE EL TRANCURSO DE ALGUNA ACTIVIDAD

Entre las palabras a las que recurren los docentes para llamar la atención en esta modalidad encontramos; “¡se sientan!”, “¡guarden silencio!”, “¡shh!”, “¡todo mundo silencio!”, “¡pongan atención!”, “propuestas para”, “¡se callan!”, “¡todo mundo a su lugar!”, entre otras.

Al parecer el docente las utiliza para dar inicio y fluidez a la clase, por ejemplo en el siguiente fragmento de observación en el que la docente y sus alumnos están en clase de Español revisando las tareas y pide que se vayan a sus lugares para dar inicio a la clase.

M: hay la lección 18 [todos los niños se levantan y van al librero por sus libros, están haciendo demasiado ruido y platicando parados, la profesora les dice en tono fuerte]. Ya se sientan por favor, [los niños no le hacen caso y vuelve a repetir], a ver todo mundo se sienta, [los niños se van a sus lugares pero siguen platicando la profesora no les dice nada porque esta revisando su lista de tareas].

A ver shh, shh guarden silencio les voy a decir una cosa, va a dar su conferencia (A) terminando de revisar la tarea de español vamos a tener la conferencia de (A), por favor guarden silencio para que yo pueda decirles todo, lo de siempre lo mas importante. [Los niños por fin se quedan callados en sus lugares,] M1 22-11-01 PT P.6

Otra forma de llamar la atención de manera grupal para dar inicio a la clase es mediante el uso de propuesta, como se muestra en el siguiente ejemplo, en el que el docente en clase de Teatro Histórico, al no poder lograr cierto orden en el aula por parte de los alumnos para dar inicio a la clase, recurre a las propuestas con la finalidad de regular su comportamiento.

M: [En el grupo están haciendo demasiado ruido, están parados, jugando, gritando y tirados en el suelo. El profesor únicamente los observa, interviene después de unos minutos y dice] muy bien se acabo, este, ¿qué se va a ver el día de hoy?

[Los niños lo ignoran, hacen caso omiso de la pregunta y continúan en la misma actitud de juego, platica, gritos, parados o brincando sobre las sillas, parados en la mesa y acostados en el suelo. El profesor los observa mientras que pasa por cada uno de sus lugares y se acerca a cada niño y los mira a la cara, algunos niños comienzan a decir a los otros que se callen pero el ruido se hace cada vez mas fuerte, porque los niños empiezan a discutir entre ellos].

M: [interviene en ese momento] okey, propuestas en este momento para las personas habladoras 1, 2, 3. [Mientras cuenta, algunos niños se van a sus lugares pero otros siguen en la misma actitud].

(A) y (B) los primeros, [los anota en el pizarrón]

[Los niños voltean a verlo y dicen] ¿por qué? M4 16-11-01 PE P.1

También se pudo observar que las llamadas de atención en esta modalidad pretenden que exista cierto orden al momento de participar con la finalidad de que exista entendimiento entre los miembros del grupo.

Lo anterior pude verse ejemplificado en el siguiente fragmento de observación, en el que la docente y sus alumnos esta en espacio de Asamblea y pregunta a los alumnos quien desea llevar el acta y...

[Los niños empiezan a hablar mucho y muy fuerte y les dice], a ver, ustedes que creen que yo tengo 80 cerebros y que en cada uno entran sus discursos, pues no están locos, [los niños se ríen].

[Los niños siguen platicando muy fuerte y les dice], a ver que ustedes no entienden, como quieren que les de la clase, se las voy a dar así como ustedes, me voy a traer a otro maestro y los dos vamos a hablar al mismo tiempo, a ver si entienden. [Los niños siguen igual].
M1 28-11-01 PT P.1

Del mismo modo en esta modalidad se puede apreciar que el sentido de las llamadas de atención se orienta a que los niños pongan atención en la participación de sus compañeros. Por ejemplo, en el siguiente evento de observación los niños y la docente están en clase de Español leyendo su investigación que les dejaron de tarea, pero cuando sucede esto no todos los niños están atentos y la docente les dice;

M: Oigan les voy a pedir un favor, guarden silencio porque sus compañeros están diciendo su investigación. M2 10-12-01 PT P.1

Por último los docentes utilizan este tipo de llamadas de atención cuando los niños interrumpen la clase ya sea por estar platicando o jugando cuando los docentes o alguno de sus compañeros están haciendo alguna aportación a la clase.

M: el ejército popular revolucionario, que aparece en guerrero y ellos hicieron declaraciones de... [en el grupo todos están hablando y la profesora les dice] oigan se callan por favor porque los comentarios de cada quien, es importante que nos escuchen (A), ya se callan. M2 6-12-01 PE P.1

LLAMADAS DE ATENCIÓN UTILIZADAS POR EL DOCENTE POR EL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS A NIVEL DE GRUPO

Este tipo de llamadas de atención las utilizó en muy pocas ocasiones el docente, esto puede ser atribuido a que el comportamiento de los alumnos no se generalizaba en todo el grupo es decir solo algunos de los integrantes del grupo tenían actitudes de juego, plática, u otras que difieren de estar participando o poniendo atención a la clase. Entre las palabras que utilizan los docentes en este tipo de llamadas de atención encontramos las siguientes; “¿por qué se tuvieron que portar así?”, “no es día del juguete ¡guárdenlos por favor!”, “hay intolerancia por parte de todo el grupo”.

En el siguiente fragmento de observación, la docente y sus alumnos están en clase de Español, pero antes de dar inicio a la clase cuestiona y amonesta al grupo por el comportamiento que manifestaron en la clase del maestro especial de Matemáticas.

M: [molesta] a ver, quiero saber ¿por qué tuvieron que comportarse así con (M.E)? [Los niños no dicen nada].

Bueno, pues de ahora en adelante quiero que sepan que yo voy a entrar a las clases de (M.E) y van a aprender a comportarse, si lo que necesitan es un policía durante las clases entonces me tendré que convertir en un policía para que ustedes se porten bien. Verdad (A), ya no es hora de comer guarda eso. Verdad que sí (A).

Verdad que sí (B), Verdad que sí (C), [no ve al niño y pregunta al grupo] donde esta (A)

A: detrás de ti

M: que haces ahí vete a tu lugar.

[Ya que el niño esta en su lugar y todos sus compañeros permanecen sentados y atentos la profesora, continúan diciendo] no se vale chavos ustedes saben que la plastilina no se puede pegar con prit y lo hicieron, número dos saben que no se puede pegar en una caja y también lo hicieron, esa caja no se de donde la sacaron pero estaba ahí metida, [señala el rincón del librero] y no tendrían porque ponerla ahí, luego se pusieron a sacar los expedientes de allá atrás, que tienen que hacer allá atrás. M1 22-11-01 PT P.1

Otro ejemplo de llamada de atención grupal por el comportamiento lo encontramos en el siguiente evento en el que la docente y sus alumnos están en espacio de Asamblea, una vez que concluye la docente sale del salón para ir por engrudo para que los niños continúen elaborando sus piñatas, pero antes de salir les dice que saquen el periódico y lo corten. El grupo en general no sigue las indicaciones de la docente y cuando regresa al salón les dice;

[Mientras que la profesora está fuera de salón, los niños sacan sus juguetes y se ponen a jugar, después de varios minutos llega la profesora y les dice], no es día del juguete, guárdenlos por favor. M3 16-11-01 PT P.6

Finalmente también se observó que los docente recurren a este tipo de llamadas de atención cuando al momento de estar trabajando en equipos con alguna actividad los niños se muestran poco tolerantes a la posibilidad de integrar compañeros que nunca han estado en sus equipos.

A [grita] (M), es que (A) no quería integrarse al equipo

A: [grita] si pero porque me estaban molestando.

A: yo no era, fue (A)...

M: oye, nada mas una cosa, no es que no quiero saber, pero no me voy a involucrar en los detalles de los problemitas que se generaron, lo que si vi es que hubo una intolerancia en general. M4 28-11-01 PE P.3

LLAMADAS DE ATENCIÓN PARA QUE LOS ALUMNOS SE PONGAN A TRABAJAR, EN LOS EJERCICIOS O ACTIVIDADES DE CLASE

Entre las órdenes que dan los docentes para que los niños realicen actividades o ejercicios al interior del aula encontramos las siguientes; “¡ponte a trabajar!”, “¡apúrate ya!”, “¡cállate y haz el trabajo!”, “¡hay trabajo por hacer!”, “¡estoy esperando los equipos!”, “¿si están leyendo?”, “no estas trabajando”, “estoy esperando”, “¿están anotando?”.

El primer fragmento de observación la docente y sus alumnos están en clase de Ciencias Naturales, y los niños en lugar de hacer la actividad se ponen a platicar, jugar o hacer otras cosas y les dice;

M: ya, ya, ¡pónganse a trabajar! Oigan para trabajar y hacer un resumen se necesita tranquilidad, así que dejen de hablar por que voy a empezar a poner puntos malos.

[Los niños no le hacen caso, sobre todo (A) y (B). La profesora no les dice nada y se sienta a leer con (C). Pasan algunos minutos y por fin todos los niños están leyendo lo que se les pidió, sin embargo, los niños entran y salen del salón libremente].

[Después de un rato los niños se callan y se ponen a trabajar en sus lecturas, (A) sigue sin hacer la actividad y la profesora le dice], (A) ya basta, ponte a trabajar. M2 21-11-01 PT P.7

En el evento anterior, se puede advertir que la docente recurre a los puntos malos para presionar a los niños para que se pongan a trabajar en la actividad, también parece ser que la docente valiéndose de su posición en la clase amenaza a los niños, lo cual pudiera ser contradictorio con lo que se maneja en el convenio de maestros, en la parte del trabajo docente en el plano afectivo en la se invita a no hacer este tipo de expresiones, quizá porque puede generar en los niños la pérdida del interés en los trabajo y hacer las cosas porque se las impongan y no por su propia decisión.

Otra manera en que el docente, llama la atención a los niños que no trabaja consiste en preguntarles directamente si ya terminaron la actividad, porque se ponen hacer otras cosas. Por ejemplo en el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos están en clase de Español elaborando un resumen, una de las niñas no lo esta haciendo y le dice;

M: (A), bonita ya deja de reírte tanto y apúrate ya, ya nada mas nos quedan cinco minutos de acuerdo. M2 22-11-01 PT P.4

Finalmente los docentes para invitar a los niños a que trabajen en las actividades dice de modo sugerente, aunque sea una llamada de atención, esto lo podemos ver en el siguiente fragmento de observación en el que en la clase de Historia la docente se percata de que los niños en lugar de leer el periódico para seleccionar una noticia para su tira histórica, platican o juegan dice;

M: oigan, ¿están leyendo (A)? o porque están haciendo tanto ruido, [el niño no dice nada y se va a su lugar].M5 6-12-01 PE P.1

AMENAZAS

Otra forma que utilizan los docentes para mantener la disciplina al interior del aula son las amenazas, generalmente estas surgen por el comportamiento no adecuado de los alumnos y por no realizar las actividades programadas en cualquiera de los espacios.

Existen diferentes tipos de amenazas implementadas por el docente. La primera consiste en dejar a los niños sin recreo, mientras que la segunda en dejar a los niños fuera de visitas extraescolares.

En este primer fragmento se muestra el primer tipo de amenaza. La docente esta revisando la tarea de sus alumnos y al ver que no la trajeron dice;

M: bueno, los que no la trajeron la tienen que hacer, haber (A) ¿tú la hiciste?

A: a la vez si pero a la vez no, (M)

M: ¿qué es a la vez si y a la vez no?

A: si la leí pero no la escribí

M: bueno pues eso es hacer una tarea incompleta, la tarea o se hace completa o no se hace.

Para mañana la traen todos los que me la deben sin falta, sino para mañana no a haber recreo. M1 10-12-01 PT P.2

El segundo ejemplo aunque también se aprecia la amenaza de dejar sin recreo, el evento es diferente. En este caso la docente y sus alumnos están en clase de Ciencias Naturales, uno de sus alumnos está dando su conferencia titulada, “El origen de las especies”, ya que termina de exponer y explica al grupo en que consiste la dinámica de la clase, un niño le pide a la docente varias veces que los deje escuchar música mientras hacen la actividad, a lo cual le responde;

M: sí sigues insistiendo con la música, te voy a suspender el recreo mañana, para que no sigas neceando, cuando ya se te dijo como veinte veces que no, [el niño se va a su lugar riéndose]. M2 21-11-01 PT P.6

Otra forma de amenazar a los niños con dejarlos sin recreo es ponerles puntos malos, y con la acumulación de tres o más se pueden quedar sin recreo ese día o al siguiente.

M: no (A), ya dijimos que no existe [los niños se empiezan a reír y a gritar] , punto para... [los niños se callan y no escribe el punto malo]. M2 4-12-01 PT P.5

A: mira (M) yo sólo estoy diciendo jeipi, jeipi y él dice ¡aay!

M: ya (A) o comienzo a acumularte puntos para mañana M2 10-12-01 PT P.4

La constante recurrencia de los puntos malos por parte de la docente, pudieran atribuirse a que con tal de tener el control del comportamiento de los alumnos, implementa esta amenaza las veces que considere necesarias.

Otra amenaza consiste en quitarles los juguetes a los niños por estar jugando dentro del aula cuando tienen alguna actividad. En el siguiente extracto de observación la docente y sus alumnos se encuentran en el espacio de Asamblea y les dice al respecto de los

juguetes;

M: los juguetes yo les he pedido que no los saquen y los siguen sacando a la mitad de clase, al inicio y con todos los maestros y realmente los voy a recoger. Si de veras y ya no se los voy a dar, ya no los reclamen.

A: (M), en el recreo si los podemos sacar

M: sólo estamos hablando de cuando haya clase, no los voy a regresar por que fue un acuerdo, porque durante mes y medio les estuve pidiendo que no sacaran juguetes ni que se estuvieran distraendo a la hora de clase. M3 7-12-01 PT P.5

También las amenazas por parte del docente que consisten en dejar de dar la clase si el comportamiento de los niños sigue disparado. En el siguiente extracto de observación la docente trata de dar inicio a su clase pero los niños no le permiten hacerlo por estar en sus propios intereses.

M: [Entra al salón y algunos niños y niñas lo abrazan, el resto del grupo están haciendo demasiado ruido, pues están parados, jugando, gritando y tirados en el suelo. El profesor únicamente los observa, interviene después de unos minutos y dice] muy bien se acabo, este, ¿que se va a ver el día de hoy?

[Los niños lo ignoran, hacen caso omiso de la pregunta y continúan en la misma actitud de juego, platica, gritos, parados o brincando sobre las sillas, parados en la mesa y acostados en el suelo. El profesor los observa mientras que pasa por cada uno de sus lugares y se acerca a cada niño y los mira a la cara, algunos niños comienzan a decir a los otros que se callen pero el ruido se hace cada vez mas fuerte, porque los niños empiezan a discutir entre ellos].

M: [interviene en ese momento] okey, propuestas en este momento para las personas habladoras 1, 2, 3. [Mientras cuenta, algunos niños se van a sus lugares pero otros siguen en la misma actitud. (A) y (B) los primeros, [los anota en el pizarrón]

Alum's: [voltean a verlo] ¿por que?

M: por el comportamiento que tienen ahora. [Los niños continúan, en la misma actitud de al inicio de la clase y siguen haciendo mucho ruido, y el maestro dice]. Okey a titulo personal de muchos de ustedes dejo de dar la clase ahorita y me voy.

Alum's: [gritan en coro] no, no (M), [mientras se van sentando]. M4 16-11-01 PE P.1

A diferencia de las anteriores amenazas, en esta ultima los niños si intervienen para que el docente no lo haga, pues muestran un gran interés por la clase, esto quizá porque el docente recurre a la implementación de dinámicas de juego para impartir los contenidos. Así mismo porque con este clase se genera un ambiente de camaradería en el que el docente siempre esta abierto a las necesidades de los niños, en el sentido de respetar si

quieren participar o no, organizar sus propios equipos de trabajo y abordar el trabajo como mejor les parezca a los niños.

Otra amenaza consiste en sacar a los niños del salón por su comportamiento, por ejemplo; están en clase de Español y en la participación de una niña sus compañeras se ponen a platicar y la profesora se da cuenta y dice;

M: Ahorita quiero que todo mundo se calle y la gente que no esté callada la voy a tener que sacar (A). (B) lo mismo te digo. M1 10-12-01 PT P.2

El último tipo de amenaza consiste en dejar a los niños que no cumplen con sus tareas fuera de visitas extraescolares, por ejemplo:

M: (A) que tareas me hiciste, ¡aay! tú también me debes un chorro también, (A) me debes, anótale, me debes el de la granja, de civismo, historia, matemáticas páginas 54 y 55, español páginas 53, la entrevista, ciencias naturales lecciones 10 y 11, español página 59 que es la que vamos a revisar ahorita la de los verbos y, lección 6 de lecturas.

A: no he hecho nada

M: todo esto lo tienes que hacer para mañana y sino lo haces no vas a poder ir al paseo, porque el paseo es un premio o un regalo, es un descanso, es un disfrute, no pueden tenerlos si no cumplen con sus obligaciones obviamente.

M: A ver entonces advertidos del paseo están...

A: [interrumpe y dice] (M) da mas tiempo

M: no porque todos los días a la hora de la salida se los repito, entonces ya están advertidos de paseo (A), (B) que me deben media tarea, (C), (D) que me debe todavía la de las banderas, (E) que me debe todavía la elección 11 y las páginas 58 y 59 del libro de matemáticas..

(F) que me debe varias tareas y (G). Esas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 personas si para mañana no han acabado no se molesten en llegar a la visita porque no van a ir. M1 22-11-01 PT P.8

EVIDENCIAR

Otra forma menos frecuente que utiliza el docente para tratar de mantener la disciplina dentro del aula sin que parezca un correctivo es evidenciar a los alumnos que considera que no se comportan de manera adecuada y que no cumplen con tareas, y que no saben algunas cosas.

El primer fragmento de observación la profesora evidencia ante el grupo que el niño no sabe las tablas de multiplicación;

M: a ver, a ver silencio por favor, (A) creo que ves demasiada televisión

A: no, no es televisión, es un CD

M: ah no se de que sea esa canción pero te lo sabes completamente de memoria, si así te supieras las tablas de multiplicación, [hu, hu, dicen algunos niños del grupo y la profesora riéndose]. M1 15-11-01 PT P.1

Otro tipo de evidencia que hace el docente se da cuando los niños no cumplen con sus tareas. En el siguiente fragmento la docente en la clase de español esta diciendo a los niños quien le debe tareas y les dice;

M: (A) me debes la historieta de civismo con las garantías individuales, eres el único que no la ha hecho, oye Gabriel ya llevamos cuatro semanas con esa historieta ya eres el único que me la debes ya la tienes que hacer. M1 22-11-01 PT P.7

M: (A), ya van cuatro tareas que no me haces. (A) yo me pregunto, me dijiste no me puedo llevar el diario porque voy hacer la tarea de ayer, pues ni te llevaste el diario y mucho menos hiciste la tarea, entonces que hiciste ayer en la tarde.

A: fui con la psicóloga

M: pero con la psicóloga no fuiste toda la tarde, que hiciste las demás horas por favor chavos, no empiecen a atrasarse con las tareas. M1 28-11-01 PT P.1

También las evidencias se dan por el comportamiento de los alumnos. En el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos se encuentran en la clase de taller literario. Pero antes de dar inicio a la clase la profesora dice a los niños que la directora ya se enteró de la problemática que se presento en el aula con anterioridad, cuando algunas y algunos de los niños se subieron a las escaleras de parcelas, espacio prohibido por su altura y peligrosidad.

Mientras están tratando de ver como abordan la problemática en la ceremonia, propone que no se diga quien fue y se asuma que todo el grupo incurrió en la falta, entonces uno de los niños interviene;

A: ¡Aay! van a pensar que todos nos subimos y van a manchar nuestro nombre...

M: hay (A) tu haces cosas tremendas y no te has manchado por dios

A: yo, yo tengo mejor una propuesta, porque no que las que hicieron y las que se subieron y los que se subieron a las escaleras digan, bueno cometimos un error y reflexionamos y vimos que ta, ta, pero que digan que ellas hagan la reflexión.

M: sale y entonces tu pasas y dices yo cometí el error de estar platicando y estar de perezoso y no me apure, entonces ellas salieron primero que yo... M2 5-12-01 PT P. 4, 5

También se evidencia a los niños cuando no ponen atención en los ejercicios que se están haciendo en clase y en lugar de eso se ponen a platicar. El siguiente evento ejemplifica esta situación cuando en clase de matemáticas la docente pide a los niños que pasen al pizarrón a resolver parte de una fracción común y evidencia a un niño que en general se le dificultan las matemáticas, lo cual puede atribuirlo la docente a que no pone atención.

M: lo estamos rectificando y estamos repasando verdad (A) [el niño está platicando], verdad que si mi amor

A: sí

M: gracias mi amor, está correcto lo que hizo tu compañero, [si dicen otros niños], dije (A). (A), está correcto lo que hizo tu compañero, [el niño no contesta nada y vuelve a preguntar], (A) crees que lo hizo tu compañero está bien [el niño no contesta nada, hay un silencio total en el salón y la profesora pregunta a otro niño, pero antes de que conteste dice] que hizo José Ángel,

M: (A) si tu estas jugando, te estás distraiendo papacito precioso no estás atendiendo a lo que tus compañeros están haciendo, se te va hacer más difícil, si tú no dejas de hacer lo que están haciendo, vas a tener problemas por eso están apareciendo los problemas, estás de acuerdo, [el niño asiente con la cabeza], entonces por favor. (A) te quiero para acá la vista aquí al frente. M3 4-12-01 PT P.3

Otro ejemplo del tipo de evidencia anterior se observó en otro evento, cuando dos niños le expresan a la docente que no entienden, ella le dice;

A: y si no se nada, no escribo nada

M: si, y el no escribir nada, comprobaremos que el estar jugando no te ayuda a entender. M5-12-01 PE P.1

A: [se acerca a la profesora y le dice] no entendí nada

M: es porque estabas distraído

A: no, si oí todo pero es que, si sabía un poquito pero no todo

M: es que estabas jugando, cuando leímos lo del libro estabas tirado en el suelo como vas a entender así. M5 11-12-01 PE P.5

A: yo tampoco le entiendo nada

M: que dirá eso, que querrá decir, [el niño no dice nada], pues yo creo que no estas poniendo atención

A: si estoy poniendo atención pero no entiendo.

M: te voy a dejar una tarea para que le entiendas, necesitas llevarte el libro del diario de José Garcés de ahí lo estamos sacando. M2 11-12-01 PE P.5

El hecho de evidenciar a los niños por no manejar algún contenido, por no traer tareas o por no entender pudiera ser que se sientan señalados, ya que se les exhibe ante el grupo por no hacer las cosas como los otros niños. Se puede llegar a inferir que quizá en los niños el efecto pudiera ser ya no expresar que no entiende o simplemente que se sienta mal.

SANCIÓN

Cuando el docente ya no puede controlar el comportamiento de los alumnos recurre a la sanción, la cual puede consistir en cambiarlos de lugar, quitarles el cargo asignado durante la asamblea, ponerles una critica, poniéndoles puntos malos, quitándoles comida o juguetes y tiempo al recreo o suspendiéndolo definitivamente.

El primer tipo de sanción que es el cambio de lugar encontramos que aunque los niños no son los que deciden el lugar donde se sientan de acuerdo a la respuesta que dieron los docentes en los cuestionarios abiertos, se pudo observar que una de las condiciones para que se presenten los cambios de lugar es de acuerdo al tipo de comportamiento que tienen los alumnos.

[(A) se pelea con su compañero, que se está chupando la boca y balanceando en su pupitre de un lado a otro].

M: [La profesora se da cuenta y le dice a ver], (A) cámbiate de lugar, vente para acá con todo y silla [lo pone pegado a la pared y le dice], estás castigado, no es castigo, no quiero que lo veas como un castigo, pero vas a estar aquí hasta que te acostumbres a no mover tu pupitre porque nos desesperas a todos. M2 22-11-01 PT P.3

Aunque la docente argumenta que no es un castigo, se aprecia que es una sanción ya que le dice que ahí permanecerá hasta que entienda que no debe mover su banca.

Una segunda situación por la que el docente puede cambiar a sus alumnos es por el desempeño que tienen en la clase. En el siguiente evento de observación la docente y los niños se encuentran en espacio de asamblea tratando de llegar a un acuerdo sobre el cambio de lugar;

M: Por otro lado no se como moverlos, todavía no lo tengo muy claro, tengo que hacer un diseño... A: pero a quien vas a mover

M: [en tono mas alto] a todos

Alum's: [en coro] haaa

M: lamento mucho pero no se puede de otra manera el comportamiento en clase, ha sido pavoroso y todos los maestros se quejan. Tenemos un muy buen nivel de trabajo, estamos trabajando bien, conmigo están trabajando muy bien. ¿Qué pasa con los otros maestros? Yo no tengo queja en lo personal, conmigo están trabajando bastante bien, pero con los otros maestros, todos se están quejando ¿por qué?, o ustedes den soluciones y díganme qué pasa. Denme una solución por eso es la asamblea. M3 4-12-01 PT P.2, 3

Otra de las sanciones se da en el espacio de Asambleas en donde los niños pueden asumir diferentes roles ya sea como presidente, secretario o ayudante para clasificar críticas y felicitaciones. En el siguiente evento la docente le quita el cargo a la niña dentro de la asamblea por estar jugando.

M: Segunda interrupción (A) te quito tu cargo y te vas a tu lugar, [la niña estaba jugando con su compañera]. (B) ahora tú tomas el cargo. M1 28-11-01 PT P.2

Otra manera que esta mucho más establecida en la institución por parte del docente, es el uso de las críticas, ya que las usa principalmente para dar a saber a los niños que su comportamiento no adecuado durante la clase.

En el siguiente fragmento la docente y los niños están en el espacio de Asamblea. Mientras la docente esta leyendo las críticas, observa a una niña que esta platicando y la sanciona con una crítica.

M: Critico a (A) por decirme gorda y albóndiga con patas de (B). A ver (C), me pasan un papel para ponerle una critica a (C) por estar interrumpiendo la asamblea, (C) guarda todo lo que tienes en la mesa en este momento no puedes sacar ningún cosa ahorita gracias.
[Le dan el papel a la profesora y dice mientras escribe] crítico a (C) por estarse burlando de la asamblea de (M), ten (C). M1 28-11-01 PT P.

Otra manera que utiliza una de las docentes para sancionar a los niños es poniéndoles puntos malos, por considerar su comportamiento no adecuado ya que expresan palabras que pudieran considerarse vulgares o groseras para la docente. Cabe señalar que la acumulación de tres puntos conlleva a otro tipo de sanción como dejarlos sin recreo.

En los siguientes fragmentos de observación la docente y sus alumnos están en clase de Español, resolviendo un ejercicio de leyendas de su libro de texto., de repente uno de los niños interrumpe y dice;

A: también la constelación pedorril...
M: (A) tienes otro punto malo nada mas te queda uno para no salir al recreo, he ya no quiero oír groserías ni vulgaridades en esta hora. (A) ponte en el pizarrón otro punto malo y acuérdate que ya solo te falta uno, tampoco ya no te quiero oír hablando. M2 10-12-01 PT P.4

A: ósea que ya aceptaste que eres menso [le dice a su compañero]
M: [se da cuenta] (A) tienes tu tercer punto malo y ya te quedaste sin recreo, te pedí que dejaras de molestar a tu compañero. M2 10-12-01 PT P.4

Otra forma de sancionar a los niños es quitarles comida y juguetes cuando los sacan durante la clase. En el siguiente ejemplo la docente y sus alumnos en la clase de Matemáticas. Los niños trabajan en equipos inventando un problema, pero en lugar de esto los niños se ponen a jugar y a comer, entonces mientras la docente supervisa el trabajo sucede lo siguiente;

Mientras va por los equipos la profesora les quita los niños juguetes o comida y les dice que se los da al final de la clase por que no es ni tiempo libre, ni picnic]. M3 26-11-01 PT P.1

Por último algunos docentes utilizan como sanción quitarles tiempo de recreo a los niños por no trabajar en clase, por ejemplo;

M: [En el salón se oyen muchas voces de los niños inventando su problema, la profesora sigue supervisando el trabajo por los equipos y ve al equipo de (A), que siguen jugando y la profesora dice] ese equipo se queda sin cinco minutos de recreo.

M: [Mientras sigue haciendo las supervisiones por cada equipo, observa nuevamente al equipo de (A) que están jugando y les dice], ya tienen diez minutos menos de recreo, [los niños solo se ríen y se ponen a elaborar su problema]. M3 11-12-01 PT P.1

CAPÍTULO VII: EL TRATO EN LA ORGANIZACIÓN Y TIEMPO DEL TRABAJO EN CLASE

Aunque el estudio de la organización del trabajo es incipiente en cuanto a la toma de decisiones, existen estudios como el de María Eugenia Luna (1997), en el que se da por hecho que los docentes consideran a sus alumnos para organizar el trabajo en clase, no se dice la manera en la que estos participan de manera concreta ya que da por hecho que el docente planea el trabajo en clase considerando lo que sus alumnos prefieran, rechacen, interesen, etc.

En la escuela de investigación la participación de los alumnos en la organización y tiempo de trabajo en clase resulta fundamental ya que es el momento en el que se puede advertir el “trato” que los docentes les dan de manera más concreta.

Como en cualquier centro educativo se puede llegar a pensar que las actividades o ejercicios que llevan a cabo los alumnos son determinados y supervisados exclusivamente por el docente ya que es quien condiciona el tiempo en que los niños tendrán que realizarlas.

Sin embargo en la escuela en la que se realizó la investigación se observó que este aspecto en algunas ocasiones no es esencialmente decisión del docente ya que a partir del trato que establecen al interior del aula, los alumnos parecen ser una parte importante en la toma de decisiones del trabajo en clase, pues con su colaboración se define la manera en la que se llevara a cabo la actividad ya sea de forma individual o por equipo, así mismo el tiempo que necesitan para desarrollarla o llevarla a cabo.

En la entrega de tareas se observó que los niños son los que proponen al docente el tiempo que necesitan para entregar las tareas. Por ejemplo en el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos están en espacio de Asamblea y la docente esta

pasando lista y revisando algunas tareas, entonces se pone de acuerdo con los niños para que propongan cuanto tiempo requieren para realizar la tarea y no atrasarse.

M: por favor chavos, no empiecen a atrasarse con las tareas. Estaban de acuerdo que fueran una o dos semanas para entregar la tarea

Alum's: [en coro] dos

M: bueno okey si a las siguientes dos semanas no me han entregado las tareas ya no se vale entregarlas verdad.

Alum's: [en coro] si

M: bueno me parece muy buena idea. M1 28-11-01 PT P.1

También en algunas ocasiones los niños tienen la libertad de elegir la forma en la que van a trabajar en las actividades. En el siguiente evento la docente y sus alumnos están en clase de español resolviendo un ejercicio de su libro de texto sobre lo que significan algunos símbolos que aparecen en su libro ya que terminan la docente dice;

M: entonces saben que inventen su ciudad ustedes con al menos seis símbolos

A: ¿en equipo o solos?

M: como ustedes quieran voy a darles una hoja. A ver escuchen para ponernos de acuerdo, les voy a dar una hoja por equipo y por equipo inventan una simbología de su ciudad, puede ser una ciudad del mundo o una ciudad fantástica y van hacer seis símbolos para su ciudad.

[Algunos niños se ponen de inmediato a trabajar]

A: ¿sólo hacemos símbolos?

M: a ver primero van hacer su ciudad y a lo mejor van hacer nada más a donde vayan o a lo mejor yo invento una ciudad que tenga juegos, si yo quiero que tenga juegos entonces hago mis símbolos, tenemos 20 minutos para hacerlo. M2 22-11-01 PT P.2, 3

Aunque en el caso anterior es la docente es quien decide el tiempo en el que los niños deben terminar la actividad, en el transcurso de la actividad los niños no terminan y les da más tiempo para que terminen. Esto hace suponer que aunque la docente determina el tiempo de realización de la actividad, existe la flexibilización del mismo en función de las necesidades de los niños.

Es importante señalar que también en algunas actividades son los propios niños los que determinan el tiempo para concluir con las actividades o trabajo de la clase. En el siguiente fragmento de observación la docente y los niños están en clase de Español y

no terminan de realizar la actividad y la docente les dice;

M: a ver, para todos y no me digan ¡aaay! (M), ¿cómo cuánto tiempo les falta para terminar?

A: como una hora

B: no como media o menos

M: bien vamos a dar 20 minutos mas y suspendemos y si no lo terminamos mañana porque ya nos llevamos mucho más de media hora para este trabajo.

Alum's: hasta que den la diez, [la profesora no les dice nada y se va a su escritorio]. M5 29-11-01 PT P.4, 5

También se observó que en el trabajo que se establece dentro del aula los alumnos tienen la libertad de elegir el trabajo a realizar, por ejemplo en el siguiente fragmento de observación la docente y los niños están en clase de Historia leyendo un texto sobre la independencia y son ellos los que deciden el dibujo que van hacer.

M: A ver comenzamos (A) ya me habías dicho cual, tú haces la hacienda...

B: [interrumpe] yo te digo la batalla

M: pero en el cerro

B: bueno

M: a ver (C) tu que haces...

C: los hermanos

M: porqué no la familia completa

C: aaay no

M: bueno entonces lo que quieras. A ver, los demás ya tienen lo que van hacer. M2 4-12-01 PT P.1

Otro ejemplo que reafirma esta situación es el siguiente evento en el que la docente en clase de historia da la oportunidad de que los niños elijan su propio artículo del periódico para organizar la tira histórica del salón.

M: en que fecha se quedaron de la actividad en el periódico.

Alum's: en octubre

M: bueno pues hoy vamos a trabajar sobre eso, porque ya vamos muy atrasados.

[La profesora reparte un periódico a cada niño para que elijan un artículo para ponerlo en la tira histórica del salón].6° 6-12-01 PE P.1

En otras ocasiones el docente determina la forma de trabajo y el tiempo para concluirlo.

En el siguiente evento la docente y sus alumnos están en clase de Español elaborando un

mapa conceptual sobre una lectura de su libro de texto y la docente dice;

M: Okey, trabajamos mapa conceptual de manera individual cada uno en nuestros cuadernos, ya saquen su libro y pónganlo en la página 63, de acuerdo, los niños dice si, bueno pues tenemos 15 minutos. M2 6-12-01 PT P.1

Otro ejemplo que deja ver que el docente determina la forma de trabajo y el tiempo para concluirlo es el siguiente, en el que la docente y sus alumnos están en clase de

Matemáticas y la docente dice;

M: por equipo tienen que inventar un problema, de lo que han visto en el curso.

M: tienen veinte minutos para que terminen de inventar su problema y cuando terminen me lo enseñan. M3 22-11-01 PT P.1

Es importante señalar que también en el trabajo que realiza el alumno al interior del aula, el docente respeta y da sugerencias al trabajo que realizan.

M: a bueno. Okey hay un país capital, muy bien. Este, se van a juntar en equipitos como ustedes quieran hacerlo y van a empezar a jugar con sus trabajos, de acuerdo. Pueden jugar en el pasillito de afuera.

[Conforme pasa con cada equipo les hace sugerencias o como el mismo lo dice propuesta para que empiecen el juego, por ejemplo: al equipo de los niños les dice] yo propongo, éste, en el libro de América, están los países y ustedes los pueden preguntar y que alguien los localice, pero en fin, ustedes pueden inventar miles de juegos para jugar.

[Durante más de 20 minutos el profesor hace su recorrido por los diferentes equipos tanto de salón como fuera de él con los niños que están jugando en el pasillo y les da sugerencias o propuestas de cómo jugar, algunos niños se la pasan gritando pato, patito que podemos hacer o se ponen únicamente a jugar otra cosa. Posteriormente se integra a cada equipo respetando el juego que hacen y esperando su turno]. M4 21-11-01 PE P.3, 4

DENTRO DEL TRATO TAMBIÉN SE ATIENDE Y DA RESPUESTA A LAS DUDAS DE LOS NIÑOS

También en el trabajo que se establece dentro del aula el docente tiene un espacio en el cual atiende y da respuesta a las dudas que los niños manifiesten sobre los contenidos específicos que están revisando ya sea de manera personalizada o grupal, por ejemplo:

En la clase de Matemáticas están resolviendo un ejercicio sobre medidas en milímetros y algunos niños no entienden y dicen a la docente;

A: no le entiendo

B: yo tampoco (M)

M: ¿que no entienden?, bueno acérquense, (C) tú si le estás entendiendo

C: si

M: oye, entonces te podrías cambiar al lugar de (A) para poder explicarle

C: si

D: yo tampoco le estoy entendiendo

M: bueno tú estas más cerca de mí, ahorita lo vemos M1 5-12-01 PT P.2

Otro ejemplo en el que la docente da respuesta a dudas de los niños que no necesariamente son contenidos escolares establecidos en los libros oficiales, se da cuando en clase de historia, realizando la actividad de recortar una noticia que les agrade, un niño pregunta sobre el EPR;

M: [lo interrumpe] bueno es básicamente de composición indígena, [mientras que el niño pregunta, el resto del grupo se pone a platicar, la profesora no les dice nada].

A: oye (M) pero están en contra del gobierno, pero porque luchan o que

M: por la justicia, fíjense en algo tan chistoso el antecedente del EPR es un movimiento que hubo en guerrero a cargo de los maestros, fundamentalmente dirigidos por Lucio Cabañas.

A: oye pero el ejército del EPR es fuerte o es chiquito

M: fíjate que eso nunca se ha conocido, porque han tenido apariciones de 20 o 25.

Miren, nosotros decimos o a la mejor quien dice ya no quiero noticias de Afganistán, pero cuando hubo la guerra contra Irak muchos de ellos se quedaron.... [mientras habla los niños están parados platicando, jugando y riéndose, la profesora ve a (A) y le dice] siéntate. M5 6-12-01 PE P. 2

También en la clase anterior se presentó que la docente explora de manera grupal e individual si los niños van entendiendo, por ejemplo:

M: a ver todo mundo va entendiendo

A: no, por que se llaman así los lados

M: ha es que les quisieron poner así a los segmentos (B) por ejemplo, podemos ponerle a la “a” que se llame (B), a la “j”, (C) y a la “d”, (E), entonces cual es la duda lo único que tenemos que hacer es ver cuantos pasos da de (A) a (D) ¿ ya entendiste?

A: si

M: alguien más no entiende algo, [los niños se quedan callados por un momento M1 5-12-01 PT P.4

COMPARACIONES ENTRE LOS TRABAJOS DE LOS NIÑOS

Otro aspecto que se observó en una de la docente es que comparaba los trabajos de los niños, ya sea por la por la producción, o el cumplimiento.

M: ojalá todos pudieran hacer una letra tan bonita como la de Andrea y como otros de sus compañeros que cuidan mucho su letra porque hay gente aquí que lo último que les interesa es como les sale la letra, ojalá que todo mundo pudiera hacer un esfuerzo también con la ortografía. M1 7-12-01 PT P.2

Como se señaló con anterioridad las comparaciones también se dan por el cumplimiento en tareas y actividades de clase. En el siguiente fragmento de observación la docente y sus alumnos están en espacio de Asamblea y uno de los niños a los que frecuentemente la docente le llama la atención no se calla y le dice;

M: (A) te pedí que guardaras silencio mi amor por favor, mira tu tienes 1, 2, 3, 4,5 criticas

A: huf me salve

M: [en tono de regaño] mira a mi lo que me preocupa es que aprendan a autocriticarse, que empiecen analizar lo que ustedes hacen porque si yo les pusiera una crítica por cada vez que les dijera cállate, ve a tu lugar, siéntate, no interrumpas, te irías suspendido, pero también uno tiene que aprender a ser tolerante, pero no me has entregado tareas, no has hecho ninguna tarea, [el niño agacha la mirada y se queda callado].

M: (A) que vamos hacer contigo, [el niño se queda callado], que vamos hacer contigo. ¡Cierren la puerta! Ya te pedí de muchas maneras que cambios tu actitud, ya te di tiempo de que me entregaras las tareas. [Los niños están en completo silencio] el problema que yo veo, es que la mayoría de tus compañeros... [el niño la interrumpe], no quiero ningún ruido por que estamos acordando algo, no abran sus estuches.

La mayoría de tus compañeros y compañeras cumplen con sus tareas aunque falten un día o dos o tres le hablan por teléfono a alguien para pedir la tarea y la traen, tu vienes todos los días, pero aunque vengas, no cumples con las tareas, no cumples con el trabajo que se hace en el salón, entonces yo pienso que no puede tener los mismos derechos que tus demás compañeros algún derecho tendrás que perder. ¿Que hacemos?

A: no se

M: pues tienes que pensarlos y vamos a esperar hasta que tú decidas que vamos hacer contigo porque yo ya no puedo de veras (A). Yo ya te lo pedí de muchas formas regañándote, no regañándote, gritándote, no gritándote y tu no me entiendes. Sigues con la misma actitud y cuando te digo donde esta tu tarea y finges que se te perdió la tarea, que te la robaron, que tu papá se la llevo, que se quedo con ella. Siempre hay un pretexto y tantos pretextos ya son extraños, a lo mejor si te la robaron, a lo mejor no es una mentira, pero ellos si cumplen y tú no.

[El niño se queda callado por mas que le pregunta, sus compañeros lo observan fijamente],

yo ya no te voy a dar opciones ahora tu vas a decir que vamos hacer. Tú qué crees que debas hacer para cambiar, [el niño no contesta]. M1 15-11-01 PT P. 7, 8

Como se pudo observar la docente hace la comparación del niño con el resto del grupo en cuanto al cumplimiento del trabajo en clase, de tal manera que también lo evidencia y aunque la docente busca una respuesta del niño quizá él no dice nada por sentirse señalado ante el grupo.

ANÁLISIS GENERAL

Las concepciones educativas sobre el “trato” se originan a partir de constructos sociales referentes a la inteligencia y a la formación psicosocial del sujeto las cuales varían de acuerdo a la visión de cada cultura del centro escolar, ya que lo que es considerado como bueno para unas, es decir digno de valoración social, en otra puede ser considerado como malo, es decir rechazado por la sociedad y viceversa.

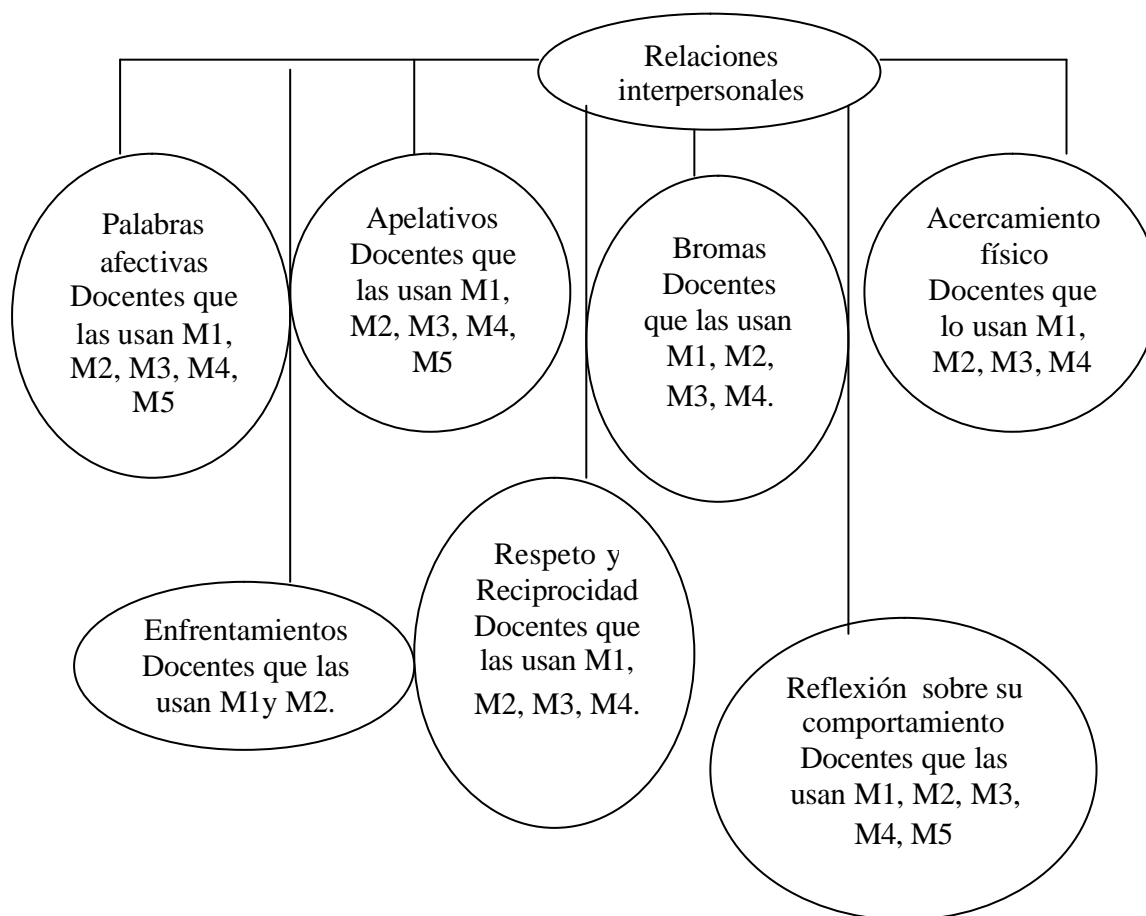
Partiendo de lo anterior, la cultura escolar ha dado prioridad a la transmisión, por parte de los docentes, y a la adquisición por parte de los alumnos, de contenidos acabados y generalmente, desvinculados de la realidad a que se enfrentan y de los intereses que rigen su vida. Así el docente se convierte en el poseedor absoluto de la verdad, mientras que el alumno es un mero receptor de la misma, que no cuestiona ni la relevancia de los contenidos, ni la autoridad, profesional y ética del docente.

A partir de experiencias propias, en algunas escuelas lo valorado es el rendimiento que tengan los alumnos en las diferentes materias del currículo, mientras que en la escuela de investigación lo importante es que se construya cierto conocimiento pero apoyado en bases emocionales y afectivas.

Desde esta perspectiva la educación alternativa también busca la construcción de conocimientos socialmente valorados, en el sentido en que consideran la adquisición de saberes no solo responden a procesos meramente instruccionales, sino que también atienden a componentes afectivos sustanciales de los seres humanos no desvinculables de su ser y de su actuar.

Es por lo anterior que la escuela alternativa procura afrontar la práctica educativa al crecimiento emocional de la persona para no solo dotarla de conocimientos instrumentales, sino que también le permita acceder a una mejor calidad de vida desde todos los ámbitos, para llegar a una armonía de pensar, sentir, decir y hacer la verdad, que vaya de acuerdo a la promoción de lo mas sustancial del desarrollo de los seres humanos.

De ahí que el “trato” que se le da a los alumnos cobre relevancia ya que el docente, siendo el puente entre el contenido y la formación integral del sujeto debe lograr la presencia dentro de su práctica educativa de algunos elementos centrales para un buen desarrollo psicosocial, partiendo de la afectividad y empática que muestren hacia sus alumnos. A continuación se muestra el esquema de análisis que se obtuvo de las observaciones en cuanto a las relaciones interpersonales que establece el docente con sus alumnos;



Como se observó en el esquema anterior la mayoría de los docentes utilizan palabras afectivas, apelativos, y un acercamiento físico en la relación que establecen con sus alumnos lo cual pudiera generar una relación empática, que quizá favoreciera su desarrollo psicosocial.

También se observa que los docentes buscan reciprocidad en la relación en el sentido en que, como ellos tratan a los niños, pretenden que estos los traten, pero esto sólo se hizo tangible de lado de alumno hacia docente ya que la jerarquía del docente se imponía y eran ellos los que pedían respeto únicamente.

Así mismo en la escuela de investigación se observó que algunos de los docentes en ese “trato”, además de integrar los elementos anteriores, también integran enfrentamientos con sus alumnos, lo cual no coincide con la ideología de la institución.

Quizás esto pueda atribuirse a las creencias encontradas y a la propia personalidad de los docentes ya que algunos entre ellos (M2), en su práctica continúan haciendo uso del control y la imposición pero tal parece que como alguno de ellos lo mencionan están en el proceso de ubicar exactamente cuál es su función con los alumnos dentro de una escuela alternativa.

También es entendible que después de una práctica tradicional en el que el autoritarismo y el control están a flor de piel, el actuar de los docentes se ve influenciado por este hecho. Así mismo los rasgos de su propia personalidad que tengan que ver con poca paciencia, tolerancia, y empatía entre otros.

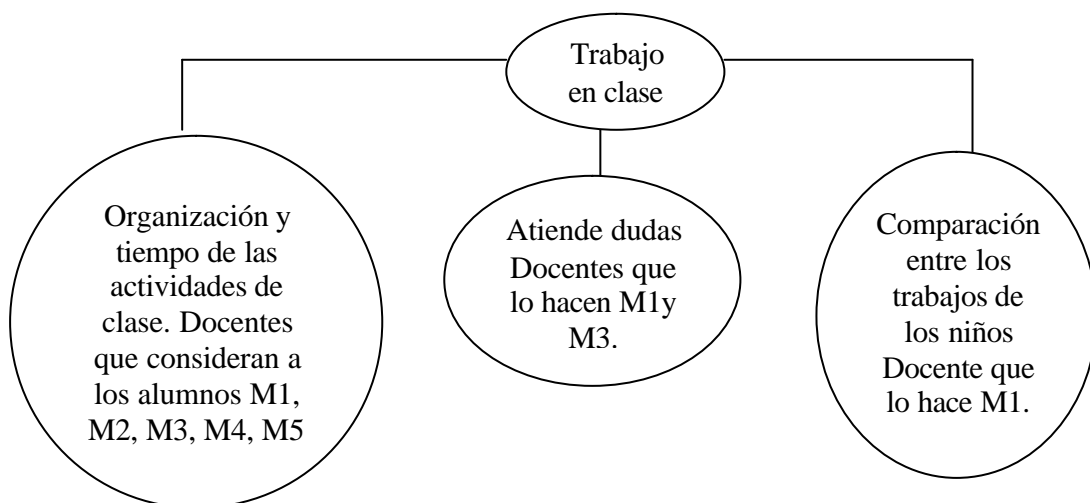
El papel que sume el docente en las relaciones interpersonales pudiera ser determinante y de vital importancia en el desarrollo integral de sus alumnos ya que se vera reflejado en el grado de confianza, autoestima, compromiso, autonomía y seguridad que muestren los alumnos.

De acuerdo a lo anterior, el papel del docente es muy importante ya que él, o ella, es en quien media dentro de la escuela entre su desarrollo cognitivo, social y afectivo en la medida que establezca relaciones empáticas de libertad e igualdad al interior del grupo.

También hay que reconocer y destacar que en gran medida la autonomía que se genere al interior del aula en los alumnos, es por la interacción que establecen los docentes con sus alumnos, específicamente por el “trato”, ya que los docentes animan y motivan a los niños, permiten que expresen pensamientos, formas de sentir y propuestas en la problemáticas que se presenten y en la forma de trabajo dentro del aula.

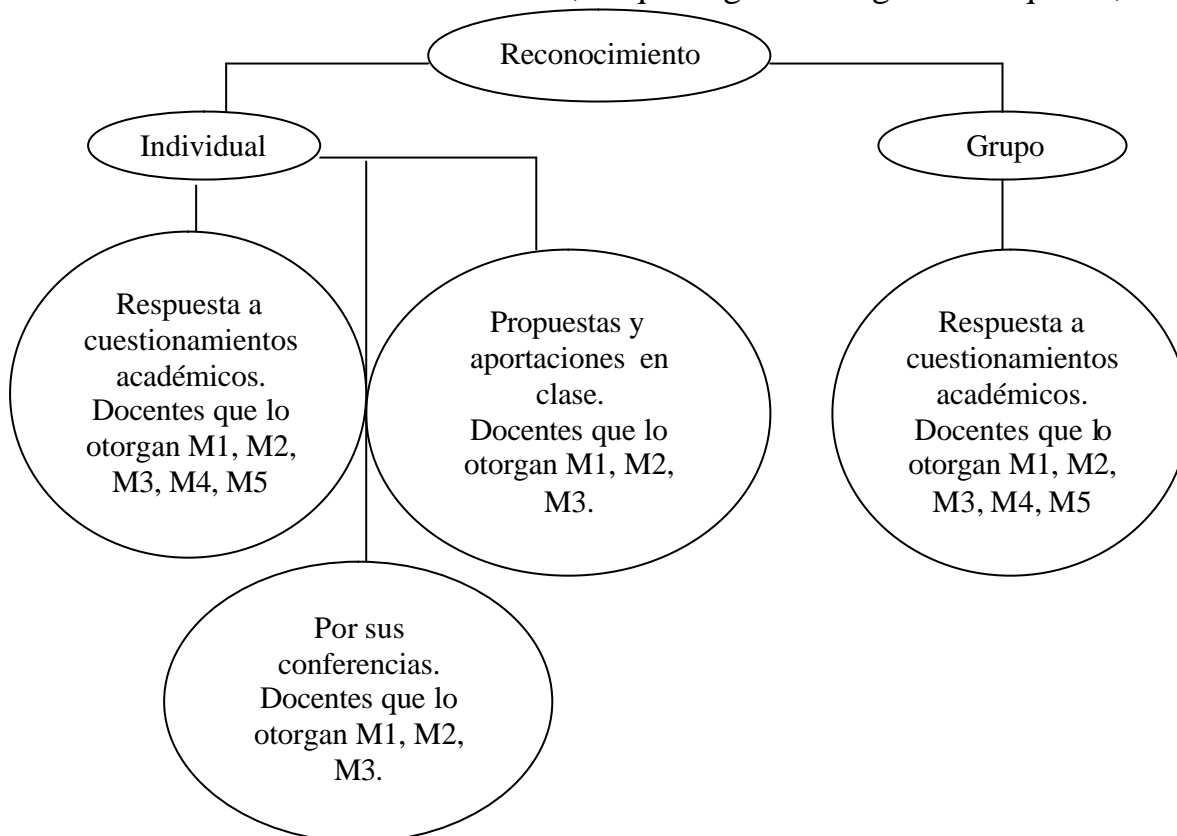
El trato se encamina a cierta autonomía ya que en ocasiones los niños intervienen en las decisiones en cuanto a la forma de organizar el trabajo ya sea en la formación de equipos propios, en la forma de realizar las actividades y en el tiempo de entrega de tareas.

Lo anterior se puede observar en el siguiente esquema de análisis en el que los docentes consideran a sus alumnos para organizar las actividades de clase y el tiempo para su realización, esto puede resultar benéfico para los alumnos ya que su rol en el aula no es como meros ejecutores de las ordenes del docente, en este sentido se les involucra en la toma de decisiones.



La investigación que se realizó deja ver que el “trato” que se les da a los alumnos en este tipo de escuela alternativa tiene que ver con aspectos que engloban manifestaciones de afecto en el aspecto de reconocimiento, de intimidad en el caso del contacto físico, tacto con el uso de palabras afectivas y apelativos.

En cuanto al reconocimiento se observó, lo que engloba el siguiente esquema;

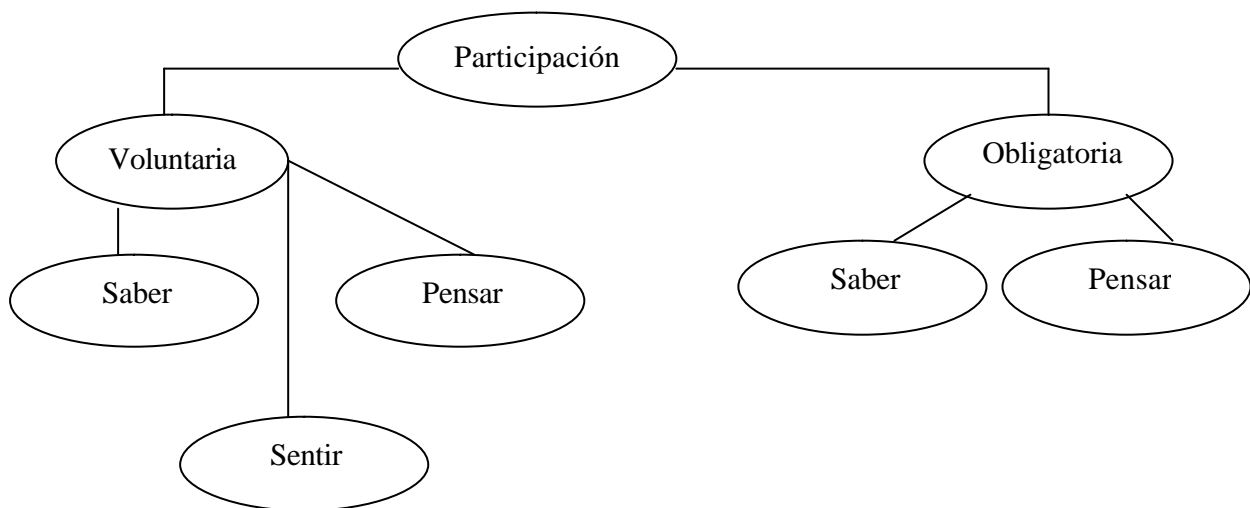


Como se observa en el esquema anterior todos los docentes reconocen a sus alumnos de manera individual y/o por grupo, de acuerdo a la pertinencia de la respuesta que den a cuestionamientos de índole académico, esto se debe a la dinámica de clase en la que siempre se recurre a preguntas tanto por parte de docente como por parte de los alumnos. También el reconocimiento se da por las propuestas, aportaciones y conferencias que hacen los niños, con lo cual se puede advertir que el docente trata de generar en sus

alumnos seguridad y confianza, indispensables para la consolidación de su formación integral.

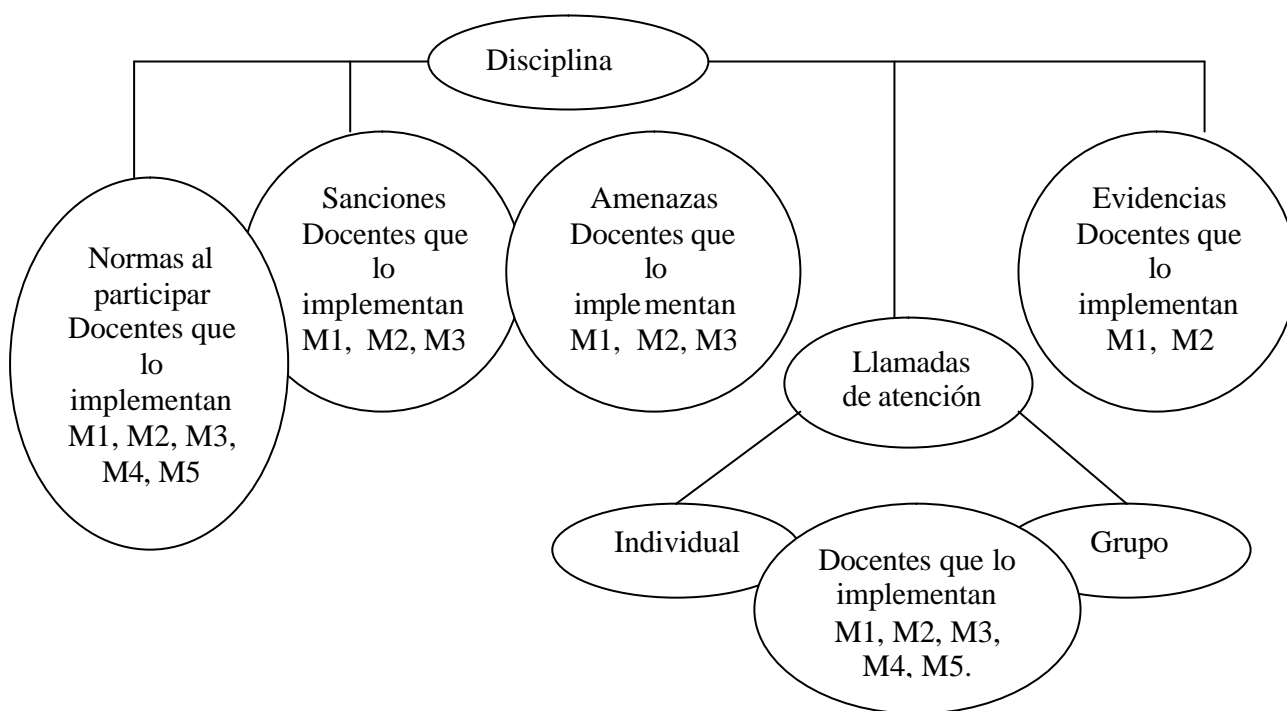
En esta escuela pareciera que la labor del docente en cuanto al “trato” es que se aprenda disfrutando aprendiendo ya que se manifiesta sentimientos de bienestar que, aunado a los que los alumnos puedan recibir de su entorno familiar, les permitan saberse y sentirse queridos y escuchados, a la vez que sientan empatía por las demás personas y tengan relaciones interpersonales saludables que les permitan tener un desarrollo psicosocial adecuado.

Como se muestra en el siguiente esquema de participación que se observó:



En el esquema anterior todos los docentes, es decir; M1, M2, M3, M4, M5, dan la apertura para que sus alumnos al momento de participar expresen tanto contenidos académicos como la forma en la que se sienten, lo cual permite a los niños sentirse en un ambiente de libertad para expresar de manera directa al docente su pensar, saber y sentir. En la participación obligatoria no existe la presencia de la expresión de formas de sentir por parte del docente esto puede ser atribuido a que no se ejerce presión alguna para que el niño lo manifieste, sino que tiene que surgir de su propia necesidad de manifestarlo de manera espontánea.

También se advierte que la manera de actuar de los docentes ante ciertos eventos al interior del aula, sobre todo aquellos que tienen que ver con la disciplina lo obligan a reaccionar ya sea a través de llamadas de atención, con el silencio, con amenazas e incluso con sanciones. Como se muestra en el siguiente esquema de análisis;



Es importante señalar que además de que se constató la presencia de ciertos rasgos de heteronomía por parte en una de las docentes (M2) ya que se imponía, controlaba sancionaba, evidenciaba, comparaba recurriendo a su autoridad como docente.

Lo anterior quizás puede ser atribuido a que la docente (M2) no establecía límites claros con los niños ya que en busca de llegar a la autonomía con sus alumnos les daba total libertad pero no los guiaba en la misma, y por consiguiente los alumnos se afrentaban por las contradicciones de la docente al interior del aula sobre todo por el hecho de no cumplir con los acuerdos que establecía con los alumnos.

CONCLUSIONES

El tipo de interacción profesor - alumnos que tiene lugar en la escuela de investigación deja ver que existe un “trato” mayoritariamente de amistad o de camaradería en el sentido en el que los docentes tratan de eliminar las distancias jerárquicas que se han establecido en otro tipo de escuelas.

El hecho de promover una relación igualitaria en el trato, permite a los alumnos desarrollar aspectos de autonomía, intencionalidad que se persigue en el Proyecto Pedagógico Institucional.

Es importante señalar que los docentes tratan de proporcionar un “trato” igualitario al interior del aula, esto se advierte cuando los docentes proporcionan a todos sus alumnos un reconocimiento verbal, lo cual permite que los niños desarrollen cierta confianza y seguridad en si mismos, en cuanto a sus capacidades e incluso sus propias limitaciones.

Al docente potenciar la seguridad y confianza de los niños permite que estos desarrollen expectativas positivas de si mismos y hacia los demás. Así mismo le permite enfrentarse a sus diversas experiencias tanto escolares como extraescolares, con cierta confianza y con plena capacidad de elección en lo que hará.

De acuerdo a lo anterior queda claro que en la escuela de investigación la relación profesor – alumno y el trato que el docente da a sus alumnos es altamente afectivo en el sentido de que se reconoce en todo momento a los niños ya sea por su comportamiento,

trabajo y actitudes, de manera favorable o no tan favorable, pero que de alguna manera se está haciendo para consolidar y repercutir en su formación integral.

En cuanto al “trato” que dan los docentes a sus alumnos al momento de participar en el aula se advierte que se busca que los niños lejos de expresar datos y hechos construyan su propia forma de pensar sobre cuestiones académicas, sociales y afectivas. En este sentido el trato que reciben los niños por parte del docente al momento de participar es abierto y refleja cierta libertad en cuanto a la toma de decisiones de los niños para participar a o no.

Es importante señalar que en las cuestiones académicas, se busca que los niños expresen la interpretación construida sobre algún contenido, mientras que la cuestión social tiene que ver con la capacidad que tienen los niños para aceptarse y relacionarse con los demás siendo respetuosos, tolerantes y mostrando empatía hacia los demás, finalmente la cuestión afectiva tiene que ver con que los niños expresen de manera libre su sentir sobre lo que sucede al interior del aula.

También en el “trato” se advierte que los docentes tratan de eliminar las barreras entre ellos y sus alumnos, ganándose su confianza con las bromas mutuas y el contacto físico así como el uso de palabras afectivas y apelativos.

Lo anterior hace que al interior del aula se genere un clima flexible y relajado que puede resultar de mayor beneficio tanto para los niños como para los docentes, ya que cada uno da lo mejor de si mismo, en el sentido en que desarrollan y explotan al máximo sus potencialidades cognitivas, afectivas y sociales.

Otro aspecto del “trato” que también se presentó en la interacción fue la disciplina la cual tenía como propósito central regular el comportamiento de los niños al interior del aula y también como un mecanismo de orden para que los niños se pusieran a trabajar.

Las llamadas de atención no tenían que ver en algunas ocasiones con las imposiciones, ni ordenes por parte del docente, sino más bien con una exigencia de la dinámica del propio grupo, ya que si por ejemplo cuando los niños al estar en alguna actividad de clase no escuchaban lo que el docente o sus compañeros decían, los docentes pedían la atención de los niños diciendo su nombre o incluso ordenándoles que se callaran.

La disciplina que se observó al interior de los grupos en cuanto a las llamadas de atención, amenazas y sanciones difícilmente parecía repercutir de manera negativa en los niños ya que estos hacían caso por algún momento en las llamadas de atención del docente, pero posteriormente reincidían en sus comportamientos iniciales de platica y juego, lo cual no parecía ocasionar en los docentes malestar ni tampoco pretendían sancionar por este hecho.

Sería interesante que esta investigación se retomara, para investigaciones posteriores, pero ahora teniendo como foco de interés a los alumnos, en el sentido en que se pudiera determinar la forma en la que el alumno se ve favorecido con este tipo de trato y la manera en que las escuelas alternativas pudieran representar un cambio favorable que repercuta en otro tipo de escuelas para generalizar este método, finalidades, intencionalidades educativas, formas de trabajo, características y funciones del docente que determinan una posible alternativa para un cambio en la educación y en nuestra cultura escolar y social.

Quiero finalizar este trabajo reconociendo que lo que se hace a un buen maestro o mal maestro en el trato que le da a sus alumnos depende mucho del cristal con que se mire, de lo que se plantee como meta final y de las conceptualizaciones que se tengan de la realidad, en el sentido de cómo esto puede favorecer o no a los sujetos. En lo personal considero que el docente como persona debe vincular su sentir con su actuar ya que finalmente ambos componentes constituyen su aparato cognitivo que es lo que le da la posibilidad de hacer, para ser, en una interacción permanente con sus alumnos, que les

permita desarrollarse de manera integral, es decir en el plano cognitivo, afectivo y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N.y A. Visalberghi (1974). Historia de la pedagogía. México, Fondo de cultura económica.

BERTELY Busquets, Maria. (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós.

CERDA Taverne, Ana María (1989). Normas, Principios y Valores en la Interacción Maestro – Alumno- el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades Tesis 16, México, Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

DIAZ Aguado, M. (1996) “la interacción profesor alumno”, en: Escuela y tolerancia. Pirámide, México.

Erik Logo, Bases sentimentales. España, 1998.

----- Convenio de Maestros ciclo 2000-2001. México: Instituto de Investigaciones Pedagógicas; A.C. Documento Interno

FLANDERS, Ned,(1977). Análisis de la interacción didáctica, Madrid, ediciones Anaya.

FREINET, Celestín (1970). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México, siglo XXI.

----- Fundamentos de la red de educación alternativa. México: Instituto de Investigaciones Pedagógicas; A.C. Documento Interno

GARDER, Howard. (1997). La mente no escolarizada. Como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas, México, SEP, Cooperación española,.

GARDUÑO, Tere. (1999). El desarrollo socioafectivo y el trabajo psicopegógico. Las alternativas de Paidós. México: Instituto de Investigaciones Pedagógicas, A. C. Ponencia presentada en el X Encuentro Nacional de Educación Alternativa efectuado en Tabasco. Documento Interno

----- (2000).Hacia una teoría del desarrollo moral. Entre maestros. n.1, Vol.1, México.

----- (1991), Guía Paidos 20 años 1971-1991. México, Escuela Paidós - Instituto de Investigaciones Pedagógicas; A.C. Documento Interno

GOETZ, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España, Ediciones Morata.

HERNÁNDEZ, Rojas, Rodrigo (1998). Paradigmas en la psicología de la educación, México, Paidós Educador.

HERNÁNDEZ, Sampieri, et, el (1998). Metodología de la investigación: México, Mc Graw Hill

LUNA, Elizarrarás María Eugenia (1997). Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. IPN.

MAIER, H. (1979). La socialización como apertura a los demás. España , Oikos-tau,

MORENO, Salvador (1979). La educación centrada en la persona. México, Manual Moderno.

NEILL, A.S. Summerhill (1967). Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México, Fondo de cultura económica.

PALACIOS, Jesús (1979). Heri Wallon y la educación infantil en: UPN, 1990.

PALACIOS, Jesús (1978). La cuestión escolar, Barcelona, Laila.

PARADISE, Ruth (1997). Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria. Tesis 1, México, Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

PARRILLA Latas; Angel. et. al (1996). Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Mensajero, España.

RAYWID, M, A.(1996): ¿Se debe cambiar la manera en que están dirigidas las escuelas? En: Elmore. R. F, et. al. La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la Reforma Educativa. México, Fondo de Cultura Económica.

ROCKWELL, Elsie (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México, DIE.

----- (1985). Etnografía y teoría en la investigación educativa. México, DIE.

RODRÍGUEZ, G. et. al. (1996). Metodología de la investigación cualitativa., Málaga, Ediciones Aljibe.

ROGERS, Carl (1977). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires, Paidós.

STUBBS, Michael y Delamont, Sara (1978). Las relaciones profesor-alumno, España, oikos-tau, s. a. –ediciones.

WITTROCK, Merlín (comp.).(1997) La investigación de la enseñanza I y II, enfoques teoría y métodos, España, Paidós Educador.

ANEXOS

ANEXO A

FORMATO Y PREGUNTAS DE CUESTIONARIO ABIERTO

DIMENSIÓN DE CONCEPTUALIZACIÓN

¿Qué es la educación?

¿Cómo definirías a una escuela activa?

¿Cómo definirías a una escuela alternativa?

¿Paidos en que tipo de escuela se sitúa, tomando como base su proyecto pedagógico?

¿Cómo definirías el proceso de enseñanza-aprendizaje en general?

¿Cómo definirías el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en Paidos?

¿Cómo defines el aprendizaje de tus alumnos?

¿Cómo definirías el aspecto afectivo de la educación?

DIMENSIÓN DE TIPO FORMACIÓN Y PREPARACIÓN

¿En que grado impartes clases?

¿Cuántos años tienes dando clases en esta escuela?

¿Qué tipo de formación recibiste para estar como docente en esta escuela alternativa?

¿Qué características consideras que debe reunir un profesor que imparte clases en Paidós ?

DIMENSIÓN DE METODOLOGÍA IMPLEMENTADA DENTRO DEL AULA

¿Quién o quienes decide la manera de enseñar y de abordar los contenidos?

¿Quién o quienes deciden el lugar en donde deben de sentarse los niños ?

¿Quién o quienes ponen las normas al interior del grupo?

DIMENSIÓN DE TIPO DE RELACIÓN, EXPECTATIVAS Y ACTITUDES

¿Qué tipo de relación que estableces con tus alumnos?

¿Por qué estableces este tipo de relación y que finalidad tiene?

¿Qué expectativas tienes de tus alumnos, en cuanto a su formación cognitiva y afectiva?

¿Describe la actitud asumes dentro del grupo al interactuar con tus alumnos?

¿Consideras que la actitud que asumes esta relacionada directamente con lo que tus alumnos pueden aprender, en el aspecto cognitivo y el emocional? Si , No ¿por qué ?

¿Consideras que el trato que se le da a los alumnos es una condición necesaria dentro de la enseñanza y el aprendizaje en la parte afectiva y cognitiva en Paidos? Si , No ¿por qué ?

¿Cómo trabajas la parte afectiva del desarrollo de tus alumnos dentro y fuera del aula?

¿La relación que estableces con tus alumnos es de iguales o desiguales?

INFORMACIÓN OBTENIDA DEL CUESTIONARIO ABIERTO

| Dimensión de conceptualización. | Dimensión de formación y preparación. | Dimensión de metodología implementada en el aula. | Dimensión de relación, expectativas y actitudes. |
|--|--|--|--|
| <p>Educación: es un proceso que acompaña y propicia el desarrollo del sujeto. A través de ella, se realiza una acción de mediación y formación que permite reconocer las potencialidades de cada quien, propiciar su crecimiento y favorecer la construcción de habilidades, actitudes, aprendizajes y valores que lo permitan a cada persona enfrentarse a los diversos retos que la vida replantea.</p> <p>Escuela alternativa: espacio abierto a formas de nuevas de enseñanza que respeten los procesos cognitivos y afectivos de los niños.</p> | <p>La mayoría de los docentes son profesionistas, ya sea normalistas o psicólogos.</p> | <p>La manera en que se sientan los niños en algunas ocasiones es decisión propia y en muchas otras es decisión del maestro.</p> <p>Normas: Las trabaja el docente en compañía de los alumnos.</p> <p>La manera en la que se abordan los contenidos tiene que ver con los chicos, con la directora y con el propio docente.</p> | <p>Relación: Tiene que ser una relación afectiva, respetuosa en un espacio de mutuo reconocimiento.</p> <p>Una relación basada en límites siendo estricta pero muy cariñosa.</p> <p>Estableciendo cierta familiaridad y no una autoridad.</p> <p>Las expectativas que tienen son; que sean independientes, felices, tolerantes, su realización personal, terminar los libros y manejar los contenidos.</p> <p>La actitud que asumen los docentes con sus alumnos es; de respeto, amigable, seria, apapachadora, de autoridad fuerte, escucharlos e interesarme en sus sentimientos, problemas y necesidades.</p> |

ANEXO B
FORMATO DE OBSERVACIÓN INTEGRADA

| | | | | |
|-------------|--------------|--------|----------|------------------|
| 15 -11-2001 | Cuarto grado | Isolda | Asamblea | 9 a.m. – 10 a.m. |
|-------------|--------------|--------|----------|------------------|

| Tiempo | Inscripción | Interpretación, preguntas, inferencias, conjeturas y categorías. |
|---|---|---|
| 3'31" 5" 2" 2'20" 10" 8" 5" 4" 5" 6" 15" 3" 11" 4" 4" 7" 4" 5" 15" 12" 4" 9" 15" 7" 5" 20" | <p>[Mientras la profesora va por la urna de críticas y felicitaciones, los niños platican, juegan y cantan demasiado fuerte],</p> <p>Profesora: a ver, a ver silencio por favor, Horacio creo que vez demasiada televisión</p> <p>Horacio: no, no es televisión, es un CD</p> <p>Profesora: ha no se de que sea esa canción pero te lo sabes completamente de memoria, si así te supieras las tablas de multiplicación, [hu, hu, dicen algunos niños del grupo y la profesora riéndose]. Okey, tengan cuidado cuando abran la puerta, porque ahí éstas Cecilia, miren esta bien que venga Cecilia, porque así me enoja menos de lo normal, porque cada vez que la veo digo no me voy a enojar, no me voy a enojar.</p> <p>Niños: [en coro] todos los días vienes enojada, Isolda.</p> <p>Profesora: bueno ahora me regulo porque esta, ella, eso es obvio</p> <p>Horacio: que bueno porque si no ya estuvieras como hu, hu...</p> <p>Gabriel: [se dirige a la profesora] ¿que es regular?</p> <p>Profesora: portarse bien o con mas control,</p> <p>Mariana: que bueno porque ya estamos hasta aquí de Isolda [tocándose la frente]</p> <p>Profesora: ya están hasta el gorro de mi de todas maneras. [Se dirige a mi] Mira entonces ya te van a invitar diario, a que vengas, porque dicen eso nos conviene para que no se le salga el monstruo a la maestra. [Los niños se ríen]. [Joaquín va a salir del salón], ¿vas al baño?</p> <p>Joaquín: si</p> <p>Profesora: ¿en que quedamos del baño?, [Los niños no dicen nada], que no se valía entrando ir al baño, pero bueno, con tal de que no me inaugures aquí un río ve [Los niños se ríen].</p> <p>[Tocan la puerta, es David de quinto año]</p> <p>Profesora: qué onda David</p> <p>David: qué onda Iso, [el niño entra al salón]</p> <p>Profesora: te extraña ayer en mi clase, ¿por qué no veniste?</p> | <p>¿Por qué dice eso al niño, quiere evidenciarlo ante el grupo?</p> <p>La relación que establece con los niños es tan abierta que puede reconocer sus defectos ante ellos.</p> <p>Al parecer los niños tiene la libertad de expresar lo que piensan sobre el comportamiento de la profesora. (Reconocimiento -).</p> <p>¿Qué pretende al burlarse de su fisonomía?</p> <p>Mientras ella no este hablando no llama la atención a los niños.</p> <p>La elección del secretario radica en quien haya levantado la mano</p> |

| | | |
|-------|--|---|
| 8" | David: no pude, oye ustedes tienen una pelota de nosotros | primero, a pesar de que varios niños quieren participar. |
| 4" | Niños: [en coro] claro que no | ¿Trata de que el niño no se sienta mal y por eso le pide que le ayude? |
| 3'59" | Profesora: la única pelota aquí soy yo, y en este momento no puedo salir okay [algunos niños se ríen del comentario]. Mira la verdad es que no tenemos pelota ya las saque todas de aquí, [al escuchar esto David sale del salón]. | Es capaz de reconocer frente a todos que se equivocó. |
| 8" | [Los niños continúan haciendo mucho ruido, Isolda no dice nada, transcurridos algunos minutos] | |
| 6" | Profesora: bueno oigan haber quien va a llevar el acta de asamblea | Al parecer los niños lo toman como advertencia. |
| 2'14" | Niños: [la mayoría de los niños levanta la mano] yo, yo Iso. | Cuando ella empieza a hablar pide atención absoluta a los niños. |
| 4" | Profesora: Kia, porque fue la primera que levantó la mano [los niños se molestan]. | |
| 6" | Joaquín: [parece ser el más molesto por la decisión de la profesora] no, no es justo Isolda | ¿Por qué ella toma el control de la asamblea? ¿Por qué los niños no leen las críticas que hicieron? |
| 5" | Profesora: [se da cuenta] también tu ayúdame, ayúdame a clasificarlas, [el niño accede de muy buena manera, riéndose]. | |
| 10" | Profesora: a ver guarden silencio por favor, [se escucha un ruido como si estuvieran cortando cinta adhesiva y pregunta, en tono de molestia] a ver quien está usando diurex | |
| 6" | Niños: [en coro] nadie, no es diurex | |
| 4" | Profesora: ha perdón. | |
| 2'37" | [Mientras la profesora con ayuda de Joaquín clasifican las críticas y las felicitaciones, los niños están parados, sobre la mesa, jugando, platicando e incluso bailando, Irvin, se está aventando sobre la alfombra la profesora lo ve molesta] Profesora: oye, oye ya. [El niño se va a su lugar y se sienta]. | Da importancia lo que el niño dice para que se quede la crítica. |
| 4" | [Al ver esto la mayoría de los niños se van a sus lugares, pero siguen platicando en voz alta]. | |
| 4" | Profesora: a ver pongan atención por favor | |
| 3" | Niños: sí señora. | |
| 9" | Profesora: bueno la primera dice así, crítico a Joa por desobedecerme y jugar sin respeto en el salón de clases de Isolda, [el niño la volteó a ver con incredulidad] es del día 10 acuérdate [Joaquín, no dice nada y recoge su crítica]. Le propongo a Horacio, portarse mejor en clase de pintura de Ángel, es una propuesta para Horacio. Critico a Horacio por decir que me gusta Kiaquitzally de Gabo, [el niño la volteó a ver] | ¿Por qué solo le llama la atención a Eli, si más niños estaban haciendo lo mismo? |
| 5" | Horacio: ¿yo cuando? | |
| 12" | Profesora: es del día 8 de noviembre | |
| 10" | | |
| 6" | | |
| 26" | | |
| 4" | | |
| 55" | | |

| | | |
|--|---|---|
| <p>4" 22" 5" 7" 3" 10" 4" 19" 6" 7" 2" 18" 7" 8" 4" 6" 35" 5" 3'30" 8" 4'10"</p> | <p>Horacio: no eso yo no lo hice. Profesora: no le dijiste eso y por que la anoto, [el niño dice con la cabeza que no], Horacio te acuerdas perfectamente de todo lo que haces Gabriel: si es cierto dijiste a Gabo le gusta Kiaquetzally Joaquín: [interviene] yo, lo vi hizo Profesora: bueno entonces se queda, porque hay un testigo. [Continúa leyendo] critico a Horacio por decirme estúpido cuando se cayó Beto sin intención de Irvin, es del 7 de noviembre, [dirige la mirada a Horacio], si es cierto, si [asienta con la cabeza] No se vale hablarle así oíste, [el niño se queda callado observándola, la profesora le entrega su crítica]. Kia, te voy pasando, las críticas y las felicitaciones para que las anotes en el acta. [Los niños hace mucho ruido, están platicando, vuelve a repetir la crítica] a ver, a ver, [ve a Eli que está jugando] si no te interesa puedes salirte al patio, porque no estas respetando la asamblea. [Continúa leyendo las críticas] critico a Joa o por pegarme, de Senddey. Joaquín: ¿cuando te pegue? Senddey: no me acuerdo Profesora: te pego o no Senddey Senddey: no me acuerdo Profesora: pero como si tú la firmaste [la profesora y los niños se ríen] Senddey: pero no me acuerdo Profesora: este, entonces que se la quitamos, [el niño dice que sí y la profesora rompe la crítica, mientras le quita una bolsa que esta rompiendo un niño, le dice que no se va a oír bien la grabación]. [Continúa leyendo], critico a Horacio por decir una grosería de Gabo, 7 de noviembre Horacio: yo no recuerdo haber dicho una grosería Profesora: bueno tu no pero Gabo si y le molesto, a ver Horacio ten tu crítica y ve las guardando. Critico a Edgar por decirme el robotito, de Irvin, [los niños comienza a reírse fuertemente] oigan, oigan que les pasa. Edgar si se lo dijiste Edgar: sí [recoge su crítica]. Profesora: critico a Gabriel por echarse encima de mi de Edgar. Me autocritico por estar jugando y no poner atención y faltarle al respeto a mis compañeros, de Horacio. Critico a Horacio por decir que Irvin y yo éramos novios y que nos amábamos, pero no h firmo nadie, no vale, si no tienen firma ya saben que no vale, acuérdense que las críticas deben decirse de frente o</p> | <p>¿Las autocríticas son hechas de manera independiente por los propios niños, cuando creen que se la merecen, o a petición de la profesora?</p> <p>¿Por qué no da oportunidad a que el niño pregunte?</p> <p>La intervención de la profesora se debe a que se dijo una grosería.</p> <p>La intervención es para invitar a los niños a que no se pongan sobrenombres.</p> <p>La relación comunicativa es de iguales todos se hablan de tu, en este sentido no existe una diferencia jerárquica.</p> <p>¿Por qué la profesora toma partido?</p> <p>¿Por que no permite que se perdonen las críticas?</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| <p>3" 8" 7" 6" 8" 6" 3'45</p> | <p>decirlas con un papel con su nombre. Critico a Joa por faltarme el respeto, de Gabriel Joaquín: ¿cuándo fue? [la profesora no le hace caso, continúa leyendo la siguiente crítica]. Critico a Mariana por decirme una palabra que no le gustó a Sol. No se lleven así Mariana porque al rato van acabar peleadas. Gabriel: [se dirige a la profesora] ¿que palabra? Profesora: una que no voy a repetir, por que es un insulto... Mariana: [la interrumpe] no es mala palabra Profesora: bueno a ti te gustaría que te dijéramos así todos los días, [la niña no dice nada solo se ríe]. Me autocrítico por pegarle a Emmanuel de Gabriel Gabriel: si le pegue Profesora: ya la pusiste Mariana, critico a Eric por decirme robotito de Irvin, [los niños comienzan a reírse], Eric no es ninguna gracia andar insultando a la gente. Critico a Irvin por no cumplir el acuerdo, de Isolda</p> | <p>Reconocimiento individual por la autocrítica.</p> |
| <p>5" 8" 9" 7" 2'52"</p> | <p>Irvin: ¿cuál acuerdo? Profesora: aquel que hicimos de las 22 críticas y no lo cumpliste Irvin: ha si</p> | <p>La profesora vuelve a tomar partido en las criticas que los niños se hacen.</p> |
| <p>Profesora: crítico a Irvin por pegarme, de Andrea. Crítico a Horacio por decir que Joa y yo éramos novios de Kia, novios con "v" chica por favor a ver pásenme una pluma. Marina: oye Iso, me puedes decir cuantas tiene Irvin Profesora: a ver cuantas tienes Irvin Irvin: cinco Mariana: y Horacio ¿cuántas tiene? Profesora: a ver ahorita las contamos sí vamos a continuar. Crítico a Irvin por agarrarme mi comida sin permiso de Joa. Crítico a Gabriel por decirme usa la cabeza, de Joa. Hay Gabriel lo dos se la pasan insultándose, una de cal por las que van de arena. Joaquín: bueno yo te perdono esta y tu me perdonas una... Profesora: no voy aceptar que se este estén perdonando porque siempre hacen lo mismo, acepten las cosas que hacen y no las vuelva hacer, porque con perdonarse lo vuelven hacer ese es el problema, se perdonan y al rato andan insultándose, mejor llévensela la crítica piénsenla bien, reflexionenla con sus papás. [Continúa leyendo las críticas]. Me autocrítico por cambiar la hora del reloj y hacer trampa, de Horacio, [el niño se ríe y sus compañeros también] sí que gracioso. Me autocrítico</p> | <p>Profesora: crítico a Irvin por pegarme, de Andrea. Crítico a Horacio por decir que Joa y yo éramos novios de Kia, novios con "v" chica por favor a ver pásenme una pluma. Marina: oye Iso, me puedes decir cuantas tiene Irvin Profesora: a ver cuantas tienes Irvin Irvin: cinco Mariana: y Horacio ¿cuántas tiene? Profesora: a ver ahorita las contamos sí vamos a continuar. Crítico a Irvin por agarrarme mi comida sin permiso de Joa. Crítico a Gabriel por decirme usa la cabeza, de Joa. Hay Gabriel lo dos se la pasan insultándose, una de cal por las que van de arena. Joaquín: bueno yo te perdono esta y tu me perdonas una... Profesora: no voy aceptar que se este estén perdonando porque siempre hacen lo mismo, acepten las cosas que hacen y no las vuelva hacer, porque con perdonarse lo vuelven hacer ese es el problema, se perdonan y al rato andan insultándose, mejor llévensela la crítica piénsenla bien, reflexionenla con sus papás. [Continúa leyendo las críticas]. Me autocrítico por cambiar la hora del reloj y hacer trampa, de Horacio, [el niño se ríe y sus compañeros también] sí que gracioso. Me autocrítico</p> | <p>¿Por qué ahora no reconoce las autocríticas?</p> |
| <p>7" 3'35" 12" 7'38"</p> | <p>Profesora: a ver ahorita las contamos sí vamos a continuar. Crítico a Irvin por agarrarme mi comida sin permiso de Joa. Crítico a Gabriel por decirme usa la cabeza, de Joa. Hay Gabriel lo dos se la pasan insultándose, una de cal por las que van de arena. Joaquín: bueno yo te perdono esta y tu me perdonas una... Profesora: no voy aceptar que se este estén perdonando porque siempre hacen lo mismo, acepten las cosas que hacen y no las vuelva hacer, porque con perdonarse lo vuelven hacer ese es el problema, se perdonan y al rato andan insultándose, mejor llévensela la crítica piénsenla bien, reflexionenla con sus papás. [Continúa leyendo las críticas]. Me autocrítico por cambiar la hora del reloj y hacer trampa, de Horacio, [el niño se ríe y sus compañeros también] sí que gracioso. Me autocrítico</p> | <p>Al parecer la llamada de atención no tiene ningún efecto en la niña.</p> <p>La profesora da oportunidad a que los niños involucrados en la crítica den su punto de vista para que se acepte o no la crítica.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>18” 34”</p> <p>8” 44”</p> <p>22” 7” 6” 40”</p> <p>12” 43”</p> <p>26”</p> <p>53”</p> <p>9” 8” 7” 23”</p> | <p>por pasar la voz en la clase de música, de Xilo. Que bueno que tengan honestidad de veras dentro de su alma, [los niños se ríen]. Critico a Joa por...</p> <p>Gabriel: [la interrumpe] no me acuerdo</p> <p>Profesora [molesta] voy hacerles una recomendación, pongan exactamente qué sucedió, porque a veces no tenemos asambleas cada viernes, porque se nos atraviesan fechas de conmemoración de algo y luego de ya ni se acuerdan de que fue la crítica, es que si tú me hiciste esto, este que si tú me hiciste aquello de pero le fue tan grueso que ya ni me acuerdo. [Todos los niños del grupo se ríen fuertemente], anótele bien, critico a fulanito, porque me dijo obviamente no lo voy a decir o porque me agarro el brazo y me lo torció, y eso me hizo llorar, aja, por favor anótenle detalladamente. [Los niños están hablando mucho y demasiado fuerte] dice, shu, shu a ver, sigo leyendo, me autocrítico por pasar la voz en clase de música de Kia, Mariana estas anotando, [la niña esta distraída]</p> <p>Mariana: si</p> <p>Profesora: gracias, [continúa leyendo] critico a Joaquín por aventarme una canica, de Irvin.</p> <p>Joaquín: yo no te avente ninguna canica</p> <p>Irvin: si tu me aventaste la canica, hasta tuve que ir por un hielo.</p> <p>Profesora: claro que si Joaquín yo lo vi fue ayer</p> <p>Joaquín: si pero el también me quito los zapatos tres veces</p> <p>Profesora: bueno pues ponle una crítica tú también entonces. [Continúa leyendo], me autocrítico por patear a los demás en clase de música de Eli. Me autocrítico por mover la hora del reloj y hacer trampa, de Alberto, [el niño la recoge y se rie].</p> <p>Me autocrítico por pegarle a Miguel del tercero, de Irvin. [Mariana la encargada del acta y estás parada platicando con sus compañeras de la otra mesa, la profesora le dice en un tono mas alto] oye Mariana, ya se la pusiste ve anotar estas como secretaria no puedes estarte distrayendo, anota la de Irvin porque no te puedes estar parando Mariana, [la niña se va su lugar riéndose a anotar].</p> <p>Crítico a Paula por pelearse y no hacer caso en el salón, de Isolda. Me autocrítico por molestar a Paula en la clase de música de Mariana. Critico a Kiaquetzally por salir al recreo cuando no tenía derecho de Isolda. Me autocrítico por molestar a Eli, Belén, Andrea, Michelle, Kia y Xilo firma Paula. Crítico a Senddey por pegarme, de Joaquín</p> | <p>Los niños también pueden criticar a la profesora ¿es una decisión que toman de manera independiente, o la profesora les dice que se la pongan?</p> <p>La profesora expresa abiertamente que no le gusta, pero que hay de la niña, sabe el efecto que causa en ella lo que esta diciendo.</p> <p>A l parecer la profesora trata de dar oportunidad a todos los niños de participar pero al final es ella quien decide quien participa.</p> <p>Hay mas criticas que felicitaciones, la profesora no hace tanto énfasis en estas ultimas.</p> <p>Existe reconocimiento por el trabajo escolar de los niños, que hay de la parte afectiva.</p> <p>Tambien existe el reconocimiento de los niños hacia los profesores, ¿es espontáneo?</p> <p>La llamada de atención y la crítica es por lo que la niña esta haciendo o en el fondo es porque la profesora creer que no le esta poniendo atención.</p> <p>Se fomenta al interior del aula cultura de reciclado.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|-------|---|--|
| 27" | Joaquín: no me acuerdo | |
| 6'12" | Profesora: tú estás criticando a Senddey, porque no escuchas he Joaquín, deja de distraerte. | |
| | Joaquín: pero yo no me acuerdo que me haya pegado Isolda... | |
| | Senddey: [lo interrumpe] yo tampoco me acuerdo de haberle pegado | |
| | Profesora: [toma la crítica y la rompe] ya me hicieron romper un papelito. Critico Eli por tratar de patearme, de Joaquín, [la niña se acerca a la profesora] no me acuerdo | |
| | Profesora: ni modo, vete a sentar. | |
| | Critico a Isolda por decirle a Eli que me pateara, de Joaquín, [la profesora se ríe], lo acepto aunque no es ninguna gracia. Mariana anota un para mí porfa. Critico a Sol por meterse en mis cosas, ¿en que cosas? dijimos que van detalladas las críticas. | ¿Trata de imponer orden en la participación de los niños? |
| 10" | Mariana: en mis cosas | |
| 4'42" | Profesora: pero que cosas Mariana, [la niña no dice nada, la profesora continúa leyendo] y dice crítico a Horacio por decir que Kia y yo nos amábamos de Joaquín, me critico por jugar en la clase de música de Andrea. Critico a Horacio por... [Kia esta leyendo al mismo tiempo que la profesora y le dice molesta], sabes lo que significa estar leyendo y tener un eco atrás, [la niña se aleja y la profesora continua leyendo], critico Horacio por decir que yo y Paula éramos novios de Irvin, bueno ya acabaron las críticas, alguien tiene alguna sugerencia que quiera decir, [los niños se quedan callados]. | ¿cuál es el objeto de hablarle a los niños con palabras cariñosas ,trata de que los niños tengan confianza para participar y expresar libremente lo que piensan o solo quiere que se sientan bien? |
| | Bueno ahora van las felicitaciones, como Mariana esta distraída, ahora quien va anotar las felicitaciones | |
| 10" | Niños: [casi todos, levantan la mano diciendo] yo, yo, yo | |
| 4'47" | Profesora: a ver tu Eli [no levanto la mano primero], le pasas el cuaderno Mariana, [la niña se lo da pero aventándoselo, la profesora no comenta nada y lee la primera felicitación]. Felicitaciones para Mariana por su conferencia 1,2,3,4,5,6,7,8 y 9 para Mariana por favor, nueve para Gabriel por favor, felicito con "c" no con "z" por favor chavos, [dice mientras va contando las felicitaciones]. | |
| 9" | Bueno ahora van mis felicitaciones para ustedes, felicito a Sol por su excelente participación el día de muertos. Felicito a Sol por su excelente cuento el cuarto no secreto. Felicito a Horacio por su excelente actuación el día de muertos, hay aquí hay una crítica que se nos pasó, | |
| 5" | | |
| 4" | | |
| 6" | | |
| 4" | | |
| 9'45" | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | ¿Por qué no pregunta al grupo su opinión sobre el comportamiento de Horacio |

| | | |
|----------------------|--|---|
| <p>12” 6’54”</p> | <p>critico a Irvin por no hacer caso en el salón, de Isolda, con esta ya tienes 22 te di una oportunidad que no supiste aprovechar Irvin, de esto hablamos ahorita he. Felicito a Pato por ser el mejor maestro y por tenernos paciencia de Irvin, este felicito a Pato porque lo quiero mucho y es bueno de Mariana. Felicito a Kia por ser una gran amiga, de Paula. Felicitación para Andrea ya, ya, [Paula esta cortando el papel, la profesora se percata y dice] oye, oye en que quedamos no dijimos que el papel son árboles y tu estas haciendo eso, ni modo te voy a tener que poner una crítica. [La niña permanece quieta en su lugar y agacha la mirada como si se sintiera regañada]. A ver pásame un papel de rehusó Horacio, [se lo da y escribe mientras va diciendo en voz alta], critico a Paula por desperdiciar árboles, anótasela Eli por favor. Felicito a Pato por dar unas clases padres de Gabo. Bueno ya se terminaron, alguien tiene algún otro punto...Kiaquetzally, que te pasa, ya guarden silencio, Sol y Mariana ya. A ver Eli nos van a decir un punto y luego Diego que levantaron la mano. A ver Eli Eli: que los de tercero hacen mucho ruido y que se suben parados a la resbaladilla Profesora: bueno a ver déjame anotarla como propuesta para el consejo técnico, [escribe y va diciendo en voz alta], que los de tercero no haga tanto ruido en recreo y que no se suban por la resbaladilla. Ellos fueron los que pusieron esa regla cuando estaban en segundo el año pasado se acuerdan Niños: [en coro] síí Profesora: Bueno pues ellos dijeron en la ceremonia, más bien propusieron en la ceremonia que no se subieran caminando por la resbaladilla y ahora son ellos los que se suben los que se suben corriendo, habrá que recordarles que ellos fueron los que pusieron la regla, [Mariana la interrumpe] no Mariana, si quieres hablar levantan la mano, son puntos que están dando y para darlos, primero hay que levantar la mano, entonces después de Diego lo das mi amor porque se te acaba de ocurrir, pero vas después de Diego. A ver Diego Diego: que los de quinto año gastan el agua, este le abren y la dejan así que se vaya corriendo Profesora: A ver mi amor ¿cuál llave? la del baño Diego: no, la de parcelas Profesora: [lo escribe en su cuaderno]. Quien era después de Diego, [los niños levantan la mano, pero Mariana que fue la que pidió antes la palabra no la levanta], a ver Joaquín, que levanto la mano primero.</p> | <p>Confía en lo que el niño dice</p> <p>Trata de ser ecuánime al dirigirse al niño, trata de hacer reflexionar al niño por su comportamiento.</p> <p>Pide a todo el grupo que se involucre en lo que para ella es una problemática.</p> <p>Impone orden dentro del aula</p> <p>Trata de que el niño de solución a la actitud que ha estado mostrando en el aula.</p> <p>¿Por qué hace comparación entre el niño y sus demás compañeros, sobre el cumplimiento?</p> <p>¿Por qué trata a toda costa de sancionar al niño, a pesar de que no acumulo el número de críticas establecidas?</p> <p>¿por qué evidencia al niño ante sus compañeros, talvez por que quiere justificar la sanción ante</p> |
|----------------------|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>Joaquín: que Emanuelle de tercero trae su game boy y se dijo en la ceremonia que no</p> <p>Profesora: bueno escríbele una crítica y se la llevas a su salón por favor. Bueno quién mas, [Sol levanta la mano], bueno a ver sol.</p> <p>Sol: que los de tercero burlan la autoridad y luego nos están criticando, porque lo que no tenemos que hacer ellos también lo hacen.</p> <p>Profesora: okey, te pido favor, ponles una propuesta para que aprendan a cambiar ese tipo de actitud, si uno es muy criticón debe aceptar que los demás se lo coman a uno ni modo, o uno se vuelve tolerante con los demás y ya no crítica tanto. Entonces diles en la propuesta que también ellos no sean tan criticones porque también ellos se portan súper mal.</p> <p>A ver quien más [Irvin levanta la mano]</p> <p>Irvin: que Fernando el hermano de Gabriel corre en el puente y se avienta en la casita</p> <p>Profesora: bueno ponle una crítica y se la llevas, por favor.</p> <p>Joaquín: hoy estamos de criticones...</p> <p>Profesora: [lo interrumpe] sí, pero cuando nos critiquen a nosotros nos vamos aguantar. A ver quien más otro punto general, [Eli levanta la mano]</p> <p>Eli: que los niños de tercero y las niña de tercero se meten al baño juntos, y la otra vez se pusieron a jugar a los besitos.</p> <p>Profesora: okey, entonces lo que podemos proponer en la ceremonia es que los niños de tercer busquen juegos en los que no molesten a los demás [lo escribe en su cuaderno, mientras la profesora hace esto, los niños se levantan y platican entre ellos].</p> <p>Algún otro punto pregunta [los niños no dicen nada, tampoco levantan la mano]. Bueno vamos a tener que discutir que va pasar con los niño que tiene muchas críticas, a ver Horacio tu tienes 6 críticas y sabes que 6 críticas es una suspensión, que vamos a hacer, a ver Paula deja de platicar con Edgar estamos resolviendo un problema, [los niños se callan y la escuchan todos atentamente].</p> <p>A ver Horacio crees que tu puedes cambiar tu actitud, [el niño se queda callado], te estoy hablando, tu crees que puedes cambiar de actitud, poner atención en las clases volverte un poquito mas formal.</p> <p>Horacio: si</p> <p>Profesora: eso espero por favor, [dice al grupo], Horacio se esta comprometiendo a cambiar de actitud.</p> <p>Gabriel tu tienes sólo dos crítica, muchas menos que en</p> | <p>el grupo.?</p> <p>Trata de que reflexionen el niño, o únicamente lo esta regañando.</p> |
|--|--|

las anteriores asambleas te felicito, [el niño se ríe gustoso]. Mariana tu tienes dos críticas, Joaquín tienes 3, [Irvin esta tirado en el suelo y se va arrastrando la profesora se da cuenta y le dice molesta] oye que te pasa deja de hacer eso que no eres un perro, [el niño se levanta se va a su lugar riendo]. Sol siéntate, Kia, siéntate. Edgar tu tienes dos críticas

Edgar: ¿qué? sólo tengo una

Profesora: bueno, [lo corrige la profesora en el cuaderno], Eric tienes una, Irvin te pedí que guardaras silencio mi amor por favor, mira tu tienes 1,2,3,4,5 críticas

Irvin: huf me salve

Profesora: [en tono de regaño] mira a mi lo que me preocupa es que aprendan a utocriticarse, que empiecen analizar lo que ustedes hacen porque si yo les pusiera una crítica por cada vez que les dijera cállate, ve a tu lugar, siéntate, no interrumpas, te irías suspendido, pero también uno tiene que aprender a ser tolerante, pero no me has entregado tareas, no has hecho ninguna tarea, [el niño agacha la mirada y se queda callado].

Yo quiero que todo mundo participe porque es una cuestión del grupo, a ver que vamos hacer con Irvin porque la otra vez llegamos al acuerdo de perdonarle las 22 críticas... [entra Eli gritando Isolda, Isolda], guarda silencio por favor mi amor y siéntate,

Eli: es que es urgente

Profesora: bueno a ver que

Eli: que me encontré a unos niños de ...

Profesora: [la interrumpe], oye hubo algún accidente

Eli: no

Profesora: bueno pues entonces siéntate si [la niña se va a su lugar, mientras la profesora le dice]. oye Eli no puedes entrar a un lugar gritando he, he como loca, [los niños se ríen] no es una cantina y no me hace gracia y no es una cantina para que entren así, es un salón de clases y tiene que aprender a respetarlo si, [algunos niños asienten con la cabeza que sí].

Irvin que vamos hacer contigo, [el niño se queda callado], que vamos hacer contigo, cierran la puerta ya te pedí de muchas maneras que cambias tu actitud , ya te di tiempo de que me entregaras las tareas. [Los niños están en completo silencio] el problema que yo veo, es que la mayoría de tus compañeros... [el niño la interrumpe], no quiero ningún ruido por que estamos acordando algo, no abran sus estuches.

La mayoría de tus compañeros y compañeras cumplen

con sus tareas aunque falten un día o dos o tres le hablan por teléfono a alguien para pedir la tarea y la traen, tu bien todos los días, pero aunque vengas, no cumples con las tareas, no cumples con el trabajo que se hace en el salón, entonces yo pienso que no puede tener los mismos derechos que tus demás compañeros algún derecho tendrás que perder. ¿que hacemos?.

Irvin: no se

Profesora: pues tienes que pensarlos y vamos a esperar hasta que tu decidas que vamos hacer contigo porque yo ya no puedo de veras Irvin, yo ya te lo pedí de muchas formas regañándote, no regañándote, gritándote, no gritándote y tu no me entiendes sigues con la misma actitud y cuando te digo donde esta tu tarea y finges que se te perdió la tarea, que te la robaron, que tu papá se la llevo, que se quedo con ella, siempre hay un pretexto y tantos pretextos ya son extraños, a lo mejor si te la robaron, a lo mejor no es una mentira, pero ellos si cumplen y tu no.

[El niño se queda callado por mas que le pregunta, sus compañeros lo observan fijamente], yo ya no te voy a dar opciones ahora tu vas a decir que vamos hacer. Tu que crees que debas hacer para cambiar, [el niño no contesta], bueno. Las felicitación quedaron así Mariana 9, Gabriel 9, Sol 2, Horacio 1, Pato 3, Kiaquetzally 1, Andrea 1 y Pula 1, tienen que aprender a felicitarse no únicamente a criticarse.

ANEXO C
ESQUEMAS DE ANALISIS TRATO

CUADRO DE CATEGORÍAS ENCONTRADAS

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|--|-----------|--------------------------------|-----------|-----------|--|
| Participación { Voluntaria Obligatoria | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Llamadas de Atención { Individuales Grupales | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Normas { Participación Comportamiento | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Reconocimiento { Individuales Grupales | | ✓ | ✓ | ✓ | Corroborar las respuestas de los niños |
| Palabras afectivas | | ✓ | ✓ | | |
| Apelativos | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Anima a los niños | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Evidenciar | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Acuerdos | | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Bromea | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Pide respeto y reciprocidad en la relación | | Pide respeto entre los alumnos | | | |

| | | | | |
|---|--|---|---|----------------------------|
| Sanción | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Enfrentamiento | Enfrentamiento e imposición | | | |
| Acercamiento físico | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Amenazas | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Comparaciones | | | | |
| Justificación ante el observador | ✓ | ✓ | | |
| Atiende dudas Trata de ganar y dar confianza para que los niños se expresen en todos los sentidos. | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Auto presentación | ✓ | | | |
| Trata de que los niños reflexionen sobre su comportamiento | | ✓ | ✓ | |
| Acepta que los niños den sus propuestas | | ✓ | | |
| Comparte sus experiencias particulares | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Pide permiso a los niños para hacer uso de sus materiales | | | ✓ | |
| | Burla ante la explicación del niño | | | |
| | Organización y tiempo para el trabajo en clase | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Contacto físico | ✓ | ✓ | |
| | | | Busca que haya tolerancia entre los niños | |
| | | | Exteriorización y solución de conflictos del grupo | |
| | | | Se adjudica cierta culpa en lo que puede ser negativo para el grupo | Fomenta la responsabilidad |

**LLAMADAS DE ATENCION INDIVIDUALES UTILIZADAS POR EL DOCENTE
DEBIDO AL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS**

| M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|--|--|--|--|---------------------------------------|
| No se lleven así 1 | Oí una palabrota 2 | Guarda eso no lo vuelvo a decir 1 | Que te pasa 1 | Deja de hacer ruido por favor 1 |
| No es ninguna gracia andar insultando a la gente 1 | No quiero que sigas así 1 | Esa es una falta de respeto 1 | Bajese de ahí 1 | Ya + nombre 1 |
| No te distraigas 1 | Habla sin decir groserías 1 | Tranquilo me das permiso de reflexionar 1 | Estas muy latosito el día de hoy 1 | No digas tonteras 1 |
| Te voy a tener que poner una crítica 1 | ¿Que le haces a tu compañero? 1 | | | No estas respetando 1 |
| Guarda silencio 1 | ¿Que haces molestando a tu compañero? 3 | | | ¿Que te pasa? 1 |
| Te pones una autocrítica 1 | ¿Vas a seguir con tus cochinadas? 1 | | | Por eso no entiendes nada 1 |
| Si vas a secreterte hazlo fuera del salón 1 | Dije que ya no quería vulgaridades 1 | | | Luego dices que no haces nada 1 |

| | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|
| No se vale burlarse 2 | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|

**LLAMADAS DE ATENCION INDIVIDUALES UTILIZADAS POR EL DOCENTE
PARA MANTENER EL ORDEN EN EL SALON DE CLASE**

| M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|--|--|--|---|--|
| Ya 1 | Ya no es hora de jugar, ni de comer 1 | Te podrías callar 1 | Dejan de hacer eso por favorcito 1 | Oye + nombre 1 |
| ¿Qué te pasa? 2 | Al rato platicas 1 | Shh cállense 1 | Les voy a pedir su atención 3 | Nombre 2 |
| Guarda silencio por favor 1 | Al rato juegas 1 | Tu compañera tiene mucho que hablar 3 | Nombre 4 | Sigo creyendo que + nombre no esta escuchando 1 |
| Shh 1 | Ya 2 | | Oye + nombre 2 | |
| Siéntate si 1 | Estate quieto 1 | | Ya podemos empezar 1 | |
| Pon atención 1 | Cállate 2 | | Primera llamada de atención Segunda llamada 2 | |
| No estés haciendo otra cosa 1 | Quedaste de no hacer mas ruido 1 | | Lo puedes hacer en otro momento 1 | |
| Si no te interesa te puedes salir 1 | Ya cállate 4 | | | |
| Luego no entiendes | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 1 | | | | |
| Déjate de distraer 1 | | | | |
| Deja de hacer cosas que no debes de hacer 1 | | | | |
| Ya no es hora de comer 1 | | | | |

LLAMADAS DE ATENCION GRUPAL UTILIZADAS POR EL DOCENTE PARA TENER ORDEN EN EL SALON DE CLASE

| M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|-------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|--|-------------------------------------|
| Se sientan por favor 1 | Pido su atención de todo mundo 1 | Shh 1 | Se acabo 1 | A ver no estoy escuchando 1 |
| Shh + guarden Silencio 1 | Ya hay un desorden 1 | Todo mundo ponga atención 1 | Propuestas para las personas habladoras 1 | Por favor escuchamos 1 |
| Todo mundo silencio 1 | | | Cuento diez para que se vayan a sus lugares 1 | Se callan 1 |
| Shh 1 | | | Guarden ya eso 1 | Quiero sentado ya a todo mundo 1 |
| Guarden silencio 1 | | | Cuento tres 1 | Ya todo el mundo a su lugar 1 |
| Pueden poner atención 1 | | | Propuesta negativa para quien no este en su lugar 1 | |
| Todo mundo pone atención 1 | | | Todo mundo se sienta bien callado 1 | |
| Ya puedo hablar 1 | | | | |
| Guarden silencio | | | | |

| | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|
| 1 | | | | |
| Pongan atención 1 | | | | |

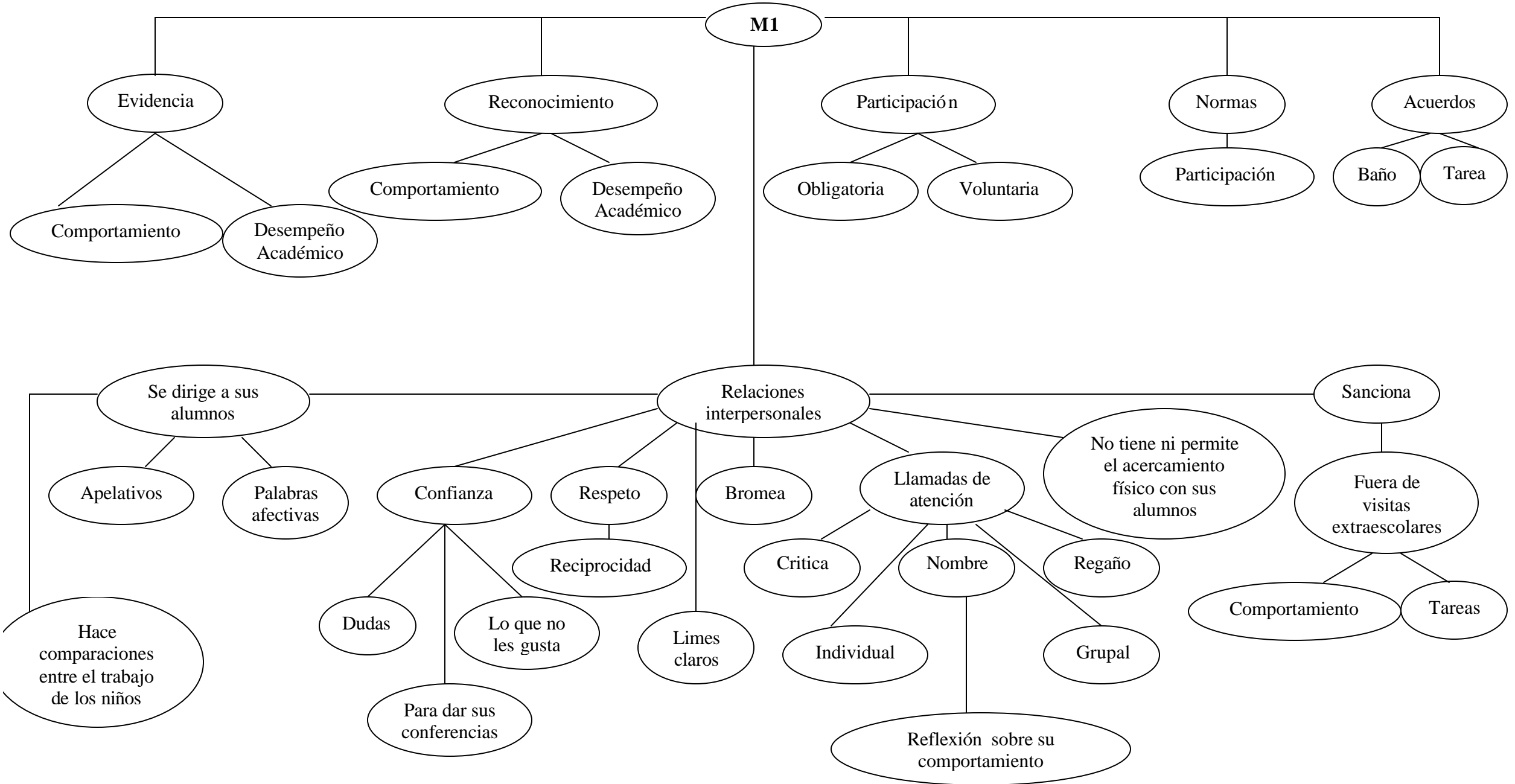
LLAMADAS DE ATENCIÓN GRUPAL UTILIZADAS POR EL DOCENTE POR EL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS

| M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|--|----|---|---|----|
| Por que se tuvieron que portar así | | No es día del juguete guárdelos por favor | Hay intolerancia por parte de todo el grupo | |

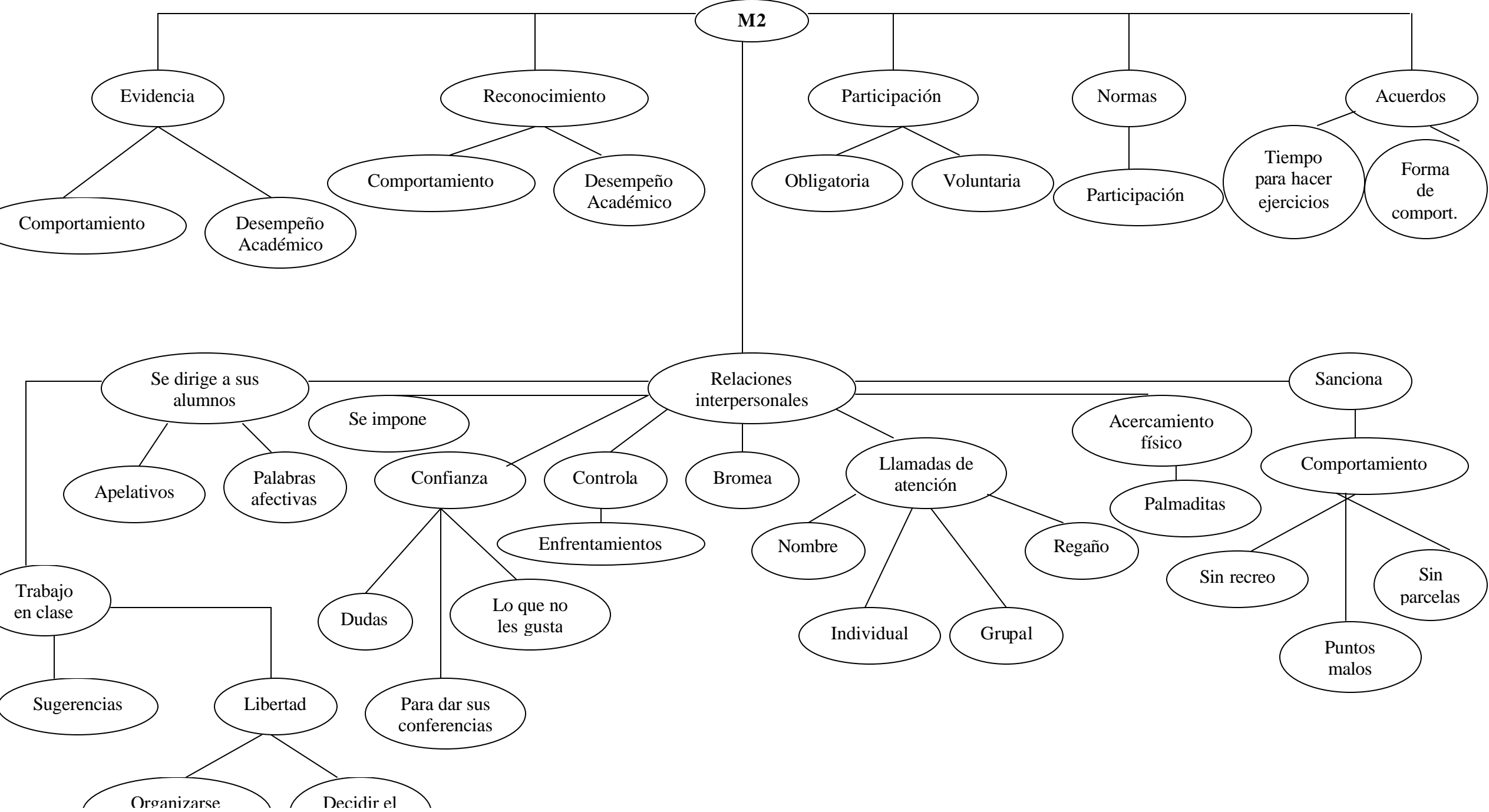
LLAMADAS DE ATENCIÓN UTILIZADAS POR EL DOCENTE PARA QUE LOS ALUMNOS SE PONGAN A TRABAJAR

| M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|-----------------------|-------------------------------|----|-------------------------------------|---|
| Ponte a trabajar 1 | Ponte a trabajar 2 | | Estoy esperando los equipos 1 | Oigan si están leyendo 1 |
| | Cállate 2 | | | Oyes no estas trabajando 1 |
| | Apurate ya 2 | | | Si no terminas te lo vas a llevar de tarea 1 |
| | Hay trabajo por hacer 1 | | | Estoy esperando 1 |
| | | | | Ya lo hiciste 1 |
| | | | | No los veo leer 1 |
| | | | | Están oyendo 1 |
| | | | | Están anotando 1 |

MAPA DE ANALISIS MAESTRA 1



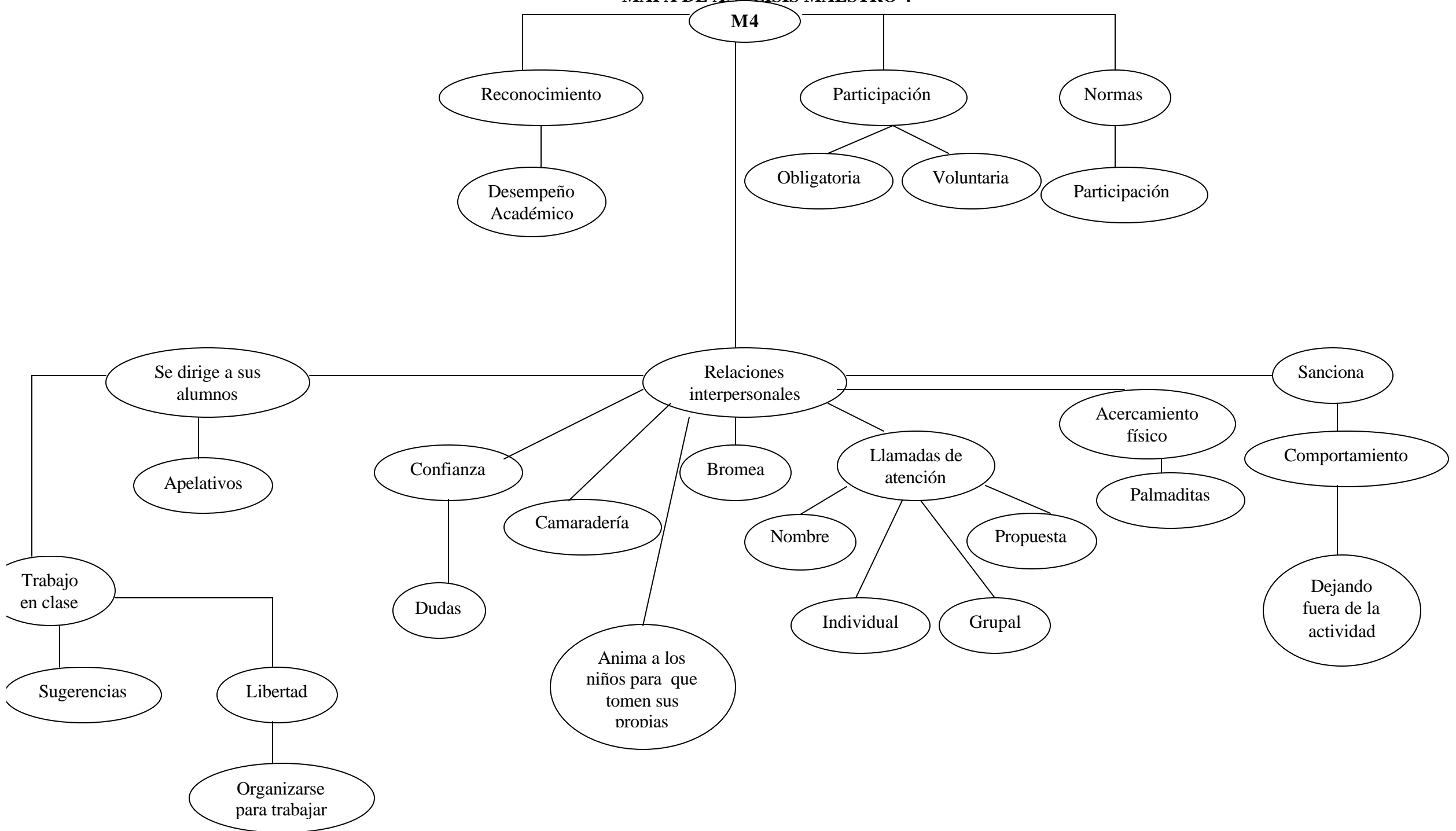
MAPA DE ANALISIS MAESTRA 2



MAPA DE ANALIS MAESTRA 3



MAPA DE ANALISIS MAESTRO 4



MAPA DE ANALISIS MAESTRA 5

