

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TESIS

**“INTERACCIÓN PROFESOR – ALUMNO Y SU INFLUENCIA
EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS
DE 6º DE PRIMARIA”**

ELABORADA POR:

GARCÍA MÉNDEZ PAOLA

MUÑOZ ABEIJÓN ROBERTO

ASESOR:

GARCÍA VÁZQUEZ MARÍA DE LOURDES

MÉXICO, D.F., Agosto 2007

AGRADECIMIENTOS

*Nos permitimos hacer un humilde y sincero agradecimiento a la **Universidad Pedagógica Nacional** por nuestra formación profesional y por la oportunidad que se nos dio para ser parte de una de las tantas Generaciones egresadas.*

*Agradecemos también a nuestra asesora de Tesis **Ma. De Lourdes García Vázquez**, por haber creído en nosotros, por el tiempo y la comprensión que siempre supo darnos, y por el apoyo para la elaboración de esta investigación.*

*Queremos agradecer a cada uno de los profesores que dedicaron su tiempo y esfuerzo para prepararnos profesionalmente, especialmente a los profesores **Luis Adrián Aldrete Quiñónez**, **David Magaña**, **Alma Rodríguez Castellanos** y **Gustavo Martínez Tejeda**, por todas sus enseñanzas y apoyo.*

*Finalmente, agradecemos a todos nuestros compañeros y amigos de la Licenciatura, especialmente a **Arturo García González**, **José Antonio Licea Ramírez** y **B. Sofía Nájera Sánchez** por compartir instantes de su vida con nosotros y apoyarnos; ¡gracias “chavales”! saben que los queremos mucho y tienen todo nuestro apoyo.*

PAOLA Y ROBERTO

DEDICATORIAS

A DIOS

Por ser la luz que guía mi camino, por darme la dicha de vivir y por colmarme de bendiciones al rodearme de las personas tan maravillosas que han creído en mí..

A MI MADRE:

Ma. Yolanda García Méndez

Quien sin escatimar esfuerzo alguno ha sacrificado gran parte de su vida y me hizo aprender que el amor, el trabajo y el conocimiento constituyen el legado más valioso en mi vida.

A MI ABUELA:

Soledad Méndez Martínez

Por la inmensidad de tu corazón, por la presencia y la esencia de tu ser y por inculcarme los valores que ahora poseo y que fueron piedra angular para ayudarme a crecer.

A LA MEMORIA DE MI ABUELO:

Rosendo García Contreras

Por haber puesto toda tu confianza en mí y por ser la estrella más hermosa que brilla en el firmamento y que me ha guiado por la senda.

A MI COMPAÑERO DE TESIS:

Roberto Muñoz Abejón

Bendito el lugar y el motivo de estar ahí, bendita la coincidencia, bendito el reloj que nos puso puntual ahí, bendita sea tu presencia... Gracias amor, por ser el compañero de mi vida, por tus consejos, tu paciencia, tu honestidad y sencillez y por compartir alegrías y tristezas juntos... Bendita la luz de tu mirada, TE AMO.

A MI MEJOR AMIGA:

Jaqueline Ramos Díaz

Por tus consejos, por tu compañía, por apoyarme en cada paso que doy y por enseñarme el verdadero concepto de la amistad ¡Gracias hermana!

Gracias a todos aquellos que me apoyaron y creyeron en mí...

PAOLA

Quiero agradecer a Dios por darme la vida y por permitirme concluir una Carrera Universitaria.

A mi madre que gracias a su infinita paciencia y a su amor logró formar al hombre que ahora soy y aunque muchas veces la hice sentir mal, sé que ahora está satisfecha de lo que ha logrado conmigo.

A mi padre que a su manera, me apoyó para conseguir una de mis metas, sé que también está orgulloso de lo que he logrado.

A mis hermanas, que aunque están muy pequeñas ahora, llenan un espacio muy especial en mi corazón.

*A mi amor, amiga y colega, Paola García Méndez que a lo largo de toda la carrera y aun todavía, sigue apoyándome para ser un mejor hombre cada día, gracias a ella aprendí y comprendí muchas cosas que sólo el amor de una mujer puede explicar y demostrar. Gracias a ella descubrí que cada día el esfuerzo, la comunicación y el amor pueden hacer la diferencia entre un ser humano y un ser humano completo, y puedo decir que yo soy un ser humano completo.
Mi vida gracias.*

Y a todas aquellas personas que colaboraron para que este trabajo, que estas ahora leyendo, se pudiera concretar y servir para futuras generaciones.

ROBERTO

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

DEDICATORIAS

RESUMEN

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1 Aspectos generales del aula escolar.

1.1 El contexto aula 9

1.2 El aula por dentro:
dimensiones y perspectivas de estudio 11

1.3 La construcción progresiva de significados 14

CAPÍTULO 2 Rendimiento escolar.

2.1 Rendimiento escolar 18

2.2 Expectativas del profesor 21

2.3 Fracaso escolar 26

CAPÍTULO 3 Interacción en el aula.

3.1 El estilo de la interacción profesor – alumno 34

3.2 Análisis de la interacción 40

3.2.1 Etnografía..... 41

3.2.2 Vertiente socio – etnográfico lingüística 42

3.2.3 Vertiente Proceso – producto 43

CAPÍTULO 4 Método de investigación.

Tipo de estudio 46

Objetivos 47

Pregunta de investigación 47

Hipótesis 47

Variables 47

Escenarios..... 47

Participantes 48

Instrumentos 49

Técnicas y estrategias 51

Procedimientos 52

 Aplicación de entrevista semiestructurada 52

 Realización de observaciones 53

 Aplicación del cuestionario tipo Likert..... 55

 Codificación de datos 58

CAPÍTULO 5 Resultados y Conclusiones.

Análisis cuantitativos 59
Análisis cualitativos 64
Triangulación de datos (búsqueda de vínculos clave) 71
Conclusiones 73

REFLEXIONES FINALES 77

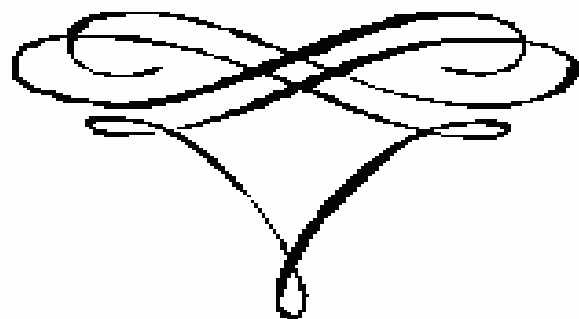
ALCANCES Y LIMITACIONES 82

RECOMENDACIONES 85

BIBLIOGRAFÍA 87

.
ANEXOS

RESUMEN





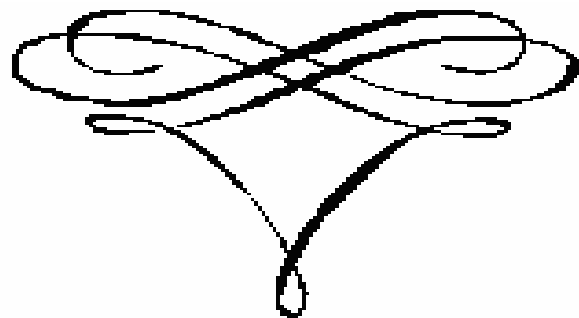
En los procesos que están presentes en el aula tales como la enseñanza, el aprendizaje, la socialización, la retroalimentación, etcétera; encontramos que el fin de todos ellos es la educación de los alumnos, y todos estos procesos se llevan a cabo mediante la interacción social.

Por lo tanto, la presente investigación hace referencia a la interacción que sucede entre el profesor y sus alumnos, y cómo esta interacción influye en el rendimiento escolar de los alumnos, debido a que toda la educación escolar se imparte de manera grupal, nuestros esfuerzos van dirigidos a encontrar una respuesta al cuestionamiento ¿cómo influye dicha interacción en el rendimiento escolar de los alumnos de un grupo de 6º de primaria?

Este trabajo de investigación se realizó como un estudio descriptivo y siguiendo el análisis de la interacción de Flanders, indagamos de una manera más amplia qué implicaciones trae una interacción diferenciada por parte de la maestra hacia los alumnos y esto nos permitió encontrar cuál es el tipo de interacción que es más provechoso para los educandos y que en cierto grado influye en su rendimiento escolar.

Se trabajó con un grupo de 6º de primaria donde se realizaron sesiones de observación y donde se aplicó un cuestionario tipo Likert y se realizó un análisis de tipo cualitativo y otro de tipo cuantitativo.

INTRODUCCIÓN





Las características que definen el contexto del aula son diversas y múltiples, pero muchas de ellas existen ya antes de que se produzca la interacción educativa, en efecto, es el profesor, en tanto que mediador cultural, el encargado más directo e inmediato de apoyar y promover el aprendizaje de los alumnos, tratando de ofrecerles, en cada momento, la ayuda educativa más ajustada posible para ir elaborando, a partir de sus conocimientos y representaciones de partida, significados más ricos y complejos. La visión de estos fenómenos inseparables (interacción y rendimiento escolar), desde nuestra investigación, consiste en encontrarle sentido a la complejidad que existe en el análisis de la interacción y el grado de influencia que puede tener en el rendimiento escolar como objeto de estudio.

La incompleta explicación aportada por algunas investigaciones y la creencia de la importancia de los factores ambientales, así como la enorme evolución social, han sido impulsores en el hecho de poner de relieve la importancia del análisis del ambiente educativo como uno de los factores determinantes del progreso y rendimiento escolar. De hecho, el rendimiento escolar ha sido objeto de estudio, el cual cuenta con la finalidad de detectar factores que lo determinen, teniendo en cuenta que cada investigador le da un enfoque distinto según sus propias concepciones, obteniendo diversos resultados y criterios que vitalizan esa polémica.

Existen diferentes factores que contribuyen al bajo rendimiento escolar, entre éstos se encuentran las características individuales, tanto de maestros como de alumnos, que van determinando las virtudes y debilidades de ambos y que afectan de alguna manera el redimiendo escolar, posteriormente si no se logra mejorar la situación, llevarán al fracaso escolar, pasando por la reprobación y culmina con la deserción. Como puede verse, el bajo rendimiento es parte integral del fracaso escolar.



Teniendo en cuenta lo antes mencionado, es necesario reconocer que los análisis de los procesos de interacción en la clase han quedado marginados por las limitaciones que el investigador pueda tener y las constantes prisas con que los profesores realizan su labor en la enseñanza. Pero, ¿resultará difícil analizar los procesos de interacción que surgen en las clases? Para que exista interacción debe haber socialización, ya que es uno de los factores principales que influye en el aprendizaje debido a que son las interacciones con los demás y el papel de mediación del profesor lo que hace crear y modificar los conocimientos.

Para entender el enfoque de nuestra investigación hay que tener en cuenta que dentro de las escuelas surgen una serie de dinámicas en las cuales los miembros de la unidad educativa (alumnos, maestros, administrativo, etc.) se vinculan entre sí formando interacciones que tienen un fin para el funcionamiento de la escuela. Ahora bien, dentro del aula, una de las interacciones más frecuentes es la que se da entre el profesor y los alumnos. De este punto parte la presente investigación, trabajando mediante un estudio descriptivo, para comparar cómo es la interacción que tiene el profesor con los alumnos y demostrar si esa interacción apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta como uno de los factores de mayor preocupación el rendimiento escolar mediante las actuaciones diferenciadas del profesor en clase. Entonces: ¿Cómo influye la interacción profesor-alumno en el rendimiento escolar de los alumnos de un grupo de 6º de primaria?.

Cualquier actividad humana, y, por supuesto la de aprendizaje, se efectúa en una situación de intercambio, es decir, de situaciones compartidas. No se aprende a leer, escribir e incluso a pensar si no es en un medio social y en una relación. La educación se basa fundamentalmente en la calidad de la relación adulto – niño, por dicho motivo la interacción profesor – alumno es, desde nuestra investigación, uno de los factores para definir las consecuencias de acuerdo al tipo de interacción que brinda el profesor a sus alumnos.



Son muchos los trabajos de investigación que se han elaborado en relación al rendimiento escolar, mismos que a pesar de los esfuerzos realizados por todas las personas que conforman el medio educativo, tiende a extenderse y a hacerse más común en la escuela primaria. Somos conscientes de que el tipo y los resultados de las trayectorias escolares son variados y producto de una serie de factores, tal es el caso de la interacción profesor – alumno. Sin embargo, esta investigación aporta al avanzar en la comprensión de esta interacción y explora sus relaciones con el rendimiento escolar, ya que se centra en el corazón mismo de los esfuerzos por comprender la naturaleza de los cambios educativos y su relación con los procesos de aprendizaje y de desarrollo; en este sentido, la Psicología Educativa, desde la reflexión de los Procesos Grupales y la Enseñanza amplía el campo de conocimiento.

Esta investigación tiene como finalidad conocer la influencia de la interacción profesor - alumno en el rendimiento escolar, teniendo en cuenta esto, podemos favorecer a profesores y directivos de nivel primaria, brindándoles elementos que les den a conocer las relaciones que se establecen en el aula y así dichas relaciones beneficien el rendimiento escolar de los alumnos.

Se considera relevante realizar un estudio de la influencia que ejerce la actitud del maestro de primaria en la interacción con sus alumnos y cómo afecta al rendimiento escolar. Se pretende contribuir dando a conocer la necesidad de mejorar el ambiente grupal. Por otra parte, se pretende que la presente investigación proporcione al maestro los fundamentos teóricos de su practica docente y las implicaciones inmediatas de las teorías que inciden en la conformación de actitudes docentes que se concretan en las relaciones que el maestro establece con sus alumnos.

Tomando en cuenta que el aprendizaje se construye a partir de la interacción con los demás y que la escuela es la encargada de proporcionar los medios culturales para la construcción de dicho aprendizaje, consideramos importante la integración de los actores que influyen en dicho proceso de construcción (el maestro y el alumno). Por tal motivo, si conocemos más a fondo la importancia de la influencia en la interacción del profesor con los alumnos tendremos relaciones



escolares que fomenten el desarrollo de un aprendizaje significativo; de la misma manera, el profesor podrá acceder con mayor facilidad a las dificultades que presenten sus alumnos y así trabajar sobre esas dificultades.

Otro aporte que se considera relevante, es que la calidad de la educación se verá beneficiada, ya que si el maestro toma conciencia de la importancia de la interacción y lo aplica en su práctica docente, el alumno podrá acercarse al maestro sin temor a la crítica o al regaño, y el maestro tendrá la confianza de proponer métodos que les permitan a los alumnos entender mejor lo explicado en clase. Esto es lo que sugieren nuestros esfuerzos dirigidos a elaborar una explicación empíricamente fundamentada de los mecanismos de influencia educativa a partir del estudio de la interacción profesor - alumno.

A través del tiempo, la educación ha modificado sus fundamentos teóricos para enriquecer y acrecentar su calidad, considerando los elementos que conforman el proceso de enseñanza – aprendizaje y el papel que juega cada uno de ellos en dicho proceso, a saber, docente, contenido (conocimiento) y alumno. La educación, sinónimo de formación, instrucción, adiestramiento y proceso de enseñanza - aprendizaje, entre otros, ha venido a revolucionar el anhelante intercambio entre profesor - alumno para que persista la construcción del conocimiento. Esta construcción habrá de surgir toda vez que exista una auténtica interacción en donde haya sucesión de acontecimientos que sean recíprocos (Flanders, 1977).

Nuestra investigación se ha interesado en la relación profesor - alumno ya que la educación se produce siempre dentro de un contexto social muy amplio y las influencias del mismo determinan tanto la conducta de los educadores como de los educandos.

En la enseñanza la interacción es un proceso comunicativo - formativo que, como lo dice Postic (2000), se caracteriza por la reciprocidad de los integrantes que participan en ella; de este modo puede ser más eficiente el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que es útil para el alumno en su formación intelectual y actitudinal.



La interacción profesor - alumno puede considerarse, desde una concepción social y socializadora de las actividades educativas escolares, como el tipo de relación que articula y sirve de eje central a los procesos de construcción de conocimiento que realizan los alumnos en esas actividades.

En esta investigación se abordará la “interacción profesor – alumno” que es uno de los elementos que apoyan el proceso de enseñanza – aprendizaje - entendiendo por enseñanza las acciones pedagógicas que emplea el maestro para dar a conocer ciertos temas - y se buscará la relación que tiene dicha interacción con el “rendimiento escolar”.

Con relación al fracaso escolar tomaremos en cuenta que existen algunas variables que pueden determinar si un alumno logra tener éxitos o fracasos en el ámbito escolar. El proceso de enseñanza – aprendizaje se concibe desde varias perspectivas (emocionales, motivacionales, actitudinales, culturales, interpersonales, familiares, escolares, institucionales y sociales) y cada una se relaciona con el alumno; de esta forma se puede ver que “los procesos de enseñanza – aprendizaje dependen no sólo de las características personales, sino también del grupo social en el que se han producido” (Aguilar, Bravo, Callejo, Camacho, Gómez, González, González y Sanz, 1998).

Este trabajo va más allá de la visión personal del docente, ya que para adentrarse en el proceso de la interacción con los alumnos, dentro del contexto del aula, contemplaremos maestros y alumnos. De esta manera no sólo analizaremos la conducta docente sino también la visión que los alumnos tienen de la interacción que les brinda su profesor.

En este trabajo de investigación revisaremos una serie de aspectos y relaciones que se establecen en la interacción. En el Capítulo I propondremos una serie de características que definen el contexto donde se lleva a cabo la interacción, es decir, el aula y la construcción de significados. En el Capítulo II abarcaremos todos aquellos aspectos relacionados con el rendimiento escolar. En el Capítulo III abriremos el abanico de las múltiples perspectivas que

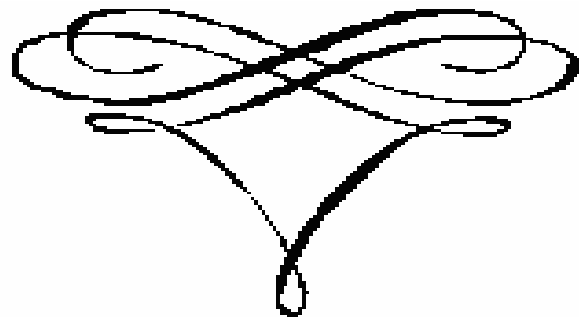


intervienen en la interacción profesor - alumno y a modo de breve revisión histórica, presentaremos las tres grandes perspectivas desde las que se ha estudiado la interacción profesor - alumno en el aula.

En el Capítulo IV, procederemos a la exposición de aquellos elementos relevantes puestos de manifiesto, en donde se explica el método que se siguió para el desarrollo del trabajo, se explica el tipo de estudio, se plantean los objetivos, la pregunta de investigación y la hipótesis y se incluye la descripción del modo en que se trabajó con los instrumentos y los participantes. En el Capítulo V presentamos el análisis cuantitativo y cualitativo y las conclusiones de la investigación, mismas que parten de los datos arrojados por los instrumentos. Finalmente se incorporan algunas reflexiones finales, alcances y limitaciones de la investigación y recomendaciones.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS GENERALES DEL AULA ESCOLAR





1.1 EL CONTEXTO “AULA”.

Para entender el contexto aula, debemos tener conocimiento de lo que es un grupo, por ello, Fischer (1992) define al grupo como “un conjunto de individuos que mantienen entre sí relaciones recíprocas” (p. 117), es decir, que implica un sistema de intercambios entre los sujetos que lo componen.

Las características que definen el contexto del aula son diversas y múltiples, pero muchas de ellas existen ya antes de que se produzca la práctica educativa. Doyle (1986) sugiere la existencia de una serie de rasgos o propiedades que van más allá de la manera en que los alumnos están agrupados para aprender (por edades, niveles, destrezas o conocimientos):

- **Multidimensionalidad.** Las aulas son lugares tan concurridos, en los que ocurren tal número de cosas y tareas, que las posibilidades de prestar atención a todas ellas, por parte de alumnos y maestros, son muy limitadas.
 - **Simultaneidad.** Muchas de las cosas que pasan ocurren al mismo tiempo.
 - **Inmediatez.** Una gran cantidad de contactos y relaciones interpersonales suceden tan de prisa que no hay tiempo para la reflexión.
 - **Impredictibilidad.** Teniendo en cuenta que en las aulas tienen lugar muchas relaciones sociales que se producen a la vez, resulta difícil predecir cómo se desarrollará una determinada actividad o tarea, pues es frecuente que se produzcan variaciones o cambios inesperados.
 - **Publicidad.** Las aulas son “lugares” públicos en los cuales todo lo que ocurre es observado y trascendido. Por así decirlo, hay pocos sitios donde el maestro o los alumnos puedan esconderse de las miradas de los demás.
 - **Cronicidad.** Cualquier grupo que permanece junto durante un periodo de tiempo acumula un bagaje común de experiencias, normas y rutinas que conforman el contexto donde se llevan a cabo las actividades cotidianas. Las primeras experiencias como sus resultados, positivos o negativos, no se cambian fácilmente.



Por su parte, Anderson (1989) propone que las aulas (como grupo de alumnos) y los profesores varían a lo largo de cinco dimensiones, directamente relacionadas con la forma en que la instrucción es impartida y los efectos de ésta sobre el aprendizaje de los alumnos:

- Los objetivos educativos. Las metas educativas, tanto explícitas como implícitas, que intenta alcanzar la escuela pueden ser muy distintas, desde el mero recuerdo de hechos y dominio de destrezas para resolver problemas específicos hasta la creatividad y el pensamiento crítico. A su vez, habría que tener en cuenta aquellas metas de carácter social que algunos profesores consideran importantes e incluyen y persiguen en sus clases.
- La percepción del rol del docente. Los profesores, los alumnos y la administración educativa mantienen distintos puntos de vista acerca del papel instruccional que tiene el docente en el aula; así puede variar desde ver al profesor como repartidor de conocimientos, hasta verle como en la construcción del conocimiento de los estudiantes.
- El rol de los estudiantes. Las creencias acerca de la naturaleza del aprendizaje y del papel que tienen los alumnos en el suyo propio son parejas a las relacionadas con la percepción del rol docente. En este aspecto, las creencias van desde considerar al alumno como un receptor pasivo de la información en un proceso directamente controlado por el profesor, hasta verlo como constructor o descubridor del nuevo conocimiento de manera autorregulada.
- La naturaleza de las tareas escolares. Las tareas y ejercicios que se llevan a cabo en clase son también muy dispares. Varían desde aquellas que promueven o solicitan el recuerdo y la recuperación de aprendizajes (contenidos) específicos, hasta las que piden a los estudiantes resolver problemas o hacer trabajos creativos. Además de esta dimensión otra posible es el carácter más o menos auténtico (cercano a la realidad) o académico de las mismas.
- El entorno social como contexto del aprendizaje individual. El entorno social que se crea dentro del aula como resultado de la interacción que se establece da lugar a una serie de características que determinan los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, la suspensión de un alumno puede tener consecuencias sociales negativas o puede ser visto como algo natural y aceptable en el proceso de aprendizaje, pues da la oportunidad no solo de re - enseñar, sino de asentar los conocimientos y prevenir la aparición de dificultades mayores; en cambio, el



fracaso para otros alumnos es considerado como un obstáculo para el aprendizaje.

Estos factores identificados por Doyle (1986) y Anderson (1989) nos ayudan a definir el contexto académico-instruccional y social del aula. Este contexto, a su vez, influye en: a) el contenido a aprender (currículum); b) las expectativas del profesor y los alumnos; y c) la manera en que los profesores enseñan. Más adelante se profundizará en estos factores.

1.2 EL AULA POR DENTRO: DIMENSIONES Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIO.

Los profesores dentro del aula pueden hacer muchas cosas para ayudar a los alumnos a comprender, adquirir conocimientos, destrezas y actitudes, función que no es otra cosa que lograr los objetivos a los que aspira la educación. La manera en que llevan a cabo estas funciones influyen poderosamente en la forma con la que los alumnos se enfrentan al aprendizaje y a la esencia de lo que adquieren, en último extremo. A pesar de que la enseñanza no es ni unidireccional ni un proceso estrictamente cognitivo, muchas veces se ha pensado que fuera así. Maestros y alumnos trabajan juntos en un rico contexto psicológico que es el aula, y que comprende factores cognitivos, sociales, culturales, afectivos, emocionales motivacionales y curriculares, entre otros.

Los efectos del profesor son, por eso, multidimensionales. Tradicionalmente, los procesos cognitivos han recibido más atención, pero la cognición ni ocurre por separado ni es la única función psicológica que influye en el contenido, tanto cognitivo como no cognitivo, que adquiere un alumno, de una experiencia de aprendizaje. Todos esos factores que antes apuntábamos (emocionales, motivacionales, actitudinales, culturales, interpersonales, familiares, escolares, institucionales y sociales) intervienen también simultáneamente y ejercen un papel determinante en aquello que se aprende.

Enseñanza y aprendizaje están tan estrechamente relacionados que para la investigación educativa podría afirmarse que deberían estudiarse de forma conjunta, como un todo, más que como dos fenómenos separados (Shuell, 1993). Las teorías psicológicas del aprendizaje desde



hace mucho tiempo vienen influyendo en nuestras teorías de la instrucción y en las prácticas educativas, y esta relación desde luego tiene en cuenta el aprendizaje y la enseñanza (Mayer, 1992).

Actualmente se entiende la enseñanza más como una tarea de orquestación de un complejo entorno de aprendices y actividades que como una línea de ensamblaje en la que el conocimiento se transfiere (disemina) de alguien que sabe (el profesor) a personas que no saben (los alumnos) a través de un monólogo. Un creciente número de investigadores sostiene que la enseñanza y el aprendizaje son esencialmente un proceso social y lingüístico (un proceso de comunicación), más que un único proceso cognitivo (Díaz y Hernández, 2002). (Véase tabla 1.1).

Para entender la idea de Díaz y Hernández (2002), tomamos en cuenta que Anzaldúa y Ramírez (2001) entienden por comunicación la transmisión de mensajes y los procesos a través de los cuales las personas se relacionan y se influyen entre sí; de este modo los mensajes que emite la maestra a sus alumnos influyen en el comportamiento de éstos y les permite la forma en que debe captarse el mensaje, dicho comportamiento puede ser positivo o negativo.

Tabla 1.1 Postulados sobre la enseñanza y el aprendizaje desde tres perspectivas.

	Conductismo	Cognitivo- constructivismo	Socio- constructivismo
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de hechos, destrezas y conceptos. -Ocurre a través del ensayo y error. -Ocurre dentro de la cabeza del individuo. -Implica el procesamiento superficial y la demostración práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción activa y reestructuración del conocimiento activo. -Ocurre a través de múltiples oportunidades y de los diversos procesos para conectar el nuevo conocimiento a lo que ya se conoce. -Ocurre a través de la interacción con otros y con el ambiente. -Implica el procesamiento profundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción en común del conocimiento socialmente definido y de los valores. -Ocurre a través de oportunidades socialmente construidas. -Ocurre a través de la interacción con otros y con el ambiente. -Implica el procesamiento múltiple del contenido, los procedimientos (cómo aprender) y las interpretaciones (qué significa aprender y qué conocimiento vale la pena aprender).
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -Transmisión por presentación oral. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desafío, pensamiento guiado hacia una comprensión más completa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Co-construcción del pensamiento (con los alumnos).
Papel de los iguales	<ul style="list-style-type: none"> -Normalmente, no tenido en cuenta. 	<ul style="list-style-type: none"> -No necesario pero puede estimular el pensamiento, hacer surgir cuestiones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Parte habitual del proceso de construcción del conocimiento. -Contribuye a la definición del conocimiento (en el espacio intersubjetivo de los grupos). -Ayuda a definir oportunidades para el aprendizaje.
Papel del profesor	<ul style="list-style-type: none"> -Predefinido como adulto. -Fuente principal de conocimiento. -Administrados o supervisor. -Anima a la finalización de la tarea a su tiempo. -Corrige las respuestas incorrectas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Uno mismo o cualesquiera con gran experiencia -Una fuente de conocimiento (junto con los alumnos, los materiales y el ambiente). -Facilitador o guía. -Crear oportunidades para la interacción entre ideas significativas, materiales y otros. -Presta atención a las ideas y errores conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Uno mismo o cualesquiera con la misma experiencia. -Una fuente de conocimiento (junto con los alumnos, los materiales, los artefactos sociales y el ambiente). -Facilitador o guía. Copartícipe. -Construye con los alumnos para la interacción entre las ideas significativas, materiales y otros. -Co-construye diferentes interpretaciones del conocimiento; presta atención a los conceptos socialmente construidos.

Tomada de Bueno, J, y Castañedo, C. (1998). La integración profesor-alumno. En Psicología de la Educación aplicada. Madrid, España: CCS.



Tal como se aprecia, se ha evolucionado desde una perspectiva dirigista a otra compartida, en la que se ayuda a co - construir el conocimiento, se interactúa o, en palabras de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) y Coll y Onrubia (1995), hay interactividad. Por lo tanto, como opina Barrios (1992, en Díaz et. al, 2002), la clase ya no se da en una situación unidireccional, sino que se vuelve interactiva ya que existe un cambio en la relación con el alumno y de esta manera se incluye una mejora en la calidad de la docencia misma. Así “la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (Díaz, et. al., 2002).

1.3 LA CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE SIGNIFICADOS.

Desde la óptica del paradigma sociocultural, el alumno es entendido como un ser social que pertenece a múltiples interacciones en las que se encuentra involucrado tanto en su vida extraescolar como en su vida escolar. Cabe mencionar que las funciones psicológicas superiores son producto de tales interacciones sociales. Debido a su participación en los procesos educacionales y sociales, el niño consigue aculturarse y socializarse. De esta forma el papel de la interacción social con los otros tiene una gran importancia para el desarrollo psicológico del alumno (Hernández, 1998).

La formulación del proceso de construcción progresiva de significados compartidos, cada vez más ricos y complejos entre alumnos y profesor, se apoya en la siguiente idea: El resultado de la interacción con el profesor, a través de su ayuda y apoyos, propicia que en el proceso de enseñanza -aprendizaje, ambos van compartiendo parcelas cada vez mayores, cada vez más ricas de significados, en un sentido más próximo a los significados culturalmente seleccionados y definidos que constituyen los contenidos escolares. Así, “el profesor debe ser entendido como un agente cultural” (Hernández, 1998, p. 234) que enseña a través de las actividades conjuntas e interactivas y que promueve formas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes.



El proceso de construcción de sistemas de significado compartidos entre profesor y alumnos se define, sobre todo, como un proceso de elaboración de representaciones compartidas en la actividad conjunta, que pasa por la actividad discursiva de los partícipes y, en particular, por ciertos recursos, dispositivos o mecanismos semióticos eventualmente implicados en esa actividad discursiva (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll y Onrubia, 1995). En ese sentido, el enseñante debe saber hacia dónde deberán estar dirigidos los procesos educativos y tener claras sus intenciones educativas (Hernández, 1998).

En cualquier caso, al igual que Onrubia (1996), vamos a señalar una de las exigencias, relevantes para la actuación concreta del profesor en el aula:

- La construcción de sistemas de significado compartidos va a depender en gran parte de la manera en que los actores del proceso (profesor y alumnos) utilicen y aprovechen la potencialidad del lenguaje para representar de maneras distintas la realidad, introduciendo nuevos significados en relación a la misma, o modificando los que se ponen en juego en un momento dado, debido a que “el lenguaje permite regular la ejecución de los otros e influir en ella y además en la ejecución interna de uno mismo” (Hernández, 1998, p. 233), del mismo modo, es un mediador y posibilitador de las interacciones.

Pero, ¿podrá facilitarse la interacción sin comunicación o con una comunicación restringida por interrogantes de parte del maestro, en la cual la participación del alumno se limita a responder cuestionamientos? Entonces los roles del maestro y los alumnos estarían delimitados por las normas que ejercen los profesores diseñando las formas de participación de los alumnos de manera unilateral (Postic, 2000).

Por lo tanto, resulta claro que “el papel del educador o profesor es meramente de guía, es quien aporta elementos para que exista una relación estrecha entre maestro - alumnos” (Rogoff, 1993, p. 213), lo que conllevará a una orientación entre el conocimiento que poseen y la nueva situación de aprendizaje para que se estructuren las nuevas tareas aprendidas. Del mismo modo, Hernández (1998) opina que el profesor es un mediador entre los saberes



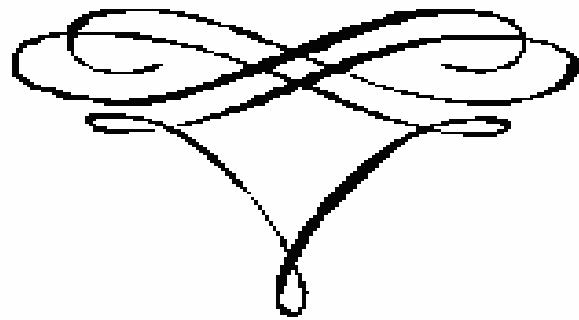
socioculturales y los procesos de los alumnos. De tal forma se puede decir que el aprendizaje permite el acceso a la cultura en que se vive mediante las interacciones sociales.

La mediación es, en palabras de Martínez, Brunet y Farrés (1994) un concepto que está ligado con la Experiencia de Aprendizaje Mediado (E. A. M.) y es la forma en que los estímulos emitidos por el medio son transformados por un agente que “media” (el profesor), al mismo tiempo, éste es guiado por sus intenciones, cultura, emotividad, y a partir de las cuales selecciona y organiza el mundo de los estímulos para que puedan llegar al individuo (alumno) de una forma correcta.

Habría que replantear la actitud y función de un maestro para poder comprender que la acción del adulto en el aprendizaje escolar favorece el desarrollo cognitivo de los educandos, cuando se conduce hacia la resolución de problemas significativos planteados por los mismos estudiantes y cuando la labor del maestro corresponde a la de un facilitador del aprendizaje. La clave de análisis de la interacción profesor - alumno residirá entonces en comprender cómo se produce esta construcción conjunta y cómo, a través de ella, el profesor consigue fortalecer el progreso de los alumnos.

CAPÍTULO 2

RENDIMIENTO ESCOLAR





2.1 RENDIMIENTO ESCOLAR.

Dentro del contexto escolar se sabe que cada una de las áreas que se imparten, tienen como objetivo un aprendizaje determinado que se pretende que los alumnos lo asimilen; es lo que se conoce como rendimiento escolar.

El rendimiento escolar de cada estudiante es el resultado de todo lo que le rodea; familia, amigos, institución, profesores, compañeros, sociedad e incluso su personalidad. Uno de los problemas por los que atraviesa el Sistema Educativo Mexicano, es el que se refiere a los alumnos con bajo rendimiento escolar. Tanto el Sistema Educativo como el alumno son producto de una sociedad, de tal forma que se ve afectada ya que no se logra cumplir con los objetivos educativos y el incumplimiento de dichos objetivos repercute en el alumno, ya que no puede progresar y, por lo tanto, pierde su función de alumno dentro de la sociedad.

Para algunos se considera como fracasado al alumno cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúa al final de la calificación. Por muy fundadas que sean las razones, las malas notas en las actividades escolares, son consideradas por el alumno, su familia y los maestros como el signo de fracaso, pero no hay que olvidar que muchas veces las calificaciones no reflejan los aprendizajes construidos por los alumnos.

Por lo tanto, al bajo rendimiento escolar también se le considera un fracaso porque el alumno no alcanza el nivel de conocimientos al igual que sus compañeros. Este bajo rendimiento se refleja en sus malas notas escolares y en ocasiones el alumno tiene que repetir el curso.

Para Matticoli (1972, en Rodríguez, 1982, p. 13) el rendimiento académico es:

El grado o medida con que un alumno o grupo de alumnos logra los fines propios de un nivel determinado del Sistema Educativo sobre la base de que esa medida general resulta de una medición, o de la combinación de dos o más medidas parciales propias de cada materia o actividad y que integran dicho nivel educativo.



Los maestros en muchas ocasiones olvidan a ciertos alumnos que llevan su desarrollo en el aspecto educativo con deficiencia en el aprendizaje y esto redundará en las calificaciones que obtienen en la práctica, pues como sabemos un valor numérico no se le puede dar a un aprendizaje, la evaluación debe ser cualitativa, no cuantitativa como muchos maestros pretenden hacerlo, los alumnos con bajo rendimiento escolar simplemente son reprobados, sin investigar a qué se debe el origen de esa deficiencia en su aprendizaje.

El problema consiste en que el alumno no manifiesta un aprendizaje de calidad reflejándose éste en las calificaciones que él obtiene, no con esto afirmamos que las altas calificaciones manifiestan con seguridad un alto rendimiento escolar. La forma cuantitativa en que se realiza la medición, no evaluación del aprendizaje, es lo que percibimos como aprendizaje; si las calificaciones son altas es buen rendimiento escolar. Si las calificaciones son bajas es bajo rendimiento escolar.

Existen diferentes factores que contribuyen al bajo rendimiento, posteriormente si no se logra mejorar la situación, llevarán al fracaso escolar, pasando por la reprobación y culmina con la deserción; como puede verse, el bajo rendimiento es parte integral del fracaso escolar.

De acuerdo con López y Lugo (en Alcantar, Fleiz, Hernández y Villatoro, 1998), el rendimiento escolar es el grado de aprovechamiento que logra el alumno o un grupo dependiendo de las calificaciones obtenidas de una evaluación, así pues, el rendimiento escolar se entiende como el nivel de conocimientos de un alumno y en el que intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como el nivel de escolaridad, el sexo o las aptitudes. Otras variables que influyen en el rendimiento son los intereses, hábitos de estudio, relación profesor - alumno y autoestima, al igual que los factores sociales, económicos, culturales y familiares. En la escuela tienen que ver con las características del profesor, de los compañeros de clase, de los procedimientos y de las relaciones en el aula.



De acuerdo con Reyes (1997), “el bajo aprovechamiento escolar, la adquisición insuficiente de conocimientos relativos al objetivo enseñado y evaluado, por abajo del nivel de aprovechamiento general del grupo o de la materia invalida por el profesor” (p. 3).

Los alumnos que tienen un aprovechamiento bajo en la escuela son aquellos alumnos cuyos trabajos académicos, caen por debajo de su potencial intelectual y normal y que por alguna influencia externa influye en el alumno para que baje su nivel de rendimiento. Aunado a estos factores, sucede que el alumno que presenta bajo rendimiento escolar tiene desventajas para incrementar su nivel de aprovechamiento. Con frecuencia el alumno es etiquetado y relegado por el maestro, por sus compañeros y por sus padres, esto da lugar a la “profecía autocumplidora”.

Es evidente que los maestros constituyen una parte clave en el hecho educativo. Numerosos trabajos han analizado aquellos comportamientos de profesores que son altamente motivadores y otros que son calificados como desmotivadores (Justicia, 1996 y Henson y Eller, 2000). Los comportamientos motivadores son aquellos que estimulan directa o indirectamente a los alumnos a iniciar con relativa rapidez las tareas encomendadas, a perseverar en ellas hasta su terminación, a estar atentos en clase o a hacer intervenciones (preguntas, sugerencias, aportaciones de información, experiencias o anécdotas). Los comportamientos desmotivadores, por el contrario, no estimulan a los alumnos a iniciar con rapidez las tareas encomendadas ni a perseverar en ellas hasta su terminación, ni a estar atentos en clase ni a hacer intervenciones. Además de los comportamientos motivadores y desmotivadores, otras dos variables son fundamentales en el estudio de la interacción entre el profesor y el alumno: las expectativas del profesor y su estilo docente. Más adelante profundizaremos en estos dos aspectos.

Por otra parte, las características propias de la personalidad del maestro, los conocimientos que posee y la metodología que utiliza, entre otros factores, influyen en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo dentro de la gama de características de los maestros, algunas influyen más que otras. Por ejemplo, el grado de responsabilidad y compromiso que un maestro siente por sus alumnos, lo lleva a buscar y crear situaciones de aprendizaje en busca de un mejor



aprovechamiento escolar. En algunos estudios sobre las características del profesor, se ha encontrado que la aptitud para enseñar, basada en el desempeño que éste muestre en la práctica docente, es una de las formas de conocer la capacidad de los maestros. Sin embargo, como puede verse en Keeves (1972, en Rodríguez, 1982):

Un resumen basado en doce largas conclusiones sobre estos estudios, quien señala la conclusión final del autor de la revisión: “No fueron encontrados consistentes ni significativos los resultados referentes a aspectos como los de experiencia del profesor, preparación o cursos de perfeccionamiento, conocimientos, y actitud general del mismo” (Rosenshine, op. cit., pág. 219).

Siguiendo a Rodríguez (1982), “a partir de la década de los sesenta las investigaciones empiezan a considerar la conducta del profesor en el marco escolar, específicamente en clase, como la variable principal a tener en cuenta”. (p. 53).

Ahora bien, desde Mellado (1991) entendemos la actitud del docente como “la conducta exteriorizada que manifiesta la forma de conducirse ante los demás” (p. 20). La conducta del profesor en el marco escolar ha llegado a ser considerada como la variable principal a tener en cuenta para el rendimiento escolar, ya que de acuerdo con Rodríguez (1982), en un trabajo de Rosenshine (1971), fueron revisados 50 estudios, en los que se considera al profesor como el elemento fundamental determinante del rendimiento de los alumnos.

2.2 EXPECTATIVAS DEL PROFESOR.

Cuando los alumnos son categorizados o etiquetados por sus maestros, de acuerdo a las expectativas que tienen de ellos, reciben tratos diferentes, afectando de alguna manera, las oportunidades de éxito de algunos alumnos. Lo anterior, porque clasificar a los alumnos implica formarse expectativas y hacer predicciones sobre conducta y aprendizaje.



Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con las personas de nuestro entorno. En el contexto escolar los profesores tienen expectativas específicas acerca del rendimiento y conducta de cada uno de sus alumnos (Cava y Musitu, 2000) que inciden en la visión que los alumnos tienen de su realidad escolar y de sí mismos, en el tipo de relación que se establece.

El profesor no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que dispone del alumno. Al contrario, la percepción selectiva del profesor también incide en el proceso de formación de las expectativas, y pone de manifiesto el carácter subjetivo de este proceso (Cava y Musitu, 2000). Esta percepción selectiva se encuentra determinada por las características del profesor y el contexto de la interacción. El primer factor, *las características del profesor*, alude a aspectos como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos, la forma de elaborar los juicios y de tomar decisiones, la concepción de la asignatura y su grado de complejidad cognoscitiva, el lugar donde el profesor desempeña su trabajo, el uso de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo, la consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza, la creencia en su propia eficacia, el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta, la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso y la habilidad para controlar la conducta del alumno. El segundo factor, *el contexto de la interacción*, hace referencia a características como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información y variables relativas al aula, entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos o la organización y estructura de las clases.

Teniendo en cuenta ambos factores, a partir de la información disponible del alumno, de su posición relativa en el aula y de la percepción y evaluación que hace el profesor de la misma, este último genera expectativas acerca de los alumnos siguiendo una secuencia que va, desde la generación de los estereotipos en el profesor, hasta la formación de estas impresiones y expectativas.



De acuerdo con Anzaldúa y Ramírez (2001), se entiende que toda persona necesita categorizar todo lo que percibe y así estructurar de una mejor manera su entorno físico y social, por ello los profesores categorizar a sus alumnos por medio de estereotipo. Estos estereotipos se consideran como representaciones e ideas preconcebidas de cómo son y cómo se conducen los alumnos en función del mismo grupo. Esto conforma una actitud determinada que el sujeto asume de acuerdo a las perspectivas de profesor. Por otro lado, los apodosos que usan los maestros y alumnos entre sí, se refieren a estos estereotipos, ya que demuestran características de cada sujeto. “Es común que las categorizaciones que hacen los maestros de sus alumnos sean rígidas e inmutables, lo que se convierte en un serio obstáculo para que el maestro perciba de diferente manera el desempeño de sus alumnos” (Anzaldúa y Ramírez, 2001, p. 111).

Existen estudios que evalúan la influencia de las expectativas de los maestros en el autoconcepto del niño, dichas expectativas se relacionan con el hecho de que algunos niños pueden aprender más que otros y que se les puede facilitar el aprendizaje. Las relaciones existentes entre alumno – maestro están influenciadas por las expectativas que el maestro tenga del alumno.

Las expectativas, una vez elaboradas, se manifiestan en un trato diferencial hacia los alumnos, tanto por la vía verbal como por la gestual (Díaz, 1994). Así, cuando las expectativas son positivas, los profesores tratan a los alumnos de un modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones, observándolos con mayor atención, dirigiéndose a ellos con mayor frecuencia, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren sus capacidades y alentando, de este modo, un estilo cognitivo más reflexivo.

Además, precisamente estos alumnos de los que se espera más, suelen emitir un mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, además, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por el contrario, en los casos en los que los profesores tienen expectativas negativas sobre los



alumnos y, por tanto, esperan de éstos un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y los profesores les dan menos oportunidades. Además de la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno (Díaz, 1994).

El maestro, cuando inicia el ciclo escolar, empieza a conocer a sus alumnos, lo cual le permite hacer una serie de inferencias respecto a ellos. En ocasiones los maestros conocen a algunos niños porque han sido sus alumnos o porque el maestro que los tuvo el grado anterior le informa acerca de ellos. Esto sucede casi siempre con alumnos que destacan en algo, ya sea algún problema, dificultad o buen aprovechamiento escolar. Desde aquí, los maestros inician con la formación de expectativas de cada alumno.

Respecto a los alumnos que no destacan por ser serios, introvertidos, no causan problemas o no tienen un aprovechamiento escolar sobresaliente, con ellos los maestros se tardan un poco más en conocerlos, pero aun así, el maestro se irá formando expectativas acerca de ellos también.

Es común que el trabajo de los maestros se base en el conocimiento que tiene del grupo que atiende. Si de antemano sabe que el grupo tiene características como desordenado, bajo aprovechamiento escolar, etc. entonces su práctica será de acuerdo con ciertas necesidades que está detectando. También se da el caso, donde un grupo con ciertas características negativas, el maestro piense que no es necesario que se esfuerce mucho en la enseñanza.

En el caso de un grupo con actitudes y aprovechamiento sobresaliente, puede ser que el maestro no se esfuerce demasiado porque el grupo no necesita mucha ayuda, pues pueden aprender sin dificultad, o que su compromiso con los alumnos lo lleve a implementar estrategias con las que el grupo mejore aún más.



Es descubrimiento de muchos profesores que tratando al alumno como si demostrase gran capacidad aunque de ello no hubiera mucha evidencia, se consigue inducirle a percibirse en términos positivos y motivarlo a emplear sus aptitudes a favor de los objetivos escolares (Servín, 1992. p. 220).

A través del proceso de comunicación de las expectativas, el profesor puede ejercer un efecto positivo en sus alumnos, puesto que les transmite que espera un buen rendimiento de ellos y les da oportunidades en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pero también puede ejercer un efecto negativo, al hacerles saber a determinados niños que se espera muy poco de ellos. No obstante, los profesores pueden minimizar los efectos negativos de las expectativas si se centran en enseñar el contenido a la clase como un todo, mantienen expectativas hacia los alumnos en función de registros sobre el progreso actual, plantean las metas a partir de unos conocimientos mínimos aceptables, acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre individuos, dan un *feedback* informativo y no meramente evaluativo de éxito o fracaso, presentan o reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden, y piensan en estimular la mente de los estudiantes, animándoles a lograr todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades (Cava y Musitu, 2000).

Queda claro, que las expectativas de los maestros son un factor que no se puede desligar de otros muchos, incluso de la personalidad del maestro, ya que éstas se forman de acuerdo a otros factores como el grado de compromiso del maestro, si éste es organizado, sistemático, entusiasta, etc.

Finalmente señalemos que el alumno no rendirá más como estudiante o persona por el simple hecho de que su profesor “espere” o “crea” en él; ya que las expectativas del profesor van dentro de un contexto personal que puede no ser el adecuado; y porque la influencia de tales expectativas depende del peso que para el sujeto tengan las aprobaciones del profesor. (Rodríguez, 1982).



2.3 FRACASO ESCOLAR.

La incompleta explicación aportada por algunas investigaciones que se basan en un estricto modelo psicológico, y la creencia de la importancia de los factores ambientales, así como la enorme evolución social, han sido impulsores en el hecho de poner de relieve la importancia del análisis del ambiente educativo como uno de los factores determinantes del progreso y rendimiento escolar.

Para hacer una vinculación que se dirija más hacia los objetivos de esta investigación entendemos que el fracaso escolar comprende las situaciones en las que se involucra el Sistema Escolar, dentro de este Sistema el fracaso se entiende como la carencia o incumplimiento de los objetivos que se esperaba que cumplieran los alumnos. En este sentido, si los objetivos no han sido alcanzados en la interacción de los alumnos con la escuela nos preguntaríamos ¿quién fracasa?, ¿Los alumnos?, ¿La escuela? o ¿El profesor?. (Aguilar et al., 1998).

Fracaso escolar podría considerarse como ambiguo puesto que el atributo escolar sólo alude al lugar en donde se fracasa, ¿es el alumno que no logra aprender o la institución que no consigue enseñar? Sin embargo, somos herederos de una larga tradición que atribuye al alumno la propiedad de fracasar dispensando de toda responsabilidad a la escuela y en particular al profesor.

De acuerdo con Oyola y colaboradores (1997), el fracaso escolar se refiere a una alteración del desempeño escolar del alumno, tal desempeño se puede ver afectado por las condiciones sociales y culturales, pautas escolares, factores biológicos, inteligencia, factores emocionales y por la institución educativa. (Oyola, Barila, Figueroa, Leonardo y Gennari, 1997).



Como se puede ver, las condiciones para el fracaso escolar son muy amplias y variadas, a continuación se presenta una breve descripción de las condiciones que afectan el desempeño del alumno, retomándolo de los aportes de Oyola (et al. 1997):

- Fracaso escolar y factores biológicos. Este factor considera que las condiciones biológicas de los estudiantes, brindan elementos para que se dé o no el fracaso escolar. Las capacidades intelectuales del niño se deben a los dones que recibe por orden hereditario, por lo tanto, la capacidad ya está determinada desde el nacimiento y ningún tipo de educación puede cambiar esta capacidad.
- Fracaso escolar e inteligencia. Desde la psicología conductista este punto nos señala que la inteligencia se puede medir por medio de tests, de esta manera el fracaso escolar opera en función de los indicadores del coeficiente intelectual pero se cuestiona la situación del alumno al momento de aplicarle el test ya que existen factores psicosociales que intervienen en las conductas intelectuales de los alumnos.
- Fracaso escolar y condición social. La relación entre la institución y el sistema social reduce los contenidos, procedimientos y formas de la escuela a la estructura de clases sociales, de esta manera el fracaso escolar se vincula con el bajo nivel socioeconómico de los alumnos.
- Fracaso escolar y pautas culturales. Dependiendo de los factores culturales y sociolingüísticos de las personas se les integrará al sistema escolar, ya que el fracaso escolar desde esta perspectiva se vincula con la carencia de las formas de lenguaje, de pensamiento y de comunicación. Por ejemplo, un niño que habla Náhuatl no puede integrarse a una escuela donde se habla castellano, ya que si no se conoce el mismo código lingüístico no puede haber comunicación e interacción y, por lo tanto, no habrá aprendizaje y la consecuencia será el fracaso escolar.
- Fracaso escolar y factores emocionales. Esta perspectiva considera que las condiciones internas de los alumnos favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje, ya que la acción socializadora y sentimental que ejercen los padres sobre los niños hacen positiva o negativamente que los alumnos rindan en el régimen educativo, proporcionando así el éxito o fracaso escolar.



- Fracaso escolar y la institución educativa. El problema radica en la acción pedagógica debido a la estructura comunicacional en el grupo - clase, las formas de enseñanza y las actividades escolares realizadas. En concreto, el fracaso escolar se vería en función de las deficiencias del Sistema Educativo.
- Fracaso escolar y enfoque multidimensional. Aquí se toman en cuenta múltiples factores referidos a aspectos del aprendizaje escolar y de la escuela, es decir, abarca todas las perspectivas anteriores.

El fracaso escolar es un término ambiguo y hace referencia a una serie de problemáticas que se han tratado de explicar partiendo de muchas interpretaciones que parten desde una postura psicobiologista, que plantea que el fracaso se debe a una deficiencia de la capacidad intelectual del alumno, hasta una postura socioeconómico - cultural, que hace referencia a las desventajas que presentan los niños de clases subalternas para incorporarse a la escolarización (Anzaldúa, 2004). A continuación se muestra una tabla de los ejes temáticos o factores componentes del modelo de análisis utilizado en investigaciones sobre el fracaso escolar:

Tabla 2.1 Ejes temáticos del modelo de análisis utilizado en la investigación.

Ejes temáticos			
Factores.			
Endógenos		Exógenos	
Culturales	Materiales		Culturales
	Organizativos	Físicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos del aprendizaje. - Actitud y representaciones del docente en relación con los alumnos. - Formación y capacitación profesional docente. - Conocimiento del docente del medio social del alumno. - Experiencia docente. - Pautas culturales de relación social e interacción contexto socio-familiar- escuela. - Modelo escolar de niñez. - Significado del fracaso escolar (docente, alumno). - Pautas disciplinarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de evaluación del aprendizaje. - Incidencia articulación de la educación inicial con la primaria. - Supervisión y conducción educativa. - Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje- planificaciones, metodología. - Manejo de casos con problemas de aprendizaje. - Régimen de promoción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad de materiales didácticos para las tareas escolares. - Infraestructura escolar- edificio. - Equipamiento de la escuela- mobiliario. - Servicios de apoyo asistencial (comedor, ropero escolar). - Dotación docente de la escuela, tiempo, dedicación a la tarea escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pautas familiares de crianza. - Modelo de niñez. - Actitud paterna hacia la escuela. - Significado del fracaso escolar para la familia. - Apoyo escolar de la familia a sus hijos. - Composición e integración familiar. - Contacto de la familia y alumnos con los medios de comunicación social. - Valoración y representaciones sobre el docente. - Interacción y códigos lingüísticos escuela - familia. - Educación y niveles de aspiración de la familia para sus hijos. - Grupos de pertenencia de la familia y niveles de participación. - Expectativas ocupacionales de los hijos
			<ul style="list-style-type: none"> - Migraciones, efectos en la escolaridad. - Vivienda de las familias de los alumnos. - Trabajo infantil de los alumnos. - Nutrición, salud e incidencia en el rendimiento escolar. - Ingresos familiares. - Condiciones de la vivienda y efecto en la escolaridad.

Tomada de Oyola, C., Barila, M, Figueroa, E., Leonardo, C. y Gennari, S. (1997). Fracaso escolar. El éxito prohibido (2a Ed.). Argentina, Buenos Aires: Aique (p.29).



De acuerdo a la tabla anterior, podemos decir que los factores endógenos culturales enmarcan de manera general los sucesos ocurridos dentro del aula, y por lo tanto, el estilo de la interacción y de las relaciones existentes entre el profesor y los alumnos.

El fracaso escolar se puede entender de varias maneras dentro del aula escolar, por ello es clasificado en dos aspectos tales como: las malas notas y la repetición del curso. Entendemos como “**malas notas**” a aquellas que son inferiores a la media y que están en el final de la clasificación que hace el maestro, pero no siempre las notas muestran de manera objetiva el valor del trabajo realizado por el alumno, ya que intervienen factores como el carácter del profesor, la subjetividad de los hechos que se presentan en el salón de clases, entre otros. De esta manera se considera a las malas notas como un fracaso escolar y se le atribuye la responsabilidad al alumno o a sus padres, pero pocas veces al desempeño del profesor.

Ahora bien, los alumnos que **repiten un curso** son alumnos que por diferentes circunstancias (mencionadas anteriormente) no llegan al óptimo desempeño establecido por la escuela y principalmente por el profesor, por lo tanto, el alumno se ve obligado a completar dichos objetivos y eso se logra repitiendo el curso. (Avanzini, 1979).

Avanzini (1979) clasifica a distintos tipos de profesores que conducen al fracaso escolar, partiendo de sus aportes describiremos brevemente a cada uno de éstos:

- Maestro irónico: Es aquel que cree estimular y a su vez desanima y hiere.
- Maestro orgulloso: Es el maestro que humilla.
- Maestro autoritario e impulsivo: Es el que atemoriza e inhibe a los alumnos.
- Maestro agresivo: Es el que ataca.
- Maestro amargado: Es el que está lleno de sentimientos de inferioridad.
- Maestro intolerante: Es el que provoca conflictos sobre problemas ideológicos.
- Maestro decepcionado e irritado: Mostrará poco interés por sus enseñanzas.



Entonces, “si todas las deficiencias de carácter del maestro repercuten en riesgos de fracasos, los buenos resultados en cambio aparecen más como criterios del valor del maestro que como criterios del valor de los alumnos”. (Avanzini, 1979. p. 106).

La personalidad de un maestro corresponde precisamente a una persona, a un ser individual, lo que lo hace diferente a los demás, así como los alumnos son diferentes, también los maestros lo son. Antes que maestros, son seres humanos que tienen que convivir con otros seres que también poseen sus propias características individuales, sus alumnos. Durante esa convivencia diaria surgen modos de enseñanza y modos de aprendizaje, que en esa interacción y dialéctica existente en un grupo determinan los resultados del aprovechamiento escolar de un hecho educativo.

Existen circunstancias que de acuerdo a las características individuales, tanto de maestros como de alumnos, van determinando las virtudes y debilidades de ambos y que afectan de alguna manera el aprovechamiento escolar.

Ahora bien, ¿Qué factores influyen en las decisiones interactivas de los docentes?, ¿Los docentes “eficaces” que logran incrementar el rendimiento de los alumnos y los que son “menos eficaces” siguen pautas diferentes en la adopción de decisiones interactivas?

Un supuesto implícito de los investigadores ha sido que si los docentes no se consideran responsables de los éxitos y fracasos de los alumnos y no ven ninguna relación entre su conducta y el rendimiento de éstos, es poco probable que se esfuercen por mejorar el rendimiento de los alumnos en el aula. (Wittrock, 1990. p. 505).

Por otra parte, debido a que los profesores pertenecen al proceso de interacción en el aula y a que es uno de los factores que puede influir en los éxitos y fracasos de los alumnos, sus interpretaciones pueden estar influidas por dos patrones de interpretación:



- Interpretaciones que autoensalzan. Se producen cuando los docentes, debido a que participan en la interacción social, consideran que el éxito en el rendimiento de un alumno es por el trabajo del profesor y el fracaso de ese mismo alumno se debe a factores ajenos al profesor.
- Interpretaciones contradefensivas. Son producidas cuando los docentes se reconocen responsables de los fracasos de los alumnos y que los éxitos son logrados por el alumno (Wittrock, 1989 Vol. I).

Los teóricos de la interpretación afirman que hay una relación importante entre las interpretaciones que efectúa el docente sobre las causas del rendimiento de un alumno y la realimentación que le proporciona a éste.

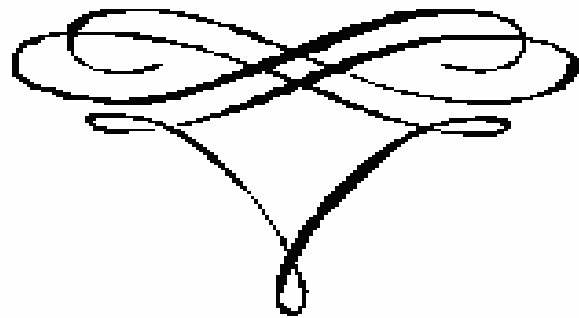
En un estudio inicial, Weiner y Kukla (1970) comprobaron que cuanto mayor era el éxito del alumno, más positiva era la realimentación del docente. Los alumnos que, a juicio del docente, se esforzaban, eran más recompensados y menos castigados que los que no lo hacían. El esfuerzo percibido era mucho más importante, como factor determinante de la recompensa y el castigo, que la capacidad percibida. (Wittrock, 1990, Vol. III).

Entendemos por fracaso escolar aquella situación en la que un alumno sin limitaciones intelectuales conocidas no supera los niveles de aprendizaje esperados para su edad, dentro de un determinado plan de estudios y /o de una institución escolar dada.

Como hemos visto, en cualquier etapa educativa, el fracaso escolar está determinado por una compleja red de interacciones entre factores relacionados con el individuo, su familia, profesores, la escuela y el entorno social. Por tanto, para identificar las razones del fracaso escolar de un alumno, sus capacidades y limitaciones no deben ser consideradas aisladamente sino en el contexto de sus circunstancias sociales y ambientales.

CAPÍTULO 3

INTERACCIÓN EN EL AULA





3.1 EL ESTILO DE LA INTERACCIÓN PROFESOR – ALUMNO.

De acuerdo con Ovejero (1990): “la interacción se refiere a las relaciones entre dos o más personas en las cuales los actos de cada una de ellas afectan a las de la otra u otras” (p. 146).

Medina (1980), por su parte, considera que “la interacción es la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido” (p. 31). Postic (1978) citado por Medina (1980), dice que “la interacción es una relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene influencia sobre el del otro” (p. 31).

La interacción social es entendida entonces como cambios de conducta iniciados por la percepción de otro dentro de una interacción (Marc y Picard, 1992). De acuerdo con Argyle (2001), existen varios tipos de situaciones sociales (interacciones), a continuación se hace una breve descripción de éstas:

- Interacciones *no recíprocas*. Donde la conducta de un individuo no influye en la conducta de otro y, por lo tanto, no hay una verdadera interacción. Dentro de este tipo de interacciones también podemos encontrar:
 - Las interacciones *seudorecíprocas*: en las cuales los sujetos interactúan por medio de comportamientos preestablecidos en una situación dada, por ejemplo una ceremonia religiosa.
 - La *conducta paralela*: en la cual, hay un flujo de palabras, pero en realidad no se están escuchando entre ellas.
- Interacción *recíproca, pero asimétrica*. Las respuestas del sujeto 1 dependen de las del sujeto 2, pero las del sujeto 2 no dependen de las del sujeto 1.
- Interacción de *reciprocidad simétrica*. Ninguno de los sujetos participantes de la interacción posee más que el otro un programa predeterminado y el curso de la relación es producto de una interacción bidireccional entre los sujetos. En este tipo de interacción el sujeto que habla permanece pendiente (información perceptual) de los gestos y de las reacciones de los demás, esto con el fin de poder cambiar sus próximas respuestas de un modo efectivo.



Cabe mencionar, que no es objeto de esta investigación dar cuenta de las características de estos tipos de interacción, porque para los propósitos de esta investigación, el análisis de la interacción de Flanders es el que más se apega a nuestro objeto de estudio.

En la enseñanza la interacción es un proceso comunicativo - formativo que como lo dice Postic (2000), se caracteriza por la reciprocidad de los integrantes que participan en ella; de este modo puede ser más eficiente el proceso de enseñanza - aprendizaje ya que es útil para el alumno en su formación intelectual y actitudinal.

El profesor, además de ser la principal figura de autoridad formal, desempeña un doble rol en la relación con el alumno: por un lado, determina lo que deben aprender los alumnos, decide el contenido del currículo y el método de enseñanza y organiza las clases, es decir, desempeña el rol de *instructor*. Pero además, el profesor debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de conducta e intervenir en la organización de agrupamientos de alumnos, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para que se cumplan las reglas, es decir, desempeña también un rol socializador en el que se encuentra el mantener la disciplina (Gómez, Mir y Serrats, 2004). Desde esta perspectiva, el profesor es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación de los alumnos, en su rendimiento y en el ajuste escolar.

La interacción profesor - alumno puede considerarse, desde una concepción social y socializadora de las actividades educativas escolares, como el tipo de relación que articula y sirve de eje central a los procesos de construcción de conocimiento que realizan los alumnos en esas actividades. En efecto, es el profesor, en tanto que mediador cultural, el encargado más directo e inmediato de apoyar y promover el aprendizaje de los alumnos, tratando de ofrecerles, en cada momento, la ayuda educativa más ajustada posible para ir elaborando, a partir de sus conocimientos y representaciones de partida, significados más ricos y complejos, y más adecuados en términos de los significados culturales a que hace referencia el currículum escolar (Bueno y Castanedo, 1998 y Onrubia, 1996).



Por lo tanto, “La interacción maestro – alumno es entendida como las acciones que realiza el maestro con los alumnos en base a principios pedagógicos, mediados por el programa y los objetivos a lograr” (Mellado, 1991, p. 20).

Sin duda, dentro de los márgenes que presenta la interacción podemos ver que la percepción que el alumno tiene del profesor se produce no sólo a partir de su experiencia directa con él, sino también a partir de otras fuentes de información, entre ellas cabe destacar: la experiencia con otros adultos significativos como son sus padres, la experiencia con otros profesores y la información proporcionada por sus grupos de referencia.

Para Sánchez (2001), la percepción es:

La síntesis resultante de una serie de procesos entre lo que cabe señalar destacar la información y sensaciones recibidas a través de los sentidos, las experiencias vividas, la propia personalidad y un sentido difuso de lo que esperábamos y pedimos de la vida, al igual que ocurre el aprendizaje, debe de impedirse a partir de la actuación del individuo ya que no es directamente observable. (p. 49).

De esta manera, la forma en que el alumno percibe lo que los profesores expresan verbalmente y las actitudes que perciben de ellos, puede afectar de forma desfavorable su autoimagen y así se llegará al bajo rendimiento escolar (Sánchez, 2001).

Cabe señalar que “el proceso perceptual varía también según el tipo de interacción social” (Argyle, 2001, p. 144). Es decir, cuando el sujeto 1 observa la conducta del sujeto 2, puede interpretarla en función de las actitudes del sujeto 2 hacia él.



Por otra parte, Sarabia (1992, citado por Hernández 1995) opina que las actitudes sólo se pueden conocer a través de las conductas y opiniones debido que son constructos hipotéticos, ya que se acepta su existencia a pesar de no ser directamente observables o medibles. Por lo tanto, podemos decir que las actitudes no son la conducta en sí, sino que más bien se refieren de ella, pues le dan dirección y guía los patrones de comportamiento.

Si el maestro simpatiza con el alumno, se comportará con él de una forma más agradable, y suscitará en el alumno una conducta más favorable (Argyle, 2001). El maestro que intente perseguir sus valores y creencias que persigan su idea particular de relaciones humanas, pero que se alejan de los principios de los alumnos, habrá de afrontar problemas difíciles.

Como se mencionó en el capítulo 1, en el aula maestros y alumnos trabajan juntos dentro de un contexto psicológico en el que se comprenden factores cognitivos, sociales, culturales, afectivos, emocionales, motivacionales y curriculares, entre otros. Así mismo, esto sucede dentro de cualquier contexto, en donde los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar, y este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la misma.

Bleger (1985). Señala que en la enseñanza, el grupo trabaja sobre un tópico de estudio dado, pero, mientras lo desarrolla, se adiestra en los distintos aspectos del factor humano. Aunque el grupo esté concretamente aplicado a una tarea, el factor humano tiene una importancia primordial ya que constituye el “instrumento de todos los instrumentos”. (p. 57).



Desde esta perspectiva podemos decir que uno de los factores principales que influye para el aprendizaje es la socialización, ya que son las interacciones con los demás las que nos hacen crear y modificar nuestros conocimientos. Tampoco podemos olvidar que sin la ayuda de un experto, las construcciones que hagan los alumnos no serán de lo más confiables, por lo tanto, los profesores no deben improvisar las actividades de enseñanza ni seleccionar las más interesantes para los estudiantes, sino que deben de conocer las teorías fundamentales sobre las que se basa la educación interactiva.

El fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral; ahora bien, el problema estriba en decidir cuáles son los medios más adecuados para ayudar al estudiante a que construya por sí mismo esa razón, a que alcance la coherencia y la objetividad en lo intelectual y la reciprocidad en lo moral; la autoformación en el plano de la instrucción y el autogobierno en el de la moral.

Dentro de este fin el profesor tiene un rol muy importante, ya que tiene el trabajo de poner en contacto a sus alumnos con las materias por medio de cursos, lecturas, estudio programado, etc. Así como mediar entre los planes de estudio y los alumnos creando las condiciones específicas para que el ambiente en el aula tenga una estructura normativa y se cumplan las metas curriculares.

Se puede decir que las bases para una buena comunicación entre el profesor y el alumno debe estar vinculada con la confianza y el respeto que pueda ejercer el profesor hacia sus alumnos, Moustakas (1968), plantea que el profesor debe adoptar sus actividades de acuerdo con sus aptitudes, ideas, valores y convicciones, creando una atmósfera que permita que sus alumnos expresen sus pensamientos sin temor a críticas y comparaciones.

En la actualidad, los profesores son quienes están considerados como autoridad y por lo tanto, pueden elegir el tema, evaluar las aportaciones de los alumnos, etc. de esta manera los derechos de los alumnos son restringidos por el profesor (a menudo de forma inconsciente).



Rogers y Kutnick (1992) comentan que:

El profesor debe estar en situación de saber cómo relacionarse con los alumnos, comprender su crecimiento y desarrollo y estructurar las experiencias que se ofrecen en el aula. El profesor debe reflexionar sobre la relación entre el proceso del aula y el producto (p.17).

La responsabilidad del profesor es de gran importancia, ya que es él quien pasa mayor tiempo en la escuela con el alumno. El profesor es el que realiza interacciones continuamente con los educandos, por lo que el papel de influencia social del educador es determinante; de él depende en gran medida el éxito o fracaso del alumno así como la formación de actitudes.

De acuerdo con Goffman (1981), “una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua” (p. 27). Por lo tanto, el profesor representa el mismo papel para la misma audiencia (alumnos) en diferentes ocasiones, esto se conoce como rol social, y a dicho rol se le asignan derechos y deberes atribuidos por el status dado socialmente.

Existen diferencias que plantean tres tipos de profesores (Brophy y Good, 1974 en Díaz, 1996):

1. *Los profesores proactivos*: tienen expectativas flexibles y mantienen una estructura con respecto a las interacciones, no permiten que la conducta de los alumnos ni sus propias expectativas se involucren en los objetivos prioritarios de la educación.
2. *Los profesores reactivos (pasivos)*: tienen expectativas flexibles que les permitan adecuar sus reacciones a las conductas de los alumnos. Permiten que los alumnos lleven las interacciones en la clase habiendo desigualdad de oportunidades entre los ellos, pero tampoco las fomenta.
3. *Los profesores sobrereactivos*: Son profesores que perciben a sus alumnos de forma estereotipada y los trata como si las diferencias entre ellos fueran muy superiores y tienen preferencia por los alumnos que manifiestan buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que manifiestan características opuestas.



Las relaciones entre maestro y alumno son de mucha importancia en el proceso educativo. Debe caracterizarse por un mutuo reconocimiento, aún cuando no se trata de una relación simétrica donde cada uno es equivalente al otro, ya que el maestro aparece como poseedor de cierto saber. Esta posición del maestro puede conducirlo, en algunos casos, a creer que cuenta con poder. Es aquí donde surgen problemas en la relación maestro - alumno.

Los aprendizajes del alumno se verán favorecidos al considerar su interacción tanto personal como con el profesor en momentos del proceso de aprendizaje, así las acciones del docente dentro de la dinámica grupal tenderán a fortalecer las capacidades naturales de aprendizaje y socialización de sus alumnos.

Tomando en cuenta que el profesor es el mediador entre el conocimiento y los alumnos, entonces entendemos que debe ser analizado el comportamiento del profesor. Avanzini (1979) - como ya se mencionó en el tema de "fracaso escolar" - nos muestra distintos tipos de profesor que definen su personalidad, dichas personalidades influyen en el bajo rendimiento escolar de los alumnos. Por su parte Díaz (1996) retoma sólo tres tipos de profesores; sus categorías engloban a los profesores dentro de un contexto educativo, pero no abarca aspectos de una conducta específica. En este sentido, el trabajo de Flanders (1977) para el análisis de la interacción, contempla aspectos de actitud del profesor dentro del contexto educativo relacionándolo con la interacción profesor - alumno.

3.2 ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN.

De acuerdo con Flanders (1977), el análisis de la interacción se refiere a muchos sistemas de codificación de la comunicación verbal, por medio de los cuales son organizados los datos en un esquema de presentación útil, precediendo después a analizar los datos en función de los patrones de enseñanza y aprendizaje. Los diferentes sistemas tienen un proceso de codificación y descodificación en donde se establece una serie de categorías para clasificarlas de una forma restringida, y un observador hace el registro de los datos. La descodificación consiste en interpretar la serie de datos con la intención de formular preposiciones sobre los



eventos observados. Un sistema de análisis de interacción debe incluir: un conjunto de categorías claramente definidas, un procedimiento de observación y determinadas reglas que regulen el proceso de codificación y medios para la tabulación de los eventos observados, con el fin de que los datos recogidos puedan ser ordenados para apoyar la descripción de los eventos originales.

Para llevar a cabo este tipo de observaciones, es necesario seleccionar pautas de conducta identificables, aplicar un procedimiento que permita la observación y que resulte práctico, hacer un registro de los datos, de tal manera que mantenga la secuencia original de los acontecimientos, y por último, tabular y analizar los datos de modo consistente de acuerdo a la investigación.

Las observaciones no participantes en el aula han sido utilizadas en la investigación educativa desde diferentes enfoques, según sea el carácter de los objetivos; en esta investigación, nos basamos en el sistema conocido como “Análisis de la interacción” (García y Vanella, 1992). Ya que como lo dice Wittrock (1989, Vol. I) “la perspectiva adoptada por el investigador puede ser la de un observador exterior que intenta descubrir las relaciones entre las características observables” (p. 21).

3.2.1 ETNOGRAFÍA.

Rodríguez, Gil y García (1999), presentan a la etnografía como un método de investigación que permite conocer el modo de vida de una unidad social concreta. A través de este método se pretende describir de una forma analítica e interpretativa la cultura, formas de vida y estructuras sociales del grupo investigado.

Por su parte, Wittrock (1989. Vol. I) menciona que los métodos etnográficos permiten al investigador hacerse cuestionamientos y obtener respuestas basadas en los hechos estudiados, ya que no requieren ninguna conceptualización previa debido a que permite descubrir una teoría realmente aplicable, también permiten comprender cómo conciben los



participantes los hechos que se están investigando y, finalmente, tienen la oportunidad de efectuarse por un periodo más prolongado de tiempo para analizar temas controvertidos que generalmente no permiten los métodos de comprobación.

Por otro lado, Spradley (1980, en Rodríguez, et al. 1999) señala que existen dos tipos de etnografía:

- Macroetnografía. Su unidad de análisis es la sociedad compleja.
- Microetnografía. Se interesa en una situación social dada.

De acuerdo con Wittrock (1989. Vol. I), una gran parte de estudios etnográficos se basan en estudios de caso, porque tiene ventajas tales como la facilidad de entrar en la dinámica de la entidad social estudiada y el investigador descubre hechos y procesos que pasaría por alto con otros métodos más superficiales.

3.2.2 VERTIENTE SOCIO - ETNOGRÁFICO - LINGÜÍSTICA.

Esta vertiente se enfoca en los procesos comunicativos que suceden dentro del aula, de esta manera se puede ver que el peso de esta vertiente se dirige al impacto que la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística y la etnografía tienen dentro de un contexto educativo en la interacción. Para entender las bases de esta vertiente se presentan a continuación los puntos más importantes de ésta:

- a) Lingüística: Analiza el discurso en su coherencia y comprensión que se caracteriza por la fonética, sintáctica y pragmática, profundizando en la naturaleza del lenguaje.
- b) Psicolingüística: Estudia el mensaje que emiten los sujetos entendiéndose como el producto y el proceso que emite cada individuo dentro de un contexto social, permitiendo conocerse y conocer a los demás favoreciendo la comunicación y el entendimiento.
- c) Sociolingüística y etnografía: Buscan interpretar los mensajes emitidos por los sujetos y ubicarlos dentro del contexto social en el que se encuentran, dichos mensajes tienen la



característica de modificar o afectar la conducta del receptor.

3.2.3 VERTIENTE PROCESO - PRODUCTO.

Medina (1980) explica que la interacción en el aula puede ser analizada desde dos vertientes:

- Proceso-producto: Identifica los rasgos de conducta verbal más relevantes para la adquisición de aprendizajes deseados en los alumnos.
- Socio-etnográfico-lingüística: Describe y comprende el proceso de comunicación que acontece en el aula.

De acuerdo con Wittrock (1989, Vol. I), “La tradición de proceso – producto estudia las relaciones de la actividad docente y las consiguientes capacidades del estudiante” (p. 23). El programa de mediación del estudiante se centra en los pensamientos de éste, por lo general en relación con las acciones del profesor. Así pues, la unidad de análisis se formularía como cadenas en las que se muestra la acción del profesor---respuesta del alumno---reacción del profesor.

El paradigma proceso - producto presenta varias virtudes, empezando porque el enfoque responde a los temas que surgen dentro del aula, ya que según Coleman (1966, en Wittrock, 1989, Vol. I) los diferentes tipos de profesores, no suponen una diferencia en el rendimiento escolar.

Uno de los conjuntos más significativos de resultados de la investigación del proceso – producto sobre la enseñanza descubrió que las variaciones de la conducta docente se relacionan sistemáticamente con variaciones en el rendimiento del alumno, hallazgo que fue posible a partir de un modelo de investigación que relacionaba los procesos de la enseñanza con los productos del estudiante. En otras palabras, la investigación del proceso – producto, si bien se basa en correlaciones producidas naturalmente, define la enseñanza eficaz a través de un acto de síntesis que realiza el investigador, en el cual las conductas del profesor asociadas al rendimiento del alumno se agrupan para formar una nueva combinación (Wittrock, 1989, Vol. I.).



La vertiente proceso – producto sostiene que los procesos del aula tienen una influencia directa sobre el resultado en el rendimiento de los alumnos. Wittrock (1989, Vol. I.) menciona que “los resultados toman la forma de proposiciones que describen aquellas modalidades de la conducta docente que se asocian con logros de la actividad del estudiante, a menudo condicionados por el nivel de escolaridad y la materia” (p. 31).

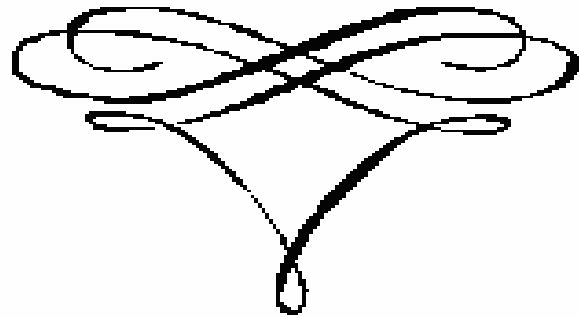
Pero, ¿resultará difícil analizar los procesos de interacción que surgen en las clases? Esta incógnita se deriva de la categoría que se le ha brindado a los momentos que se viven en el aula una vez que se considera que los procesos de enseñanza - aprendizaje se evalúan a través de los resultados, mediante instrumentos como preguntar a los alumnos con base en cuestionarios previamente elaborados por los maestros y, al finalizar el ciclo escolar, mediante una evaluación sumativa, demostrar que se ha culminado el programa del grado conferido (Delamont, 1984).

Volviendo con la resultante de la interacción en la clase, primeramente y como explica Flanders (1977), es necesario que el docente emplee técnicas de análisis de las interacciones que tienen lugar en el aula y las conciba como una serie de acontecimientos o episodios sucesivos que se vislumbran cotidianamente en el salón de clases, los cuales servirían como elementos fundamentales en la adquisición de un método continuo de observación sobre la práctica docente.

Las interacciones no surgen de la interiorización conceptual del maestro, ni son provocados por cuestiones meramente imaginarias o porque las marca un programa, sino como consecuencia de acciones en las que el profesor busque la manera de incorporar las sugerencias de los alumnos pero con tareas específicas y con cierto método de trabajo o cierta intención. “De esta forma se estaría creando la verdadera interacción entendida como una correspondencia mutua entre los sujetos que intercambian ideas y que requiere de una flexibilidad del maestro para que surja la iniciativa del alumno por participar” (Flanders, 1977, p. 22).

CAPÍTULO 4

MÉTODO





TIPO DE ESTUDIO.

La presente investigación se realizó como un estudio descriptivo que se basa principalmente en la observación, la cual se realiza en un ambiente natural de aparición de los fenómenos (Bisquerra, 1989) y que nos permite identificar elementos relevantes y hacer una exploración de sus conexiones. El estudio descriptivo de observación es sin duda una forma de investigación que puede aportar a la enseñanza dentro del aula. Una de las ventajas que presenta esta investigación es que detalla los fenómenos que ocurren dentro del aula, ya que da entrada a los procesos encubiertos como elemento clave para la comprensión de los procesos interactivos que se establecen entre el profesor y los alumnos, es decir, incluye datos sobre los hechos docentes reales en la vida del aula.

Un estudio descriptivo consiste en hacer una *descripción detallada* de los fenómenos que se observan, así cuando se realiza el análisis, todos los datos son reducidos y se presenta un resultado concreto. Las investigaciones descriptivas reducen y ordenan los materiales que los investigadores han seleccionado e interpretado, generalmente se introducen interpretaciones y comentarios de fragmentos pertenecientes a las notas de campo y entrevistas. Los materiales que se usan en este tipo de investigación pretende mostrar cómo es la realidad, y las interpretaciones se perciben desde una visión más conceptual. Las interpretaciones que se obtienen de los fenómenos dependen del nivel de abstracción teórica (Sandín, 2003).

Los estudios descriptivos pueden incluir datos cuantitativos o cualitativos y ambos se pueden combinar. Siguiendo a Bericat (1998, en Sandín, 2003), podemos hablar de complementación en la investigación. La complementación se da cuando en la investigación se obtienen dos visiones, una que se obtiene a partir de métodos cualitativos y la otra, que se obtiene de métodos cuantitativos, de tal manera que el producto final es un informe con dos partes diferenciadas en las que se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de los distintos métodos y de esta forma se puede hacer una síntesis interpretativa que integre los resultados de cada método.



Pero, en cualquier investigación, si se sigue una postura equilibrada y flexible que se aleja de una rigidez entre posicionamientos metateóricos y técnicas de investigación, se puede hablar de la posibilidad de acudir a diseños multimétodo en la investigación educativa (Sandín, 2003).

Merton (1975, en Wittrock, 1989, Vol. I) nos anticipa que los programas de investigación alternativos no pueden ser reemplazados entre sí como para examinar ciertos aspectos de la enseñanza más detenidamente. Cada paradigma destaca una zona del mapa sinóptico, pero puede dejar otros territorios oscuros e inexplorados.

Por ello nos interesa la relación entre dos variables: la interacción profesor – alumno y el rendimiento escolar, sin embargo, reconocemos que esta relación no es lineal y que existen otros factores que pueden estar implicados, debido a esto complementamos con una serie de instrumentos que nos permitieron conocer un poco más de la relación entre estas variables.

Más adelante describimos cómo fueron trabajados los datos cuantitativos y cualitativos y cómo se integraron los resultados de ambos.

OBJETIVOS.

OBJETIVO GENERAL.

- Conocer la influencia de la interacción profesor – alumno en el rendimiento escolar.

OBJETIVOS PARTICULARES.

- Diferenciar a los alumnos de alto y bajo aprovechamiento escolar a partir de sus calificaciones de dos bimestres.
- Examinar las características de la interacción que establece el docente con los alumnos de alto y bajo aprovechamiento escolar.



PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Cómo influye la interacción profesor - alumno en el rendimiento escolar de los alumnos de un grupo de 6º de primaria?

HIPÓTESIS.

La interacción diferenciada que el profesor establece con sus alumnos de altas y bajas calificaciones influye en el rendimiento escolar de un grupo de 6º de primaria.

VARIABLES.

- Variable independiente: Interacción profesor – alumno.
- Variable dependiente: Rendimiento escolar.

ESCENARIO.

La investigación se realizó en una escuela pública primaria, ubicada en la Delegación Coyoacán. México, D. F.

PARTICIPANTES.

La investigación se llevó a cabo en el grupo 6º “A” con 34 alumnos (16 niños y 18 niñas); sus edades oscilan entre los 10 y 12 años de edad aproximadamente, su nivel socioeconómico es de clase media. Del grupo es responsable la maestra Edna, con una escolaridad de Licenciatura en Educación Media y con una experiencia en la docencia de 30 años. El grupo para realizar la investigación fue elegido mediante un muestreo no probabilístico, ya que la población fue elegida arbitrariamente. Este muestreo no probabilístico es de tipo casual porque la población con la que se trabajó fue reunida casualmente en este grupo.



INSTRUMENTOS.

Para la investigación se utilizaron como instrumentos:

- Entrevista semiestructurada (a la maestra).
- Observaciones no participantes.
 - Observación categorial (registros observacionales).

Observación directa (fichas anecdóticas).

- Cuestionario tipo Likert (para conocer la percepción que tienen los alumnos sobre la interacción que la maestra tiene con ellos).

El objetivo de la entrevista semiestructurada fue tener un panorama general del trabajo de la profesora encargada del grupo en estudio y de entender cómo concibe la interacción y cuál es su papel como mediadora, así mismo, conocer la percepción que tiene de sus alumnos con alto y bajo rendimiento escolar.

El objetivo de los registros observacionales fue ver directamente el tipo de interacción que la profesora mostró ante el grupo, lo cual nos permitió conocer cómo interactuaba y se relacionaba con cada uno de sus miembros. Uno de los sistemas más utilizados para el análisis de la interacción es el de Flanders, que contempla siete categorías que se refieren al maestro (Influencia directa e Indirecta), dos categorías referidas a los alumnos y una dedicada a los silencios y momentos de confusión (García y Vanella, 1992).

Para la investigación fue utilizado este instrumento en su totalidad, sin embargo, se le realizaron modificaciones, para adecuarse a la investigación que aquí se plantea. Por otra parte este instrumento no se trabajó siguiendo la metodología original de Flanders, pues sus estudios estaban dirigidos a investigar grupos completos y a alumno por alumno, nosotros dirigimos esta investigación a trabajarla solamente con dos subgrupos de alumnos de un aula (alumnos de altas y bajas calificaciones), de este modo el análisis de datos también fue diferente. A continuación se presenta una tabla que contiene una breve descripción de las categorías del análisis de la interacción propuesta por Flanders (1977):



Tabla 4.1 Definición de categorías para el Análisis de la Interacción de Flanders (FIAC).

Habla el profesor	Responde	1.- <i>Acepta sentimientos</i> . Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivo de un alumno de manera no “amenazante”. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluye en esta categoría la predicción y evocación de sentimientos. 2.- <i>Alaba o anima</i> . Alaba o alienta la acción o comportamiento del alumno. Gasta bromas o hace chistes que alivian la tensión en clase, si bien no a costa de otro individuo. Se incluyen aquí los movimientos afirmativos, aprobatorios, de la cabeza y expresiones como “um, um?” o “adelante”. 3.- <i>Acepta o utiliza ideas de los alumnos</i> . Esclarecimiento, estructuración o desarrollo de ideas sugeridas por un alumno. Se incluyen aquí las ampliaciones que el profesor hace de las ideas de los alumnos, pero, cuando el profesor procede a apuntar más elementos de sus propias ideas, ha de pasarse a la categoría número 5.
	Inicia	4.- <i>Formula preguntas</i> . Planteamiento de preguntas acerca de contenido o de procedimientos y métodos, partiendo el profesor de sus propias ideas y con la intención de que responda un alumno. 5.- <i>Expone y explica</i> . Refiere hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos; expresa <i>sus propias</i> ideas, da <i>sus propias</i> explicaciones o cita una autoridad que no sea un alumno. 6.- <i>Da instrucciones</i> . Directrices, normas u órdenes que se espera el alumno cumplirá. 7.- <i>Critica o justifica su autoridad</i> . Frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno, de forma o pautas no aceptables o modos aceptables; regaña a alguno; explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace; extrema referencia a sí mismo.
Habla el alumno		8.- <i>Respuesta del alumno</i> . Los alumnos hablan para responder al profesor. Es el profesor quien inicia el proceso, solicita que el alumno se exprese o estructura la situación. La libertad para expresar las propias ideas es limitada.
	Inicia	9.- <i>El alumno inicia el discurso</i> . Iniciación del discurso por parte de los alumnos. Expresión de ideas propias; iniciación de un nuevo tema; libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento; formulación de preguntas pensadas por propia cuenta; ir más allá de la estructura dada.
Silencio		10.- <i>Silencio o confusión</i> . Pausas, cortos periodos de silencio, periodos de confusión en los que la comunicación resulta ininteligible para el observador.

* La secuencia de estos números carece de toda intención “escalar”. El anotar estos números durante las observaciones de clase es simplemente operación enumerativa, sin hacer juicio alguno de nivel en una escala.

Tomada de Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya (p. 59).

*(Véase anexo 3, en donde se describen detalladamente las categorías).



El análisis de interacción que aquí se propone (análisis de la interacción de Flanders) puede aplicarse, en servicio del profesorado, como un instrumento que ayude a los docentes a mejorar la enseñanza que imparten a los alumnos. El análisis de interacciones se utiliza en la investigación del proceso enseñanza – aprendizaje. Esta técnica brinda un método de cuantificación de conceptos que se refieren y se aplican en las conductas espontáneas que surgen en el aula y que en consecuencia, sólo de una forma indirecta podría medirse (Flanders, 1977).

Para los propósitos de esta investigación, no se pretendió trabajar con los estilos del profesor, debido a que las conductas del docente no determinan el estilo del profesor, ya que como explica Flanders (1977), la forma en que se analiza la interacción es sólo a través de conductas que surgen en el aula de manera espontánea, de acuerdo a las situaciones en las que se desarrolla la interacción, en función de esto, las fichas anecdóticas tienen como objetivo utilizarse como herramienta para analizar la interacción que surge de manera espontánea dentro del aula.

El cuestionario tipo Likert tiene como objetivo proporcionar datos sobre las actitudes de la maestra por medio de la percepción de los alumnos en relación con la interacción que la profesora tiene con ellos. Este cuestionario tipo Likert cuenta con las categorías que se presentan en el anexo 5.

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS.

- Las *observaciones no participantes* se realizaron mediante observaciones categoriales, en las cuales se hizo uso del registro observacional. También se realizaron observaciones directas para analizarlas desde una perspectiva cualitativa (fichas anecdóticas). Para ambos tipos de observación se utilizó el sistema de observación de la interacción de Flanders (1977), con categorías que determinan la forma en que se da la interacción profesor – alumno.



- En el *Cuestionario tipo Likert* se incluyeron una serie de reactivos que se vincularon hacia la percepción que tienen los alumnos sobre las actitudes de la maestra con relación a la interacción que la profesora tiene con ellos. Esto ayudó a verificar la congruencia entre la percepción del alumno y las conductas observadas. En el apartado siguiente, describe cómo fue validado y aplicado este instrumento.

PROCEDIMIENTO.

Para realizar esta investigación, asistimos a la primaria de una a tres veces por semana, según se requería y se realizaron análisis de documentos y observaciones no participantes con una duración aproximada de tres horas (de 9:30 a 10:30 hrs. y de 11:00 a 12:30 hrs.) durante el periodo octubre – diciembre de 2006.

APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

Una vez otorgado el permiso para ejecutar el proyecto se procedió a informar a la profesora encargada del grupo qué se pretendía investigar, los objetivos y procedimientos. En principio, le fue aplicada a la maestra una entrevista semiestructurada (anexo 1 A y B) y a partir de los datos obtenidos de esta entrevista se realizaron las observaciones.

Después de haber aplicado la entrevista semiestructurada con la maestra, se solicitó un poco de tiempo con el grupo para conocerlo y generar un rapport (Anexo 2) para que nuestra presencia no afectara los fines de la investigación y que los alumnos nos reconocieran como parte del grupo.

De la población ya mencionada, para esta investigación fueron seleccionados los 4 alumnos de calificaciones más altas y los 4 alumnos de calificaciones más bajas. Las calificaciones altas fueron tomadas a partir de los promedios bimestrales de 9 y 10, y las calificaciones bajas a partir de los promedios bimestrales de 6 y 7. Se consultó el promedio de los alumnos a partir del 5º grado, ya que descubrimos que algunos de ellos mostraban desde entonces sas



calificaciones. (Se eligieron estas calificaciones ya que en el grupo donde se realizó la investigación, las calificaciones más bajas fueron 6 y 7, y las más altas 9 y 10).

REALIZACIÓN DE LAS OBSERVACIONES.

Después de haber establecido el rapport con el grupo, se realizaron las primeras tres sesiones de observaciones no participantes que se hicieron con el fin de comprobar si las categorías del análisis de la interacción de Flanders (Anexo 4 A y B) podían ser utilizadas en el protocolo del registro observacional para sesiones posteriores. Más adelante se comenzaron las sesiones de las observaciones no participantes; utilizando los registros observacionales (Anexo3, 4 A y 4 B), con los alumnos de altas y de bajas calificaciones; y las fichas anecdóticas, con todo el grupo; ambos alternándose. Después de cada sesión con las observaciones categoriales se hacía una observación directa.

Para facilitar la ubicación visual de los alumnos pertenecientes a los subgrupos de altas y bajas calificaciones en las sesiones de observaciones no participantes, nosotros memorizamos el nombre de los alumnos de altas y bajas calificaciones. En cada sesión nos colocamos en sitios específicos dentro del aula y con apoyo de una hoja de registro con las categorías para el análisis de la interacción de Flanders (Anexo 3, 4 A y 4 B). Cada vez que se presentaba una categoría se debía marcar en la hoja de registro dicha categoría, permitiéndonos conocer datos sobre la interacción que manifestó la profesora hacia sus alumnos de altas y bajas calificaciones. Nos enfocamos a analizar conductas que demostraran la interacción profesor – alumno. Posteriormente se hizo una comparación de los datos obtenidos por cada observador en cada sesión, la comparación se hizo en función de la diferencia de los datos obtenidos por la forma de cómo interactúa la profesora con los alumnos que fracasan y cómo con los alumnos que tienen éxito escolar.

Se hicieron las observaciones no participantes utilizando los registros observacionales (tabla de registro de categorías para el análisis de la interacción de Flanders). Por otra parte, las fichas anecdóticas consistieron en registrar todos aquellos sucesos que se presentaron en el grupo



considerando aquí, no solamente a los alumnos de altas y bajas calificaciones, sino también al resto del grupo; esto con el propósito de analizar las fichas de forma cualitativa.

En las fichas anecdóticas se buscó la presencia de las categorías para el análisis de la interacción de Flanders, después de revisar a detalle cada ficha, se encontró que además de las categorías de Flanders existía la presencia de tres categorías más:

- Comunicación no verbal: Emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no un comportamiento, a través de los sistemas no léxicos, objetuales y contextuales contenidos en una cultura y en mutua coestructuración. Esta definición se basa en el hecho de que nosotros, como seres sociales, estamos emitiendo constantemente signos no verbales. Sin embargo, desde un punto de vista más estricto, es cierto que la comunicación no verbal puede entenderse sólo como actitudes conceptualizadas y estructuradas. La comunicación no verbal afecta sobre todo al aspecto de la relación personal, ya que transmite información de un individuo a otro. Los canales comunicativos no verbales son: auditivo, visual, tacto, olfato, movimientos corporales, gestos, etc. (Forner, 1987).
- Pone apodos: Sobrenombre que suele darse a una persona (e incluso a grupos enteros de personas), basándose en sus características físicas o en sus cualidades.
- Burlas: Ningún concepto abarca de manera completa el objeto que pretende definir. No obstante, podemos afirmar que las burlas son ademanes o palabras con las que se pone en ridículo a una persona.

A partir de la información obtenida de las fichas anecdóticas, se recuperan las ideas de Anzaldúa y Ramírez (2001). Las categorías “pone apodos” y “burlas” están identificadas con ellos, ya que consideran que los estereotipos “conforman una determinada actitud, en la que el sujeto asume una posición en función de la cual actúa” (p.110). Cabe mencionar que los estereotipos se entienden como “representaciones generalizadas que comparten grupos sociales determinados” (Anzaldúa y Ramírez, 2001, p.110). Sin embargo, los apodos hacen referencia a estos estereotipos conformados según las características de cada sujeto. Así mismo, las expectativas y conductas del profesor hacia el alumno alteran su aprovechamiento



escolar, porque el maestro es quien le transmite de forma implícita o explícita su estimación, pues el maestro manifiesta la concepción que tiene del alumno y lo que espera de él.

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO TIPO LIKERT.

Al término de todas las observaciones, se analizaron los datos obtenidos y a partir de estos datos se elaboraron y establecieron los reactivos para el cuestionario tipo Likert. Para elaborar dicho cuestionario, fueron utilizadas las categorías para el análisis de la interacción de Flanders, sin embargo, se consideró que algunas de estas categorías no debían incluirse en este instrumento debido a la poca relevancia para éste; cabe mencionar que se agregaron las categorías: “rechazo de la maestra hacia el alumno” y “empatía” (ver anexo 5).

El instrumento fue elaborado a partir de un piloteo y los reactivos para este cuestionario se seleccionaron en función de las categorías y de lo observado en el grupo. El cuestionario fue aplicado a una población con características similares al grupo de estudio (grado escolar, edad y número de integrantes) y estuvo conformado por 60 reactivos (30 positivos y 30 negativos) y 5 intervalos de respuesta. El cuestionario contenía diversos reactivos los cuales se redactaron - como ya se describió anteriormente – en función de la percepción que tienen los alumnos de acuerdo con las actitudes que la maestra manifiesta con ellos.

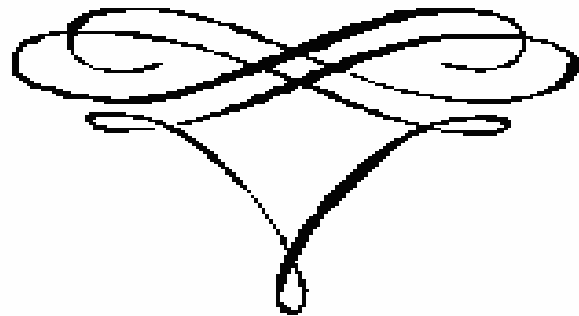
El piloteo del cuestionario tipo Likert mostró una confiabilidad mayor a 0.75 en el alfa de Crombach en 30 reactivos (resultando 16 positivos y 14 negativos), de esta manera el instrumento quedó validado y fue aplicado a cada uno de los alumnos del grupo 6º A (Ver anexo 6).



Para asegurar el control de la investigación y conocer más al grupo de estudio fueron revisados los documentos escritos (Boletas de calificaciones de los alumnos y documentos de la maestra), lo cual se realizó al término de cada sesión de observaciones. Éstas proporcionaron información sobre la evolución académica de los alumnos de altas y bajas calificaciones a partir del ciclo anterior (5º). Para conocer la evolución académica de los alumnos, se solicitó a la profesora permiso para la revisión del expediente de los alumnos (boletas), los documentos fueron ordenados de acuerdo a las calificaciones altas y bajas. El rendimiento se midió por medio de la calificación final de cada bimestre. Se hizo un análisis comparativo de 2 bimestres del sexto año de los alumnos de altas y bajas calificaciones.

cAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES





CODIFICACIÓN DE LOS DATOS.

Con la finalidad de organizar y agilizar el análisis de resultados, se realizó el diseño de las hojas en donde fue vaciada la información recolectada de las observaciones no participantes a partir de las tablas de registro para el análisis de la interacción de Flanders (Anexo 4 A y B) y del cuestionario tipo Likert (Anexo 6). Para el diseño de la hoja del vaciado de datos se usó una hoja de cálculo, ya que permitió utilizar un gran número de celdas para realizar conjuntos de datos de una forma accesible. Posteriormente, se hizo el traslado de los datos (tabulación) a las hojas diseñadas que permitieron resumirlos y concentrarlos.

Una vez concentrada toda la información obtenida de los instrumentos aplicados y se hizo una revisión de los datos obtenidos y se procedió a ordenarlos, de tal manera que se facilitara la revisión de una forma detallada. Para Rodríguez (et al. 1999, p. 198), “el dato encierra información que está relacionada con la realidad interna de los sujetos estudiados”.

Cuando los datos obtenidos se resumieron, fueron contados el número de casos en que se repitió cada categoría y se anotó el total en el lugar correspondiente. Ordenados los datos se procedió a buscar vínculos clave entre las observaciones no participantes y el cuestionario tipo Likert. Para encontrar vínculos clave, se buscaron patrones de generalización dentro del caso en consideración para delimitar los dos grupos de alumnos (altas y bajas calificaciones), con la finalidad de objetivar los datos de los instrumentos. En palabras de Tlaseca, García y Natera (1982), “con base en las interrogaciones planteadas y en la definición de los conceptos y variables, podemos fijar previamente algunas estrategias de análisis de resultados” (p. 135).

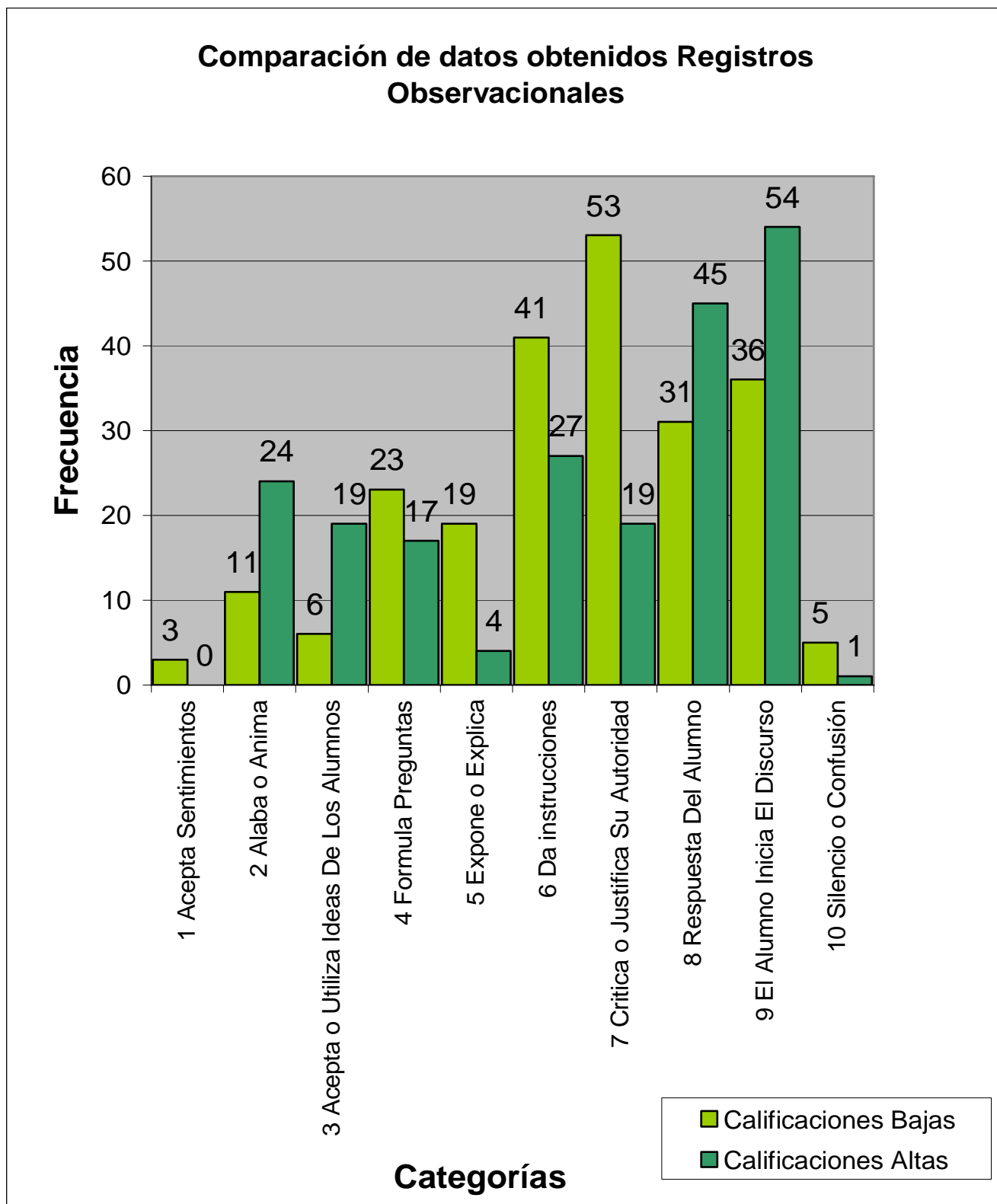


ANÁLISIS CUANTITATIVO.

De acuerdo a las categorías definidas por Flanders para el análisis de la interacción, encontramos que:

Dentro del análisis de los registros observacionales, nos limitamos a registrar únicamente a los 4 sujetos de altas calificaciones y a los 4 sujetos bajas calificaciones y analizar las diferencias de resultados entre ellos, sin embargo, nos percatamos de que las categorías de Flanders sirvieron también para el resto del grupo. El registro de alumnos de altas y bajas calificaciones nos permitió corroborar si existe una diferencia de interacción entre la maestra y los alumnos de altas calificaciones con respecto a los de bajas calificaciones, y comprobar si esta diferencia influye en su rendimiento escolar. A continuación se muestra una gráfica en donde se hace un análisis más detallado de las diferencias de frecuencia en cada categoría con los alumnos de altas calificaciones, en comparación con los alumnos de bajas calificaciones.

GRÁFICA 5.1



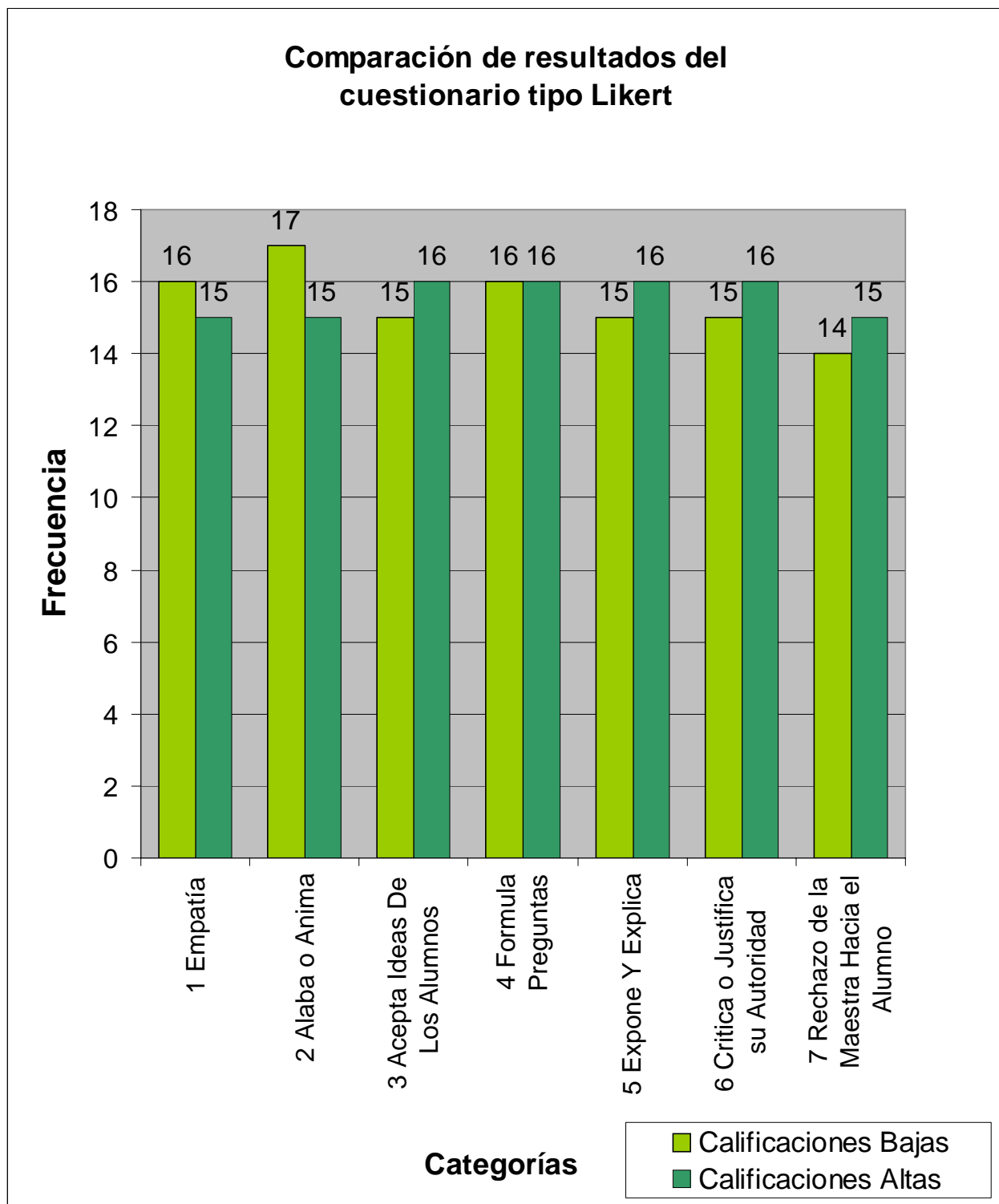


Como se puede ver en la gráfica 1, las categorías “Acepta sentimientos”, “Formula preguntas”, “Expone y explica”, “Da instrucciones”, “Critica o justifica su autoridad” y “Silencio o confusión” presentan una mayor frecuencia con los alumnos de **Calificaciones bajas**. Por su parte los alumnos de **Calificaciones altas** presentan mayor frecuencia en las categorías “Alaba o anima”, “Acepta o utiliza ideas de los alumnos”, “Respuesta del alumno” y “El alumno inicia el discurso”.

Si entendemos que la interacción profesor – alumno sirve de eje para construir los conocimientos de los alumnos para que se lleven a cabo las metas curriculares entonces, el profesor, como mediador cultural, deberá ser el encargado de apoyar y promover el aprendizaje de los alumnos (Bueno, 1998 y Onrubia, 1996), pero ésa enseñanza se ve cubierta por factores internos y externos al contexto escolar, pues es común que los maestros se basen en el conocimiento del grupo que atienden, de este modo, la gráfica nos da un panorama al demostrar que la maestra tiene determinada forma de trabajo con los alumnos de altas calificaciones ya que éstos no dependen tanto de la maestra para autorregularse, sin embargo, los alumnos de bajas calificaciones dependen más de la maestra para alcanzar los objetivos curriculares mediante determinadas categorías.

Teniendo en cuenta que el objetivo del cuestionario tipo Likert fue conocer la percepción que tienen los alumnos de las actitudes de la maestra en relación con la interacción que la profesora tenía con ellos, nos limitamos a indagar únicamente sobre las diferencias de percepción de los alumnos y no sobre el puntaje obtenido en cada cuestionario.

GRÁFICA 5.2





Como se puede observar en la gráfica 2, los alumnos de **calificaciones bajas**, perciben a la maestra más empática y creen estar más alabados, mientras que los alumnos de **calificaciones altas** perciben en la maestra rechazo hacia ellos y se sienten criticados, sin embargo, los toma en cuenta y acepta y utiliza sus ideas y les explica. En la categoría 4, se puede observar que no hay diferencias significativas en ambos grupos de alumnos.

Retomando a Hernández (1998), podemos ver que el profesor debe ser percibido por los alumnos como un agente cultural, es decir, el profesor tiene la imagen de una persona que enseña por medio de actividades interactivas que promueven formas de construcción. En la gráfica anterior, podemos ver que los alumnos altas calificaciones perciben a la profesora de esta forma.

Ahora bien, los alumnos de bajas calificaciones, de acuerdo a Argyle (2001) establecen con el profesor interacciones seudirecíprocas, ya que los comportamientos que se manifiestan son preestablecidos en el contexto aula.

De acuerdo a esta gráfica, se puede conocer la percepción de los alumnos, sin embargo, debemos recordar que los datos sólo nos muestran la percepción que tienen ambos grupos de alumnos, lo cual no significa que esta percepción sea paralela con los hechos que suceden en el aula.



ANÁLISIS CUALITATIVO.

El informe de esta investigación contiene categorías de diverso alcance y distinto nivel de inferencia, por ello, a partir de los datos obtenidos, el siguiente análisis está compuesto de acuerdo a la tabla 1.3, basado en los factores endógenos culturales que se relacionan directamente con los sucesos ocurridos dentro del aula.

Una tarea básica del análisis de datos de los alumnos de altas y bajas calificaciones, fue comparar las categorías observacionales con el análisis de documentos y la entrevista a la maestra, y éstos, a su vez, con el cuestionario tipo Likert. Esto se efectuó examinando los datos, es decir, revisando todo el conjunto de categorías que se dan en el aula.

Al revisar los resultados de las observaciones, la revisión de documentos (boletas) y el cuestionario tipo Likert, con el fin de verificar los datos, se buscaron vínculos clave entre las observaciones no participantes, la revisión de documentos, la entrevista y el cuestionario tipo Likert, es decir, se buscaron diferencias de puntajes entre los alumnos de altas y de bajas calificaciones entre las muestras de las observaciones y el cuestionario Likert; y se compararon con las calificaciones altas y bajas de los alumnos.

De acuerdo con Wittrock (1989 Vol. II) “un vínculo es clave en tanto tiene importancia para las principales afirmaciones que desea formular el investigador” (p. 267). Y es un vínculo en tanto conecta varios datos como manifestaciones de la interacción y su relación con el rendimiento escolar. Haber afirmado, por ejemplo, que el docente establece una distinción entre alumnos con altas calificaciones y alumnos con bajas calificaciones significa vincular todas las ocasiones registradas en el conjunto total de datos en las cuales el docente trató a los alumnos de altas calificaciones de distinto modo que a los alumnos de bajas calificaciones, durante alguna actividad en el aula. La distinción entre alumnos de altas calificaciones y alumnos de bajas calificaciones es clave debido a que se pueden vincular muchos episodios de un tipo de trato por parte del profesor hacia los alumnos de bajas calificaciones y de otro tipo de trato hacia los alumnos de altas calificaciones, al revisar los resultados de las observaciones.



Para el análisis cualitativo de las fichas anecdóticas, se analizaron cada una de las categorías para el análisis de la interacción definidas por Flanders. De acuerdo a éstas se encontró que la categoría “**Acepta sentimientos**” sólo se presentó 5 veces en 10 fichas anecdóticas realizadas, esto demuestra que la maestra no se involucra de una manera afectiva con sus alumnos, ya que la maestra tiene una forma determinante de asumir su papel como “líder formal”. Anzaldúa y Ramírez (2001) definen al “líder formal” como aquél que es determinado por la institución, pero que no siempre se reconoce espontáneamente y, sin embargo, se asume por coerción (p. 128). Regularmente esta categoría se presentaba cuando la maestra notaba al grupo o a algún alumno un poco inquieto pero hacía algo por mantenerlo relajado y llamar su atención para retomar las actividades.

La categoría “**Alaba o anima**” demostró que la profesora refleja poco interés en alabar a sus alumnos aprobando sus acciones o comportamientos. Esta categoría se presentaba con mayor frecuencia con los alumnos de altas calificaciones cuando respondían correctamente algún cuestionamiento de la maestra, cuando realizaban su trabajo en clase y lo terminaban a tiempo o cuando cumplían con las tareas. Sin embargo la maestra también hacía bromas, pero estas bromas la mayoría de las veces estaban hechas a costa de otro individuo y en ocasiones estas bromas estaban acompañadas de “burlas” – más adelante haremos una descripción de la categoría “burlas” debido a que ésta no pertenece a las categorías para el análisis de la interacción de Flanders --, por tal motivo esto no se puede considerar como una alabanza.

Esta categoría también nos demuestra que las alabanzas o ánimos que la profesora les brindaba, regularmente a los alumnos de altas calificaciones, promovía en ellos motivación para seguir participando, al mismo tiempo que la maestra los seguía alabando. Por ejemplo, en una ocasión la maestra preguntó al grupo y sólo una niña de altas calificaciones supo responder a la pregunta, y la maestra dijo: “de todos mis alumnos, sólo ella saldrá adelante porque nadie más me contesta”, además la maestra tomaba en cuenta a los alumnos que querían participar y aceptaba sus ideas retomando lo que ellos opinaban.



En la categoría “**Acepta o utiliza ideas de los alumnos**”, se pudo observar que la maestra como “líder formal”, pocas veces retomaba ideas de los alumnos, aquí hay que considerar que los alumnos no son muy participativos en clase, esto podría ser una causa por la cual esta categoría no se presentó con tanta frecuencia. Sin embargo, cuando los alumnos de altas calificaciones proponían algo, la maestra enfatizaba en sus ideas ante el resto del grupo, cabe señalar que esto sucedía principalmente con las mujeres y muy rara vez con los hombres, por ejemplo, en una ocasión, la maestra les dictó un resumen. Una niña le sugirió a la maestra que realizaran el resumen “con llaves”, por lo que la maestra accedió e informó al resto del grupo que lo hicieran como lo había propuesto su compañera.

Las distinciones que la maestra hacía sobre los alumnos que aportaban ideas de altas y Bajas calificaciones, se diferenciaban notablemente, generalmente cuando retomaba las ideas de los alumnos la maestra los alababa o animaba. Cuando llegaba a dar una idea un alumno de bajas calificaciones, la maestra omitía esa idea.

En la categoría “**Formula preguntas**” se observó que la maestra procuraba realizar preguntas sobre los contenidos que se estaban trabajando pero la mayoría de las veces les formulaba primero las preguntas a los alumnos de bajas calificaciones. Estos alumnos pocas veces respondían a los cuestionamientos de la maestra y cuando la maestra se percataba de que las respuestas de los alumnos de bajas calificaciones no retroalimentaban al grupo, formulaba las mismas preguntas a los alumnos de altas calificaciones. La respuesta del alumno no siempre era la correcta, ya que en algunas ocasiones los alumnos no entendían la pregunta o desconocían la respuesta, regularmente esto ocurría con los alumnos de bajas calificaciones. Es importante mencionar que la ausencia de respuesta de los alumnos de bajas calificaciones se relaciona con la categoría “**Silencio o confusión**”, esto se debe a que los alumnos conocían la respuesta, pero tenían miedo de que la maestra los regañara o se burlara de ellos frente a todo el grupo.



Por otro lado, cuando los alumnos respondían alguna pregunta, se identificó en las fichas anecdóticas la categoría “**Respuesta del alumno**”, en esta categoría se identificaron el número de respuestas que los alumnos le dieron a los cuestionamientos de la maestra, siempre y cuando estas respuestas fueran acertadas. Observamos que cuando los alumnos de altas calificaciones respondían a las preguntas que la maestra formulaba, ésta les pedía que repitieran sus respuestas, lo cual motivaba a los alumnos a seguir participando. Por otra parte, cuando respondían los alumnos de bajas calificaciones muy pocas veces la maestra les daba pautas para participar, ya que la maestra no hacía aportaciones a lo que los alumnos decían.

La categoría “**Expone y explica**” se presentaba cuando algún alumno tenía dudas sobre algún tema y se acercaba a preguntarle a la maestra o cuando los alumnos comentaban algo sobre un tema y la maestra complementaba sus ideas agregando a éstas los contenidos a trabajar en clase. La mayoría de las veces, cuando la maestra explicaba un tema, lo hacía para todo el grupo, pero si algún alumno de altas calificaciones tenía una duda, personalmente la maestra iba a su asiento y se lo explicaba, sin embargo, cuando un alumno de bajas calificaciones tenía una duda, la maestra volvía a explicar el tema pero a todo el grupo. La maestra utilizaba como recursos la Enciclopedia y los libros de texto para explicar los contenidos.

La categoría “**El alumno inicia el discurso**” se presentó generalmente con los alumnos de altas calificaciones; la mayoría de las veces aportaban con ejemplos y comparaciones de los temas que la maestra o sus compañeros estaban exponiendo, aquí se presentaban también las categorías “**alaba o anima**” y “**expone y explica**”; además, en esta categoría se observó que cuando los alumnos de calificaciones bajas iniciaban el discurso no siempre retroalimentaban al grupo.

Dentro de las fichas anecdóticas, la categoría “**Da instrucciones**” fue la que más se presentó, esto se debe a que la maestra frecuentemente hacía peticiones a todo el grupo como: “saquen el libro de español”, “guarden sus cosas”, levanten las sillas”, etc., para mantener un control dentro del aula, la maestra les daba instrucciones a los alumnos para que éstos modificaran su conducta. También imponía orden cuando el grupo o alguno de los alumnos se encontraba



inquieto o cuando tenían que cumplir con alguna actividad, sin embargo, el orden no siempre se imponía de una manera cordial, sino que la forma imperativa que la maestra usaba para imponer el orden se prestaba en ocasiones para faltar al respeto a los alumnos haciendo **“burlas”, “poniendo apodos”** o **“criticando y justificando su autoridad”**. En los hechos, se pudo observar que la maestra daba instrucciones de forma diferente a los alumnos de altas calificaciones con respecto a los alumnos de bajas calificaciones, por ejemplo, en una ocasión, la maestra tenía que dejar solo al grupo el resto del día después del receso y se dirigió a un alumno de bajas calificaciones diciéndole de forma imperativa: “Compórtate lo mejor que puedas, ¿puedes hacerlo o te mando con la otra maestra?”, en contraste con una alumna de altas calificaciones a la cual le pidió que lavara su taza diciéndole: “chaparrita, ¿podrías ir a lavar mi taza, por favor?”. Encontramos que las diferencias entre estas dos instrucciones radican en el tono de voz y la cordialidad con que la maestra da las instrucciones.

Es decir, con los de altas calificaciones utilizaba pautas aceptables, mientras que con los de bajas calificaciones, al momento de dar la instrucción estaba implícito en los mensajes la categoría **“Critica o justifica su autoridad”**, ya que manifestaba en sus mensajes un tono imperativo, que hacía referencia a un “regañó”. Por otro lado esta categoría también se manifestaba cuando criticaba a algunos niños (de altas y bajas calificaciones) su peinado, uñas, vestimenta y aseo personal, por ejemplo, “ponte bien ése pantalón, andas vestido como vaguito”, y a las niñas, sólo las criticaba si éstas eran de calificaciones bajas, por ejemplo, “mañana te quiero peinada o no te deajo entrar”.

Para la categoría **“Critica o justifica su autoridad”** encontramos en las fichas anecdóticas sucesos a considerar; por ejemplo, el hecho de decirle a una niña “señorita mugrosa, siempre es lo mismo contigo” debido a que la alumna regularmente mantenía sucio su espacio de trabajo, hace referencia a un cambio de conducta que la maestra quiere que se realice, usando un modo no aceptable, sin embargo, la actitud de la niña cambia y días posteriores mantiene su lugar limpio. Regularmente la maestra incluía una serie de regaños acompañados de **“Burlas”** cuando se manifestaba esta categoría (“critica o justifica su autoridad”). Ahora bien, retomando el ejemplo anterior (“señorita mugrosa, siempre es lo mismo contigo”), las palabras que la



maestra le dijo, ponen en ridículo a la niña frente al grupo, aquí se manifiesta la categoría **“Burlas”**.

La categoría **“Burlas”** se presentó en diversas ocasiones en situaciones similares con otros alumnos, sin embargo, tiene tendencia a presentarse con hombres en general y con todos los alumnos de bajas calificaciones. Por ejemplo en un registro anecdótico la maestra explicaba la evolución del ser humano y le dijo al grupo “hay muchos de ustedes que no han terminado de evolucionar” dirigiendo su mirada a algunos alumnos que son de calificaciones bajas. Esto repercute en los alumnos, ya que el grupo los etiqueta como alumnos de rendimiento bajo y también afecta a su autoestima creando en dichos alumnos una conducta de fracaso y devalúo.

En la categoría **“Comunicación no verbal”** se encontró que la maestra emitía sonidos como “shh” y señas con sus manos, con la cabeza o hacía gestos. Dentro del contexto aula, los alumnos tenían bien identificados todos los ademanes que la maestra les dirigía. Se puede considerar que los gestos y señas eran percibidos en ocasiones por los alumnos como órdenes y aunque verbalmente no fueran expresadas, los alumnos se acataban a ellas. Pudimos distinguir una serie de ademanes que dirigía a los alumnos de altas calificaciones, por ejemplo, movimientos afirmativos con la cabeza, sonreír, guiñar un ojo o palmadas en la espalda, a diferencia de otros ademanes que les dirigía a los alumnos de bajas calificaciones, por ejemplo, movimientos negativos con la cabeza y poco contacto físico y visual con los alumnos.

Por último, en la categoría **“Pone apodos”** y retomando a Anzaldúa y Ramírez (2001), se debe de tener en cuenta que cuando se pone un apodo se está haciendo referencia regularmente a una característica física o a una cualidad de la persona, por lo tanto, la maestra, al poner apodos, está categorizando a los alumnos, por ejemplo, al momento de decirle “demonio” a un alumno que tiene un comportamiento inquieto o que simplemente no es el más aceptado por la maestra, lo empieza a etiquetar; de este modo se transmite esta etiqueta al grupo y lo ven como “el inquieto y rebelde”; en otras palabras se empieza a convertir en el “demonio” del grupo, Anzaldúa y Ramírez (2001) hacen referencia a esto diciendo que la categorización por parte del maestro y las expectativas del mismo repercuten de manera importante en el rendimiento



escolar de los alumnos, es decir, se autorrealiza una profecía implícita de la maestra.

En el análisis cualitativo de la **entrevista semiestructurada** que se realizó a la maestra (ver anexo 1), se encontró que ésta tiene pocas expectativas del grupo en general, sin embargo, muestra tener preferencia por los alumnos que de acuerdo a la revisión de documentos (boletas), son de calificaciones altas. Con el resto del grupo, la maestra expresó que los alumnos y sus padres son “conformistas” y les falta compromiso; por parte de los alumnos, éstos no realizan las tareas y muestran poco interés por el trabajo en clase, de hecho, para la maestra, los que muestran poco interés por el trabajo en clase son los alumnos de bajas calificaciones, especialmente los hombres, pues sólo mencionó a una alumna, de este modo las respuestas de la maestra nos dan pautas para coincidir con ella en cuanto a los alumnos que pertenecen a altas y bajas calificaciones. Por otro lado, la maestra enfatiza en que el problema está en los padres y en los mismos alumnos, en este sentido, la maestra considera que las técnicas de enseñanza que ha utilizado con los alumnos han funcionado bien de acuerdo a su percepción, no obstante, a pesar de que aplica nuevas técnicas de enseñanza, no ha creado en el grupo interés para aprovechar esas técnicas. (“no he logrado un avance”). Por otro lado, la maestra reconoce que hay alumnos que han evolucionado, aquí incluye tanto a alumnos de altas como de bajas calificaciones, sin embargo, para ella un “grupo ideal” sería aquel en el que no hubiera diferencias entre altas y bajas calificaciones, es decir, “que fuera homogéneo”, cuando un alumno de este grupo en particular, cumple con las expectativas de la maestra, en cuanto a su conducta, a su trabajo en clase y que tenga cualidades comunicativas y de decisión, éste se convierte en “el alumno ideal”. De acuerdo a la percepción de la maestra, los alumnos que cumplen con estas características y que muestran interés por superarse son los alumnos de altas calificaciones.

La maestra expresó que a pesar de que un gran porcentaje de alumnos y padres de éstos son “conformistas”, ella procura mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de bajas calificaciones por medio de materiales didácticos y por medio del desarrollo de la ética y la moral, aquí se encuentra un vínculo clave con la categoría de Flanders (1977) “Alaba o anima”, sin embargo, de acuerdo a las observaciones y a los resultados del cuestionario tipo Likert, esta



categoría presenta menor frecuencia con estos alumnos, en comparación con los alumnos de altas calificaciones.

En la entrevista, la maestra manifestó que hace comparaciones entre los alumnos de acuerdo a su rendimiento, pues ella espera que el niño se dé cuenta de sus propios errores, sin embargo considera que éstos “no hacen nada por mejorar”. Ahora bien, a pesar de que la maestra desea que el mismo niño se dé cuenta de sus errores, ella usa algunos medios para hacérselos ver, aquí se puede identificar la categoría de Flanders (1977) “Expone y explica”.

La maestra está consciente de que ridiculiza a los alumnos y que es cruel con ellos, e incluso los lastima emocionalmente y los desmotiva, sin embargo, cree que esto no influye de ninguna manera en su rendimiento escolar (“...en ocasiones se sienten aludidos y son fijados porque generalizo. Siento que no los ridiculizo, pero hay veces que si lo hago y los lastimo, llego a ser cruel. Los lastimo emocionalmente, al decirles que son flojos, que no hacen nada por superarse... yo siento que les vale, por más que los regañe, entonces siento que no les afecta en lo más mínimo que yo les llame la atención”). Aquí las expectativas del profesor toman primordial importancia, pues influyen de tal forma que aunque el alumno quiera cambiar la conducta, la maestra siempre lo va a etiquetar con una conducta determinada de acuerdo a sus expectativas y esto definitivamente tiene influencia en el rendimiento escolar.

TRIANGULACIÓN DE DATOS (BÚSQUEDA DE VÍNCULOS CLAVE).

A partir de los datos obtenidos de las fichas anecdóticas, de la entrevista semiestructurada y con base al análisis cuantitativo de las gráficas comparativas podemos decir que:

De acuerdo a lo arrojado por las gráficas hay cierta relación entre categorías de los instrumentos, podemos determinar que dentro de la percepción que los alumnos de bajas calificaciones tienen del trato que la maestra les brinda (cuestionario tipo Likert) y el trato que la maestra refleja en el aula con la categoría “Acepta sentimientos”, en los hechos se observa una verdadera comprensión al estudiante vinculada con la percepción empática de éste y por tal



motivo se sienten menos rechazados que los de altas calificaciones.

Ahora bien, los alumnos de altas calificaciones perciben a la maestra más empática, pero en los hechos no acepta sentimientos de éstos y por tal motivo se puede decir que se sienten más rechazados.

A pesar de que los alumnos de bajas calificaciones se perciben más alabados por la maestra, en los hechos se demuestra que la maestra alaba o anima más a los alumnos de altas calificaciones. Por otro lado en la práctica, la maestra prefiere aceptar y utilizar ideas de los alumnos de altas calificaciones y de acuerdo a la percepción de los alumnos de altas calificaciones, se constató que en realidad sus ideas son más aceptadas por la maestra y que prefiere enfatizar en las ideas de éstos. Así mismo, los alumnos de altas calificaciones perciben a la maestra más interesada en formularles preguntas a ellos, sin embargo, las observaciones directas nos demuestran que en realidad los alumnos de bajas calificaciones son más cuestionados con relación a los contenidos escolares, un claro ejemplo de esto es el siguiente: una ocasión la maestra estaba exponiendo sobre la población humana y puso un video en la enciclopedia, el cual explicaba cuáles eran los estados de la República Mexicana más poblados, cuando terminó el video, le preguntó a una niña de bajas calificaciones “¿cuáles son los estados de la República más poblados?” y la niña contestó mal, después preguntó lo mismo a otro niño, también de bajas calificaciones, y debido a que no contestó le dijo: “no estas poniendo atención, estas platicando”, así continuó sucesivamente con el resto de los alumnos de bajas calificaciones.

Ahora bien, los alumnos de altas calificaciones percibían que la maestra les exponía y les explicaba más que a los alumnos de bajas calificaciones, pero en los hechos, esto se presentaba con mayor frecuencia con los alumnos de bajas calificaciones. Esto se daba debido a que era más común que los alumnos de bajas calificaciones tuvieran dudas respecto a algún contenido, mientras que los alumnos de altas calificaciones comprendían desde un principio lo que la maestra exponía.



En las dinámicas observadas se detectaron diferencias significativas entre la maestra y los alumnos de altas calificaciones y bajas calificaciones en la forma como se trabajó el proceso de transmisión de conocimientos y habilidades. Además, también se encontraron diferencias en el vínculo personal que la maestra desarrolló diariamente tanto con los alumnos de altas calificaciones, como con los alumnos de bajas calificaciones. Estas diferencias se asumen como *la intencionalidad* (propósitos que orientan al maestro); *consistencia* (empleo recurrente de reglas y de secuencias lógicas) y la *participación* (carácter y formas de inserción de la maestra y los alumnos en donde el tratamiento del contenido y el vínculo personal definen las modalidades existentes).

CONCLUSIONES.

En la presente investigación nos planteamos el objetivo de identificar si la interacción profesor – alumno es un de los diferentes factores que tiene influencia en el rendimiento escolar de los alumnos. A partir de este objetivo llegamos a las siguientes conclusiones.

El aula, como lugar determinante para la construcción de conocimientos, maneja un sin numero de situaciones y de relaciones, todas esas relaciones intervienen en los procesos psicosocial y psicoeducativo del aula. En primer lugar, debemos recordar que un individuo no puede desarrollar una forma de pensamiento si éste no se da en un medio social, y en segundo lugar, las relaciones que se establecen en el aula le permiten al alumno establecer vínculos que favorecen al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Cuando se empiezan a establecer las relaciones dentro del aula, principalmente la de profesor – alumno, se genera un proceso de aprendizaje y para que este aprendizaje se efectúe, la maestra como mediadora cultural, deberá crear relaciones que favorezcan este proceso.

Dentro de estas relaciones que se establecen en el aula, las actitudes y el carácter de la maestra, repercuten en el rendimiento escolar de los alumnos. Ya en el marco teórico y en el método de investigación, se mencionaba la importancia de las actitudes; en esta investigación,



las actitudes de la maestra se conocieron a través de sus conductas, cabe mencionar que las actitudes no determinan la conducta, pero guían los patrones de comportamiento.

Las actitudes tienen relación con el estilo de la profesora y determinan virtudes y debilidades que afectan el rendimiento escolar de los alumnos. La forma de interactuar que tiene la maestra con sus alumnos influye considerablemente en su rendimiento escolar, pues como ya nos anticipaba Sánchez (2001), la forma en que el alumno percibe lo que los profesores expresan verbalmente y las actitudes que perciben de ellos, puede afectar de forma desfavorable su autoimagen y así se llegará al bajo rendimiento escolar.

Cuando la maestra etiqueta a los alumnos, les adjudica papeles, que de manera inconsciente afectan sus conductas. Aquí cabe mencionar que el uso de sobrenombres negativos como: gordo, demonio, cochina, etc., crean en los alumnos de bajas calificaciones una devaluación en su autoestima y, por lo tanto, afecta en la motivación, por ello, los comentarios que la maestra dirige a los alumnos, podemos afirmar, influyen en su rendimiento escolar.

Tomando en cuenta que la maestra tiene diferentes expectativas hacia los alumnos de altas y bajas calificaciones, éstos son etiquetados, por ello la maestra refleja en sus conductas un trato diferente. De este modo podemos ver que la maestra es “sobrerreactiva” (Brophy y Good, 1974 en Díaz, 1996), ya que percibe a sus alumnos de forma estereotipada y los trata como si las diferencias entre ellos fueran muy superiores. Tiene preferencia por los alumnos que manifiestan buen rendimiento (“las dedicadas”, “las bien portadas”, “las que saldrán adelante”) y la conducta que ella desea en clase. Por su parte, está en contra de los que manifiestan características opuestas (“los que no hacen la tarea”, “el demonio”, “la floja”).

Encontramos también que la interacción que la maestra tiene con sus alumnos depende mucho del sexo de éstos, pues se encontró que la profesora interactúa de distinta forma con ambos sexos, cabe destacar que la maestra definitivamente tiene preferencia por las niñas de alto rendimiento escolar. Confirmamos lo que nos anticipaba Argyle (2001) respecto a la interacción que establece el profesor con los alumnos, pues en la investigación encontramos que cuando la



maestra simpatizaba con una alumna, se comportaba con ella de una forma más agradable y esto suscitaba en las alumnas una conducta favorable, entre estas, aprovechamiento escolar, disciplina, etc.

Como pudimos detectar, la maestra no ve ninguna relación entre su conducta y los fracasos de los alumnos, ya que, en la entrevista que se le realizó a la profesora, se comprobó que ella no cree ser responsable de los fracasos de los alumnos y que no se está esforzando por mejorar el rendimiento de éstos, ya que los métodos de enseñanza que utiliza son tradicionalistas, además de que sus recursos para la enseñanza son limitados y no innova en las alternativas educativas, de este modo quedó demostrado que la maestra no se esfuerza por mejorar el rendimiento de sus alumnos de bajas calificaciones. Sin embargo, la profesora mantiene la disciplina en el aula, crea reglas de conducta e interviene en la organización de los alumnos, esto hace que la profesora se vuelva en el grupo como un agente socializador, pero la forma en que la profesora es percibida depende mucho de la influencia de sus comportamientos en la motivación de los alumnos, en su rendimiento y en el ajuste escolar.

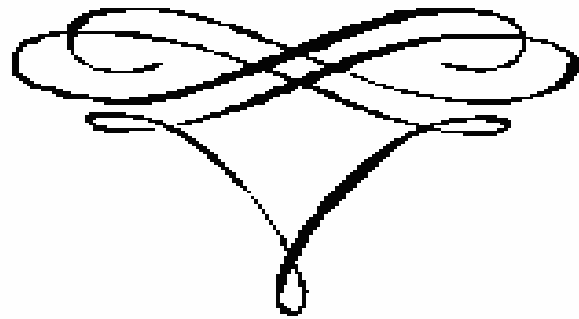
En esta investigación encontramos que la interacción entre la maestra y sus alumnos depende de las calificaciones de éstos. Como Wittrock mencionaba (1990), también encontramos que los alumnos que se esfuerzan son más recompensados y menos castigados que los que no lo hacen; no obstante, hay que tener en cuenta que si la maestra tuviera expectativas de que todos sus alumnos pueden salir adelante, podría realizar un cambio e integrar a todos sus alumnos, brindándoles un interacción favorable, entendiendo que todo proceso educativo se desenvuelve dentro de un ambiente socializador que permite desarrollar capacidades cognitivas y de razonamiento a los alumnos.

A la luz de los datos, podemos decir que la interacción profesor - alumno es uno de los factores que influyen en el rendimiento escolar, sin embargo, esta interacción no determina el rendimiento, ya que en el aula, se encuentran inmersos otros factores como la familia, la nutrición, la salud, el nivel socioeconómico, pautas familiares de crianza, manejo de casos con



problemas de aprendizaje, etc., que en conjunto producen un bajo rendimiento en los alumnos. Tales resultados, reflejan al mismo tiempo que la profesora del grupo donde se realizó la investigación, hace una diferencia entre la interacción con los alumnos de altas calificaciones en comparación con los alumnos de bajas calificaciones. Esta diferencia consistió en la forma en que la maestra manifiesta sus expectativas y motiva a sus alumnos. De acuerdo a los resultados arrojados por los instrumentos se pudo constatar que las expectativas que la profesora tiene de sus alumnos favorecen o desfavorecen la motivación de éstos y a su vez la motivación juega un papel importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Mientras más motivado se encuentre un alumno, éste tendrá un mejor resultado en el rendimiento escolar.

REFLEXIONES FINALES





La escuela, como espacio institucional, es reconocida tradicionalmente como la transmisora de conocimientos y valores, distribuyendo funciones y jerarquías en los cuales se articula el proceso educativo. En esta distribución el maestro es el que transmite el conocimiento: fija y controla las actividades y tiempos en el salón de clase, así mismo, distribuye privilegios y sanciones; compete a los alumnos en esta relación a recibir los contenidos y subordinarse a las disposiciones del maestro. Sin embargo, la relación maestro – alumno, en su desarrollo imprime matices y tiene significados diferentes, ya que las diferencias que el maestro pueda darles a distintos grupos de alumnos constituyen distintas estructuras de interacción en la relación profesor – alumno.

Los procesos de enseñanza se definen como las relaciones que hacen los profesores con los alumnos en el aula, y lo que les pasa a los alumnos son los productos del aprendizaje; por lo tanto, nuestra investigación supone que un mayor conocimiento de estas relaciones llevará a una mejora de la instrucción para diseñar programas para realizar prácticas eficaces. Cuando la escuela ofrece un deficiente servicio educativo, el resultado de su acción será indudablemente un bajo rendimiento escolar. Es necesario que el maestro como parte vital de la institución conozca, analice y tome muy en cuenta los factores que influyen para que su labor no se cumpla, así podrá afrontar y realizar acciones prudentes para reducir dichos factores.

El panorama que presenta en la actualidad el estudio de la interacción profesor - alumno es de este modo considerablemente más rico, pero también más complejo. Quizás el cambio más importante sea el desplazamiento producido desde el interés por la eficacia docente hacia el interés por los mecanismos de influencia educativa. Este cambio que se ha venido dando, es el ingrediente básico, a nuestro juicio, de la toma de conciencia de la naturaleza social y socializadora de la educación escolar, pues bien, como lo dice Shuell (1993), en la investigación, la enseñanza y el aprendizaje deberían estudiarse de forma conjunta más que como dos fenómenos separados.

Este cambio, ha supuesto también situar el estudio de la interacción profesor - alumno en el corazón mismo de los esfuerzos por comprender la naturaleza de los cambios educativos y su relación con los procesos de aprendizaje. La interacción profesor - alumno aparece en la



actualidad como uno de esos campos privilegiados de estudio y de investigación en los que de repente convergen aportaciones y planteamientos que se han ignorado mutuamente durante mucho tiempo y que pueden dar lugar a verdaderos saltos cualitativos en la comprensión del comportamiento humano. Esto es lo que nos sugieren los esfuerzos actuales dirigidos a elaborar una explicación de los mecanismos de influencia educativa a partir del estudio de la interacción profesor - alumno.

La enseñanza desempeña un papel importante en la educación básica, por lo que consideramos que en la relación maestro - alumno la interacción forma parte esencial de la convivencia plena y satisfactoria que aporta gran ayuda en la práctica como docente. Es decir, que mediante una buena relación maestro - alumno se posibilita el desarrollo de las habilidades, destrezas y potencial de los niños.

La influencia educativa de los profesores se ejerce a través de un proceso complejo; por una parte, está la actividad constructiva del alumno como factor determinante de la interacción; por otra, la actividad del profesor y su capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares, pues la función principal del profesor es guiar las actividades constructivas del alumno para proporcionarle una ayuda pedagógica ajustada al alumno (Díaz, et. al., 2002), esto es posible gracias a los procesos de interacción que se dan en un grupo. Así entendida, la enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo que abarca la negociación de significados y el proceso social comunicativo, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta el núcleo de relaciones que se establecen en el aula y las aportaciones de todos los participantes.

Aunque en esta investigación no tiene que ver con un estudio de actitudes cabe señalar que éstas tienen una importancia relevante en la interacción profesor – alumno. Las actitudes de los maestros se forman por diversos aspectos, que se encuentran vinculados con las relaciones maestro –alumno.



Existen tantos casos diversos de actitudes, como de maestros, pues los individuos son diferentes entre sí, y lo que a unos afecta, a otros no. Por ello sería difícil decir cuáles cualidades exactamente son las que a cada maestro le servirían para mejorar el aprovechamiento escolar de sus alumnos. Además no se pretende que los maestros, al conocer estos resultados deban cambiar sus actitudes, sería muy difícil o imposible, pero tal vez les sirva conocer cuáles características de determinadas actitudes influyen positivamente y mejoran su práctica docente.

Aunque las características de las actitudes por sí solas, no significan eficacia en la enseñanza, se puede afirmar que aquellas características que le permiten al maestro comprender a sus alumnos, así como el entusiasmo y el compromiso que sienta por su trabajo influyen en el aprendizaje del alumno. Así mismo, las actitudes del maestro influyen en la formación del niño y dicha influencia puede ser positiva o negativa y en ambos casos importante, ya en el marco conceptual, Sarabia (1992, citado por Hernández, 1995) nos anticipaba que las actitudes sólo se dan a conocer por medio de las conductas y opiniones, por ello, podemos decir que estas actitudes no son la conducta, pero hacen referencia a ella, ya que le dan dirección y guían los patrones de comportamiento. Las herramientas del docente le ayudarán a interactuar de una manera positiva para estimular el rendimiento escolar de sus alumnos.

La afectividad que existe en un grupo y las relaciones que se dan ahí como alumno - alumno y maestro - alumno también influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los alumnos que sienten confianza con su maestro por su comprensión, cordialidad, entusiasmo, imparcialidad, etc, es probable que deseen corresponder a ello con igual entusiasmo en sus tareas escolares. Esto responde de alguna manera a las expectativas del maestro. Los alumnos responden a un modelo esperado por su maestro o compañeros. Además, hay interés en los alumnos de realizar más y mejor sus trabajos.



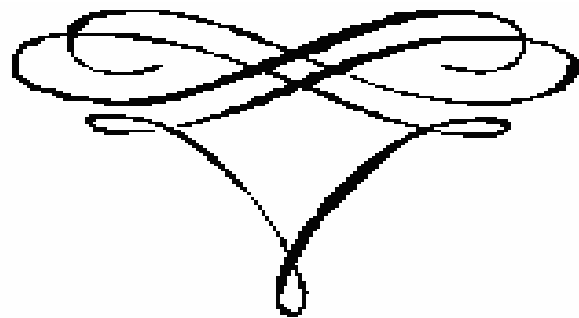
El maestro cordial y comprensivo por lo regular entiende a sus alumnos y trata de apoyarlos y alentarlos en sus problemas, la afectividad que demuestra hacia ellos hace que respondan igual con él. Un ambiente de buenas relaciones entre maestros y alumnos influye para que los alumnos realicen sus tareas, y a su vez obtengan un mejor rendimiento escolar.

El trabajo del maestro es complejo porque no se trata sólo de transmitir conocimientos como se venía haciendo anteriormente, como si el alumno fuera un objeto vacío, sino que los sujetos que conviven cotidianamente en el aula son seres pensantes con sentimientos y emociones; así que la interacción entre maestro y alumno debe retomar estas situaciones para que la educación sea más humanista. Por lo tanto, para que la relación maestro - alumno sea satisfactoria, el maestro debe facilitar el acercamiento del alumno, el docente debe ser cordial para que el alumno confíe en él y que sienta su respaldo para ganar seguridad. Cuando la relación es cordial el alumno va con deseos de aprender a la escuela.

El rendimiento escolar en los niños se manifiesta de una manera social, pero se refleja dentro de las aulas de una forma individual, ya que el niño es el que desarrolla el sentimiento de fracaso al mantener un bajo rendimiento escolar. Por otra parte, el profesor al categorizar a los niños, produce este sentimiento en los alumnos. También se logran a través de formas más sutiles como, la actitud que ejercen los profesores al construir los conocimientos con sus alumnos y la valorización relativa de los individuos.

La relación maestro - alumno debe caracterizarse por un mutuo reconocimiento, aún cuando no se trata de una relación simétrica donde cada uno es equivalente al otro, ya que el maestro aparece como poseedor de cierto saber. Esta posición del maestro puede conducirlo, en algunos casos, a creer que cuenta con poder. Es aquí donde surgen problemas en la relación maestro - alumno.

ALCANCES Y LIMITACIONES





Con esta investigación se logró conocer la influencia de la interacción entre la maestra y los alumnos, entendiendo esto podemos decir que para los fines educativos encontramos que la interacción es un factor que puede ayudar al docente a cumplir las metas de la educación, ya que, si en un ambiente educativo se generan vínculos que mejoren la calidad educativa, el alumno y el docente encontrarán caminos que les permitan cumplir con los objetivos del currículum.

Ahora bien, consideramos que el método descriptivo es eficaz para la investigación en el aula, y aún otras formas de investigación, en su desarrollo, retoman algunos elementos de este método. En este sentido, podemos decir que mediante este método se lograron cumplir los objetivos de la investigación, ya que nos aportó herramientas para mirar fenómenos destacados y que pueden quedar ocultos con otras formas de investigación.

Este método nos permitió incorporar aspectos que se fueron descubriendo conforme se llevaba a cabo la investigación, es decir, nos permitió agregar elementos que enriquecieron los resultados de este trabajo. Por otro lado, el método proceso – producto utilizado en esta investigación, nos permitió agregar datos cualitativos, permitiéndonos obtener dos visiones (resultados cualitativos y cuantitativos) que nos permitieron obtener datos que nos permitió aprovechar de forma más amplia esta línea de investigación. Sabemos que ninguna línea de investigación alcanzará a explicar en su totalidad determinados fenómenos, pero si entendemos cómo funciona cada una de ellas podemos explicar y analizar de mejor manera los fines de cada investigación.

Por otro lado, esta investigación es un estudio novedoso que puede dar importantes aportaciones a la Licenciatura en Psicología Educativa, ya que nos permitió recuperar las experiencias educativas, desde una visión independiente, para reflexionar sobre los actuales modelos de la educación. Del mismo modo, nos permitió tener una aproximación a la relación de la interacción profesor - alumno y el rendimiento escolar, ya que toda la educación escolar se basa en esta interacción. Así mismo, nos permitió destacar las diferencias que existen en la relación que el profesor establece con sus alumnos para dar cuenta de la importancia de esta

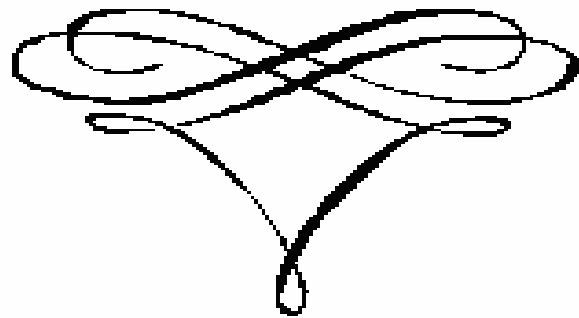


relación y de la labor del profesor en un ambiente educativo.

Por otra parte, también nos enfrentamos a algunas limitaciones que surgieron a lo largo de la investigación. Entre éstas encontramos que nuestra investigación se limitó sólo a un grupo y por tal motivo, los resultados no pueden ser generalizables. También tuvimos que dejar de lado una gran cantidad de elementos que fueron surgiendo a lo largo de la investigación, ya que si se hubieran incorporado, se hubieran perdido los objetivos principales de la investigación.

Con relación a los resultados estadísticos, éstos no fueron utilizados de manera correlacional, ya que la información no se manejó en comparaciones cuantitativas. Finalmente, en el cuestionario tipo Likert encontramos limitaciones, ya que no se pudo indagar a profundidad sobre la percepción que tenían los alumnos en relación con la interacción que la profesora tenía con ellos, debido a que algunos reactivos de este instrumento fueron tendenciosos para los alumnos.

RECOMENDACIONES

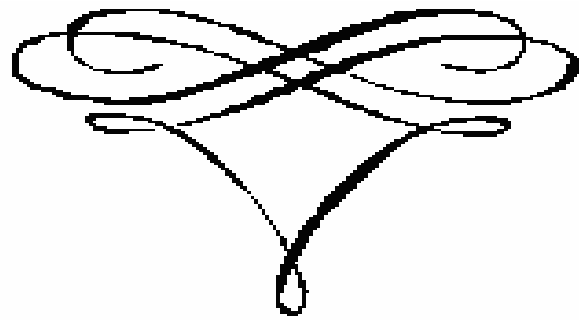




Las recomendaciones que se desprenden de este trabajo de investigación son las siguientes:

- Es importante realizar investigaciones en donde la labor del Psicólogo Educativo se vea reflejada en el trabajo directo con la educación.
- Cuando se empiece una investigación, se debe delimitar el objeto de estudio y el/los método/s a seguir para que los resultados influyan de manera positiva en la investigación educativa.
- Es importante centrar los esfuerzos en los objetivos de la investigación, ya que al ir indagando se encontrarán cuestiones que podrían desviar el objeto de estudio.
- Es necesario profundizar en el análisis de la interacción profesor -alumno, incorporando todos los elementos que tengan relación con este proceso, tales como el contexto socio - familiar - escuela, interacción alumno - alumno, organización del proceso de enseñanza, contenidos del aprendizaje, experiencia docente, etc.
- Es conveniente que una investigación de este tipo se lleva a cabo en la primera mitad del curso escolar, para que el investigador vaya descubriendo cómo se van generando las interacciones que se establecen en el aula, además se pueden evitar interrupciones en el calendario programado.
- Este tipo de investigación se puede llevar a cabo la investigación apoyándose con otros métodos para que surja una complementación entre éstos y se obtengan resultados más amplios.
- Para la práctica docente, se sugiere que el profesor se integre al grupo que coordina como un miembro más, para dar confianza y seguridad al alumno y para que exista una comunicación que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando se mantenga un ambiente de respeto y disciplina.
- Los egresados de la Licenciatura de Psicología Educativa no deberían sentirse limitados a investigar únicamente los temas actuales, sino reflexionar sobre su experiencia educativa y recuperarla para desarrollar investigaciones que a pesar de que ya se han realizado, complementen y descubran nuevos fenómenos que aporten ideas novedosas a la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

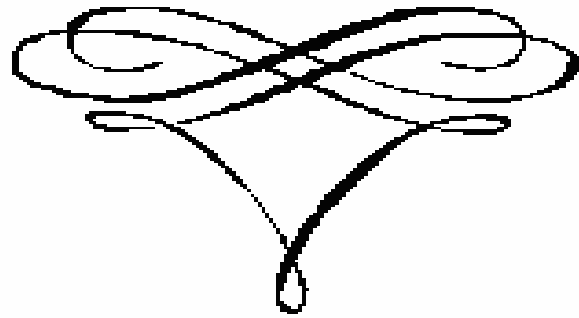


- Aguilar, T., Bravo, C., Callejo, Ma. L., Camacho, S., Gómez, I. Ma., González, P., González, C. y Sanz, A. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural*. Madrid, España: Narcea.
- Alcantar, E, Villatoro, J, Hernández, S, A. y Flaiz, C. (1998). Relación entre Rendimiento Escolar y Autoestima en *Adolescentes: La Psicología Social en México*, 7, 369-374.
- Anderson, L. M. (1989). Implementando un programa para el autoaprendizaje. En *Avances en la revisión de la enseñanza*. (pp. 311-341). Greenwich, Connecticut: Press.
- Anzaldúa, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder* (1ª Ed.). México, D.F: U. A. M.
- Anzaldúa, R. E. y Ramírez, B. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. (1ª Ed.). México, D. F. : U.A.M.
- Argyle, M. (2001). *Análisis de la interacción*. (caps. 1 y 4) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (1ª Ed.). México, D.F: Trillas.
- Avanzini, G. (1979). *El fracaso escolar* (5ª Ed.). Barcelona, España: Herder.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa* (1ª Ed.). Barcelona, España: CEAC.
- Bleger, J. (1985). *Temas de psicología: entrevista y grupo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Bueno, J. y Castanedo, C. (1998). La interacción profesor-alumno. En *Psicología de la Educación aplicada*, (pp. 513-541). Madrid, España: CCS.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, Ma. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59 (60), 189 – 232.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1995, enero - marzo) El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. Ed. Signos, 14, 4-19.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Colombia: Cincel-Kapelusz.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2ª Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Díaz, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, España: Pirámide.
- Dorsch, F. (1994). *Diccionario de psicología*. (7ª Ed.). Barcelona, España: Herder.
- Doyle, W. (1986). *Classroom, organization and management*. (3rd Ed.). New York: Macmillan.
- Fischer, G. N. (1992). El grupo. En *Campos de intervención en psicología social*. (pp. 117). Madrid: Narcea.

- Forner, A. (1987). *La comunicación no verbal: Actividades para la escuela*. (1ra. Ed.). Barcelona, España: Graó.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- García, S. y Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. (1ª Ed.). México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1ª Ed.). Argentina: Amorrortu editares.
- Gómez, M.T., Mir, V. y Serrats, M.G. (2004). *Propuestas de intervención en el aula* (7ª Ed.). Madrid: Narcea.
- Henson, K.T. y Eller, B.F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Madrid: International Thomson Editores.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación* (1ª Ed.). México: Paidós.
- Hernández, N. (1995). *La actitud del docente ante las conductas creativas del preescolar*. Tesis de Licenciatura, Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional. D. F., México.
- Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En *Psicología de la instrucción*. (pp. 77-96). (1ª. Ed.). (Vol. 3). Barcelona, España: EUB.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social*. (1ª Ed.). Barcelona, España: Paidós
- Martínez, J. Ma., Brunet, J. y Farrés, R. (1994). *Metodología de la mediación en el P. E. I*. Madrid: Bruño
- Mayer, R. E. (1992, december). Cognition and Instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal Educational Psychology*, 84 (4), 405-412.
- Medina, A. (1980). *Didáctica e interacción en el aula* (2ª Ed.). Bogotá, Colombia: Kapelusz.
- Mellado, Ma. E. (1991). *Las interacciones maestro – alumnos y el rendimiento escolar en los grupos de primer año de la escuela Juan B. Tijerina 1989 – 1990*. Tesis de Licenciatura, Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional. Tamaulipas, México.
- Moustakas, C. E. (1968). *El maestro y el niño*. (Trad. V. Auz). Madrid, España: Mc Graw Hill. (Original en Ingles, 1960).
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *Familia y educación* (1ª Ed.). Barcelona: Octaedro.
- Onrubia, J. (1ª Ed.). (1996). Mediación y construcción de significados en la interacción profesor-alumno y en la interacción entre alumnos. En *Psicología de la Instrucción: componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. (pp. 21-43). Barcelona, España: EUB.
- Oyola, C., Barila, M, Figueroa, E., Leonardo, C. y Gennari, S. (1997). *Fracaso escolar. El éxito prohibido* (2ª Ed.). Argentina, Buenos Aires: Aique

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa* (2ª Ed. actualizada). Madrid, España: Narcea.
- Rey, L. (1997). *El bajo aprovechamiento escolar*. Tesina de Licenciatura, Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional. Michoacán, México.
- Rogers, C. y Kutnick, P. (1992). *Psicología social de la escuela primaria* (1ª Ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª Ed.). Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. (1ª Ed.). Barcelona, España: Oikos-tau.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. (1ª Ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Sánchez, C. (2001, mayo). *La percepción de los niños de 3er., 4to., 5to. Y 6to. grado de primaria sobre las expectativas que ejercen sus profesores y su relación con el rendimiento escolar*. Tesis para obtener la licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa y educación. fundamentos y tradiciones*. (1ª Ed.). Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Servín, J. L. (1992). Las expectativas como explicaciones del autoconcepto. *La Psicología Social en Mexico*, 4, 219 – 228.
- Shuell, T. J. (1993). Toward and integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologis*, 28 (4), 291-311.
- Tlaseca, M., García, J. y Natera, G. (1982). *Manual para realizar estudios exploratorios en educación*. Manuscrito no publicado, Universidad Pedagógica Nacional. México D. F., México.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. (Vol. 1). Madrid, España: Paidós educador.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. (1ª Ed.). (Vol. 2). Madrid, España: Paidós educador.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos*. (1ª Ed.). (Vol. 3). Madrid, España: Paidós educador.

ANEXOS



ANEXO 1

1.1 GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LA PROFESORA.

1. ¿Qué expectativas tiene de su grupo en este ciclo escolar?
2. ¿Considera emplear nuevas técnicas en este curso para la enseñanza de algunas materias?
3. Cuáles son las dificultades que más presentan los alumnos en el aprendizaje?
4. ¿Para usted cuál sería un grupo ideal?
5. ¿Qué medidas toma usted para que su grupo llegue a ser el “ideal”?
6. ¿Tiene alumno repetidores o con tendencia a reprobar? ¿Quiénes y con qué calificaciones?
7. ¿Cuáles cree que sean las causas escolares por las que esos alumnos tienen bajo aprovechamiento escolar?
8. ¿Qué recursos utiliza para incrementar el rendimiento escolar de sus alumnos?
9. ¿Quién exige más, usted a sus alumnos o sus alumnos a usted?
10. Ahora que acaba de iniciar un nuevo curso ¿Cómo se relaciona con sus alumnos nuevos?
11. ¿Qué cualidades prefiere que tengan sus alumnos? ¿Tienen algún alumno con esas cualidades? ¿Cómo se relaciona con ellos?

1.2 ENTREVISTA APLICADA.

E: ¿Qué expectativas tiene de su grupo a lo largo de este ciclo escolar?

M: ¿Realidades o fantasías?

E: Realidades.

M: Bueno, por lo menos espero que tengan el hábito del trabajo y de la lectura, que les falta mucho, y que se sigan esforzando y que sigan teniendo ese impulso para seguir adelante, por que ese es el miedo que me da, que ellos digan “ya, hasta aquí”. Ellos mismos están viendo que la actividad económica ya no es ser profesionista, eso es lo que quiero, que ellos realmente, aunque sea tres de este grupo sean profesionistas.

E: ¿Quiénes?

M: Pues, Valentina, Judit, Aranza; tengo más, Alejandra o Alexa como le dicen sus compañeros. De niños, Miguel, Iván y Edgar, nada más.

E: El resto del grupo ¿Por qué no le genera esas expectativas?

M: Porque tanto padres como alumnos son muy conformistas, Se ve que nada más ya pasaron y no hay más, porque están estudiando por estudiar y pasar el año, no por aprender y los papás no han diferenciado esa situación.

E: El curso pasado tuvo a los mismos alumnos, sólo fueron unos pocos los que cambiaron, por lo tanto ya sabía cómo aprendían y a qué ritmo, ¿Este curso empleó nuevas técnicas?

M: Sí, en lo que respecta a lo que es la evaluación, y en lo demás siento que el trabajo que he realizado con ellos ha funcionado.

E: Y la evaluación ¿En qué sentido cambió?

M: Ahorita, estamos viendo que el programa basado en competencias, debido a que el examen

es más fácil, y sin embargo, no he logrado un avance.

E: A pesar de que el programa cambió, ¿Ha notado aunque sea en una mínima parte la evolución de algunos alumnos que en el curso pasado tenían rendimiento más bajo?

M: Sí, Por ejemplo Brandon, Daniel, el mismo Christofer he visto que evolucionó, Mario y otros sobresalientes como: German.

E: ¿Cuales son las dificultades que más presentan los alumnos?

M: La más severa es la falta de compromiso de que no realizan tarea y les he dejado exposiciones y me las están haciendo horriblemente, no es como el año pasado, que le ponía un poco más de dedicación, ahora como que el trabajo les vale.

E: Dentro de las exposiciones ¿Cuáles considera que son los alumnos que exponen peor?

M: Brandon, Daniel, Diego y Salvador... Ahh y mi "demonio": Angel.

E: ¿Qué niñas considera usted que tienen dificultad para las exposiciones?

M: Frida.

E: ¿Por qué considera que estos niños no exponen bien?

M: Porque no preparan la exposición, llevan sus láminas y quieren estarlas leyendo, no como auxiliares sino que escriben todo y no han llegado a utilizar los mapas conceptuales que les he pedido o no hablan de las ideas centrales.

E: ¿Cuál sería el grupo ideal para usted?

M: Que sea homogéneo, es decir, que todos vayan al parejo, no tener unos con calificaciones altas y otros con bajas.

E: ¿Qué medidas toma para que su grupo llegue a ser el "ideal"?

M: Pues, trato de que cumplan con sus tareas, trabajos y corrijo la forma de expresarse de ellos

mismos porque hay parámetros entre uno y otro.

E: ¿Este curso tuvo alumnos repetidores?

M: No.

E: ¿Cuáles cree que sean las causas por las que algunos alumnos tienen bajo aprovechamiento escolar?

M: Que no están guiados por sus padres, porque ambos trabajan, y los niños se quedan solos.

E: ¿Cuáles son los niños que están solos porque sus papás trabajan?

M: Es la mayoría, casi el 80%, es muy parejo.

E: ¿Qué recursos utiliza para incrementar el rendimiento escolar de esos alumnos?

M: La enciclopedia, los libros de sexto e investigaciones en casa. También procuro levantar su moral, su ética y sus valores.

E: ¿Los alumnos le exigen?

M: Sí, claro, me hacen preguntas, me ponen encrucijadas.

E: ¿Quién exige más usted o ellos?

M: Yo, porque llevo una gráfica en la pared donde los mismos alumnos se van poniendo sus aciertos o errores y sobre eso me baso para ponerles una calificación, esta tabla también es parte de la evaluación observativa y sumativa, así como el trabajo de ellos y hago comparaciones entre ellos también, por ejemplo, en la forma de lectura, a todos los pongo a leer determinados fragmentos y ellos se dan cuenta si están fallando o no están fallando, pero de todas maneras, no hacen nada por superar su lectura tan horrible que tienen o irregular.

E: ¿Este problema de lectura es general o es en casos particulares?

M: Es un tanto general.

E: ¿Cuáles son los alumnos que usted ve que hacen por superarse?

M: Los mismos que ya mencioné, Valentina, Alexa, Judit, Aranza, Aline, Joselyne, a mi punto de vista nada más. Con los niños es más escasa la situación.

E: ¿Qué cualidades prefiere que tengan sus alumnos en cuanto a lo académico?

M: Cualidad comunicativa y decisión.

E: ¿En su grupo hay quienes cumplen con esas cualidades?

M: Sí, las mismas niñas, Valentina, Alexa, Judit, Aranza, Aline, Joselyne.

E: ¿Cómo se relaciona con esos niños?

M: Pues bien, no hay problemática a pesar de que yo no regaño, individualizo y demás, entonces en ocasiones se sienten aludidos y son fijados porque generalizo. Siento que no los ridiculizo, pero hay veces que si lo hago y los lastimo, llego a ser cruel. Los lastimo emocionalmente, al decirles que son flojos, que no hacen nada por superarse.

E: ¿Cree que eso afecta en el rendimiento escolar?

M: No, yo siento que les vale, que por más que los regañe, al día siguiente vuelven a decirme: "no lo hice, no lo traje, se me olvidó", entonces siento que no les afecta en lo más mínimo que yo les llame la atención, no sé si por los dos años que ya tengo con ellos, ya conocen las medidas y las situaciones hasta donde podemos llegar, porque ya vez que ahora sus derechos y todo eso pues están demasiado fuertes para que uno tome otra situación con ellos, como regañarlos o minimizarlos porque te mandan a derechos humanos y pierdes hasta el trabajo. Yo en el momento soy explosiva y les digo cosas, después reflexiono y hablo con ellos y me doy cuenta de que no suscitó nada y ellos no demuestran resentimiento ni nada.

ANEXO 2

DINÁMICA DE INTEGRACIÓN.

El rapport consistió en la aplicación de una dinámica de integración en la que se les formularon preguntas a los niños de diversa índole, esto permitió la integración de los investigadores al grupo, y conocer a los niños con más detalle. La dinámica consistió en entregar a los niños globos de colores con un papel adentro que contenía una pregunta dirigida al niño respecto a sus gustos sobre música, televisión, juegos, etc. o peticiones para contar un chiste a sus compañeros o cantar y bailar.

Fueron cuatro colores de globos, cada niño contaba con un globo y todos se pusieron en círculo. Cuando el aplicador daba una señal, los globos debían rolarse hacia la derecha y cuando lo indicaba el aplicador se detenían, posteriormente un niño decía el nombre de un color y todos los que tuvieran ése color debían reventarlo y contestar a la pregunta que había dentro de cada globo.

ANEXO 3

EXPLICACIÓN DEL USO DE LAS CATEGORÍAS DE FLANDERS.

Categoría 1: *ACEPTA SENTIMIENTOS.*

Incluye enunciados verbales del profesor que implican aceptación y clarificación de una actitud o del tono afectivo del alumno, de forma que excluya cualquier matiz de amenaza. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluye aquí la predicción o evocación de sentimientos. Se trata de manifestaciones verbales poco frecuentes por parte del profesor debido a que tanto profesores como alumnos, tienden a suprimir las reacciones emocionales dentro del aula, sean éstas positivas o negativas. Un ejemplo de esta categoría es el siguiente enunciado: “Encuentro un tanto revuelta la clase. Díganme que es lo que ha pasado en el patio durante el recreo”.

Categoría 2: *ALABA O ANIMA.*

La alabanza y el estímulo son enunciados verbales que implican un juicio de valor propio de la aprobación. El dirigir la mirada directamente a un alumno y hacer movimientos afirmativos de cabeza, al tiempo que se dice “um um”, equivale a hacer saber al alumno que va por buen camino y que el profesor vería con buenos ojos que siguiera trabajando en la misma línea. Dentro de esta categoría se codifican también las bromas o chistes que hace el profesor y que alivian la tensión en clase, si bien no a costa de otro individuo. Las categorías uno y dos coinciden en aplicarse a manifestaciones verbales de valor afectivo y sentimientos de amistad, pero la categoría dos añade a ello la aprobación del profesor. La aprobación significa una recompensa. Exclamaciones tales como “correcto”, “bien”, “o.k.” y otras son emitidas por los profesores de manera automática la alabanza propiamente dicha puede distinguirse de los hábitos verbales superficiales de los que acabamos de referirnos. La aprobación suele ocupar con frecuencia más de tres segundos, de manera que el observador tenga tiempo de registrar más de una vez esta categoría. Un ejemplo podría ser: “Muy bien, Jorge. Has sabido convertir los pies en yardas”.

Categoría 3: ACEPTA O UTILIZA IDEAS DE LOS ALUMNOS.

El profesor puede responder a las ideas expresadas por los alumnos: a) reconociendo sus ideas a base de repetir los sustantivos y los elementos de conexión lógica que el alumno precisamente ha dicho; b) modificando la idea que el alumno ha expresado, parafraseándola o conceptualizándola dentro de su propia fraseología (del docente); c) haciendo una aplicación de la idea, sirviéndose de ella para realizar alguna inferencia o para decidir el paso siguiente dentro del marco trazado por el análisis lógico de un problema; d) estableciendo comparaciones entre ideas, al determinar una relación entre las ideas expresadas por el alumno y otra anteriormente expresada, ya sea por el profesor o por otro alumno; y e) resumiendo lo dicho por un alumno o por un grupo de ellos. Un ejemplo de esta categoría es el siguiente:

A: La lluvia haría crecer muchas plantas en el desierto.

P: María opina que las plantas crecerían a causa de la lluvia. Jerónimo ¿Estarías tú de acuerdo con eso?

Cabe señalar que una pregunta del profesor que se basa sobre ideas de los alumnos no se representa con la categoría 4.

Categoría 4: FORMULA PREGUNTAS.

En esta categoría se codifican las preguntas formuladas por el profesor que sirven para hacer avanzar la conversación de la clase hacia etapas sucesivas o para introducir un nuevo elemento del problema que se discute, e implican ideas consideradas importantes por el profesor. Aquí el profesor debe actuar como esperando una respuesta. Por lo regular las preguntas codificadas bajo la categoría 4 son invitaciones genuinas a la participación en clase. Un ejemplo de esta categoría es: “¿Quiere alguien añadir algo a lo que se ha dicho?”

Categoría 5: EXPONE Y EXPLICA.

En esta categoría se clasifican: exponer y explicar, expresar opiniones, suministrar datos, insertar pensamientos y comentarios improvisados. Aquí hay numerosas intervenciones del profesor debido a que esta categoría se presenta con mayor frecuencia. Aquí surgen tres

cuestiones relacionadas con esta categoría en primer lugar, el profesor responde y se sirve para ello de una idea expresada por los alumnos (codificación en categoría 3), procediendo a insertar sus propias ideas, construyendo sobre lo que los alumnos han dicho (¿En qué momento pasará la categoría 5?). Segunda cuestión: el profesor comienza formulando una pregunta larga y complicada (Codificación en categoría 4), pero se detiene a explicar su pregunta durante algún tiempo, antes de darla por concluida (¿En qué momento pasar y abandonar la categoría 5?). Tercera cuestión: El profesor imparte determinadas directrices (categoría 6) tratando de explicar tareas propuestas (Cómo hay que desarrollarlas, opiniones al respecto, etc.), (¿En qué momento cambiar a la categoría 5 y volver luego a la seis?). Cabe señalar que no se dispone de una respuesta segura, dándose cierto residuo de indeterminación o falta de confiabilidad entre distintos observadores.

Categorías 6 y 7: *DA INSTRUCCIONES y CRITICA O JUSTIFICA SU AUTORIDAD.*

Estas dos categorías se aplican a los enunciados verbales que apuntan a provocar la realización implícita en el cumplimiento de lo que en ellos se ordena o aconseja. Estas intervenciones tienden a poner de relieve la autoridad del docente, de manera que el uso excesivo de esta clase de intervención irá creando un nivel de dependencia de los alumnos respecto del profesor, que llegarán a ser incapaces de llevar su trabajo escolar si no es bajo su directa supervisión. Las categorías 6 y 7 se emplean para indicar una supervisión y directividad, mas bien cerradas por parte del profesor. Ambas categorías ayudan a establecer una verdadera pauta de “iniciación por parte del profesor – respuesta por parte del alumno”. Incluso hay preguntas, especialmente cuando se emiten durante ejercicios muy concretos, dirigidos por el profesor, que pueden codificarse bajo una categoría 6, por ejemplo: “Saquen el libro de Geografía y ábranlo en la página 67”. Un ejemplo de la categoría 7 sería: “Uno de sus problemas proviene de olvidar el seguir las normas dadas”.

Categorías 8 y 9: *RESPUESTA DEL ALUMNO y EL ALUMNO INICIA EL DISCURSO.*

Estas dos categorías sirven para registrar las intervenciones habladas del alumno. El cambio de la categoría 8 a la 9 es más frecuente, cuando los alumnos se sienten libres para expresar sus ideas. Una vez que se ha respondido a lo que el profesor preguntaba, el alumno enriquece la respuesta con informaciones complementarias. Otro aspecto para la identificación de las interacciones propias de las categorías 8 y 9 radica en el contraste de indiferencia o

conformidad, frente a la expresión de un deseo a través de una apreciación independiente. Otras dimensiones que diferencian los acontecimientos verbales de tipo 8 de los de tipo 9 estriban en el elemento de creatividad y en los procesos mentales más elevados, si se los compara con los que tienen lugar en los procesos faltos de creatividad y de rango inferior. No obstante, conviene advertir que determinada expresión del alumno puede parecer creativa, cuando, en realidad, no es otra cosa que una reproducción memorística. Lo mismo cabe afirmar de los procesos de generalización, teorización, interpretación de datos y síntesis. La distinción entre las categorías 8 y 9 depende, de los propósitos que la observación persiga. Esto puede llevarse a cabo de una manera más efectiva, cuando el observador es más bien parco en la utilización de la categoría número 9. Por ejemplo, este observador no aplicaría la categoría número 8 sólo cuando es evidente que de ella se trata, sino que lo haría, igualmente, ante cualquier duda acerca de si aplicar o no la categoría número 9. De este modo, reserva la categoría 9 para los casos en que su uso es completamente fiable. Un ejemplo de la categoría 8 es el siguiente:

P: ¿Qué se entiende por capital de provincia?

A: Es el lugar en que reside el gobierno provincial.

Un ejemplo de la categoría 9 es el siguiente:

P: ¿Crees que podríamos preparar una excursión?

A: Bueno, ya hemos hecho varias excursiones y el clima empieza a empeorar. Me parece que deberíamos pensar en algo interesante que pudiera hacerse al cubierto de la intemperie.

Categoría 10: SILENCIO O CONFUSIÓN.

Esta categoría se aplica cuando en la comunicación de la clase hay una pausa, o cuando hay ruido y confusión en ella. Este sistema de categorías para el análisis de la interpretación está pensado con vistas a situaciones en las que se da un intercambio entre profesor y alumnos o en las que semejante intercambio es eminente. La confusión no productiva no se distingue del análisis reflexivo y de otras pausas que son verdaderamente productivas. Tal vez convenga recordar aquí que el sistema del Análisis de la Interacción de Flanders de registro no fue ideado para dar respuesta a cuestiones detalladas acerca de la interacción hablada del alumno y de las diferentes clases de silencio.

ANEXO 4

4.1 REGISTRO OBSERVACIONAL (ALTAS NOTAS).

Registrante: _____ Fecha: _____ Registro No. _____
Hora de inicio: _____ Hombres: _____
Hora de término: _____ Mujeres: _____

CATEGORIAS	A 1	A2	A3	A4	A5	OTROS	TODOS	TOTAL
Acepta sentimientos								
Alaba o anima								
Acepta o utiliza ideas de los alumnos								
Formula preguntas								
Expone o explica								
Da instrucciones								
Critica o justifica su autoridad								
Respuesta del alumno								
El alumno inicia el discurso								
Silencio o confusión								
TOTAL								

OBSERVACIONES:

4.2 REGISTRO OBSERVACIONAL (BAJAS NOTAS).

Registrante: _____ Fecha: _____ Registro No. _____
 Hora de inicio: _____ Hombres: _____
 Hora de término: _____ Mujeres: _____

CATEGORIAS	B 1	B2	B3	B4	B5	OTROS	TODOS	TOTAL
Acepta sentimientos								
Alaba o anima								
Acepta o utiliza ideas de los alumnos								
Formula preguntas								
Expone o explica								
Da instrucciones								
Critica o justifica su autoridad								
Respuesta del alumno								
El alumno inicia el discurso								
Silencio o confusión								
TOTAL								

OBSERVACIONES:

ANEXO 5

CATEGORÍAS PARA EL CUESTIONARIO TIPO LIKERT.

ALABA O ANIMA: Alaba o alienta la acción o comportamiento del alumno. Gasta bromas o hace chistes que alivian la tensión en clase, si bien no a costa de otro individuo. Se incluyen aquí los movimientos afirmativos, aprobatorios, de la cabeza y expresiones como “um, um?” o “adelante”.

1. La maestra me felicita cuando me esfuerzo por mejorar mis calificaciones. +
2. La maestra no reconoce mi esfuerzo ante el grupo. –
3. La maestra me felicita cuando respondo bien a las preguntas que me hace. +
4. La maestra no me dice cuando le agrada mi trabajo. -

ACEPTA O UTILIZA IDEAS DE LOS ALUMNOS: Esclarecimiento, estructuración o desarrollo de ideas sugeridas por un alumno. Se incluyen aquí las ampliaciones que el profesor hace de las ideas de los alumnos.

1. La maestra no toma en cuenta mis opiniones. -
2. La maestra retoma mis ideas para explicar un tema. +

FORMULA PREGUNTAS: Planteamiento de preguntas acerca de contenido o de procedimientos y métodos, partiendo el profesor de sus propias ideas y con la intención de que responda un alumno.

1. La maestra me pide que participe en clase. +
2. Me agrada cuando la maestra me pregunta en clase. +

EXPONE Y EXPLICA: Refiere hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos; expresa *sus propias* ideas, da *sus propias* explicaciones o cita una autoridad que no sea un alumno.

1. Me cuesta trabajo entender las cosas porque la maestra no explica bien. –
2. La maestra explica muy rápido. –
3. La maestra corrige mis errores. +

CRITICA O JUSTIFICA SU AUTORIDAD: Frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno, de forma o pautas no aceptables o modos aceptables; regaña a alguno; explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace; extrema referencia a sí mismo.

1. Creo que no le agrado a la maestra. –
2. Me molesta la forma en que me trata la maestra. –
3. La maestra se burla de mí cuando cometo errores. –
4. Cuando la maestra me regaña explica la causa. +
5. Siento que la maestra es muy estricta. –
6. La maestra abusa de su autoridad. –
7. Me hieren los comentarios de la maestra. –

RECHAZO DE LA MAESTRA HACIA EL ALUMNO. Consiste en la resistencia o negativa de la maestra hacia el alumno por ejemplo, por medio de insultos o bromas que agreden al alumno.

1. Me siento rechazado por la maestra. -
2. La maestra es cruel conmigo. –
3. La maestra tiene alumnos “preferidos”. –

EMPATÍA: es la propiedad de revivir las vivencias de otras personas, especialmente su estado emocional, así mismo es la capacidad de situarse en el lugar de otro, de compartir sus sentimientos a base de la percepción de su expresión o por haber experimentado conjuntamente con otras personas la misma situación por tener conocimiento de su estado psíquico. Esto permite la comprensión de la vida anímica ajena (Dorsch, 1994). En otras palabras, se puede decir que la empatía es la capacidad de ponerse en el lugar de otro.

1. La maestra me brinda apoyo aún cuando obtengo bajas calificaciones. +
2. Sin importar mis calificaciones, la maestra se preocupa por mí. +
3. A la maestra le gusta platicar conmigo. +
4. La maestra no es amable conmigo. -
5. La maestra me da consejos. +
6. La maestra se lleva bien conmigo. +
7. La maestra es cariñosa conmigo. +
8. La maestra me ayuda a solucionar ejercicios en clase. +
9. Cuando tengo problemas la maestra me apoya. +

16 POSITIVOS

14 NEGATIVOS

Nota: para una mayor comprensión las categorías *alaba o anima, acepta o utiliza ideas de los alumnos, formula preguntas, expone y explica y critica o justifica su autoridad* revisar anexo 2.

ANEXO 6

CUESTIONARIO TIPO LIKERT.

FECHA:
NOMBRE:
ESCUELA:
GRUPO:
EDAD:
SEXO: M () F ()

A continuación se te presentarán una serie de preguntas que deseamos que contestes. La información que proporciones será confidencial y no afectará de ninguna manera tus calificaciones.

Es muy importante que respondas a **TODAS** las preguntas lo más honestamente posible.

Agradecemos tu colaboración...

INSTRUCCIONES.

1. Lee detenidamente cada pregunta.
2. Marca sólo una respuesta en cada pregunta.
3. Marca tu respuesta poniendo una "x" dentro del paréntesis.
4. El cuestionario deberá ser contestado con lápiz.
5. En caso de que te equivoques en una respuesta, borra completamente la respuesta incorrecta y marca luego la respuesta correcta.

EJEMPLO:
<ul style="list-style-type: none">• Me gusta comer helado. <p>() Totalmente acuerdo (X) Acuerdo () Indiferente () Desacuerdo () Totalmente desacuerdo</p>

1. **La maestra es cruel conmigo.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
2. **La maestra me brinda apoyo aún cuando obtengo bajas calificaciones.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
3. **Cuando tengo problemas la maestra me apoya.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
4. **Me cuesta trabajo entender las cosas porque la maestra no explica bien.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
5. **Siento que la maestra es muy estricta.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
6. **Sin importar mis calificaciones, la maestra se preocupa por mí.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
7. **La maestra no toma en cuenta mis opiniones.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
8. **La maestra explica muy rápido.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
9. **La maestra abusa de su autoridad.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
10. **A la maestra le gusta platicar conmigo.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
11. **La maestra retoma mis ideas para explicar un tema.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo
12. **La maestra se burla de mí cuando cometo errores.**
 - () Totalmente acuerdo
 - () Acuerdo
 - () Indiferente
 - () Desacuerdo
 - () Totalmente desacuerdo

13. Me hieren los comentarios de la maestra.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

14. La maestra no es amable conmigo.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

15. La maestra me felicita cuando me esfuerzo por mejorar mis calificaciones.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

16. La maestra me pide que participe en clase.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

17. La maestra corrige mis errores.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

18. La maestra me da consejos.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

19. La maestra no reconoce mi esfuerzo ante el grupo.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

20. Me agrada cuando la maestra me pregunta en clase.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

21. Creo que no le agrado a la maestra.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

22. La maestra se lleva bien conmigo.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

23. La maestra me felicita cuando respondo bien a las preguntas que me hace.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

24. Me agrada la forma en la que la maestra me trata.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

25. La maestra es cariñosa conmigo.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

26. La maestra no me dice cuando le agrada mi trabajo.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

27. La maestra me ayuda a solucionar ejercicios en clase.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

28. Cuando la maestra me regaña explica la causa.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

29. Me siento rechazado por la maestra.

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo

30. La maestra tiene alumnos "preferidos".

- Totalmente acuerdo
- Acuerdo
- Indiferente
- Desacuerdo
- Totalmente desacuerdo