

**SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN.**

**ESTUDIO SOBRE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO  
COMO FACTOR DEL CLIMA SOCIOEMOCIONAL EN EL  
AULA A NIVEL BACHILLERATO**

**Tesis para obtener el grado de  
Doctora en Educación**

**Presenta**

**Mtra. Marquina Terán Guillén**

**Director de Tesis: Dra. Ana N. Cázares Castillo**

# AGRADECIMIENTO

*A mi tutora, Dra. Ana Cázares por su confianza, su acompañamiento y guía en la construcción del presente trabajo, así como por su apoyo en los momentos críticos, muchas gracias.*

*A mi comité tutorial, por sus asesorías y puntualizaciones que ayudaron a conformar el presente trabajo,  
A la Dra. Tere Yurén y la Dra. Benilde García.*

*A mis lectores que con sus comentarios enriquecieron y me permitieron precisar más esta tesis: Dra. Susana Ortega,  
Dra. Dalia Ruiz, Dr. Edgardo Ruiz, Dra.  
Etelvina Sandoval,*

## DEDICATORIA

*A los maestros que me permitieron entrar a sus aulas y hacer las observaciones*

*A mis padres por todas sus enseñanzas y lucha por la vida,*

*A mis hijos porque me han enseñado lo que significa el amor y el dolor más profundo.*

*Pero sobretodo se lo dedico a todas las mujeres que creen que pueden construir un mundo menos desigual, aunque eso signifique muchas veces enfrentar la incomprensión de otros y otras.*

## Vida

Ya perdoné errores casi imperdonables.  
Trate de sustituir personas insustituibles,  
de olvidar personas inolvidables.

Ya hice cosas por impulso.

Ya me decepcioné con algunas personas,  
mas también yo decepcioné a alguien

Ya abracé para proteger.

Ya me reí cuando no podía.

Ya hice amigos eternos.

Ya amé y fui amado pero también fui rechazado.

Ya fui amado y no supe amar.

Ya grité y salté de felicidad.

Ya viví de amor e hice juramentos eternos,  
pero también los he roto y muchos.

Ya lloré escuchando música y viendo fotos.

Ya llamé sólo para escuchar una voz.

Ya me enamoré por una sonrisa.

Ya pensé que iba a morir de tanta nostalgia y

Tuve miedo de perder a alguien especial

(y termine perdiéndolo) ;;

pero sobreviví!!

Y todavía vivo!!

No paso por la vida.

Y tú tampoco deberías sólo pasar...

**VIVE!!!**

Charles Chaplin

## **ESTUDIO SOBRE LA INTERACCIÓN DOCENTE COMO FACTOR DEL CLIMA SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA A NIVEL BACHILLERATO**

### **Resumen**

El propósito del presente trabajo fue analizar el clima socioemocional en el aula a través de varias aproximaciones: la interacción docente-alumno, las representaciones y metas del maestro, así como la percepción de los estudiantes sobre el clima en el aula. Se contextualizó históricamente el bachillerato que actualmente tiene más de 200 planes, cuyo crecimiento desordenado no coincide con sus fines que son: terminal, propedéutico y bivalente. La preocupación por la calidad de la educación media superior llevó a la creación del sistema de educación media superior y, cuya reforma se encuentra en proceso. Además existen problemáticas específicas como: la deserción escolar; la formación y capacitación docente cuyo perfil y función no son claros. Por lo cual se explora la función del docente para la creación del clima socioemocional en el aula.

La creación del clima socioemocional tiene que ver con la interacción discursiva, así como con el manejo del control y la autoridad en el aula, por lo cual se emplean tres enfoques teóricos sobre el discurso: el enfoque sociocultural de Vygostky (1978) que plantea la influencia del lenguaje y la interacción sociocultural como herramienta del conocimiento y, sustenta las bases del discurso educativo. El discurso crítico que mantiene las relaciones de control y poder de acuerdo con Foucault (1988), qué es lo que está permitido hablar, y la teoría de la reproducción de Bordieu (1990) quien plantea que las prácticas culturales funcionan como procedimientos de control.

Además se define el clima socioemocional como la percepción de los estudiantes y docentes sobre la interacción afectiva que favorece o entorpece una disposición particular. Considerando que la emoción y la cognición son dos procesos integrados.

Los participantes fueron: cuatro maestros de las Preparatorias y cinco del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo.

Se realizó un estudio cualitativo, uno cuantitativo y la triangulación de ambos estudios, se estudiaron cuatro dimensiones: a) los significados docentes sobre el clima socioemocional; b) las metas que guían su enseñanza; c) las características de la interacción en el aula; y c) la opinión de los alumnos sobre el clima socioemocional. También se analizó el papel del docente y las variables como características personales, años de experiencia, la disciplina, la formación docente y el modelo curricular del bachillerato.

En la metodología cualitativa se empleó la etnografía como una forma de descripción o reconstrucción analítica, sus componentes fueron la observación no participante y la entrevista cualitativa. Se filmaron tres clases a cada maestro, se transcribieron y se identificaron las categorías de interacción según su

frecuencia, así como los segmentos de interacción, de lo que hacían y decían docente y alumno.

En el estudio cuantitativo se aplicó el instrumento de Metas Docentes de Angelo y Cross (1993). También se empleó el cuestionario de Clima Socioemocional elaborado para el presente trabajo, se aplicó a 153 estudiantes de las escuelas preparatorias y 167 del CCH. En el cual se encontraron dos factores: Instruccional y Personal.

Además se utilizó el Método de triangulación por el modelo de convergencia para comparar los resultados cuantitativos y cualitativos, se observaron tres grupos, en los que hay coincidencia en algunos maestros en ciertas variables.

Se concluye que el clima socioemocional tiene que ver con la interacción de tres dimensiones: lo Académico, lo Socioemocional o Afectivo y la Asimetría, Control y Poder; el docente es el mediador en el discurso educativo y puede favorecer las respuestas de confianza creando climas socioemocionales seguros en el aula, a través de plantear preguntas abiertas, dar retroalimentación, la cercanía física y emocional sin perder la disciplina y el control en el aula.

Finalmente se requiere que los aspectos del clima socioemocional se incluyan dentro de la formación y actualización docente, ya que una enseñanza afectiva no se contrapone con los aprendizajes, sino por el contrario propicia la confianza, la seguridad en los chicos y apoya el trabajo en el aula, lo que favorece una educación integral.

Tabla de contenido	I
<b>RESUMEN</b>	<b>I</b>
<b>TABLA DE CONTENIDO</b>	<b>III</b>
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	<b>1</b>
<b>BACHILLERATO</b>	<b>1</b>
<b>FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE</b>	<b>8</b>
<b>ENSEÑANZA AFECTIVA Y CLIMA SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA</b>	<b>12</b>
<b>PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA</b>	<b>14</b>
<b>PROPÓSITO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>17</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<b>19</b>
<b>PERSPECTIVA TEÓRICA</b>	<b>21</b>
<b>DEFINICIÓN DE TÉRMINOS</b>	<b>23</b>
Interacción	23
Asimetría	24
Mediación	24
Contexto mental	28
Clima socioemocional	28
<b>DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO</b>	<b>28</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>ESTUDIO CUALITATIVO</b>	<b>30</b>
<b>INTERACCIÓN EN EL AULA</b>	<b>30</b>
<b>1. CONTEXTO DE LA INTERACCIÓN</b>	<b>30</b>
<b>2. EJES DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO</b>	<b>33</b>
2.1. PRÁCTICAS EDUCATIVAS	33
2.2. INSTITUCIÓN	35
2.3. ESTUDIANTES	37
2.4. DOCENTES	45
2.5. PROCESOS	56
2.6. DISCIPLINA, CONTROL Y PODER	60
<b>3. CONTEXTO</b>	<b>67</b>
<b>4. DISCURSO EN EL AULA</b>	<b>70</b>
<b>5. DISEÑO CUALITATIVO</b>	<b>73</b>
ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN Y MUESTRA	74
5.1. ESCENARIO	74
5.2. PARTICIPANTES Y MUESTREO	74
5.3. PAPEL DEL INVESTIGADOR	75
5.3. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	75
<b>6. ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LAS OBSERVACIONES</b>	<b>76</b>
<b>6.1. OBSERVACIÓN DE LAS CATEGORIAS DE INTERACCIÓN</b>	<b>77</b>
<b>6.1.1 ACADÉMICA</b>	<b>77</b>
RESULTADO DE LA OBSERVACIÓN	79
PREGUNTAS	81
RESULTADO DE LA OBSERVACIÓN	83
RETROALIMENTACIÓN	85
RESULTADO DE LA OBSERVACIÓN	87
<b>METAENUNCIADO</b>	<b>88</b>
RESULTADO DE LA OBSERVACIÓN	89

<b>6.1.2. SOCIOAFECTIVA</b>	90
RESULTADO DE LA OBSERVACIÓN	93
CONFIANZA	93
RESPETO	94
ANIMAR	95
RECONOCIMIENTO	95
ATENCIÓN	96
CORTESÍA	96
BROMA Y HUMOR	97
CONTACTO FÍSICO Y HABLA CON CARÍÑO	97
<b>6.1.3. EL DISCURSO CRÍTICO: DIMENSIÓN DEL PODER Y CONTROL DEL DISCURSO</b>	98
ASIMETRÍA , CONTROL Y PODER	106
CONTROL DE TURNO	109
ESTRATEGIAS DE CONTROL	111
LLAMADA DE ATENCIÓN	112
AUTORIDAD	113
<b>6.2. ENTREVISTA</b>	114
<b>6.2.1 ANÁLISIS CONVERSACIONAL DE LA ENTREVISTA</b>	114
<b>6.2.2 CATEGORÍAS DE SIGNIFICADO SOBRE EL TRABAJO Y EL CLIMA SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA</b>	115
REFLEXIÓN DOCENTE	116
ACADÉMICA	117
SOCIOEMOCIONAL	117
<b>DISCUSIÓN</b>	120
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>ESTUDIO CUANTITATIVO</b>	122
<b>METAS DOCENTES</b>	122
<b>EMOCIÓN, SENTIMIENTO, AFECTO Y MOTIVACIÓN</b>	124
<b>TEORÍA DE LAS EMOCIONES</b>	127
TEORÍAS COGNITIVAS DE LA EMOCIÓN	127
TEORÍAS SOCIOLÓGICAS DE LA EMOCIÓN	129
<b>CLIMA SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA</b>	133
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL CLIMA	135
CLIMA COMO EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	138
<b>METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>	142
TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO	142
PARTICIPANTES Y MUESTREO	142
ESCENARIO	143
INSTRUMENTOS	143
<b>RESULTADOS</b>	147
DISCUSIÓN	158
<b>TERCERA PARTE</b>	
TRIANGULACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS	160
ANÁLISIS POR MAESTROS	162
DISCUSIÓN	227
CONCLUSIONES	238



ALCANCES Y LIMITACIONES	240
REFERENCIAS	242
ANEXO 1. ENTREVISTA DOCENTE	254
ANEXO 2. CEDULA DE OBSERVACIÓN POR AUTORES	255
ANEXO 3. INVENTARIO DE METAS DE ENSEÑANZA	258
ANEXO 4. CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIOEMOCIONAL	261
ANEXO 5. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN Y DE PREGUNTAS CERRADAS	263
ANEXO 6. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN Y DE PREGUNTAS CERRADAS	263
ANEXO 7. EJEMPLOS DE CATEGORÍAS DE ATLAS -TI	264

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. MAESTROS PARTICIPANTES .....	75
TABLA 2. BACHILLERATO Y SEXO .....	143
TABLA 3. BACHILLERATO POR GRADO .....	143
TABLA 4. BACHILLERATO POR EDAD .....	143
TABLA 5. CONFIABILIDAD DEL GRUPO DE METAS .....	144
TABLA 6. DATOS SOCIO DEMOGRÁFICOS DE LOS DOCENTES .....	148
TABLA 7. METAS DOCENTES, METAS PRIORITARIAS Y ROL DOCENTE .....	150
TABLA 8. ROL PRINCIPAL DEL DOCENTE .....	150
TABLA 9. CÉDULA DE OBSERVACIÓN .....	154
TABLA 10. ANOVA DE FACTORES .....	156
TABLA 11. COMPARACIÓN DE MEDIA POR FACTOR .....	157
TABLA 12. COMPARACIÓN DE MAESTROS POR FACTORES .....	157
TABLA 13. CONGLOMERADO DE PERTENENCIA .....	223
TABLA 14. CONGLOMERADOS .....	224
TABLA 15. MATRIZ DE PROXIMIDAD .....	226
GRÁFICA 1. CLUSTERS .....	226

# **ESTUDIO SOBRE LA INTERACCIÓN DOCENTE COMO FACTOR DEL CLIMA SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA A NIVEL BACHILLERATO**

## **Introducción General**

La enseñanza es una acción que involucra la interacción docente-alumno, a través de la cual se manifiestan los métodos y las condiciones subjetivas que emplean los maestros para favorecer el aprendizaje. Estas condiciones tienen que ver con los aspectos afectivos que se generan en el aula, como el clima socioemocional que favorezca la confianza en los estudiantes, que se puedan expresar y que redunde en la construcción de sus conocimientos.

La afectividad en la enseñanza en el bachillerato es un tema que se ha atendido poco, ya que el énfasis se ha dado en los métodos de enseñanza y en mejorar la calidad del sistema de Educación Media Superior, en disminuir los bajos índices de eficiencia terminal y la inequidad social.

En el presente trabajo se aborda el clima socioemocional y la interacción docente en el bachillerato, pero antes de abordar estos temas, es necesario hacer una contextualización histórica de este nivel educativo, la formación y capacitación docente, la enseñanza afectiva y el clima socioemocional.

### ***Bachillerato***

Las modalidades del bachillerato a nivel mundial, son: propedéutica que forma para continuar con los estudios superiores; la bivalente que contempla la continuación de los estudios superiores y la opción terminal la técnica para incorporarse a la vida productiva y preparar a los alumnos para la vida ciudadana con una cultura amplia y con destrezas y habilidades generales, pero en México, “se le ha conferido una especie de efecto “bisagra” entre el nivel básico y el superior” Bustamante (2007, p.15).

Actualmente el sistema de Educación Media Superior trata de unificar los distintos planes y programas que había del bachillerato y para dar cuenta de su problemática se hará una breve contextualización histórica.

Villa (2010) considera que hay seis etapas en la construcción social de la educación media superior: la primera entre 1821 y 1867 que se caracterizó por su indefinición e íntegra todo lo que no es educación elemental; la segunda es la Preparatoria de Gabino Barreda (1867-1878) se creó con el propósito de dotar de formación intelectual, raciocinio, educación amplia y laica, orientar hacia una profesión a una pequeña élite. Se caracterizaba por una visión enciclopedista de la ciencia y una base común de verdades, como base para una paz duradera.

La tercera etapa de 1878-1948 se identificó por las reformas, la modificación al plan Barreda y se agregaron materias humanistas, se dejó a un lado la tradición positivista y se iniciaron los estudios técnicos.

En 1938 se creó el Instituto Politécnico Nacional, se ofrecen los estudios técnicos en las vocacionales, con un plan de estudios diferente, en 1939 hay esfuerzos por unificar los planes de estudio del bachillerato. Primero de acuerdo a las profesiones, más tarde en bachilleratos de ciencias y humanidades con planes de estudios y materias diferentes.

La cuarta etapa de 1948-1989. A partir de 1948 empieza la demanda por el Bachillerato y por la educación media en general, se empiezan a incluir grupos que antes no habían tenido acceso a este nivel, lo cual propició un crecimiento acelerado, sus consecuencias, fueron:

a). Crecimiento acelerado y baja capacidad de respuesta para atender a las demandas. Surgió la ANUIES como actor, con un papel importante en su desarrollo y definición.

b). Se diversificó el subsistema de Educación Media Superior (EMS)

c). Evolución y desarrollo de la EMS sin lograr una identidad.

Desde 1971 se ha planteado la reforma de la educación media superior. En la primera reunión de ANUIES en Villahermosa, Tabasco, se diseñaron los ejes de una nueva reforma educativa, se introdujeron reformas y dos opciones educativas: El bachillerato tecnológico ofrecido por el CECYT y el terminal en el que se ocuparían los centros de Enseñanza Terminal. El objetivo fue desarrollar

en los alumnos el pensamiento racional, es decir la objetividad, el rigor analítico, la capacidad analítica y la claridad de expresión.

En 1972 se propuso implementar unidades de aprendizaje que ayudaran a la articulación de las instituciones de Educación Media Superior y un nuevo sistema de créditos. Los contenidos se dividieron en tres áreas de aprendizaje:

1. Escolares o académicos que se dividían en propedéutica-aprendizaje básico general de las ciencias y humanidades – y las orientadas hacia el estudio semi especializado de un campo específico, acorde al interés de cada alumno;
2. Las prácticas de capacitación para el trabajo las actividades prácticas;
3. Las paraescolares se ocupaban de los intereses individuales en los terrenos cívicos, artísticos y deportivos.

En 1973 surgió el Colegio de Bachilleres con el propósito de dar una formación integral. En 1981 se creó el Centro de Bachillerato Tecnológico, con dos modalidades: propedéutica y terminal, en 1982 se unificó el tronco común del bachillerato.

En 1982 se definió la finalidad del bachillerato como “la necesidad de generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso tanto a la educación como su posible incorporación al trabajo productivo (Castrejón Diez, 1997: 293 citado en Villa 2010 p. 284).

Se identifica la preocupación por generar en el bachillerato la formación integral, que permita la continuación de los estudios superiores, y el acceso al campo laboral.

En el caso de la UNAM, la Escuela Nacional Preparatoria se creó en 1953 y su plan de estudios se modificó en 1956, de cinco años a tres años para la secundaria y dos para la preparatoria.

En 1964 se modificó el plan de estudios en el cual se extendió a tres años el bachillerato, con un tronco común en los dos primeros años y el tercero orientado a la profesión.

En 1970 se creó un nuevo plan de estudio, igual de tres años, en los dos primeros ofreció las asignaturas básicas y en el tercer año materias comunes en seis áreas nuevamente definidas a pesar de las intenciones de que se enseñaran conocimientos prácticos, tenía un sentido eminentemente propedéutico.

En 1976 se volvió a revisar el plan de estudio y se aumentó el número de créditos.

En 1971 se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. El Colegio Nacional de Educación Profesional técnica (CONALEP) se creó en 1978. A pesar de que crece la demanda de la Educación Media Superior (EMS) y de que se tienen tres modalidades de bachillerato: general, bivalente y profesional técnica, su eficiencia terminal desciende.

La quinta etapa de 1989-2006, comprende tres sexenios: Salinas, Zedillo y Fox. En el gobierno de Salinas se consideraron como ejes: 1) Ampliación de la cobertura con equidad. En 1990 la EMS sigue creciendo, pero quedan fuera más de seis de cada 10 jóvenes en edad de estudiar. Se atendió al 36% de la demanda y la eficiencia terminal no fue satisfactoria pues terminaban seis de 10 alumnos en la opción general y en la terminal poco más de tres estudiantes de cada 10.

En el sexenio de Zedillo se subrayó la necesidad de consolidar la EMS que hiciera posibles mejores indicadores de calidad, pertinencia y equidad. En 1995 se empezó a aplicar el examen de CENEVAL, en el que se identificó que beneficia a los jóvenes de grupos sociales más favorecidos.

El balance de finales del sexenio señaló: el incremento de la matrícula, sin embargo sólo se atendió al 47.6% de la población entre 16 y 18 años. Aumentó la planta docente y de planteles incorporados. Creció el colegio de Bachilleres y el CONALEP. Disminuyó la absorción es decir la capacidad que tiene el sistema de Educación Media superior de absorber a los egresados de secundaria.

El problema es que el sistema educativo ha sido incapaz de incorporar a los jóvenes de manera suficiente y una vez que están adentro no puede mantenerlos en las aulas.

La eficiencia terminal fue del 60% y el nivel de deserción nacional del 15%. Los índices de equidad y cobertura fueron asimétricos y en la mayoría muy pobres, no se le ha dado la importancia debida.

Lo anterior llevó a analizar la Calidad de la educación Media Superior, ya que se cuenta con tres modalidades del bachillerato: general, bivalente y profesional técnica, en las tres modalidades sus estructuras curriculares no permiten una diversidad real en los planes y programas, lo cual propicia la rigidez del sistema, dificultan la equivalencia de estudios y obstaculizan la acreditación del conocimiento adquirido en la práctica.

Con respecto a la calidad de la educación se dio la diversidad de programas, instituciones y tipos de control, como lo señala Székely (2009):

*Por décadas el nivel medio superior se caracterizó por la desarticulación y dispersión, así como por la carencia de programas y políticas públicas que le dieran sentido e identidad. Había aproximadamente 200 planes de estudios distintos y prácticamente inconexos, no había movilidad ni tránsito entre dichos subsistemas (p. 1). La EMS está conformada por alrededor de 25 subsistemas de distintas dimensiones estructuras y formas de organización (SEP, 2007).*

Las acciones se encaminaron hacia la actualización de los programas de estudio, desconcentración del Colegio de Bachilleres y algunos cursos de formación docente. A pesar de los esfuerzos para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación, junto al crecimiento de la matrícula y de la infraestructura para atender a los estudiantes, los resultados fueron limitados en lo que se refiere en la retención al sistema, la calidad y la pertinencia de la educación.

Todos estos programas, instituciones y normativas aunado a la concentración de la demanda en algunas modalidades, hace difícil: diferenciar entre perfiles institucionales y encontrarles ventajas comparativas, la imposibilidad de pasar de una institución y nivel a otro; la falta de coordinación entre las instituciones dificulta la equivalencia de los estudios, no permite la acreditación

del conocimiento adquirido, lo que propicia la rigidez del sistema. Por lo tanto no se garantiza la calidad de la educación media superior (Villa 2010).

La sexta etapa comprende el sexenio actual, y en el plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se planteó el promover una mayor integración en la educación media superior, así como el rezago en la población para acceder a una educación de calidad. Además de la desvinculación entre la educación media superior y el sistema productivo. Por lo que se propuso como uno de los objetivos elevar la calidad educativa, es decir atender e impulsar el desarrollo de las capacidades individuales en los ámbitos intelectuales, afectivos, artísticos y deportivos al tiempo que se fomenten los valores que aseguren una convivencia social solidaria, que prepare para la competitividad y exigencias del mundo de trabajo. Otro objetivo fue reducir las desigualdades regionales, propiciar entornos favorables para mantenerse en la escuela.

Para lo cual se ha planteado una reforma integral de la EMS, que está en proceso y a partir de la cual se propone la creación del Sistema Nacional de Bachillerato. Esta reforma gira en torno a cuatro ejes (Villa, 2010):

1. Construcción e implementación de un modelo basado en competencias, que comprende una serie de desempeños terminales expresados como competencias: genéricas; disciplinares básicas extendidas (de carácter propedéutico), y profesionales (para el trabajo) básicas y extendidas.

2. Definición y regulación de las distintas modalidades de tal manera que cumplan con ciertos estándares mínimos, es decir que tengan una finalidad y una misma identidad.

3. La instrumentación de seis mecanismos de gestión que definan estándares y procesos comunes, que permitan la universalidad del bachillerato y contribuyan al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas: 1. Formar y actualizar la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS, para ellos se definirá el perfil del docente constituidos por un conjunto de competencias; 2. Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; 3. Definición de estándares mínimos compartidos

aplicables a las instalaciones y el equipamiento; 4. Profesionalizar la gestión; 5. Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas; 6. implementar un proceso de evaluación y gestión.

Los bajos índices de eficiencia terminal en casi todos los niveles del sistema educativo, el bajo rendimiento en las evaluaciones de las habilidades básicas, aunado al incremento en el abuso de sustancias, la violencia intra y extrafamiliar, el aumento del divorcio, así como la delincuencia, nos lleva a reflexionar sobre qué está pasando en las escuelas y sobre todo cuál es el fin de la educación.

Existen una serie de condiciones que sitúan al bachillerato como un nivel educativo crítico en la vida de los estudiantes, en primer lugar por la transición en el ciclo de vida, esto es el paso de la niñez a la juventud conlleva una serie de cambios y adaptaciones en lo cognitivo, social y emocional. Por otro lado los altos índices de deserción, alrededor del 40%, significan que muchos jóvenes se incorporaran a empleos mal pagados y a deficientes condiciones de vida, lo que tendrá un impacto negativo tanto en el nivel personal, social y económico.

Para Székely (2009) una etapa crítica es de los 15 a los 18 años, en la cual se requiere una educación de calidad, que tendrá impacto en tres ámbitos que conformarán el rostro del país en el futuro: 1. La consolidación de la democracia y la construcción de ciudadanía, ya que al integrarse al bachillerato están en la primera etapa de su adolescencia y al egresar, casi a los 18 años ya son ciudadanos, con derechos y obligaciones; 2. La estabilidad y el progreso social los jóvenes en edad de cursar el bachillerato que cuentan con la oportunidad de estar en el sistema educativo son menos propensos a la violencia, a las adicciones y otros riesgos que sufren fuera de la escuela; 3. Desarrollo y prosperidad, es en el bachillerato donde los jóvenes empiezan a perfilar su trayectoria profesional, en la medida que la educación sea pertinente y de calidad, se contará con recursos humanos necesarios para mejorar los niveles de productividad y competitividad de México.

Si bien se han hecho esfuerzos por mejorar la calidad de la educación media superior, todavía persisten limitaciones como la baja tasa de eficiencia



terminal, por lo que hay que considerar los factores que propician los altos índices de deserción en el bachillerato, lo que constituye el segundo eje de análisis.

## ***FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE***

La docencia tiene que ver con los métodos y prácticas que los maestros emplean para que sus estudiantes se apropien de los conocimientos.

Desde el inicio del bachillerato se consideraba que la calidad de la enseñanza era contar con los mejores profesores, el rigor de los exámenes y la negación de excepciones para quienes no mostraran los conocimientos requeridos. Se caracterizaba por una visión enciclopedista de la ciencia.

La formación y actualización docente se inició en nuestro país con la necesidad de capacitar a los docentes en primer lugar porque muchos habían sido improvisados, así como por la escasez de instituciones formadoras de profesores; y en segundo lugar la capacitación ante los cambios de planes y programas (Moreno, s.a.), Sánchez (1999), Saldaña (2001), Ramírez, (2005).

En 1972 se propuso establecer una serie de cursos semestrales que facilitaran el cumplimiento de la reforma educativa, implementar unidades de aprendizaje que ayudaran a la articulación de las instituciones de Educación Media Superior *Esta reforma supone la formación de profesores* que quedó a cargo de la ANUIES (Villa, 2010).

En el caso del bachillerato de la UNAM, en 1976 se volvió a revisar el plan de estudio y se aumentó el número de créditos. Sin embargo la organización académica quedó igual, la queja fue que los textos eran obsoletos y ajenos a las necesidades de la época. Se propuso el método de estudio dirigido, para ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos necesarios.

En 1971 se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades, se trató que el profesor no fuera transmisor de conocimiento, pues su autoridad estaba fundada en su experiencia, en sus habilidades intelectuales, sus saberes y en sus capacidades para facilitar a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos. se propició la participación activa. Lo profesores provendrían de la ENP y de las

facultades de ciencias, química y filosofía, ciencias y políticas y sociales. Se promovería la formación de profesores. Villa (2010) señala que la planta docente fue la mayor debilidad, esto pudo deberse a que el modelo de CCH no tenía antecedentes en el país, no contaba con profesores que tuvieran las características que demandaba el modelo (CCH, 2009).

En la formación de los docentes del CCH, se señalan tres etapas (CCH, 2009).

1. De 1971 a 1976 los cursos fueron diseñados por el centro de didáctica de la UNAM sobre el proyecto académico del CCH y en habilidades didácticas.
2. De 1972 a 1982 se imparten cursos impulsados por: la secretaría de planeación (SEPLAN); Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) y los planteles de los colegios. Cursos sobre actualización con contenido y metodologías; capacitación pedagógica y didáctica. Iniciación a la investigación educativa. Integración al proyecto educativo del colegio.
3. 1983-2009 se caracteriza a la docencia como una profesión compleja que demanda del maestro un amplio conocimiento de los aspectos disciplinares, psicopedagógicos y culturales, implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identifica por acciones mucho más organizadas y sistemáticas.
  - 3.1. En 1992 se preparó la modificación del plan de estudios a través de cursos y seminario, talleres, diplomados.
  - 3.2. Programa de actualización y superación académica (PAAS), 1994 actualización disciplinaria, el desarrollo de habilidades en idioma, computo, redacción, así como una estancia en el extranjero.
  - 3.3. En el 2000 se desarrolló el programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED) en la modalidad tutorial y en el cual los docentes con mayor

experiencia guían y modelan el trabajo docente a los de reciente ingreso.

- 3.4. En el 2004 se inició la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) que promueve la profesionalización de la docencia en ocho campos de conocimientos.
- 3.5. En los últimos cinco años, la preocupación del Colegio de Ciencias y Humanidades en la promoción de la superación académica, se ha convertido en un programa estratégico orientado a un Sistema Integral de Formación Docente.

La Formación docente a principios de los años noventa, en el programa para la modernización se señalaba capacitación y actualización de los docentes como insuficientes, durante la gestión de Zedillo, se planteó elaborar un perfil básico para el alumno y otro para el docente, sobre los que se apoyarían los programas de formación y actualización. En el sexenio de Fox más que poner en marcha el programa de Formación y Actualización se implementó un programa de educación continua para la formación y actualización docente, (Villa, 2010).

También en el recién creado Sistema de Educación Media Superior, desde el 2007 se iniciaron actividades orientadas a formular y operar programas de Formación y Actualización docente a fin de enfrentar el rezago en la profesionalización de los maestros de enseñanza media superior, COSDAC (s.a.).

En la propuesta actual se consideran los mecanismos que permitan la universalidad del bachillerato y contribuyan al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas: 1. Formar y actualizar la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS, para ellos se definirá el perfil del docente constituidos por un conjunto de competencias; 2. Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos.

En el 2008 se inició el programa de formación docente de educación media superior (PROFODEM) y en el 2010 en función de la reforma integral de la educación media superior emprendida para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), se planteó:

*“la necesidad de comprensión más compleja de la función docente que trascienda las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes considerando: I. Que el tránsito de una enseñanza tradicional a una centrada en el aprendizaje implica no sólo el discurso curricular sino, sobre todo las prácticas docentes y los ambientes educativos. II. Las necesidades en contextos de diversidad cultural en el Bachillerato, deseosos de superar la inequidad educativa; III La necesidad de que los profesores independientemente del dominio del contenido disciplinar que les aporta su formación profesional inicial, conozcan y reflexionen sobre las tendencias, modelos educativos y las formas en que estos modelos influyen en el trabajo docente y en los aprendizajes para diseñar, aplicar y evaluar estrategias didácticas innovadoras que incidan en la calidad de los aprendizajes. IV La necesidad que tienen los profesores del nivel medio superior de adquirir herramientas técnicas y conceptuales que les permita abordar diversos temas de manera innovadora, a través de planteamientos y la resolución de problemas significativos con el apoyo y utilización de tecnología digital” (SEMS, 2010).*

Esta propuesta inició su implementación el año pasado y se tendrán que hacer estudios sistemáticos para evaluar sus resultados. Uno de los retos será a la forma de trabajo de los ambientes educativos. Sin embargo se tienen que considerar las dificultades que conlleva la propia evaluación, como las que propone Moreno (s.a.) sobre la formación de profesores:

- Desfasamiento de las propuestas con la realidad.
- La carencia de relación entre instancias formadoras de la escuela y el trabajo, desvinculación entre teoría y práctica.
- Diferentes modalidades, escolarizados, semiescolarizados, etc. Y pocas veces coinciden con la denominación de la modalidad.
- La relación entre formación inicial, capacitación y postgrados, prácticamente inexistentes, pues además de que cada etapa es realizada

por instituciones diferentes, la ausencia de programas integrales imposibilita una adecuada vinculación.

Si bien ha habido interés por la formación docente del bachillerato ésta no ha sido sistemática, la falta de un plan que integre y evalúe las diversas modalidades de actualización y que integre otros aspectos relevantes en la práctica docente que requieren investigarse. Por un lado la evaluación de la formación requiere del análisis de su impacto en el docente como en el de los estudiantes, es decir la transformación de la práctica docente, así como de un cambio de visión del aprendizaje, Ramírez (2005); Gallegos, Flores y Valdez (2004).

Hasta el momento es difícil hablar de las condiciones de trabajo, pues cada institución pone sus propias reglas. “Tampoco hay estudios que den cuenta sobre quiénes son los profesores de EMS y qué formación tienen. Es una tarea pendiente para la investigación educativa” (Székely, 2010 p.301).

En resumen, los planteamientos del programa se dirigen a superar la enseñanza tradicional y centrarse en el aprendizaje, la práctica, el ambiente educativo, el empleo de las estrategias didácticas, pero se tendría que esperar la evaluación de dicho programa, además de investigar qué es lo que sucede en el aula y cómo el docente implementa dichas mejoras. Se observó la falta de datos empíricos del trabajo en el aula y sobre la conceptualización que tienen los docentes de: la enseñanza y el aprendizaje, los ambientes y el clima en el aula.

### ***ENSEÑANZA AFECTIVA Y CLIMA SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA***

Entre los factores que inciden en la práctica docente se encuentran la enseñanza afectiva y el clima socioemocional en el aula. En términos generales se considera que el fin primordial de la educación es la formación integral del ser humano. Pero la educación en el ámbito escolar se enfoca más al desarrollo del conocimiento, olvidando los aspectos sociales y afectivos que conforman al ser humano. Estos influyen en la adquisición del conocimiento ya que disponen las condiciones para una mejor interacción y por lo tanto el aprendizaje.

Esta falta de atención de los aspectos socioafectivos se da en todos los niveles educativos, pero es en la educación media superior donde resulta trascendental, en especial porque los estudiantes se encuentran en la etapa de la adolescencia que significa diversos cambios en los diferentes ámbitos: físico, cognoscitivos y sociales.

Este nivel educativo se caracteriza porque sus docentes generalmente son egresados de los niveles superiores, que se han insertado en la docencia tomando cursos de capacitación, y ésta se ha orientado al desarrollo de mejores métodos de enseñanza, estrategias de enseñanza-aprendizaje, descuidando la parte afectiva y emocional de los estudiantes.

Un aspecto del clima en el aula es lo socioemocional que implica la calidad de la interacción docente-alumno, así como la confianza, seguridad y en general respuestas emocionales positivas a la escuela, al aula y la enseñanza afectiva y efectiva.

Sin embargo, no hay trabajos sistemáticos en el bachillerato que aborden el estudio de la interacción y sus repercusiones en el aula, además son pocos los trabajos que analizan: la interacción docente-alumno, la opinión de los maestros sobre el trabajo y las metas que dirigen su enseñanza. Si bien en la nueva propuesta sobre la capacitación y actualización del docente en educación media superior se hace mención a la mejora del entorno o del ambiente de aprendizaje, esto no se precisa.

## **PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA**

Considerando la necesidad de mejorar la enseñanza y el desarrollo de programas que promuevan interacciones afectivas en el aula, se requiere identificar las variables que influyen en este proceso.

Una de estas variables es el clima sociomocional en el aula, lo que en un primer momento me llevó a indagar en la literatura sobre las interacciones en el aula, los estudios eran muy variados, con perspectivas teóricas y metodológicas distintas, donde se abordaron las representaciones, las prácticas educativas, la institución, la comunicación y la violencia escolar, además de que eran pocos los trabajos sobre las emociones en el aula, en algunos de ellos se señalaban los efectos o la importancia de las mismas, pero no se estudiaban en el bachillerato. Además encontré que se señalaba la importancia del clima socioemocional en situaciones problemáticas, adicciones y violencia.

Otro aspecto de la revisión sobre la interacción docente alumno fue el sustento en el análisis del discurso en el aula, en el que se señala la relevancia no sólo del lenguaje, sino también de la comunicación. (Rodríguez Huerta (2000 en Sañudo et al. 2003), Henson y Eller, (2000), Sanz, Sanz e Iriarte (2000). Encontré que el énfasis estaba en la construcción del conocimiento, en donde la mediación y la interacción sociocultural eran un eje importante. En trabajos más recientes identifiqué un fuerte señalamiento sobre la importancia del ambiente para propiciar la construcción de conocimiento a través de la conversación, así como el de crear ambientes apoyadores para dicha construcción. Un aspecto importante es que la construcción del conocimiento es un proceso social y cultural, en el cual el docente crea los contextos adecuados para la participación y reconstrucción. Por lo que se requiere la elaboración de contextos mentales que involucran la cognición, las emociones, las expectativas, las representaciones y las motivaciones, así como las normas sociales (Van Dijk, 2005; Pardo, 2007; Coll y Sánchez, 2008; Edward y Mercer, 1988, Green y Harker, 1982).

Sin embargo, muy pocos estudios abordaron los aspectos afectivos y los que los consideran los señalan como una variable motivacional. Tampoco había

trabajos sobre la interacción socioemocional en el aula. Algunos señalaban su importancia pero no se estudiaban.

Un elemento fundamental es la de propiciar estos contextos mentales, así como un clima socioemocional en donde los alumnos se sientan con la confianza suficiente para participar en la conversación en el aula y por lo tanto en la construcción y apropiación del conocimiento.

Así que en el presente trabajo se considera la importancia que tiene el lenguaje y la conversación, ya que son el medio a través del cual los alumnos manifiestan su propia construcción del conocimiento. Se toma la perspectiva de Vygotsky ya que enfatiza en la interacción sociocultural, así como el papel del lenguaje como mediador en la construcción del conocimiento.

Por otro lado se analiza la conversación en el aula que es una situación compleja, en la que intervienen diversos factores como: las características cognitivas, sociales y emocionales de estudiantes y profesores; la posibilidad participación que permita elaborar, organizar y reestructurar su conocimiento a través del discurso; la asimetría de los docentes que tienen el poder y control de la información, mientras que los estudiantes tienen más restricciones en las participaciones, por lo tanto en la construcción de su propio conocimiento; la organización en grupos pequeños disminuye la asimetría y favorece una mayor participación de los alumnos en el aula. Aunado al tipo de estrategias discursivas que los docentes emplean puede favorecer o entorpecer la construcción del conocimiento.

Con respecto al clima encontré que había tres perspectivas, una como indicador de la efectividad docente, Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg (2004); Cornejo y Redondo (2001); O'connor y McCartney (2007); Urdan y Schoenfelder (2006). Otra como investigaciones para diseñar o elaborar un instrumentos de medición del clima Chávez, (1984); Arévalo (2002); Kim et al. (2000); Brend et al. (2003) y la tercera el diseño de programas de intervención del aprendizaje social y emocional enfocados en el desarrollo de estas habilidades en los alumnos, y en donde el ambiente juega un papel importante, Romaz et al.



(2004): Christenson y Havsy (2004); Lopes y Solovey (2004); Fleming y Bay (2004, Walbert et al (2004).

Desafortunadamente el desarrollo del clima socioemocional en el aula no es un tema prioritario en la enseñanza, ya que el docente está más preocupado por enseñar o transmitir conocimientos que en desarrollar condiciones socioemocionales que favorezcan la interacción en el aula y por ende la construcción de conocimiento.

Se tendría que considerar que entre los motivos de la deserción se encuentran el disgusto y dificultades en el estudio, así como los problemas con los maestros, lo que lleva a pensar que el estudio del clima puede aportar información para reducir este problema, además de que diversas investigaciones, que se señalan más adelante, han encontrado que esto influye en el rendimiento académico.

Lo anterior me llevó a investigar sobre las condiciones socioemocionales que tienen que ver con la expresión, la regulación de los emociones de corta duración y por otro lado los sentimientos que son de larga duración y que gracias al trabajo de Damasio han sido estudiadas. Reconociendo que podían ser trabajadas desde dos disciplinas, la psicológica que hace referencia a los procesos fisiológicos, conductuales y cognitivos y la sociológica que analiza las emociones en la interacción con los otros. Además de que en cada disciplina existían distintos marcos teóricos, algunos de ellos opuestos entre sí.

En el bachillerato los aspectos afectivos y emocionales solo se abordan cuando existen problemas de violencia o de adicciones y no como parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, los trabajos sobre las emociones en el aula, se han enfocado en la enseñanza afectiva, como Rompelman (2002) quien considera las dimensiones de oportunidad de respuesta, retroalimentación y apoyo personal; García y Carbajal (2005) señalan que las expresiones afectivas refuerzan o debilitan las normas en el aula. En resumen existen diversas formas de expresiones afectivas del docente, como: la comunicación explícita, mirar a los alumnos, dar gracias, hablar y escuchar a los alumnos, dar retroalimentación,

afirmación o corrección, alabar la ejecución y que todo esto favorece la relación con el alumno.

Sin embargo no existe información sobre la interacción afectiva en el aula del bachillerato que propicie el clima socioemocional. Por lo que tratamos de explicar ¿cuáles son las características de la interacción afectiva docente alumno en el bachillerato que propicien el clima socioemocional de confianza y seguridad en el aula?

### ***PROPÓSITOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN***

Considerando que estudiar el clima socioemocional en el aula es complejo y que para tener una mayor comprensión del mismo, se tienen que abordar diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, así como tomar en cuenta a los actores involucrados, es decir docentes y alumnos, se planteó el estudio desde las perspectivas: cualitativa, cuantitativa y la triangulación, para lo cual, se examinaron cuatro dimensiones, las dos primeras corresponden al estudio cualitativo y las dos últimas al estudio cuantitativo.

En la **primera dimensión** el propósito fue analizar la **interacción docente-alumno**, las preguntas fueron: ¿Qué elementos discursivos de la interacción docente- alumno propician el clima socio emocional en el aula?, ¿existe relación entre las representaciones del docente sobre el clima socioemocional en el aula, cuáles son las características de la interacción y de las metas docentes?

La **segunda dimensión** el propósito fue indagar los significados del docente sobre el clima socioemocional en el aula, las preguntas fueron: ¿Cuáles son los significados del docente sobre el trabajo y el clima socioemocional en el aula?, ¿existe relación entre las metas docentes, los significados sobre el trabajo y el clima en el aula?

En la **tercera dimensión** el propósito fue indagar cuáles son las metas que el docente ha construido sobre su enseñanza, la pregunta fue: ¿Cuáles fueron las metas prioritarias de enseñanza de los docentes y si estas influyeron en el establecimiento del clima socioemocional?

En la **cuarta dimensión**, el propósito fue examinar las percepciones de los alumnos sobre el clima socioemocional, las preguntas fueron: ¿Cuál es la percepción de los alumnos sobre el clima socioemocional en el aula?, ¿qué relación existe entre la percepción de los alumnos, la interacción, las representaciones y las metas de enseñanza del docente?

Otras preguntas fueron: ¿Influyen los años de experiencia docente, el género del docente, la disciplina que enseña, su formación docente y el modelo curricular del bachillerato en el establecimiento del clima socioemocional en el aula?

## Justificación

Desde su conformación el bachillerato se caracterizó por su indefinición con una visión enciclopedista y los maestros son profesionales que en su mayoría no tienen una formación como docentes.

Otro aspecto sustancial es la deserción, ya que es en este nivel donde se presentan las tasas más altas, sus causas son diversas, desafortunadamente no existe consenso entre ellas. Hoyos (2010) señala que la primera razón para abandonar el bachillerato es la cuestión económica, la segunda es de índole familiar y la tercera es la dificultad de los estudios, de los cuales el 11 por ciento son mujeres y el 10 por ciento hombres, otro de los motivos fueron problemas con los maestros, el dos por ciento de varones y uno por ciento de las mujeres.

Mientras que en los estudios sobre la juventud (Pérez, 2000, 2005) se encontró que el 40% de los jóvenes dejaron la escuela y primera razón en la encuesta del 2000 fue que no deseaban seguir estudiando, mientras que el segundo motivo en la encuesta del 2005 fue que no les gustaba estudiar, no les servía o no se adecuaba a sus intereses y necesidades, por lo que Székely (2010) plantea que el problema es la escuela, es la pertinencia, la cual define como: la “cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y su entorno” (p. 322).

Por otro lado, la falta de educación, el fracaso académico y la desmoralización de los estudiantes, la discapacidad de lectura e incompetencia social, la violencia, el rechazo de los compañeros, la desventaja social son algunos de los factores de riesgo para la salud mental (OMS, 2004).

La problemática de la deserción en el bachillerato tiene repercusiones en los jóvenes ya que por un lado tendrán menos posibilidades de encontrar un empleo o bien serán subempleados, por otro lado serán más propensos a las enfermedades mentales, lo que repercutirá en el desarrollo social y económico, por lo que es necesario analizar algunas de las alternativas para reducir los índices de deserción.

Como vimos uno de los motivos de la deserción se relaciona con que no les gusta la escuela, por la dificultad de los estudios o por problemas con los maestros, en este sentido, se plantean diversas alternativas una de ellas es la capacitación docente y de las otras se selecciona la que es uno de los propósitos del presente trabajo, el clima en el aula.

Lo anterior nos lleva a considerar que una de las probables causas del abandono escolar se debe a la escuela misma y que se requiere estudiar qué sucede en el aula.

Además se tiene que considerar la etapa del desarrollo, la adolescencia, en la cual se encuentran los alumnos, así como otros factores como las expectativas y creencias de los docentes, la mínima atención a los aspectos socioafectivos,

La educación media se ha centrado en el desarrollo del conocimiento o los aprendizajes y habilidades que se espera que logren los adolescentes, se intuye que la situación emocional puede afectar, pero no se considera que existe una estrecha relación entre lo afectivo y lo cognitivo.

Se ha dado poca atención a los aspectos socioafectivos y en algunos casos se confunde con las problemáticas emocionales, familiares y sociales que tienen los jóvenes.

Pero sobretodo existe poca información de cuáles son las características de la interacción, y de la mediación discursiva del docente que propicie un clima de confianza donde el alumno participe y construya su conocimiento. Si bien entre los planteamientos de la reforma educativa se plantea que se deben propiciar ambientes de aprendizajes no se plantea cómo y cómo es que se puede abordar.

También se identifica que son pocos los trabajos que dan cuenta de lo que sucede en el aula en el nivel medio superior, y se requiere observar los procesos discursivos e interactivos que proporcionen información para explicar y proporcionar alternativas a la problemáticas de este nivel. Por lo tanto, se requiere estudiar los que factores que influyen en el establecimiento del clima socioemocional en el aula

## ***PERSPECTIVA TEÓRICA***

### ***LA CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL DEL CONOCIMIENTO***

El análisis de las expresiones afectivas que propician un clima socioemocional en el aula, remite a analizar el lenguaje y el discurso de las interacciones entre el docente y el alumno, las cuales involucran comportamientos específicos, que favorecen o no la interacción. Por lo que es necesario identificar los patrones comunicativos en el aula.

La teoría de Vygotsky plantea la importancia de la interacción social y cultural en el desarrollo de los procesos psicológicos. Es a través del lenguaje como el niño se apropia de los significados de la cultura, lo que le permite comunicarse con los otros, el niño aprende con la ayuda de los adultos estos significados y a la vez transforma su realidad individual y social.

El lenguaje ayuda a la persona a proveerse de instrumentos auxiliares, los signos, para la resolución de tareas difíciles, lo que implica una transformación de su pensamiento. Además le permite vencer la acción impulsiva, planear la solución de problemas antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. Esto es, el lenguaje no sólo ayuda a la manipulación activa de objetos, sino también a controlar su comportamiento, autoregularse, es decir, en ser sujeto y objeto de su propia conducta, Vygotsky (1988).

Este autor señala que el lenguaje primero es social y después individual, lo cual favorece el proceso de internalización de las formas culturales e implica la reconstrucción de la actividad psicológica con base en las operaciones con signos. Concibe al signo como un medio utilizado originalmente por motivos sociales, para influir sobre los otros antes de que se convierta en un medio para influir la conducta de uno mismo. Vygotsky explica que los procesos psicológicos parten de lo biológico, que se convierten en superiores en la interacción con otros y dentro de un contexto sociocultural, por lo cual, el origen del pensamiento es social. Por lo tanto los procesos psicológicos superiores están basados en la vida social. La aproximación dialéctica no sólo admite la influencia de la naturaleza de

la conducta humana, sino que entiende que el hombre a su vez, modifica su entorno y crea así nuevas condiciones en las que vivir y desarrollarse (Cubero y Rubío, 2005).

El contexto sociocultural es accesible al individuo a través de la interacción con otros miembros de la sociedad que poseen un mejor dominio de las destrezas e instrumentos intelectuales. Existe una estrecha relación entre el pensamiento del niño y la socialización. En primer lugar el niño adquiere los símbolos de la cultura a través de la interacción y de la ayuda de los otros, en segundo lugar los interioriza. Para Vygotsky (1988) la historia del proceso de interiorización del lenguaje social es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica.

El lenguaje se aprende primero en un contexto sociocultural de aquellos que les rodean. El lenguaje tiene dos funciones: la cultural (comunicar) y la psicológica (pensar), estas funciones no están separadas, sino interrelacionados. En la comunicación el niño aprende los significados de la cultura, esto le va a permitir comunicarse con los otros. Una vez que se han aprendido los significados culturales se interiorizan y conforman el pensamiento, lo que posteriormente se expresará con palabras.

La comunicación se construye en la interacción con los adultos través de las palabras y del lenguaje no verbal, como los gestos, a partir de las motivaciones, de nuestros deseos, necesidades, intereses y emociones, en donde no sólo están involucrados aspectos cognitivos, sino también afectivos. Para Vygotsky (1995, p. 55) “existe un sistema dinámico de significaciones en el que se unen lo afectivo y lo intelectual”.

En el pensamiento hay tendencia Afectiva-volitiva y de acuerdo con Vygotsky, (1977, 1995) una comprensión verdadera y completa del otro es posible cuando entendemos su base afectiva-volitiva, sus deseos, necesidades, interés y emociones.

Por otro lado el pensamiento está mediado por las herramientas, por el lenguaje verbal y no verbal, también las emociones como proceso psicológico son

transformadas por el lenguaje y los signos. Por lo tanto influyen en el pensamiento, en los estados afectivos y en la interacción con los otros.

DiPardo y Potter (2003) y Van der Veer (1987) coinciden en que para Vygotsky no se puede separar la vida emocional de la mente humana y de que el desarrollo de estos procesos mentales transforman gradualmente la experiencia emocional.

Actualmente se considera que un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción discursiva entre el docente-alumno, ya que a través del discurso el docente se favorece el conocimiento, y la interacción beneficia el desarrollo potencial del alumno, propicia contextos de apoyo, facilita la construcción conceptual. Por lo tanto, el clima socioemocional que se logre en el aula ayudara al desarrollo del conocimiento.

Uno de los aspectos centrales de la postura de Vygotsky es resaltar el contexto histórico-sociocultural en el cual el niño construye sus funciones psicológicas. Se basa en la interacción entre los individuos y la apropiación de las formas culturales, a través, de la mediación de las herramientas: lenguaje y el signo. Esto ha dado las bases para los trabajos sobre: el análisis del discurso, y las ayudas mediadas. Otro aspecto importante de esta perspectiva teórica es la comprensión de la tendencia afectiva volitiva para comprender el pensamiento. Por otro lado, un principio que se ha discutido desde la teoría de Vygotsky es el de asimetría, esta diferencia entre el docente y el alumno implica que se manejen situaciones de control y poder, las cuales van a influir en la interacción docente-alumno.

### ***DEFINICIÓN DE TÉRMINOS***

Desde el marco sociocultural existen varios términos que se emplean en el presente trabajo y que son necesarios definir, estos son:

### ***INTERACCIÓN***

A través de la interacción se manifiesta por un lado la forma en que el docente ejerce la enseñanza y el estudiante exterioriza su conocimiento y por otro lado la



cercanía o lejanía entre ellos Wertsch (citado en Dubrovsky, 2000) define a la interacción como:

*Relaciones intersubjetivas cuando las emociones de cada interlocutor se influyen en reciprocidad positiva y que cada influencia positiva favorece los ajustes a la actividad, es decir la apropiación de la cultura implica no sólo los aspectos cognitivos (herramientas, signos) de los que se vale el adulto para favorecer el proceso de desarrollo del niño, sino también el aspecto emocional que puede favorecer o entorpecer dicho proceso (p. 63).*

Lo cual nos indica que la interacción en los individuos se encuentra estrechamente vinculada con las emociones y por lo tanto son determinantes en el desarrollo del pensamiento.

### **ASIMETRÍA**

Considerando que el aprendizaje es social, que se desarrolla en la interacción con otros, Vygotsky (1988) plantea el principio Zona de Desarrollo Próximo, que es un rasgo esencial del aprendizaje, que provoca una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño interactúa con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante, lo que favorece la apropiación de las formas culturales.

De la Zona de Desarrollo Próximo, se derivan actualmente diferentes líneas de investigación educativa, una de ellas es el concepto de asimetría, en el que se reconoce que el docente es el experto que va a ayudar a que el alumno logre su desarrollo potencial. Una de las interrogantes que se hacen los investigadores es la influencia del poder en esta asimetría.

### **MEDIACIÓN**

Otro concepto importante de la teoría de Vygotsky es el de mediación, la actividad mediadora es la función común de la herramienta y el signo<sup>1</sup>. De

---

<sup>1</sup>Retoma este concepto de Hegel “quien señala que la actividad mediadora al permitir a los objetos actuar recíprocamente uno sobre otros en concordancia con su naturaleza y consumirse en dicho proceso, no toma

acuerdo con Kozulin (2000) la noción de mediación es uno de los pilares del sistema de Hegel, supone que “la existencia misma de la actividad humana, orientada a satisfacer necesidades y que coincide con la capacidad de cada animal concreto, y la satisfacción de necesidades del ser humano, que depende de la actividad de otras personas” (p. 79), vincula la conciencia con la autoconciencia y con el trabajo que es el proceso de la actividad mediada. En donde entran en juego las características sociales y psicológicas de las otras personas.

De acuerdo con Kozulin (2000), Vygotsky (1978, 1986) sugirió que los procesos mentales superiores se consideran funciones de la actividad mediada. Propuso tres clases principales de mediadores: *instrumentos materiales*, *instrumentos psicológicos* y *otros seres humanos*. Los instrumentos materiales sólo tienen una influencia indirecta en los procesos psicológicos humanos porque se dirigen hacia procesos de la naturaleza, estos plantean nuevas demandas a los procesos mentales humanos.

Los instrumentos psicológicos son un progreso histórico de la actividad mediada por instrumentos, implican un empleo colectivo, una comunicación interpersonal y una representación simbólica. Este aspecto simbólico da lugar a la mediación de instrumentos de los procesos psicológicos humanos, como echar suerte, hacer nudos, contar con los dedos. Estos son formas de resolver problemas, de ejercicios mnemotécnicos, instrumentos siempre disponibles para organizar los procesos mentales superiores. Más allá de estos instrumentos simbólicos primitivos se encuentran los de orden superior que incluyen los lenguajes naturales y artificiales. Además de los discursos y de los sistemas culturales simbólicos de diferentes épocas y naciones existe la transición de un sistema simbólico a otro.

En la mediación de otras personas, uno de los enfoques propuestos por Vygotsky fue el papel de la otra persona como mediadora de significado. En este

---

parte directa en él, pero lleva a cabo sin embargo, su propio objetivo. También, Marx retoma estas palabras “Vygotsky (1995 p. 93).

sentido el docente es el mediador de los significados de los estudiantes, favorece a través del lenguaje las formas de apropiación del conocimiento.

Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller (1980), Feuerstein (1990) citados en Kozulin, 2000, plantean los siguientes criterios de las actividades mediadas:

1. Intencionalidad/reciprocidad, es decir la situación interactiva es intencional con dos focos: el objeto y el niño. El adulto transforma algunas características del objeto para que el niño lo experimente, estas transformaciones van acompañadas por afirmaciones directas que expresan la intencionalidad del adulto. Al mismo tiempo, el objetivo de la interacción mediada es el proceso cognitivo del niño, es decir no sólo es la tarea, sino su propio pensamiento. Por lo tanto el objeto, el adulto y el niño se transforman.
2. Trascendencia. El desarrollo de las estructuras cognitivas que trascienden a la tarea y al contexto. La transmisión cultural suele adoptar formas ritualizadas donde los participantes siguen un guión, estos guiones contienen numerosos mecanismos mediadores, cuyo significado proporciona un vínculo trascendente. También, una actividad puede tener un valor trascendente, ya que enseña otras cosas.
3. Significado. El lenguaje verbal y no verbal, así como otras modalidades sensoriales que le dan significado a la actividad. El adulto le da un significado a la acción, porque de lo contrario se vuelven actividades vacías, sucesión de comportamientos y acciones extrañas que pierden su acción mediadora.

En este sentido el docente muchas veces emplea un lenguaje no verbal, como los gestos, movimientos de cabeza afirmativos o negativos que funcionan como mediadores de la actividad.

En conclusión un papel relevante en la investigación actual sobre la enseñanza y el aprendizaje es el papel de la mediación social en la construcción del conocimiento. Es decir la mediación del lenguaje, verbal y no verbal, favorece

el desarrollo cognoscitivo y es estudiada en el discurso, en la interacción docente-alumno.

En el marco del análisis del discurso se considera:

- La **estructura de participación** se refiere a la secuencia de interacción: maestro pregunta, alumno contesta y maestro retroalimenta.
- **Retroalimentación** es la forma en que el maestro responde a las participaciones de los alumnos, a través de validar o no el intento que los alumnos hacen para responder a sus exigencias.
- **Control de turno** el profesor asigna o controla la participación, la cual puede ser espontánea, determinada por el educador o por su ubicación física.
- **Demanda de participación** se refiere a que el maestro solicita la participación de un alumno en particular.

En el marco del discurso crítico los términos son:

- **Poder** Son las determinaciones y controles del docente sobre el contenido y la forma en que se dice. Para Foucault (2009) en el discurso se ejerce el poder a través de los procedimientos de exclusión, uno no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, por lo tanto cualquiera no puede hablar de cualquier cosa.
- **Situación de autoridad** es el maestro quien se encuentra en la situación de autoridad de controlar o no el discurso, de determinar el lenguaje que se habla en el salón de clases y cuando cede la palabra al alumno es el alumno quien se encuentra en **la situación autorizada**. Por otro lado una visión anticipada de las probabilidades de recompensa o castigo que crece en tal o cual tipo de lenguaje, y que desde la posición del profesor legitima o no la participación verbal de los alumnos y de parte de los estudiantes los sentimientos que genera si su participación es reconocida o no, Bordieu (1990).

- Este autor define al **campo** como “*un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas*” (P. 104) y el **habitus** como “*el sistema de disposiciones que se ajusta al juego, sentido del juego y de lo que está en juego, lo que implica la vocación y aptitud para jugar el juego, tomar interés en el juego, dejarse llevar por el juego*” (p. 93).

### **CONTEXTO MENTAL**

Es el modo de selección codificación y almacenamiento de la información que involucra a: la cognición, las emociones, los afectos, las expectativas, las representaciones, las motivaciones.

El contexto mental es un vínculo entre el discurso y el conocimiento. Desde el exterior puede ser visto como el texto y de alrededor, las acciones, los gestos y la situación. Para los interlocutores es una cuestión de percepción, de memoria, que creen que se ha dicho, que creen que se quería decir y lo que perciben como relevante.

### **CLIMA SOCIOEMOCIONAL**

La percepción de los estudiantes sobre la interacción afectiva a través de las formas de relación instruccional y personal que el docente propicia y que favorecen una disposición particular.

### **DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO**

El clima en el aula es un tema multidimensional y para tener una visión más amplia del tema se analizarán algunas de las dimensiones como la interacción docente-alumno a través del análisis del discurso en el aula, las representaciones y metas docentes, así como la opinión de los alumnos sobre el clima socioemocional en el aula. Para dar respuesta a éstos planteamientos se organiza el trabajo de la siguiente manera:

En la primera parte se describe el estudio cualitativo en el cual se analiza el contexto de la interacción, así como las diversas categorías, según el énfasis

puesto en alguno de los actores o procesos educativos, como: prácticas educativas, estudiantes, docentes, comunicación; violencia escolar en sus vertientes: disciplina, incivildades, convivencia y discriminación.

Lo anterior lleva a revisar el contexto, así como el discurso en el aula, lo que permite reconocer las características de la interacción docente alumno a través de la estructura de participación, las preguntas, la retroalimentación, la asimetría control y poder. También se considera el discurso crítico de Foucault y Bourdieu, que permitan fundamentar de manera específica las dimensiones de poder y control.

Se describe el diseño el escenario de investigación, la muestra, el papel del investigador, el procedimiento y técnicas de recolección de los datos. Se examinan las entrevistas de los docentes, las cuales se transcribieron y mediante el empleo del Atlas Ti se identificaron los códigos, después se establecieron categorías. Se analizan las representaciones de los profesores sobre sus metas docentes. Posteriormente se examinaron las filmaciones del aula y los segmentos de interacción de las tres sesiones filmadas a nueve maestros.

En la segunda parte, el estudio cuantitativo se analizan las explicaciones teóricas sobre las emociones, las cuales se analizan desde dos disciplinas: la psicológica y la sociológica. Dado que en la interacción docente-alumno no solo hay respuestas emocionales individuales, sino también, cómo producto de la interacción con los otros, las cuales dan el sustento al clima socioemocional, que se analiza desde tres ejes: como instrumento de evaluación, como evaluación de la calidad y la enseñanza afectiva. Se describe el tipo de estudio y diseño, los participantes, el escenario, los instrumentos: inventario de metas de enseñanza; cédula de observación, donde se cuantifican sus categorías previamente determinadas; el cuestionario de clima socioemocional y su análisis estadístico.

En la tercera parte se analiza la triangulación entre los datos cualitativos y cuantitativos.

Por último en la cuarta parte se realiza la discusión de los resultados, las conclusiones, alcances y limitaciones del trabajo.

## PRIMERA PARTE

### ESTUDIO CUALITATIVO

#### INTERACCIÓN EN EL AULA

La interacción que se establece entre el docente y el alumno esta mediada por las prácticas discursivas en el aula, además es un factor importante para el desarrollo de un clima socioemocional, lo que favorece un trabajo adecuado en el salón de clases.

Los primeros estudios sobre la interacción docente alumno se enfocaron sobre la eficacia docente y las características personales que podían explicar las competencias y los métodos de enseñanza eficaz. El estudio de la interacción docente-alumno se ha abordado desde diferentes perspectivas y para tener la representación de cómo se ha estudiado en México, se retomaron los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el criterio de selección fue que hubieran abordado algún aspecto de la relación maestro- alumno. En primer lugar analizamos el contexto y la temática central que abordan y en segundo lugar identificamos los ejes en los cuales se centra la interacción docente-alumno.

#### 1. CONTEXTO DE LA INTERACCIÓN

Una de las primeras categorías de análisis revisadas por el COMIE fue la relación maestro-alumno como el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo ámbito conceptual se refirió a las formas de relación y a la situación o escenario. También se consideraron el uso de modelos didácticos, el logro de conocimientos y habilidades en el alumno. Otro aspecto estudiado fue la modalidad en la que se expresó la relación y los niveles de análisis. El énfasis estuvo puesto en las críticas a la escuela tradicional, como la plataforma para pensar las propuestas educativas, lo cual generó una creciente reflexión sobre el carácter de la pedagogía. Con ello se acotaron los límites explicativos de la misma, y se generaron propuestas para diversificar el campo de análisis, incluyendo los enfoques psicológicos, sociológicos, antropológicos y políticos

(Rueda, Quiroz, Hidalgo, Valenzuela, Osorio, Gilio, Linares, Canales, Corestein y Luna, 1993).

El segundo estado del conocimiento fue sobre el proceso de enseñanza y prácticas escolares 1982-1992, el cual expresó el problema de la calidad de la educación. En el Acuerdo Nacional del 18 de mayo de 1992 se destacó la práctica docente como un elemento clave y fundamental para elevar la calidad de la educación. Se señaló la labor del docente y su interacción como uno de los ejes que integró la actividad de formación y actualización, la cual se concretó en el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PAEM), (Rueda et al., 1993).

En el periodo de 1992-1995, el estado del conocimiento acerca de Sujetos, actores y procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje fue coordinado por Ducoing (1998) uno de los aspectos abordados fue la función académica, en el cual se analizaron los estudios dirigidos a indagar las condiciones cotidianas de realización del trabajo académico, como los productos de cultura y de la conciencia crítica de la nación. Además del interés por estudiar a los actores de la educación, en la mayoría de los casos se analizaron de manera aislada, con énfasis en el trabajo académico.

En la interacción social en el nivel medio superior sobresalen las representaciones sociales, que se definen como las elaboraciones sobre algo y sobre alguien. Lo que una persona observa y cómo lo observa depende de lo que ésta y su grupo consideran adecuado o no, lo cual lleva a considerar el análisis de la práctica educativa desde la perspectiva de quien la observa.

Identificamos que existe una preocupación por los participantes en el proceso educativo. Además del interés por lo que sucede en el interior del aula, en su cotidianidad, está la cultura académica, pero no hay trabajos que aborden la dinámica de la interacción docente- alumno, ni los aspectos afectivos, a pesar de que algunos estudios señalan su importancia. Observamos un desconocimiento de los aspectos emocionales en la interacción cotidiana en el aula, en este periodo.



En el estado de conocimiento analizado por Piña, Furlan y Sañudo (2003) sobre los procesos y las prácticas educativas, en el periodo 1992-2002, se sustenta la construcción simbólica, que se refiere a: las imágenes, representaciones o creencias que dirige la perspectiva de los actores en su cotidianidad. Ésta remite a una forma de conocimiento social y cultural, conocimiento del sentido común en la vida cotidiana y que surge en un contexto sociocultural específico. Lo anterior llevó a considerar a las prácticas como productos de elaboraciones sociales, en los que participan directamente todos los actores involucrados en el proceso educativo, así como sus prenociones.

En el estado de conocimiento Aprendizaje y desarrollo, Sánchez (2003) se sustenta la visión individualista del aprendiz y la necesidad de atención especializada, la cual es cada vez más frecuente como objeto de estudio en las investigaciones educativas. En este estado de conocimiento se hace hincapié en las influencias: familiares, sistema educativo, factores de logro escolar y permanencia. Algunos estudios señalan la importancia de las variables: relación docente-alumno, expectativas de los docentes y los procesos afectivos sobre el aprendizaje

Es importante señalar que los distintos trabajos que se presentan en estos estados de conocimiento muestran una diversidad teórica, metodológica y epistemológica, lo que nos indica la complejidad de los estudios sobre la interacción docente-alumno, además, que se llevan a cabo en los distintos niveles del sistema educativo.

El Bachillerato es el nivel educativo respecto del cual la relación docente-alumno es una temática que en los primeros reportes fue poco abordada, ya que, de cuarenta trabajos realizados en el periodo 1982-1992 y analizados por Rueda et al. (1993), solamente dos correspondieron al nivel medio superior, situación similar reportaron Sañudo, Ponce y Vergara (2003) y Sandoval (1998).

Es conveniente hacer un señalamiento sobre los estudios del bachillerato, además de las pocas investigaciones sobre este nivel se encontró que no había profundidad en los estudios de la secundaria y en menor medida en el bachillerato.

Existían datos estadísticos, pero no sobre lo que ahí sucede cotidianamente. Poco se conocía de los sujetos (alumnos y maestros), de sus prácticas y relaciones y de la forma en que la educación se construye en este nivel (Sandoval, 1998).

Sin embargo, las investigaciones analizadas por Guzmán y Saucedo (2003) en el periodo de 1992-2002, encontraron que los trabajos sobre estudiantes del bachillerato se encontraban en segundo lugar con 24.4 por ciento, y en primer lugar estaban las investigaciones con relación a estudiantes de licenciatura con un 49.7 por ciento y los alumnos de secundaria, en tercer lugar con un 12.4 por ciento. Con respecto a los estudios sobre cognición y educación Estévez y Gunther (2003) encontraron algo similar el 28.83 por ciento de investigaciones en educación superior y 25.15 por ciento en la educación media superior, lo anterior nos indica el interés creciente en analizar por un lado a los estudiantes como sujetos y de manera específica en el bachillerato.

En resumen, identificamos que en los estados de conocimiento se tienen diversos criterios de análisis, debido a las diferentes perspectivas y que conducen a conclusiones dispares, aunado esto a la complejidad de las investigaciones. Considerando que en el presente trabajo pretendemos analizar la interacción docente como factor del clima socioemocional en el bachillerato, identificamos que la interacción se estudiaba considerando alguno de los actores o procesos educativos, por lo que se integraron los siguientes ejes: Prácticas educativas; instituciones; estudiantes; docentes; procesos; disciplina, control y poder.

## **2. EJES DE LA INTERACCIÓN DOCENTE- ALUMNO**

### **2.1. PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

Un primer eje de la interacción se refiere a las prácticas y las acciones educativas que se llevan a cabo en el salón de clases, integrados por un sistema de relaciones, en un momento histórico específico. Para Lira y Villalpando (1994 en Sañudo et al. 2003) las prácticas educativas como constructo teórico son una serie de acciones reflexivas, articuladas que tienen la intención explícita de formar

a otros y que incluyen elementos sociales, además se encuentran anclados en la cultura y desde ahí actualizan y modifican los sistemas simbólicos.

Una distinción entre las prácticas educativas y las prácticas docentes es realizada por García-Cabrero, Secundino y Navarro (2000), García-Cabrero (2002) quienes consideran:

A las prácticas docentes como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de condiciones que inciden directamente sobre el aprendizaje. Las ubican como situaciones de interacción, cuyo elemento fundamental es la experiencia e implican el análisis de la actividad conjunta que se realiza en el aula, identifican lo que los docentes piensan, planean, hacen, dicen, así como los aprendizajes que logran sus estudiantes

Que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinados en gran medida por la lógica de gestión y organización institucional del campo educativo.

Existen distintos elementos que integran la práctica uno de ellos es la experiencia, la cual se relaciona con lo cotidiano, lo que constituye una construcción simbólica de la vida escolar integrada por las actividades afectivas, sociales y académicas que se construyen dentro de los diversos espacios escolares (Piña y Cuevas, 2003).

Otro elemento son los procesos sociales como las ceremonias, los ritos de iniciación que llevan al alumno a pasar por una serie de actos particulares y una acción comunicativa que se caracteriza por la cercanía, la negociación y la comunicación, Lira y Villalpando (1994 en Sañudo et al. 2003) y Ortiz (1994 en Piña y Cuevas, 2003).

Por otro lado en la interacción docente-alumno existen procedimientos de control y sanción, Romo (1993 en Furlan, Alcántara, González y Trujillo, 2003) analizó las prácticas educativas desarrolladas en el aula, una de sus conclusiones

fue que el paradigma real de la enseñanza aspira a la eficacia obtenida por la vigilancia continua, independientemente de las tareas que sobre el contenido curricular se realicen. Los procesos de control subsisten en todos los aspectos, incluso en las relaciones más espontáneas de los alumnos, cuyas pláticas informales en la clase son sancionadas y reprimidas.

Otro de los aspectos de las prácticas son los procesos de exclusión que conducen al fracaso escolar o la deserción. Rodríguez (1998 en Sañudo et al. 2003) estudió las relaciones entre las prácticas docentes y la deserción escolar, concluyó que el ausentismo y el menosprecio por la profesión de los docentes, así como la ausencia de una cultura de evaluación por las autoridades contribuyó a elevar la deserción de los alumnos. Los procesos institucionales del fracaso escolar señalados por Hernández (1998 en Sánchez, 2003) fueron: disciplina, la evaluación, la relación maestro-alumno, el manejo de contenidos y los costos de la escuela para la familia.

En resumen, la interacción docente-alumno en el marco de las prácticas docentes y educativas señalan un proceso complejo que se ha estudiado desde la construcción simbólica de las prácticas en la vida escolar por las ceremonias y ritos de iniciación, que desarrollan nuevos roles y obligaciones en los estudiantes. Cuyas características son: la cercanía, la negociación y la comunicación, el ambiente, así como por los procesos de control en los cuales se manifiestan los mecanismos de inclusión y exclusión. En estas prácticas se identifican las actividades afectivas, sociales, académicas que se construyen en los espacios escolares, que se configuran en la cotidianidad.

## **2.2. INSTITUCIÓN**

La institución es el ámbito donde se marcan los lineamientos, los tipos de interacción docente-alumno que influyen en la construcción de las representaciones sociales, el imaginario social, se ha encontrado que en la secundaria como en el bachillerato hay diversos esquemas de interrelación que propician que algunos estudiantes se mantengan al margen, además de sus diversas condiciones socioculturales.

La Institución influye en la interacción docente-alumno y en diversas dimensiones como las relaciones interpersonales, Tomás (1996 en Mireles y Cuevas, 2003). La escuela es un espacio de interrelación, en el que confluyen esquemas culturales múltiples, lo cual, origina una dinámica que se materializa en las prácticas, en las relaciones que se construyen y en los significados e intereses.

Por un lado hay que considerar la cultura escolar de cada nivel educativo, la cual se recrea continuamente por acción de los mismos participantes y por la presencia de elementos culturales disímboles en el espacio escolar, Sandoval (1998 en Piña, y Cuevas, 2003). Por otro lado, la escuela marca distinciones entre los estudiantes: que logran la inclusión al sistema, entre los que se han mantenido al margen de ésta, pero principalmente entre los altamente diferenciados por el origen sociocultural, lo que produce condiciones estudiantiles heterogéneas. Por lo que debe ser analizada desde su historia y el bachillerato ha estado permeado por la indefinición respecto a su función social, así como a su estructura, Guerra (1998 en Güemes y Piña, 2003).

Otro aspecto estudiado fue el de la intervención en los espacios escolares y Plascencia (2000 en Sañudo et al. 2003) reportó la experiencia desde el diseño hasta la operación del proyecto escolar, como medio para conformar un equipo de trabajo colaborativo, encontró a grandes rasgos que la directora se ocupaba de los aspectos administrativos y descuidaba los técnico-pedagógico, que hubo escaso impacto de los talleres de actualización, no se realizó la supervisión de los grupos, el clima interpersonal estuvo bastante deteriorado, con el trabajo colaborativo se logró delegar tareas a docentes, lo cual favoreció el clima institucional, se creó un debate constructivo y se contextualizó la misión del grupo con la de la escuela.

En conclusión cada institución y nivel educativo tiene su propia cultura, sus propias normas y patrones de acción que influyen en las formas de trabajo, en afrontamiento de las diferencias culturales entre sus integrantes, así como en las formas de interacción docente-alumno.

## 2.3. ESTUDIANTES

En esta otra categoría de análisis de la interacción docente-alumnos no sólo se identifica a los estudiantes como el punto central, sino también, las temáticas de sus cosmovisiones sociopolíticas, representaciones, perspectivas, identidad, comunicación, negociación y cultura juvenil. Se analizan principalmente estudiantes de secundaria y bachillerato las cuales constituyen una población muy particular.

En la construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en estudiantes de secundaria y preparatoria, Merino, Ramírez, González, Diez-Barroso, (1998) encontraron que se ignoran las condiciones y las peculiares necesidades de maduración de los estudiantes en la adolescencia; que paraliza la movilización del potencial de aprendizaje en las aulas, al imponer programas atiborrados de contenidos complejos, cuyo aprendizaje debe someterse a los tiempos y ritmos determinados por los objetivos, descartando la reflexión y la expresión del pensamiento. Mientras que la disciplina escolar se relaciona con las normas, las faltas y los castigos, se ignora que el papel del docente es trascendental como modelo, como ideal y como orientador del desarrollo moral.

Se reafirma la relevancia del docente y la influencia que tiene en la motivación y en la pertenencia a un grupo, también que no se atienden las necesidades de los estudiantes, como lo señalan los siguientes dos estudios: uno realizado por Monroy (2004) quien encontró que los estudiantes consideran que sólo algunos profesores muestran interés en motivarlos, no inculcan confianza, sino por el contrario, suscitan desconfianza e inseguridad. La motivación se identifica cuando los docentes manifiestan actitudes favorables, se dirigen a los estudiantes, el clima de aprendizaje es propicio y los docentes son cordiales, amigables, comprensivos y accesibles.

El otro trabajo está relacionado con la etapa de desarrollo del alumno, Ramírez y Merino (1993 en Limón y García 2003) consideraron que la adolescencia en el bachillerato favorece un avance considerable en el manejo de las operaciones formales aplicadas a la vida cotidiana, a la elaboración de una

concepción de sí mismo y del mundo. Lo cual se apoya en las experiencias escolares de convivencia e intercambio entre compañeros y profesores.

El señalamiento que hacen los estudiante de que se ignoran sus necesidades, la falta de comprensión y discriminación de los profesores se ha relacionado como una de las causas de la deserción escolar, Merino et al. 1998, Monroy, Rodríguez (1999 en Güemes y Piña, 2003) y Galeana (1997 en Saucedo, 2003b).

Además existen distintas formas, que llevan a los estudiantes a dejar la escuela. Díaz (1999 en Saucedo, 2003b) encontró que algunas de estas formas consistieron en sacar a los alumnos del salón, quitarles puntos, etiquetarlos, no hacerle caso a los que se sientan hasta atrás y suelen ser problemáticos. Los maestros se sentían incapaces de ayudar a los estudiantes con bajo rendimiento, ya sea derivado de su mal comportamiento en el aula o por problemas de aprendizaje.

Otra práctica de exclusión fue la reprobación, los alumnos no se sentían cercanos al maestro, ni tenían la confianza de acercarse a pedir su apoyo, había escasa comunicación entre ellos, además, no se daban cuenta de las dificultades de los jóvenes (Tapia, Tamez y Tovar, 1994 en Saucedo, 2003b; Cornejo, 2002, en Saucedo, 2003b) de nuevo se señala la importancia de la atención del docente y su influencia en aspectos como la confianza y la comunicación.

La socialización es otro elemento de la interacción. Para los estudiantes el “respeto” posee una fuerza notable, piensan que si el profesor pide respeto, él también debe otorgarlo. Señalaron que existe una relación asimétrica en cuanto a los papeles asignados, debido a que “yo”, como maestro, sí te puedo alburar y ridiculizar, y “tú” como alumno no puedes”, por lo cual, es muy importante que no les falte el respeto, ni permitir que ellos se lo falten a él, Rodríguez (1999 en Güemes y Piña, 2003).

Los alumnos demandan que los docentes impulsen nuevas maneras de ser y de valorar, que no los descalifiquen, que reconozcan las diferencias entre ellos y que se favorezcan interacciones distintas en el aula, es decir que se vea al

estudiante como sujeto, como un interlocutor real, con intereses, expectativas, necesidades y anhelos propios, Velázquez (1998 en Güemes y Piña, 2003), Ortiz (2000 en Mireles y Cuevas, 2003).

Las relaciones con el maestro y la integración a los grupos formales y no formales de alumnos están relacionadas con las características socioeconómicas de sus integrantes, así como con el trabajo que se realiza en el aula. Guzik (1997 en Piña, y Cuevas, 2003) analizó las forma de participación, individual o colectiva, de los niños en la vida en el aula, cómo se transformaban las relaciones entre compañeros y la que van construyendo con el maestro. La conclusión fue que hay una cara oculta del trabajo docente que se esconde en el espacio privado del salón de clase, dirigida a construir con y hacia los niños proyectos para abrir o encauzar la presencia de los alumnos en su espacio en particular y en su vida escolar.

Saucedo (1998 en Limón y García 2003) encontró que en el caso de las alumnas las interacciones de su pertenencia de género se llevaron a cabo en grupos de amistad o de participación reducida. Lo cual permitió detectar valores como la comprensión, la comunicación de carácter íntimo y el apoyo solidario. En el CONALEP los maestros más eficientes (porque los alumnos los preferían y porque eran los que menos índices de conflictos tenían en sus clases), fueron los que entendieron y aceptaron muchas de las expresiones de cultura adolescente, además de que manejaron favorablemente las diferencias de género en las interacciones con sus alumnos. Lo cual indica una valoración de la interacción entre las estudiantes y el docente, a través de la comprensión, el vínculo en la comunicación y la solidaridad.

Con el propósito de analizar la integración de los estudiantes en la vida institucional, así como contribuir a una mejor aproximación teórica y empírica sobre sus condiciones, en el colegio de ciencias y humanidades, Cornejo (1995 en Mireles y Cuevas, 2003) estudió cómo los adolescentes visualizan su mundo interior, vinculando la experiencia escolar, las relaciones de amistad en los espacios sociales dentro y fuera del aula, el impacto del quehacer institucional en



los procesos de adaptación a la vida estudiantil y universitaria. Para este autor, la representación se trató de una relación establecida por un sujeto que pertenece a un medio determinado con una realidad social, que está interpretando durante su proceso de formación. Su conclusión fue que la socialización no ocurre en forma directa a través de reglas impuestas por la escuela, sino por la acción ejercida desde las posiciones de los jóvenes entrevistados, por lo tanto, resulta importante considerar: sus perspectivas, sus visiones del mundo escolar, con el propósito de volverlas asunto central de las prácticas docentes e institucionales.

Cornejo (1998) analizó la importancia de las interacciones sociales en el aula, ya que en la adaptación a la institución los estudiantes se sienten perdidos. La relación con el profesor no fue fácil, abundan las experiencias desagradables. Señaló una pérdida de personalidad, los maestros no conocen ni sus nombres, lo cual, no fue considerado importante, ya que, no constituyen parte de sus esquemas de pensamiento, ni de la interacción cotidiana. Su conclusión fue que: “el desconocimiento de la carga emocional contenida y la pérdida de individualidad, afecta el plano de las actividades de aprendizaje, provocando situaciones de maltrato y marginación, al no coincidir lo emocional con lo intelectual” (p. 91). En esta cita, el autor llama la atención sobre la importancia de la relación de los aspectos emocionales y cognitivos en los estudiantes del bachillerato.

También señaló que el clima es aleatorio y fortuito en las relaciones interpersonales, es visto por los estudiantes como una falta de garantía a sus derechos individuales. Se sintieron ajenos a la experiencia escolar, ante la imposibilidad de adherirse a algo que inició con el enorme esfuerzo emocional para lograr relaciones sólidas de amistad, a pesar de la indiferencia del ambiente escolar. Lo anterior explica los problemas de deserción y fracaso en las instituciones educativas. Los alumnos rompen con la escuela y la abandonan, donde persiste la fragmentación de las relaciones sociales, el desapego a la vida institucional. La conclusión fue que la escuela juega un papel importante en la socialización, los alumnos desean pertenecer a algo, tener el control de que pueden cambiar algo para sentirse útiles, estar más tiempo con sus compañeros y

no sentirse desprotegidos y por el contrario, los profesores, prefieren grupos no cohesionados, es decir no desean saber más allá de aspectos superficiales de su personalidad colectiva.

En este trabajo observamos la importancia de las interacciones en el aula, así como, el efecto que tuvo en los estudiantes el descuidar la carga emocional. Lo cual coincide con otro estudio etnográfico en dos secundarias reportado por Nieva (1999 en Piña, y Cuevas, 2003) quien señaló la dificultad en la relación con el profesor, lo cual llevó a los estudiantes a adoptar estrategias de sobrevivencias y las definió como el conjunto de acciones articuladas que los alumnos emplean individualmente, para responder a las necesidades de permanencia y éxito en la escuela.

La socialización entre los estudiantes se efectúa no sólo con sus compañeros, o los maestros o en las actividades escolares, sino también con las representaciones y con el proceso de identidad. Este último es definido por Limón y García (2003) como: “producto de un complejo proceso de socialización (incorporación de roles) y de comunicación cara a cara,” (p. 112).

Por lo tanto es importante considerar la interferencia de las representaciones de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, Ibarra (1998 en Saucedo, 2003b) encontró que las representaciones subjetivas de los estudiantes interfieren como síntoma del fracaso escolar.

Con respecto al aprendizaje los estudiantes se preocupan más por sobrevivir, que por aprender los contenidos, ya que identifican el estilo de interrogación de los maestros para dar respuestas adecuadas, sondean si se requieren respuestas textuales o construir argumentos más largos. Las perspectivas e intereses de profesores y alumnos no concuerdan en la mayoría de los casos. Los educadores definen la situación y los educandos aceptan, se adaptan a esa definición y son pocas sus manifestaciones abiertas de desacuerdos pero frecuentemente hay trasgresiones ocultas Nieva (1999 en Saucedo 2003b).

Otro componente de la interacción, es la comunicación, ya que los estudiantes demandaron que es algo que les agradaba, tanto en cuestiones de enseñanza

como para tener alguien en quien confiar y contarles sus problemas personales, Rodríguez (1999 en Saucedo, 2003 b) lo cual favorece el motivo de logro y la afiliación, Guevara (1998).

Otros aspectos abordados en la interacción docente-alumno fueron el aprendizaje estratégico, la certeza vocacional, y la orientación motivacional, González, Maytorena y Castañeda (2001 en Vera, Montaña, 2003) consideraron que el ser estudiante tiene que ver con una expectativa a futuro. Por otro lado Mata (1995 en Limón y García 2003) abordó el ser estudiante como una construcción personal que se elaboró a partir de interacciones con el mundo exterior, a manera de representación social, es decir, la interacción social influyó en la construcción de los aspectos cognitivos, las expectativas a futuro y el aprovechamiento escolar.

Desde la perspectiva de la cultura juvenil, Saucedo (1998 en Furlan et al. 2003) analizó el relajo como un comportamiento lúdico, que enfrenta la formalidad ideal de los salones de clases, cuya función es desrutinizar las lecciones, desaburrirlas. De algún modo los coloca al margen de la actividad académica, y hasta es posible estropearla. El significado que los jóvenes le otorgan al relajo, habla del sistema de relaciones, de sentidos compartidos. Se es joven y por lo tanto es algo inherente, la forma de comunicarse está llena de vivacidades que no se dejan atrapar por la formalidad de la clase.

Otro aspecto abordado fue el de la cultura estudiantil y transgresiones, Velázquez (2003) consideró al igual que Pérez Gómez (1998 en Velázquez, 2003), el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, en gran medida responsables de sus formas de actuar, sentir y pensar.

El espacio en el aula constituye un escenario, donde se evidencia la capacidad de negociación entre maestros y alumnos, suscitándose continuamente juegos de poder. Las estrategias que emplean los alumnos para enfrentar y negociar con sus profesores las normas disciplinarias, se encuentran:

- a) Guardar silencio (para protegerse o bien como resistencia o evasión de la acción docente (Saucedo, Suárez en Velásquez, 2003 p. 303).
- b) Agruparse (acción de defensa, negociación, resistencia o rebeldía según el caso, los alumnos prueban una y otra vez que la unión hace la fuerza (Téllez, Suárez en Velásquez, 2003)
- c) Complicidad con los pares (Suárez en Velásquez, 2003)
- d) Enfrentamiento directo (Suárez, en Velásquez, 2003).

Por otro lado, se identificó que los estudiantes solicitan la aplicación de las normas disciplinarias, pero que sean aplicadas de manera justa, para lograr una mejor disciplina, el control del grupo, que permita el trabajo académico en el aula, (Suárez 1998 en Velásquez, 2003; y Rodríguez, 1999 en Velásquez, 2003).

No obstante, Rodríguez (1999 en Velásquez, 2003:305) señaló que los estudiantes “demandaron de los maestros mayor comunicación, justicia en el momento de castigar (consecuente a la falta y el cumplimiento de amenazas), además de que las clases fueran interesantes”.

Esta investigación señala dos aspectos importantes en el establecimiento de normas y castigos, la comunicación y la justicia al castigar, ya que muchas veces el alumno desconoce cuál fue la falta, debido a que: los docentes no establecen de manera clara las normas a seguir durante el curso; no permiten la participación de los estudiantes en el establecimiento de las mismas; el castigo no corresponde a la falta; no cumplen con las reglas establecidas. Por lo tanto la comunicación, así como la justicia al castigar pueden ser factores de protección en problemas como las adicciones.

Otro trabajo que abordó la interacción docente- alumno fue el de: Toth y Cicchetti (1996) en el que definieron la adaptación a la escuela como una baja externalización de sintomatología, e internalización como un alto nivel de resiliencia del ego-y alta aceptación social reportada por el docente. Encontraron que la calidad de la relación es un predictor del funcionamiento escolar. Los niños que percibieron a los maestros como apoyadores, exhibieron una adaptación más

positiva a la escuela y generalmente estaban más motivados. El profesor puede ser un contacto significativo para un alumno fuera de la familia, ya que tiene un papel central en la adaptación a la escuela, además de proporcionar una base positiva para el desarrollo.

Los estudiantes presentan una adaptación más positiva a la escuela, están más motivados el clima de aprendizaje es propicio cuando perciben a los maestros como: apoyadores, manifiestan actitudes favorables, se dirige a ellos, son cordiales, amigables, comprensivos y accesibles, Rimm-Kauffman (2010); O'Connor y McCartney (2007).

Lo que identificamos en estos estudios sobre la interacción alumno-docente, cuyo énfasis está en los estudiantes, es que demandan mayor atención a sus necesidades, señalan las dificultades con sus maestros, la falta de confianza, de reconocimiento y respeto como interlocutores. La calidad de la relación influye en el rendimiento escolar. Los profesores que atienden, que respetan la cultura juvenil propician un clima socioemocional y una vinculación con la escuela, mientras que los educadores que no atienden a los estudiantes favorecen los procesos de exclusión y deserción escolar.

De manera que es necesario repensar la relación maestro-alumno, esta es la base donde se interactúa y construye el conocimiento, se requiere que el alumno sea considerado como un agente participante del acto educativo, que se atiendan sus condiciones y necesidades, ya que cuando la relación y la comunicación con el docente es difícil, las representaciones, así como las percepciones subjetivas de los estudiantes interfieren y obstaculizan el aprendizaje.

Asimismo, en la interacción los jóvenes reflejan las expresiones propias de su cultura, como el relajo, reflejan el sistema de relaciones y de sentido compartido: Los maestros eficientes entienden y manejan estas expresiones, guían de manera favorable las diferencias de género. Con respecto a la disciplina los alumnos señalan la importancia que sea consistente, clara y justa en el momento de castigar.

## 2.4. DOCENTES

Los estudios sobre los docentes han abordado los siguientes aspectos: la formación docente, identidad, representaciones sociales, conocimiento, la orientación al trabajo, relaciones, tradición, actitud, comunicación, expresiones emocionales, valores y violencia simbólica.

Un aspecto crítico en el nivel de secundaria es la formación docente. Sandoval (1998) identificó que presentan dos trayectorias académicas, los egresados de la escuela normal y de las universidades. Lo cual induce a dos perspectivas, por un lado, los que aspiran a abandonar la docencia para concentrarse en su profesión y los que permanecen en sus clases, porque no tienen alternativas. Además, halló que el educador ha sido considerado, al menos desde el discurso, sujeto central de la educación, su actualización ha sido un débil eslabón de la modernización educativa, sus características fueron el aislamiento y la ausencia de apoyos pedagógicos, así como, el desconocimiento de sus necesidades. Con respecto a sus expectativas, se encontró de manera más acentuada, que en otros niveles educativos, el rasgo denominado “malestar docente”, que se constituye por el número de alumnos y sus características, las exigencias administrativas, entre otros factores, lo cual, se refleja en su práctica. Este estudio señala que la docencia es un asunto complejo, en el cual influye la trayectoria académica de los maestros, la atención a sus necesidades, los programas de actualización y en general los apoyos con los que cuenta.

Desde una perspectiva conceptual Mora, González, Campechano y Martínez (2003), consideraron que la esencia constitutiva de la práctica educativa está organizada en la acción intencionada de transformar. El educador se encuentra inmerso en una experiencia donde tiene control, sobre lo que quiere producir y es susceptible de incidir sobre sus acciones, ya sea provocándolas o modificándolas. Esta selección, se encuentra determinada por el conjunto de significados de la misma y que es el fruto de sus construcciones individuales en todas sus dimensiones a lo que Coll (1991 en Mora et al. 2003) denominó categorías significantes, porque permitieron atribuir una significación a determinadas

acciones en detrimento de otras, y funcionales porque se les supuso funciones de un universo de significados.

La identidad, considerada como las normas e imágenes donde el actor es activo, porque la persona escucha, observa, imita y crea, implica empatía y vinculación con los otros, compañeros y vecinos. Uno de los trabajos a nivel primario identificó como buenas prácticas cuando el docente se vinculó afectivamente y se identificó con los niños, Fourtoul (2001 en Limón y García 2003).

Osorio (1998) encontró que la identidad que los docentes reconocieron como relevante depende del rol que jueguen o en el que se ubiquen, en determinados momentos de su historia. Sus límites están marcados por la institución. La identidad se sostiene por una estructura formal y otra informal de relaciones entre sus miembros, ambas integradas por reglas, exigencias, valores y fines que la caracterizan, por lo tanto, las estructuras de relaciones que permean las acciones y eventos de las universidades se identificaron como cultura académica.

Otras variables que contribuyen a hacer más complejo el papel del docente son, sus concepciones pedagógicas, su identidad, sus creencias y representaciones, Oliva (1999 en Mireles y Cuevas, 2003) consideró que la concepción pedagógica de cada educador empieza a construirse desde que surge la idea o la oportunidad de ser maestro, y continúa a lo largo de toda la trayectoria personal, distinguiéndose los aspectos institucionales, sociales y personales que intervienen en la construcción, y sin embargo, el aspecto personal ha sido ignorado.

Otros aspectos abordados fueron las creencias, los presupuestos que van conformando el trayecto de la vida profesional, en la cual está presente la biografía de cada sujeto, Durán (2000 en Mireles y Cuevas, 2003).

Además de las creencias se han estudiado las representaciones como campos conceptuales o sistemas de nociones y de imágenes que permiten acercarse a la realidad y determinan el comportamiento de los sujetos, como la identidad, la cual es producto de un proceso social, porque surgen y se desarrollan

en la interacción cotidiana, además, los profesores fueron un grupo social desconcertado ante el cambio social, Mercado (2000 en Mireles y Cuevas, 2003). Las representaciones sociales sobre el profesor fueron elaboradas desde el lugar que ocupan en el mundo, su vida cotidiana y su realidad social, López (1995 en Mireles y Cuevas, 2003).

Otra representación es la proyección socio histórica sobre la figura docente, con una imagen cuasi-religiosa que sustenta la identidad del maestro normalista y por ende, de su actividad profesional, Güemes (2002 en Mireles y Cuevas, 2003); además se señala la necesidad de formación y actualización; la misión de educar en valores morales; la necesidad de reconocimiento social; formar vínculo no autoritario con el alumno; la autopercepción de autonomía profesional y pertenencia al gremio “normalista”.

Como se identifica en los estudios anteriores, el papel del docente se encuentra determinado por una serie de supuestos, que van desde si se tiene una formación o no de docentes, las creencias, representaciones e imaginarios que construyen en la interacción tanto con alumnos, como con directivos, aunado a las proyecciones socio históricas de su figura. Esto influye en la interacción, en la comunicación, en las creencias y expectativas, lo que repercute en los estudiantes.

Otras cualidades de las acciones de enseñanza se manifestaron en los estilos de interacción, la comunicación y los recursos que emplean los docentes. Ellos determinan la calidad y la cantidad de participaciones de sus estudiantes y por lo tanto la calidad de sus aprendizajes, Sañudo et al. (2003 p. 173).

Con respecto a la comunicación que establece el docente, se consideran las formas de dirigirse a los alumnos, órdenes, solicitudes de atención y reglas de trabajo en el salón de clases, Carvajal (1985 en Rueda et al. 1993). Lo que influye en la participación de los alumnos depende principalmente de los diferentes estilos comunicativos y los recursos utilizados por los docentes, Castillos, Leos y Loza (1997 en Sañudo et al. 2003).



Otra perspectiva de la comunicación se relacionó con el ejercicio del poder, estudiado por Alvarado (2001 en Piña, y Cuevas, 2003), como un proceso orientado al papel protagónico y al ejercicio de la autoridad hegemónica del profesorado sobre los estudiantes. El salón de clases se definió como un espacio multicultural, donde se estableció un proceso de interacción entre individuos, cuyas conductas determinaron el encuentro educativo. Si no se toman en cuenta estas diferencias se producen imágenes estereotipadas o negativas tanto de maestros como de alumnos, propiciando conflictos interculturales que convierten al salón de clases en un espacio de confrontación. Además, las actitudes de los docentes no infunden confianza a los estudiantes, ni propician un ambiente agradable durante su clase, porque no saben escuchar a sus alumnos y éstos no comprenden la forma de expresarse de los docentes. Lo anterior, reitera la importancia de las actitudes, la confianza, comunicación en la interacción, así como las dificultades que enfrentan en su práctica.

A partir de los reportes de los maestros, Luna (1998), estudió el papel referencial de los alumnos, en la organización cotidiana del trabajo en las escuelas primarias. Se definieron dos ámbitos de la enseñanza: la orientación y la normatividad del trabajo, lo cual implicó un sondeo permanente de la claridad que los niños tienen sobre los procedimientos necesarios para resolver una tarea. Las formas de orientación son pautas indicativas (aclaraciones, sugerencias y advertencias); expresiones valorativas; los reconocimientos al trabajo realizado; advertencias anticipatorias de futuros problemas y rechazo a los resultados obtenidos en ciertas actividades.

Algunas de las conclusiones de este trabajo fueron que el lugar donde el docente aprende a organizar el trabajo escolar es el aula, que requiere ser concebido como un profesional preocupado por lo que acontece a cada uno de los alumnos y por la forma en que puede convocarlos a trabajar y aprender. Que la autoridad depende del liderazgo que se consigue día a día. En esta concepción los estudiantes tendrían que aparecer como protagonistas e interlocutores de esta tarea, pues las decisiones que los maestros toman respecto a la enseñanza no se producen de manera solitaria y abstracta.

A su vez, Piña (1998) estudió las tradiciones académicas para el reconocimiento de los docentes, concluyó que lo que se vive en las aulas, no fue sólo el proceso de enseñar y aprender, sino que, se mezclaron situaciones sociales, concepciones del mundo, valores, tradiciones y posturas académicas distintas. En la construcción de la vida cotidiana el profesor mezcló lo bueno y lo malo, lo religioso y lo profano, lo moral y lo inmoral, lo debido y lo indebido, lo productivo y lo improductivo, lo intelectual y lo visceral, lo gris y lo rutinario como lo trascendente, porque no puede eliminar su subjetividad (gustos personales, sus pasiones, sentimientos, inclinaciones políticas, religiosas, raciales, sexuales o musicales), sus tradiciones, sus creencias, y las recrea permanentemente, como la interiorización de su rol.

Por otro lado, las expectativas de los docentes reflejan sus valores, sus afectos y en general su subjetividad. Domínguez (1997 en Piña, y Cuevas, 2003), concluyó que en la práctica docente no sólo intervienen factores de carácter intelectual, sino también las expectativas y experiencias de las relaciones intersubjetivas de éstos, como hábitos, actitudes y afectos. Que se encuentran determinadas en gran medida por las relaciones que establecieron los educadores con sus familias, con sus compañeros de trabajo y en donde los afectos tienen un peso muy importante.

Además, en la interacción en el aula se transmiten normas y valores, Cerda (1992 en Furlan et al. 2003) analizó la interacción áulica y consideró que el maestro transfirió normas, principios y valores, para la formación moral de sus alumnos en el marco de las metas institucionales y de su historia personal. Desde el aula inculcó una ética a través de la regulación del tiempo, en el sentido de que hay un tiempo para cada cosa; de la imposición de ciertos ritmos de aprender a esperar y a enfrentar límites, cumplir tareas en función de plazos es una forma de inculcar una disciplina. Así que, los alumnos se sometieron a ciertas reglas y los docentes les enseñaron a contener sus impulsos, creándoles ciertos hábitos y haciéndolos que ellos manejen su propia voluntad, es decir a autorregularse.

Por otro lado, se ha analizado la importancia del espacio escolar donde se genera la identidad grupal, los estigmas, las exclusiones, donde las tradiciones académicas integran a los profesores en grupos Piña (1996 en Piña, y Cuevas, 2003).

Asimismo se ha abordado la cotidianidad, sobre la docencia la cual es uno de los espacios donde se genera la influencia social del docente, del estudiante y entre ellos, que pueden establecerse formas de estatismo, dependencia, adaptación propias del control social o mecanismos de acción innovadora y creativa que anuncia la posibilidad de desarrollo autónomo, Mejía (1997 en Piña, y Cuevas, 2003).

Por otro lado, se han estudiado las percepciones estereotipadas, Rodríguez y Guevara (1999 en Mireles y Cuevas, 2003), observaron la relación maestro-alumno, para aproximarse a las concepciones de los profesores que van marcando estigmas definatorios del éxito o fracaso en el desempeño y comportamiento escolar de los estudiantes. Encontraron que las percepciones estereotipadas que los profesores se forman de los estudiantes, generan expectativas sobre ellos y formas de interacción que influyen en el comportamiento escolar. Es decir, los docentes tuvieron un modelo atributivo muy claro para los diferentes educandos, lo cual condujo a la forma de organizar y elegir las actividades por tipo de estudiante.

Otro trabajo donde se reafirma la influencia de las expectativas del docente y las condiciones de los alumnos es el de Velásquez (1999 en Vera y Montaña, 2003) quién realizó un estudio cuyo objetivo fue conocer el alcance formativo del trabajo en el aula y de la tarea escolar en el nivel primaria. Encontró que existe una distancia entre las expectativas docentes, de la tarea y las condiciones del educando.

Otro aspecto abordado es la influencia de las actitudes del docente, la de los alumnos en el trabajo y éxito escolar (Velásquez, 1997 y Mercado, 1997 en Piña, y Cuevas, 2003).

Además, se ha considerado el papel de los docentes en el fracaso escolar y en este sentido, Díaz (1998 en Piña, et al. 2003) analizó los microdinamismos que estructuran la práctica docente dentro de un clima escolar particular, donde se construyó la reprobación y la deserción, fenómenos identificados como fracaso escolar. La conclusión de este trabajo fue que es urgente y necesario un replanteamiento de las formas de actuar de los docentes en el nivel de secundaria dadas las características del adolescente, las metas de la educación básica y su obligatoriedad.

La relación entre conocimiento y las expresiones emocionales en el aula, fue abordada por Uc Mas (2000 en Sañudo, et al. 2003) quién concluyó que las emociones están presentes en todo momento, estas orientan en muchas ocasiones las elecciones de los objetos de conocimiento. Los profesores pueden controlar sus acciones en la medida en que reflexionen sobre las emociones que participan en su actuación docente.

En estos trabajos encontramos, que el papel del docente es muy complejo, que trasciende a los aprendizajes, ya que sus acciones, expectativas, actitudes, emociones e identidad como docente influyen en la interacción, en el aprovechamiento y éxito académico, en los valores, la comunicación y autorregulación de sus estudiantes. Además de que es importante considerar que la subjetividad está presente en el quehacer diario, es decir, las emociones y afectos están presentes en la cotidianeidad del aula, y éstas permean la práctica docente e influyen en el establecimiento de un clima positivo, en donde se escuche y se vea a los alumnos como agentes activos del acto educativo.

Por lo cual, es importante que consideremos la interacción maestro.- alumno en función del método de enseñanza, y las estrategias de estructuración empleadas por el profesor en la práctica, Estévez (2000 en Estévez y Gunther, 2003) analizó cómo el maestro empleó un método caracterizado por “la clase la hacemos todos”, cuyo propósito fue promover la participación de carácter voluntario y grupal en la construcción progresiva del conocimiento, determinando las formas de participación individual. Observó la ausencia de esquemas

organizadores que estructuraran los contenidos de la materia para representar los conceptos objetos de enseñanza, lo cual se presentó asociado con fallas en el recuerdo, por parte de los estudiantes de temas recién explicados o incluso practicados.

Por el contrario, en otro estudio se encontró que los docentes enfatizaron en los aspectos superficiales de los contenidos académicos sin estimular el desarrollo intelectual del niño y de los hábitos de trabajo (eficiencia, rapidez, elaborar trabajos de forma mecánica, el orden de limpieza), y en el cual la autoridad de la maestra en el aula modeló la capacitación para el trabajo Paradise (1997 en Vera y Montaña, 2003).

Otra perspectiva fue el estudio las interacción discursiva del quehacer docente, García-Cabrero y Secundino (2006), encontraron que en la forma de organización y estructuración de las actividades conjuntas, su dimensión temporal, las formas dominantes de interacción y las formas instruccionales que persiguen, a lo que denominaron nivel macro, predominó el diálogo trídico (preguntan, piden a los alumnos que respondan y evalúan las respuestas). En el nivel meso analizaron los temas introducidos en las secuencias didácticas, así como las estrategias discursivas y pedagógicas empleadas por los profesores. Los autores concluyen que es posible observar la complejidad de la actividad docente, y se puede explicitar a través de niveles y categorías.

Por otro lado, la forma de trabajo docente es construida por las habilidades y experiencias del docente, García (1999 en Furlan et al. 2003) a través de un estudio cualitativo etnográfico, basado en las formas de pensar y de interacción de cuatro maestros de primaria, definió cuatro formas de trabajo:

- a). Como una estructura organizativa del trabajo en clase, construida por los maestros a lo largo de su experiencia profesional que se reconstruye con la práctica cotidiana;
- b). Implicaciones en el trabajo en grupo, da cuenta de los saberes y habilidades que el maestro ha desarrollado en sus interacciones en el salón de clases: manejo

del grupo, lo que involucra el conocimiento de los alumnos y la dirección del trabajo;

c). Un marco normativo que regula la interacción;

d). Un ambiente de trabajo que muestra en gran medida el estilo de convivencia que priva en el aula.

La autora consideró que la disciplina es un componente esencial del proceso de enseñanza, en la cual se generan y se transmiten contenidos relacionados con la moral, la autoridad, la identidad, la relación con otros y la política, que son parte de los contenidos morales de la enseñanza. Una particularidad de este trabajo fue la relación que se estableció entre los componentes normativos (disciplina), las relaciones entre las circunstancias y los sujetos, los referentes metodológicos didácticos y el ambiente de trabajo en el aula, este último contempla las relaciones socioafectivas.

Lo cual nos lleva a suponer que existen diversas influencias respecto de las acciones del docente, sus experiencias, habilidades, expectativas, creencias y actitudes son factores que influyen en la interacción que establece con sus estudiantes y por lo tanto en el clima en el aula.

Con relación al clima, Castro (2000 en Furlan et al. 2003) investigó sobre los estilos de enseñanza y la disciplina en el aula, encontró que los estilos de instrucción ligados a un ambiente de clase aburrida desencadenaron indisciplina, como distracción y falta de interés. Los estilos asociados a una clase interesante mantuvieron la norma de trabajo y un orden en función de la actividad académica. Algunos problemas de disciplina se basaron en la discrepancia entre la representación que los profesores hicieron de sus estilos de enseñanza y lo que construyeron los alumnos como resultado de las relaciones escolares en que han participado.

Otro trabajo donde se ha encontrado relación entre el estilo de enseñanza y el ambiente en el aula es el de Schmelkes y Ahuja (2001 en Vera y Montaña 2003) quienes profundizaron en cuatro conjuntos de variables que afectan el rendimiento escolar, como: las características de los alumnos, las condiciones de la familia, las

características de los maestros y de su trabajo. Encontraron que en las variables escolares se encuentran diferencias significativas respecto a la habilidad del niño. En el conjunto de variables respecto al maestro y al aula sobresalen el estilo de enseñanza de las matemáticas y el ambiente socioeducativo del aula en español.

El clima en el aula tiene que ver con el estilo de enseñanza ya que por un lado se ha encontrado que una clase aburrida propicia problemas de disciplina, pero también influye la falta de una normatividad clara, en éste último aspecto sobresale que el uso del poder hegemónico no favorece un ambiente de aprendizaje, ya que el alumno no se siente escuchado, ni tiene la confianza para preguntar, lo cual subraya la importancia de la interacción en el aula, para favorecer ambientes de aprendizaje más adecuados.

Una de las variables son las formas de socialización, Galván (1999 en Vera y Montaña, 2003) encontró que las juntas de grupo en ámbitos formales, reconocidos por maestros y padres fue donde se socializaron algunos aspectos del trabajo docente como los acuerdos para apoyar el quehacer en el aula y que expresaron expectativas, perspectivas y valoraciones sobre la manera de hacer las cosas en el salón de clases.

Sin embargo, para preservar el poder, en el aula, se emplea la violencia simbólica que otorga el saber o el conocimiento que asume el docente. Se manifestó en la planeación, la ejecución, control de programa y evaluación, cuyo propósito fue legitimar el liderazgo, vencer resistencia y mantener el control en el aula además de que se empleó la violencia física la cual no se asumió como tal (Sánchez, 1997 en Sañudo et al. 2003).

Otra forma de manifestación de la violencia simbólica se da a través de las acciones de etiquetado, por Chávez y Torres (2000 en Sañudo et al. 2003).

En conclusión los estudios sobre la interacción en el aula que se han centrado en los docentes han abordado distintas problemáticas como: la identidad, las representaciones, los estilos de interacción, los estilos comunicativos, la influencia de la experiencia y habilidades como docentes, la influencia de las prácticas

docentes en la deserción escolar, creencias y significados, percepciones, actitud, disciplina y violencia.

No sólo hallamos que el docente tiene un papel central en la educación, sino que también su actualización ha sido deficiente, se desconocen sus necesidades, que tienen diferentes trayectorias académicas. Otro aspecto que identificamos fue la influencia de la identidad y su representación en el rol que juegue en un momento histórico, que está determinado por la institución y generado en el espacio escolar, producto de un proceso social que surge y se desarrolla en la interacción cotidiana. La identidad implica empatía y vinculación con los otros, por ejemplo en uno de los estudios las buenas prácticas del docente estuvieron condicionadas por el carácter afectivo e identificación con los alumnos.

Los estilos de interacción docentes pueden ser considerados como pautas indicativas (aclaraciones, sugerencias y advertencias) o expresiones valorativas de reconocimiento al trabajo realizado.

Observamos que en algunos estudios se señala la importancia de la subjetividad, como las expectativas y creencias en la docencia, principalmente los afectos y las emociones, cómo influyen en: la interacción docente-alumno, en el aprendizaje de los alumnos, en la deserción escolar, en el éxito escolar, que se relacionaron con el ambiente escolar y familiar.

Sin embargo las actitudes del maestro no infunden confianza a los alumnos, no propician un ambiente agradable en clase porque éste no sabe escuchar a sus alumnos y éstos no comprenden las formas de expresarse de los maestros, también se encontró el efecto de la indisciplina estudiantil en el clima en el aula, lo cual coincide con la relación entre el clima y la disciplina como un componente normativo y afectivo. Sobresale que los estudios sobre el clima han surgido principalmente de los trabajos sobre violencia en el aula. Además de considerar a las emociones como un componente de la práctica docente.

Finalmente, se considera que la disciplina es una de las primeras tareas docentes, y a la vez refleja el poder del docente sobre los alumnos, en su



planeación, ejecución y evaluación o a través de las acciones de etiquetado, lo cual influye en las formas de relación.

## **2.5. PROCESOS**

Otros aspectos abordados en los estudios sobre la interacción docente-alumno fueron los que abordan los procesos, como: las representaciones sociales, lo simbólico, la cotidianidad, las creencias, la cognición, la motivación y el afecto.

Uno de los aspectos que sobresalen en los estudios sobre la interacción son las representaciones que son parte del imaginario social, que de acuerdo con Piña (1993 en Güemes y Piña, 2003), “influyen en la delimitación de las acciones particulares de una institución, no son palpables pero sí son reales, en tanto existen en la mente de los individuos y moldean su visión de la realidad.” (p. 85).

Por un lado constituyen significaciones complejas de los participantes sobre su realidad, López (1995 en Mireles y Cuevas, 2003), Reynagas (1995 en Mireles y Cuevas, 2003). A través de dichas representaciones sociales se puede conocer el pensamiento de los actores que le dan vida a una institución educativa, en este sentido son instrumentos, que permiten que los sujetos conozcan e interactúan con su mundo, constituyen medios que hacen posible el consenso sobre el sentido de determinadas acciones, promueven la integración social y la realización de acciones colectivas, Tomás (1996 en Mireles y Cuevas, 2003), López (1998 en Mireles y Cuevas, 2003).

En el caso concreto del bachillerato, Guerrero (1998 en Mireles y Cuevas, 2003), analizó las representaciones sociales con técnicas etnográficas, a partir de su experiencia directa, la influencia de factores sociales y culturales en el proceso sobre el mercado de trabajo, la movilidad social y económica, encontró que el bachillerato no satisface necesidades de autoafirmación y reconocimiento, que constituye un espacio de socialización, de expresión, así como de participación que privilegia la “vida juvenil”. A través de las representaciones como instrumentos simbólicos se puede acceder a los diversos significados que los estudiantes y maestros van construyendo en su interacción cotidiana sobre las diversas actividades en la escuela.

Otro proceso estudiado fueron las teorías mentales de los estudiantes, Martínez (1996 en Güemes y Piña, 2003), en su trabajo sobre recontextualidad del sentido en el aula escolar, analizó los diálogos (verbales y corporales), encontró que es importante que los participantes posean teorías e hipótesis acerca del mundo mental de los interlocutores, que sólo de esta manera pueden realizar actividades conjuntas y proyectar mediante el lenguaje las intenciones, creencias y emociones de manera que puedan construir significados compartidos.

Las creencias que los individuos construyen en su interacción con personas, objetos y situaciones van facilitar u obstaculizar el aprendizaje, Ávila (2000 en Güemes y Piña, 2003) consideró que modificar las concepciones, el núcleo duro de las creencias, resulta mucho más complejo que desarrollar habilidades didácticas. Hacerlas evidentes fue un buen paso para colaborar en su modificación, a esto recientemente, se le ha venido dando mucha importancia, ya que se considera que si no se identifican cuáles son las creencias que los alumnos traen sobre los contenidos de las materias, esto puede ser un obstáculo, en la construcción de un nuevo conocimiento.

Otro proceso que es importante analizar es la comunicación, ya que es a través de ella como se desarrolla la interacción docente-alumno. Rodríguez Huerta (2000 en Sañudo et al. 2003) describió las condiciones de la comunicación en las aulas de la normal, concluyó que la eficiencia de las acciones depende de tres condiciones: la interacción verbal empática, la expresión clara del contenido y el empleo sistemático de una metacomunicación o información de la información.

El estudio de cognición y emoción es abordado por Estévez y Gunther (2003), quienes señalaron que la cognición y el aprendizaje han dejado de ser considerados como procesos racionales puros, para estudiárseles como procesos que también implican emoción. Estos autores citan a Sánchez (1993:27-35) quien señaló que las variables afectivas y motivacionales pueden crear resistencia al cambio y al aprendizaje de nuevas estructuras. Ya que la comprensión requiere siempre de un esfuerzo.

En este sentido es necesario señalar que en el estado del conocimiento sobre aprendizaje y desarrollo, Estévez y Gunther (2003) reportaron que el 48.71 por ciento de las investigaciones se sustentan en el enfoque cognitivo, el 21.36 por ciento en el enfoque cognitivo-social, y el 14.53 por ciento en el enfoque cognitivo-afectivo-motivacional; por lo que se concluyó que existe poca atención a los aspectos afectivos o sociales. Las investigaciones se centraron primordialmente en la cognición, y lo socioafectivo se relaciona con la motivación, tres trabajos se abocan a lo motivacional y ninguno reporta o hace mención a lo afectivo (Castañeda, 1992, Gómez, Guma, Santiago y González, 1999, González, Corral, Miranda y Frías, 1998, en Estévez y Gunther 2003)

Con respecto a la afectividad, Suárez (1999 en Furlan et al. 2003) consideró que “la sociabilidad del adolescente reposa sobre el desarrollo de su afectividad que le permite expresar su personalidad, sueños, deseos, sentimientos, su libertad e independencia, en los diferentes ámbitos sociales: la familia, la escuela, los grupos de amigos, etcétera y es la escuela uno de los espacios donde el adolescente tiene la posibilidad de relacionarse con otros, cuestionar el tipo de valores de acuerdo a los que se ha formado, reflexionar sobre sus esquemas sentimentales, sus estilos de pensamiento y sus formas de relacionarse con los demás, elementos indispensables en su desarrollo y crecimiento personal [...] Dentro del salón de clases alumnos y profesores construyen y negocian cotidianamente las acciones en un día escolar” (p.4).

Otro trabajo fue el análisis de las relaciones dinámicas entre interacciones y discurso en el salón de clases, estudiado por Rojas (2000 en Estévez y Gunther, 2002) particularmente, sobre el uso del lenguaje entre niños y adultos. Los resultados sugieren que las prácticas discursivas promueven el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Un aspecto que influye en los procesos cognitivos es la interacción social, León, Olarte y Ramírez (1995 en Estévez y Gunther, 2003) analizaron 11 categorías y 38 conductas observables. Encontraron que la interacción social facilita el desarrollo lingüístico y cognitivo, a mayor edad de los niños hubo una

mayor ejecución tanto cognitiva como social. Observaron también diferencias según el tipo de escuela, no encontraron diferencias significativas con respecto al género.

Otra influencia de las relaciones sociales fue la deserción, James (1998 en Piña, y Cuevas, 2003), analizó las altas tasas de deserción y reprobación y planteó la necesidad de considerar todas las relaciones sociales que se establecen en el triángulo maestro-alumno-padres de familia.

Debido a que la vida académica, como el ejercicio intelectual, lo propio del campo disciplinar requiere de la formación de grupos integrados por estudiantes y profesores, la pertenencia a un grupo académico permite que el estudiante se integre a su programa, éste es el nicho académico que posibilita la interacción intelectual y social (Piña y Mireles, 1997 en Piña, y Cuevas, 2003). Algo similar encontró Weiss (2007) quien señaló que una característica de la secundaria y el bachillerato fue que los profesores no conocen a sus estudiantes, más bien categorizan a sus grupos y recuerdan solo algunos casos de manera individual. En el recuerdo de los alumnos destacó el profesor ocasional que se tomó tiempo para hablar con él o con ella en términos personales. La falta de atención hacia los alumnos se ha identificado como una de las razones del abandono escolar.

También Pontón y Jasso (1997 en Piña, y Cuevas, 2003), reportaron que la pertenencia del estudiante a un grupo, o la identificación del estudiante con el programa de estudio, así como la cercanía que puede inferirse como afectiva entre docente-alumno y entre alumnos fueron factores para la permanencia en un programa académico.

Otro trabajo donde se consideró un aspecto de la interacción docente fue el de la tutoría considerada como un trabajo de orientación, empatía y enseñanza permanente, que requiere por parte del investigador/tutor tiempo y dedicación constante Sánchez y Santamaría (1997 en Piña, y Cuevas, 2003). En estos trabajos observamos el efecto de la interacción, es decir la cercanía afectiva entre docente-alumno fue un factor para la tutoría y para la permanencia en un programa.

Un aspecto importante en este apartado es la representación como instrumento, a través de la cual los actores conocen e interactúan con el mundo y que se elabora desde el lugar que ocupan en el mundo. Esto ayuda a conocer el pensamiento de los participantes que dan vida a una institución educativa, ya que se señaló que el bachillerato no satisface necesidades de autoafirmación y reconocimiento, a pesar de que constituye un espacio de socialización, de expresión y participación que privilegia la “vida juvenil”. Además se discutió la necesidad de evidenciar las creencias y las teorías de la mente de los actores para poder trabajar con ellas.

También se consideró que la interacción verbal empática es una de las condiciones para que la comunicación sea eficiente. Por último se señaló la importancia de los aspectos emocionales para la comprensión de los contenidos, que se relacionaron principalmente con la motivación, y relevancia de la interacción afectiva como prevención de la deserción escolar.

## **2.6. DISCIPLINA, Control y poder**

En la práctica educativa y en la interacción docente alumno, un elemento que los atraviesa es la disciplina escolar, la cual tiene distintos significados, mientras que para unos fue sinónimo de control y manejo de grupos, para otros fue una forma de poder y sumisión, para otros un punto de encuentro. El extremo es la violencia escolar donde se manifiesta el daño físico y emocional en los estudiantes, así como las resistencias de los alumnos a través del relajo.

De acuerdo con Furlan (2003) la disciplina del grupo es la primera e inevitable tarea que todo docente debe ser capaz de realizar con éxito (en el sistema escolarizado es imposible que se desarrolle el trabajo pedagógico, si no se logra, que el grupo esté por menos físicamente disponible para iniciar una clase). El problema de la disciplina es único y personal para cada profesor. Su forma de responder a una situación depende de sus valores, creencias, actitudes y sentimientos, de su conocimiento, de otras alternativas, enfoques del conocimiento, así como de las necesidades de los estudiantes.

Un aspecto de la interacción docente-alumno en la cotidianidad del aula lo compone la disciplina, ya que en el proceso de enseñanza se generan y se transmiten contenidos relacionados con la moral, la autoridad, la identidad, la relación con los otros, la política. La enseñanza es una manera de influir socialmente en el modo de pensar, actuar y relacionarse de las personas.

Noyola (2000 en Furlan et al. 2003) estudió la disciplina como una de las modalidades del poder y la ubica en el ámbito escolar en dos perspectivas o hipótesis: una negativa que se caracteriza por ser una disciplina que reprime, inhibe, coacciona, la renuncia, la contención y el esfuerzo constante; la perspectiva positiva involucra el ejercicio disciplinario que comprende la puesta en juego de una relación de fuerzas. Otros autores coinciden en que la institución escolar moderna es disciplinaria. Se despliegan distintos medios, procedimientos y técnicas pedagógicas correccionales dirigidas a mantener el control de los procesos educativos, dispositivo de poder que sirve para fijar funciones, discursos, rangos y posiciones, Arellano (1999 en Furlan et al. 2003).

La interacción es analizada a partir de las reglas básicas que los alumnos deben acatar en el salón de clases, como estar sentado durante la clase; estar callado mientras el maestro habla; hacer lo que diga el maestro a pesar de que muchas veces no tenga razón; hacer las tareas que deje el maestro y respetar al maestros, Gallegos, Lucas y Mayorga (1998 en Furlan et al. 2003).

Otra concepción de la disciplina se relaciona con la moral por un lado de manera coercitiva, en donde todo recurso es bueno para regular a los alumnos a que se “viva lejos del mal” y de los pensamientos pernicioso, Pineda y Zamora (1992 en Furlan et al. 2003) se apoya colateralmente en los ejercicios escolares, se retoman medidas atemorizantes y /o validatorias (una mirada, un gesto de aprobación o de rechazo, un golpe en el escritorio, el sonido del timbre, el aseo personal y del aula, etcétera) hasta sanciones extremas y punitivas respaldadas con fines coercitivos y de control” (p. 13). Por otro lado el control y regulación de manejo del tiempo, disciplina y cumplimiento de metas apunta hacia la formación moral de los estudiantes del CCH, Cerda (1992 en Rueda y cols. 1993).

Entre los factores que influyen en la disciplina del aula, se ha encontrado programas educativos incongruente para la etapa de la adolescencia, ambiente escolar inadecuado, falta de interés e indiferencia del profesor por sus alumnos, provocándole un daño sentimental. La rebeldía en el ambiente escolar se manifestó en la no participación en las tareas académicas y en la falta de acatamiento de las normas de disciplina, García (1990 en Furlan et al. 2003)

La disciplina como punto de encuentro es señalado por González, Benítez, Aguilera (2001 en Furlan et al. 2003) como dispositivo pedagógico que tendría que movilizar los actores sociales para fomentar y promover climas de convivencia que favorecieran el aprendizaje, dentro de un sistema equilibrado que norme y regule la conducta de los estudiantes, pues todo acto de enseñanza implica coacción. Consideraron que “si la lógica es disciplinar para educar, sería deseable que el sistema de disciplina considere los discursos y las prácticas con un sentido ético y estético, es decir, que el alumno sepa qué valor tiene para él obedecer la regla, pero que también resulte placentero acatarla” (p. 282).

El aspecto positivo de la disciplina fue señalada por Pérez (2000 en Furlan et al. 2003) quien consideró que el fortalecimiento de conductas como el respeto por las normas de disciplina escolar, la motivación por el estudio, la asistencia regular a la escuela, la integración al medio escolar y estudiantil constituyeron factores protectores contra el uso de drogas en la escuela secundaria.

La disciplina como dispositivo de control a través del cual se pretende la enseñanza de valores y normas, de comportamientos necesarios para el trabajo en el aula, pero que muchas veces se emplea de manera coercitiva, los alumnos aprenden a estar callados y a obedecer al maestro. Determina la interacción docente – alumno, matiza el ambiente o clima del aula lo cual a su vez va a tener repercusiones emocionales en los estudiantes, asimismo propicia que empleen estrategias de resistencia como el relajó.

De manera más específica Martínez (1998 en Furlan et al. 2003), señaló que al interior de la relación maestro-alumno surgieron conflictos que no deben ser resueltos por una vía violenta, por su carácter antidialógico y porque mantiene el

círculo vicioso “opresor-oprimido” e impide la práctica de la libertad tanto del docente como del discente, así como el ejercicio ético de la práctica educativa. Entre los datos que explicaron las causas de los conflictos se identificaron rasgos de la práctica docente y de la conducta de los alumnos: el maestro no escucha a los alumnos, es autoritario, comete injusticias, amenaza, reprime, es irresponsable, mientras que el alumno platica y juega en clase, entra tarde, se sale antes, falta al respeto, no entrega la tarea.

Otras formas de interacción son las prácticas de los estudiantes, Saucedo (1998 en Saucedo, 2003a) encontró las siguientes: la forma lúdica de apropiación del lenguaje y de expresión del comportamiento, los alumnos y alumnas podían trabajar, relacionarse con los maestros, echar a perder una clase, jugar con las relaciones entre iguales o apropiarse de contenidos escolares. Otra fue la resistencia, los alumnos ejercitaban roles activos para la negociación de calificaciones, de tiempos de entrega de tareas y formas de relacionarse con los maestros. Finalmente el respeto, el cual fue un eje de referencia que se tomaba en cuenta para la interacción cotidiana.

Otro aspecto que encontraron Gallegos, Lucas y Mayorga (1998 en Furlan et al. 2003) fueron las situaciones a enfrentarse por estudiantes y maestros en la clase y que hacen a los primeros moverse en el plano del “ser”, “deber ser”, como:

*El relajo* manifestación que puede expresar el malestar de los alumnos hacia la materia o hacia el profesor, o bien, ser una expresión de vitalidad de los adolescentes, como: caras chuscas, carcajadas, bromas por alguna cosa que dijo el profesor.

*El desafío* son conductas que tienden a cuestionar el comportamiento del profesor durante la clase, o aquellas mediante las que se pretende ignorar las indicaciones de éste. También puede ser pasivo, cuando el alumno expresa su inconformidad sin que el maestro lo escuche, pudiendo interpretarse como una manera de medir su resistencia.

*La negociación.* Nunca es explicitada y se concreta por medio de actitudes, miradas o palabras claves. El maestro actúa como si enseñara y los alumnos



asumen un rol pasivo. El objetivo de esta interacción es “hacer tiempo” en tanto se escucha el timbre y termina la sesión. La negociación incluye a veces ciertas concesiones para los alumnos.

El complot se manifiesta cuando el grupo o la mayor parte de los alumnos que lo conforman, se unen para de forma abierta o encubierta, desviar la atención, y/o acciones del maestro para evitar la clase.

Las horas libres las ocupan los alumnos en realizar trabajos pendientes y convivir con sus compañeros.

Con respecto al relajo, éste puede ser visto como un comportamiento típico de los estudiantes o un comportamiento inadecuado o un problema de indisciplina escolar, por lo que es importante observar cómo lo maneja el docente, porque puede interferir con la clase.

En la disciplina escolar existen diversas formas de interacción docente-alumno: poder, control, punto de partida para la enseñanza. Que tiene influencia en el estilo de instrucción, la socialización de los estudiantes a través de la formación de normas, valores, patrones de comportamiento y de relación, todo esto influye en el clima que se crea en el salón de clases.

Como observamos en la interacción docente- alumno no solo se involucró la enseñanza y el aprendizaje, sino otros elementos como la posibilidad o no, de negociación entre los actores del acto educativo, en donde el manejo del poder y el establecimiento o falta de normas disciplinarias influyó en el tipo de interacción. Por otro lado, cuando se habla de normas disciplinarias generalmente se identifica el lado negativo, como las normas rígidas, inflexibles e incongruentes con el proceso de socialización. Existen investigaciones que muestran que los alumnos consideran que las normas disciplinarias son necesarias.

Sin embargo, el extremo es el ejercicio de la violencia escolar, la cual va de lo físico a lo simbólico cuando se discrimina, se falta al respeto, se humilla, no se toma en cuenta al alumno, se le descalifica, lo cual favorece la deserción escolar y las adicciones, Gómez (1996 en Furlan, et al, 2003), Cortina (1998 en Ramos,

Vázquez, Arce y Prieto 2003), Galeana (1997 en Ramos et a. 2003), Aguilar (2000 en Ramos et al. 2003).

Ante la problemática de la violencia escolar se han desarrollado programas de intervención que promuevan la educación para la paz, los cuales se han enfocado en el desarrollo de actitudes; manejo de emociones negativas, como el enojo; habilidades como el control emocional; y propiciar conductas psicoafectivas: emociones, sentimientos y afectos, el trabajo cooperativo, las relaciones interpersonales (Ramos, Vázquez, 2001; Ramos et al. 1997; Prieto, 2000; Arellánes, 1997 en Arce, Ramos, Rodríguez, Vázquez y Fernández, 2003, Ortega, 1997 en Arce et. al. 2003).

También la Secretaría de Educación Pública en el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria propuso el desarrollo de habilidades para reconocer los hechos significativos para los alumnos en el ámbito del aula y fuera de ella (Furlan y Trujillo, 2003).

Otra estrategia preventiva contra las adicciones en el Plan Jalisco, 2000 fue el clima escolar y el maestro. El clima escolar se definió como. “las interacciones que se producen en el medio escolar, los códigos de disciplina, los valores implicados en la acción educativa, las pautas prevalentes de conducta [...] e incide tanto en los resultados académicos de los alumnos como en sus valores y desarrollo personal (CECAJ, 2001 en Furlan y Trujillo, 2003, p.382-:383).

Las investigaciones reportadas en los estados de conocimiento sobre la interacción docente-alumno muestran las distintas formas de abordarla. Señalamos que estos aspectos centrales fueron las prácticas educativas, la institución, los docentes, los alumnos, los procesos, disciplina y control y poder.

Identificamos en estos estudios las siguientes cuestiones: que una de las formas de conocer lo que sucede en el salón de clases, es observar el discurso en el aula, y éstos se enfocan principalmente en los aspectos académicos. Por otro lado encontramos que fueron pocos los que consideraron las variables emocionales-afectivas, y los que tocaban este tópico las analizaban como una variable más motivacional que afectiva. Aun cuando muchas de las

investigaciones hacen referencia a la importancia de estas variables en la interacción docente-alumno, y su efecto en el aprendizaje, no se ha abordado la interacción socioemocional en el aula. Sin embargo, algunos trabajos señalan la importancia del clima y de los aspectos emocionales en el aula principalmente en los casos de problemas como: violencia o adicciones, este aspecto recibe mayor atención cuando se trabaja con problemas de disciplina, violencia en la escuela o adicciones. Es decir cuando existen problemas en el aula y no como una práctica cotidiana.

También existen trabajos que analizan las características y el efecto de la interacción docente-alumno, algunos sólo se enfocan en una dimensión, maestros o alumnos. En el caso de los alumnos se identifica que demandan atención, que los profesores favorezcan la confianza, el respeto y el reconocimiento; pero que no son escuchados. La interacción docente-alumno en el eje de las prácticas docentes y educativas señala un proceso complejo que se ha estudiado desde la construcción simbólica de ceremonias y ritos de iniciación. En las que se construyen actividades afectivas, sociales, académicas. Se caracteriza la interacción docente-alumno por: la cercanía, la negociación y la comunicación, el ambiente, así como por los procesos de control en los cuales se manifiestan los mecanismos de inclusión y exclusión.

Se identifica que existen profesores que atienden y escuchan a sus alumnos, favorecen el rendimiento escolar, otros no lo hacen y favorecen la deserción y la exclusión escolar. Por otra parte, se desconocen las necesidades de los docentes, se estudian sus representaciones e imaginarios sobre su función, sus concepciones, creencias, expectativas. Pero sobretodo se encuentra que su papel es muy complejo, que en la interacción cotidiana construye su identidad.

Para poder identificar los elementos de la interacción docente-alumno que contribuyan al establecimiento un clima socioemocional en el aula es necesario analizar qué es lo que sucede allí, como se relaciona el docente con sus alumnos.

El análisis del discurso en el aula permite identificar las características de las interacciones entre el docente y el alumno que favorecen el clima, los factores que influyen y los aspectos socioemocionales involucrados.

En conclusión, en el salón de clases se desarrolla un tipo específico de interacción en donde el docente y el alumno tienen roles bien delimitados. Las características de esta interacción se identifican en el discurso educativo y establecen el clima socioemocional en el aula.

Otro componente de la interacción es que se da dentro de un contexto particular que influye en cómo se dan las pautas de relación y del discurso, el cual no sólo se refiere al ámbito físico, sino también a la subjetividad entre los participantes.

### **3. CONTEXTO**

El contexto tiene dos vertientes, por un lado están los factores de la realidad social en que tiene lugar el discurso y por otro el conjunto de conocimientos mediante los cuales los interlocutores producen y comprenden su interacción, por encima de lo explícito, lo que ayuda a dar sentido a lo que se dice (Pardo, Rodríguez, 2009; Edwards y Mercer, 1988).

El concepto de contexto se encuentra ligado a las prácticas culturales, se trata de los aspectos que están más allá del habla y que contribuyen tanto a la comprensión de la conversación, como a la construcción de la misma (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997).

El contexto en el aula es lo que permite que el estudiante se sitúe por un lado en un lugar y espacio específico, que identifique el tipo de interacción que establecerá con los otros en esos espacios, por ejemplo: el pasillo, el patio. El dialogar con el maestro o con sus compañeros determina comportamientos diferenciados. Además el contexto no sólo es físico sino también mental.

En la construcción de un contexto se implica la interacción con el otro. La participación de un hablante genera un contexto discursivo para la intervención que le sigue y el uso de un término o una expresión concreta se orienta en un

sentido determinado en función del momento de producción, (Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio y Prados, 2008).

En esta interacción contextual también se construyen significados. Lemke (1997) considera que desde la perspectiva de la semiótica social se elaboran los significados desde las comunidades particulares, y que contienen las relaciones que construimos entre éstas y sus contextos.

El contexto también hace referencia a lo mental, ya que la subjetividad de los docentes y alumnos se manifiesta en actitudes, creencias, emociones y afectos que ocasionan muchas de los malos entendidos y confusiones en el discurso educativo. Es una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican. Para Van Dijk (2005, pp. 192). *“Contexto es un modelo mental subjetivo de participantes, en el que diversamente representan su forma de interpretar el entorno social, incluidos, el conocimiento, las intenciones y otras convenciones de sus interlocutores, audiencia o lectores”*

Además, este autor, considera que el contexto es algo que construyen los participantes como representación mental, ha propuesto una teoría, en la cual, los participantes son capaces de adaptar (la producción y la recepción/interpretación), el discurso a la situación comunicativa interpersonal-social, esta situación es en sí una noción sociocultural y se describe en términos de una teoría (micro) sociológica (participantes, relaciones entre participantes, grupos, instituciones, poder, etc.), que requiere de una interfaz sociocognitiva, la cual, indica varias dimensiones: el conocimiento, las creencias personales o socialmente compartidas, (Van Dijk, 2001, 2005).

Lo que para Van Dijk es una interfaz sociocognitiva, para Edward y Mercer es un contexto mental, un vínculo entre el discurso y el conocimiento. Desde el exterior puede ser visto como el texto y de alrededor, las acciones, los gestos y la situación. Para los interlocutores es una cuestión de percepción, de memoria, que creen que se ha dicho, que creen que se quería decir y lo que perciben como relevante.

Coinciden distintas posturas teóricas, la lingüística de Van Dijk, la constructivista de Coll y la de Edward y Mercer en el concepto de contexto mental, al que consideran como, el modo de selección codificación y almacenamiento de la información que involucra a: la cognición, las emociones, los afectos, las expectativas, las representaciones, las motivaciones.

Este contexto mental permite explicar la interacción que se establece en el discurso, ya que las creencias, expectativas, las representaciones tanto del docente como del estudiante influyen en éste y crean las condiciones para establecer un clima socioemocional específico.

Además, un aspecto de este contexto mental son las normas sociales que gobiernan la participación, y que son construidas como parte de continuas interacciones en el salón de clases. Para Wallat y Grun (en Green y Harker, 1982) las normas pueden ser vistas como expectativas para conductas, señales o responsabilidad social, establecidas o mantenidas, verificadas o suspendidas tanto a través, como dentro de los contextos, algunas pueden ser negociadas y otras no, por lo tanto actúan para guiar y restringir la conducta.

El contexto mental se distingue del contexto físico que hace referencia a las características espaciales y materiales donde se lleva a cabo el discurso (Coll y Sánchez, 2008).

En conclusión todo discurso se encuentra inmerso dentro de un contexto tanto físico como mental, lo cual permite el análisis tanto de lo que se dice, como de las normas e interpretaciones cognitivas y emocionales.

Uno de los aspectos de la enseñanza es crear contextos que favorezcan el aprendizaje, por lo tanto, se requiere considerar y analizar las suposiciones de los docentes, así como las acciones que propicien confianza y seguridad en los estudiantes, es decir aquellas que crean las condiciones para la interacción positiva, así como para la construcción del conocimiento y por lo tanto del clima socioemocional en el aula.

Como se ha visto, el docente favorece con sus creencias, expectativas, con la planeación de la lección y con el desarrollo de estructuras de participación

social el desarrollo de ambientes de aprendizaje, un elemento que se ha considerado implícito son las emociones que se propician en la interacción docente-alumno, ya que no sólo involucran la organización del contenido, sino también sus disposiciones afectivas.

También, se considera la importancia de la socialización en el aula como aspectos que favorecen un clima adecuado para el aprendizaje, Alexander (2008) considera que el habla en el salón de clases requiere de: organización, enseñanza y aprendizaje del habla; la enseñanza es dialógica, en lugar de la transmisión. Proporciona más oportunidades para desarrollar diferentes tipos de pensamiento y entendimientos.

#### **4. Discurso en el aula**

El discurso es una forma de acción e interacción y por lo tanto social, ya que involucra: estructuras, como acción y acción social en el contexto y la sociedad.

Lo que se dice o se escribe está enmarcado dentro de una situación social, en este sentido Phillips y Hardy, (2002) consideran que “la realidad social es producida y se hace real a través del discurso, y las interacciones sociales no pueden ser completamente entendida sin referencia a los discursos que les dan significados” (p. 3).

Los primeros trabajos del discurso en el aula se iniciaron con la etnografía y se realizaron desde la perspectiva lingüística. Estos enfatizaron en las estructuras de las oraciones entre maestro y alumnos. En los últimos años los trabajos se han dirigido al análisis de cómo a través del discurso el docente favorece la construcción del conocimiento. Actualmente los trabajos señalan la importancia de la interacción, de los procesos sociales en el aula como la creación de contextos, de ambientes y de climas, así como de los aspectos emocionales que favorezcan la construcción del conocimiento, a lo que también se le ha denominado ambientes de aprendizaje.

El discurso educativo analiza la realidad social del aula, así como, la construcción del conocimiento cuyo interés es la función discursiva, el cual es

refiere al habla, a los textos del aula como acciones situadas, articuladas co-construidas en la interacción social, Potter (en 1996, Cubero, 2008 ).

El análisis de lo que sucede en el aula se da a través del discurso educativo, lo que dice el docente, la intención de lo que dice, más sus creencias, expectativas e identidad y si le sumamos las capacidades, expectativas, creencias e historias de los estudiantes, por lo tanto para analizar la interacción docente–alumno consideramos que es necesario situar el discurso educativo como el análisis de las distintas formas de relación que se establecen en el aula.

En la interacción docente-alumno existe una acción comunicativa donde hay un intercambio de información, el docente transmite o realiza una serie de procedimientos para que los estudiantes, representen y manifiesten el conocimiento, además de un intercambio social y afectivo entre ambos (Coll, y Onrubia, 2001).

A través del discurso no sólo se transmiten mensajes sino que es una actividad que genera significados, nuevos conceptos, durante las lecciones y la comunicación hay una construcción de comprensiones conjunta de significados, marcos compartidos de referencia y de concepción. Cuyo proceso básico consiste en introducir a los alumnos en el marco conceptual de la maestra y a través de ella, de la comunidad educativa (Edwards y Mercer, 1988; Mercer (1995); Cubero (2001, 2008), y Candela, Rockwell, (2004).

El discurso instruccional es distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, revela turnos de interacción encaminados a aportar información específica. Controla las ejecuciones de los participantes y evalúa el proceso de los alumnos, se caracteriza por presentar estructuras específicas del discurso escolar (Cole, 1990, Mehan, 1979 y Rogoff, 1993 citados en Cubero et al. 2008).

Algunos elementos que habría que considerar en el análisis del discurso son: el modelo organización si es el grupo entero, o en grupos colaborativos, en el primer modelo no todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de interacción y de atención, se favorece un tipo de habla que Hardman (2008)



denomina recitación de guión, en el cual predominan preguntas cerradas breve respuesta de los alumnos y mínima retroalimentación. Lo que se relaciona con otro elemento a considerar que es el modo de enseñanza, de recitación de la lección, a través de preguntas o el dialogo.

Otro tipo de habla es la *dialógica* que involucra preguntas de orden superior estrategias de retroalimentación y cuyas características son señaladas por Alexander 2008, son: *colectiva* maestros y niños agregan tareas de aprendizaje juntos, ya sea como grupo o como clase; *recíproca* maestros y niños se escuchan unos a otros, desarrollan ideas y consideran puntos de vista alternativos; *apoyadora* donde los niños articulan sus ideas libremente, sin el miedo de vergüenza sobre las respuestas incorrectas, y ayudan a otros a encontrar comprensiones conjuntas; *acumulativa* en que el maestro y niños construyen sobre sus propias y otras ideas encadenadas en líneas coherentes de pensamiento y preguntas; *propositiva* en el plan y dirige el habla del salón de clases con puntos de vista educativos específicos, los primeros tres principios y especialmente el tercero, son dirigidos a establecer un clima que maximice el poder colectivo del esfuerzo pero atiende a cómo el niño se siente cuando trabaja y habla con otros, en este sentido el discurso del aula juega un papel central.

También hay que considerar que existen distintas situaciones que afectan al discurso, además de la experiencia de los participantes, que concurren reglas básicas de carácter implícito que no son fijas, varían según el contexto.

El análisis del discurso no sólo se refiere a la forma, sino también al contenido, esto es lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender. También se refiere a la problemática de cómo se establecen esos entendimientos y se construyen en el discurso (Edward y Mercer, 1987). En este sentido, Cubero y Santamaría (2001), consideran que no es la tarea la que genera el cambio en los alumnos sino el procedimiento seguido, el cual se basa en el intercambio de información, en la comunicación y en el diálogo.

El discurso en el aula se ha centrado en las estrategias que los docentes emplean en la interacción y el dialogo para la construcción del conocimiento.

Uno de los aspectos poco estudiado es el análisis de las interacciones socioemocionales en el aula, por lo que se requiere observar qué sucede cotidianamente en el salón de clases que nos permita identificar cuáles los patrones de esta interacción.

## 5. Diseño cualitativo

Se empleó la etnografía considerada como una forma de descripción o reconstrucción analítica de escenarios, que requiere de datos fenomenológicos, que representen la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de estrategias empíricas y naturalistas, como la observación participante y no participante que tienen un carácter holista. La etnografía pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar a partir de ellas las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con los fenómenos (Goetz y Lecompte, 1988).

También se puede realizar una descripción objetiva de la situación, en donde se reportan los datos objetivos libre de sesgos personales y juicio denominada etnografía realista por Creswell (2002).

Los componentes de la etnografía fueron: 1) la observación no participante, ya que el investigador no interactúa con los individuos que estudia, observa a través de cámaras, grabadoras o falsos espejos, aun cuando Álvarez-Gayou (2006) y Goetz y Lecompte (1988) coinciden en que en la observación no participante hay una interacción, se adquieren roles y status por el hecho de interpretar lo que se observa en un vídeo. En el presente trabajo se filmaron tres clases a nueve maestros, se transcribieron, se analizaron y se categorizaron las interacciones en el aula.

2). Para Álvarez –Gayou, (1988,) en la entrevista cualitativa se “*busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de la entrevista* (p.109)”. Lo que nos permite una descripción detallada y holística, además de identificar sus componentes.

## **ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN Y MUESTRA**

### **5.1. ESCENARIO**

El lugar donde se realizaron las observaciones fueron cuatro aulas de las Preparatorias 2, 4 y 8, y en cinco aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo.

El aula de la preparatoria 2 era un salón amplio con un ventanal del lado izquierdo y las bancas de los alumnos estaban distribuidas en tres filas; en las aulas de las preparatorias 4 y 8 había un estrado, la mesa del profesor y el pizarrón en la pared, las butacas estaban distribuidas a lo ancho del salón, tipo auditorio.

En los salones del CCH Vallejo había un pizarrón en cada extremo de los salones, así como dos filas de mesas con sillas de cada lado de las mesas, las que estaban distribuidas a lo largo del salón.

### **5.2 Participantes y muestreo**

Fueron nueve docentes, cuatro de Preparatoria, de los cuales tres participaron en la maestría en docencia en la educación media superior. Dos hombres, ambos eran físicos y dos mujeres una maestra de filosofía y una maestra de literatura. Cinco maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades, uno participó en la maestría en docencia, dos mujeres y tres hombres, los cinco maestros eran de Periodismo y comunicación (ver tabla 1). Cuyas edades estuvieron entre los de 38 y 48 años con una media de 41.5 años.

Se hizo una selección intencional por cuota, de acuerdo con Goetz y Compte (1988, p.93) “proporciona un subconjunto que se asemeja a la población general”.

Tabla 1: Maestros participantes

	Participantes en la maestría			No participantes en la maestría		
	Hombres		Mujeres	Hombres	Hombres	Mujeres
	Preparatoria	CCH	Preparatoria	Preparatoria	CCH	
Física	1			1		
Filosofía, Literatura			2			
Periodismo y comunicación		1			2	2
	1	1	2	1	2	2
Total						9

### **5.3. PAPEL DEL INVESTIGADOR**

Se representaron dos papeles: uno como observador no participante durante las filmaciones, aproximadamente 50 minutos cada una, casi no hubo interacción con los alumnos, con los maestros fue mínima, saludarlo, despedirme o pedirle permiso para entrar y colocar la cámara. Como observador participante en las transcripciones y análisis de los segmentos de interacción.

El otro papel fue el de entrevistador, donde se estableció el rapport, para favorecer la participación de cada uno de los docentes y se les pidió permiso para grabar la entrevista. Los ocho maestros que se entrevistaron estuvieron de acuerdo, sólo un maestro no se pudo volver a contactar para hacer la entrevista.

### **5.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS**

En primer lugar se contactaron a los docentes y se les invitó a participar en la investigación. Se les explicó que el propósito era estudiar el clima socioemocional en el aula, que se filmarían tres clases, posteriormente se aplicaría un cuestionario para los alumnos y otro para el maestro. Por último se realizaría una entrevista. Una vez acordadas las fechas y horarios de filmación se procedió a la recolección de los datos. Se llegó al salón y el docente me presentó ante los estudiantes y les dijo que estaba haciendo una investigación para mi tesis de doctorado. Me situé a un lado del salón y coloqué la cámara iniciando la filmación.

## 6. ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LAS OBSERVACIONES

Para el análisis del discurso se consideró la postura de Edwards y Mercer (1987) quienes consideran que el análisis del discurso consiste en la grabación, la transcripción y posteriormente el análisis cualitativo de las secuencias de interacción, es decir, tomar en cuenta las acciones del habla en la interacción y las funciones educativas que se llevan a cabo a través de ellas.

De manera más precisa en el aspecto metodológico se tomó el planteamiento de Coll, Onrubia y Maurit (2008), quienes consideran el análisis del discurso a través de segmentos de interactividad, que son fragmentos de actividad conjunta que presentan una determinada estructura de participación y que mantiene una unidad temática. El análisis de los segmentos nos permite identificar las características de la interacción que propician determinado clima socioemocional en el aula.

Se definió a los segmentos como los momentos en el que se iniciaba hasta que terminaba una interacción discursiva entre el docente y el alumno, se les dio una clave a las acciones y verbalizaciones de los docentes y alumnos, posteriormente se pasaron a una tabla que permitió el análisis e identificar tres categorías y sus características.

Se transcribieron las observaciones en una tabla de cuatro columnas donde se anotó qué hacía y qué decía el docente, qué hacía y decía el alumno, se identificaron los segmentos de interacción y se encontraron las siguientes categorías de interacción:

1. **Académica** que involucró los siguientes elementos: patrón de interacción, modo de preguntar, retroalimentación y metaenunciados;
2. **Socioafectiva** fue otra de las categorías, y que involucró: Confianza, respeto, dar ánimo, reconocimiento, atención, cortesía, broma y humor, contacto físico y habla cariñosa;
3. **Asimetría control y poder** que además involucró estrategias de control, autoridad y llamada de atención
4. **Modalidades de trabajo**

## **6.1. Observación de las categorías de interacción**

### **6.1.1. Académica**

En este apartado se describen de manera general las categorías de interacción de los maestros, y en el apartado de triangulación se hace una integración de las categorías y las dimensiones estudiada de cada uno de los docentes.

En la categoría académica se identificaron las siguientes interacciones: Patrón de interacción, modo de preguntar, retroalimentación y meta-enunciados.

El patrón de interacción o Estructuras de participación es la forma de relación y participación que se da entre el docente y el alumno en función de los contenidos, y la forma de enseñanza, la cual puede ser a través de la exposición docente, el trabajo en equipos o el diálogo. De acuerdo con Martí (2005) :

*La estructura de participación regula los roles de los participantes y establece lo que se espera que hagan o digan los profesores y alumnos durante la actividad de aula y la estructura de contenido se refiere al contenido escolar y a su organización. Ambas estructuras son construidas por los profesores y alumnos durante las actividades de aula, regulan unas interacciones que parten de una asimetría clara y permiten que se elabore un acuerdo sobre la forma de participación y los contenidos académicos para evitar problemas de comprensión y rupturas de la relación (pag.77-78).*

De acuerdo con lo anterior en la estructura de participación debe haber una comprensión de los roles que juegan el docente y el alumno y estos deben ser claros, además se relaciona con la asimetría la cual se abordará más adelante.

Los participantes deben poseer tres comprensiones para poder tomar parte en el discurso, que de acuerdo con Edwards y Mercer (1988) son:

1. Es el maestro quien hace las preguntas
2. El maestro conoce las respuestas
3. La repetición de preguntas supone respuestas erróneas.

Consideramos que el docente ejerce un gran control sobre lo que se dice y se hace en el aula, un aspecto a analizar en el discurso son las formas de control. Para Edwards y Mercer (1988) estas pueden ser: las sonscadas del patrón IRF (Interrogatorio-Respuesta -Retroalimentación) y espontáneas.

En el discurso educativo se ha encontrado que es común la estructura de participación IRF<sup>2</sup> planteada por Sinclair y Coulthard, (1975 en Hardman 2008), y tiene que ver con tres aspectos la iniciación del maestro a través de la pregunta, la respuesta del alumno y la retroalimentación del docente, también se le denomina diálogo elicitativo, los cuales pueden repetirse durante la clase para crear parcelas de conocimiento compartido.

Después de la respuesta del estudiante, el profesor reelabora el discurso para que el alumno pueda entender el contenido, el profesor parafrasea las aportaciones del alumno y lo devuelve de forma ligeramente distinta, para aclarar el tema, el contenido de la materia, a través de la simplificación del discurso.

En toda respuesta del alumno hay una evaluación por parte del docente, que consiste en que algunas veces emplea comentarios, los cuales ejemplifican, expanden, justifican o agregan información adicional a lo que dicen los estudiantes; o reinician si lo que se expresa es incorrecto, hasta conducir al alumno a la respuesta correcta.

Otros aspectos de la estructura de participación, además de la regulación de los roles, son las creencias y expectativas sobre la interacción en el aula, es decir, lo que los alumnos esperan que realice el docente y lo que el docente espera que realicen los estudiantes.

La estructura de participación configura todos los roles e involucra patrones de interacción e intercambios de turnos al hablar. Un ejemplo del tipo de interacciones son las escalas de control sobre el discurso, ya que el docente puede propiciar la participación espontánea u obligada de los alumnos.

---

<sup>2</sup> O IRE por sus siglas en español

Otros elementos de la estructura de participación son la enunciación de manera especial o a través del uso de frases tipo fórmula, así como, la obtención del conocimiento mediante pistas, entre las que se encuentran: el modo de articular la pregunta, entonación, pausa, gestos; demostración física o de manera implícita, apelando sin mencionarlo al conocimiento compartido; parafrasear, confirmar lo que se dice de manera más aceptable, en otras palabras consiste en generar un vocabulario compartido (Edwards y Mercer, 1988).

También la estructura de participación propicia ambientes de apoyo a través de la lección o la tarea, cuyas funciones son académicas y sociales, en la primera sus características son: la lógica de la secuencia temática, el contenido de información de diversos pasos secuenciales, el metacontenido, es decir, las señales hacia los pasos y estrategias para completarla son manifestados y realizados. En la segunda, los roles de participación involucran patrones de interacción, intercambios de turnos al hablar como: a) la entrada social de acceso a las personas y otras fuentes de información; b) la asignación de derechos comunicativos y obligaciones entre los diversos participantes en el evento; c) la secuencia y tiempo de “ranuras” funcionales en la interacción; d) las acciones simultáneas de todos los comprometidos en la interacción durante la lección (Erikson, 1982).

## **RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN**

Se identificaron tres modalidades de trabajo: 1. El diálogo elicetivo de todo el grupo, en el cual el docente planteaba una pregunta cerrada a todo el grupo; 2. El diálogo elicetivo con preguntas abiertas y participación espontánea de los alumnos, o control y asignación de turnos; 3. El trabajo en grupos pequeños.

Lo anterior coincide con lo planteado por Hardman (2008), en el primer modelo de recitación o guión predominan preguntas cerradas, respuestas breves de los alumnos y mínima retroalimentación, la organización es del grupo entero, no todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de interacción y de atención. En los modelos segundo y tercero el habla es la dialógica que involucra preguntas de orden superior, estrategias de retroalimentación, sus características son:



Colectiva, recíproca, de apoyo, acumulativa y propositiva en las modalidades de grupo entero, grupos pequeños e interacciones individuales entre maestro y alumno.

Los *maestros* que preguntan y retroalimentan verbal o no verbalmente a los alumnos son (3, 5, 6, 7), por ejemplo el M6<sup>34</sup> pregunta, el alumno responde y el retroalimenta positivamente, corrige o amplía la información. Esto lo hace de manera secuencial con todo el grupo.

La M7 dio instrucción de que van a verificar muy bien su cuaderno, explicó las fases de elaboración, dio instrucción y los alumnos respondieron, amplió la información, y volvió a plantear la pregunta, alumno respondió y ella lo retroalimentó y corrigió lo que estaban haciendo.

El otro grupo está conformado por los que preguntan y no retroalimentan o no contestan al alumno son los Ms. 2, 4 y 9. De manera específica identificamos que no esperaron la respuesta del alumno, o se autocontestaron o señalaron que la respuesta es incompleta o incorrecta, pero no ampliaron la información.

Lo que nos señala que sólo algunos maestros establecieron el patrón de interacción pregunta, respuesta y retroalimentación, que son aspectos relevantes de la enseñanza ya que cuando el maestro responde al alumno, su implicación al tomar su punto de vista seriamente, les da la oportunidad de demostrar públicamente su propia visión, de desarrollar una interacción dialógica de calidad, cuestionando o instigando para permitir que reorganice sus ideas, explique sus pensamientos más claramente. Desarrollar una discusión colaborativa que recoge lo que se dice y extiende, modifica o desafía, permite una genuina construcción del conocimiento, un vocabulario compartido y se favorece por lo tanto un ajuste del conocimiento Scott (2008), Edwards y Mercer (1988), Solomon y Black, (2008).

En el patrón de interacción se refleja el papel de mediación docente que transforman el conocimiento y al estudiante, que trascienda las estructuras

---

<sup>3</sup> Se utiliza la abreviatura M. para referirnos al maestro y Ms. A los maestros.

<sup>4</sup> Con el fin de respetar la identidad de los docentes, se identifican por número de participante.

cognitivas de este último y que dé significado al conocimiento, Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller (1980).

De manera específica, consideramos que las preguntas y la retroalimentación que hace el docente son relevantes y determinantes de la interacción en el aula, por lo que se analizan de manera particular.

## ***Preguntas***

Un aspecto importante en el discurso en el aula es el diálogo que se establece entre el docente y el alumno a través del interrogatorio. El tipo de pregunta que se plantea permite identificar la comprensión del alumno sobre el tema. Desafortunadamente con mucha frecuencia se plantean preguntas cerradas donde se pide un resultado o una respuesta breve, lo cual no favorece la construcción del conocimiento, ya que el estudiante no tiene la oportunidad de elaborar su respuesta y por lo tanto organizar su conocimiento.

Generalmente el docente plantea preguntas para evaluar la comprensión que están alcanzando sus alumnos, pero la mayoría de las veces las plantea pidiendo un resultado sin valorar la comprensión del proceso, o no se le da el tiempo para organizar la respuesta ya que el docente no está consciente de porqué y para qué preguntar.

Un tipo de habla que predomina en el salón de clases es el guión de recitación que son preguntas cerradas o pseudo abiertas que exigen una breve respuesta de los estudiantes y mínima retroalimentación (Hardman, 2008; Lemke, 1997; Mercer y Dawes, 2008) lo cual es un limitado uso de la expresión, ya que no propicia que el alumno argumente o construya el conocimiento, desafortunadamente este tipo de preguntas son una práctica común en el aula.

Una caracterización que Mercer (1997) retoma de Jayalakshmi con respecto a esto, es que “implican el uso frecuentes de preguntas retóricas del profesor, remarcadas por la entonación, pausa o gestos, de las cuáles no se espera respuesta de los alumnos” (p. 34) lo cual resulta contradictorio, ya que el propósito de la interrogación es indagar cómo es que los estudiantes están

organizando o entendiendo el conocimiento. En general las preguntas del docente tratan de evaluar el conocimiento “memorístico”, y no necesariamente reflexivo.

No se elaboran preguntas auténticas, que le den a los estudiantes la oportunidad de estructurar, y explicar la comprensión que tienen de un tema. Lo cual lleva a los estudiantes solamente a la repetición del contenido y no a su organización, ni construcción, Cazden (2001 en Hardman, 2008).

Los profesores eficientes elaboran preguntas como parte de la enseñanza, que no sólo controlan la actividad, sino que las utilizan como guías. Dirigen la atención más hacia la reflexión y clarificación. Consideran las preguntas en el contexto en que se hacen, como elemento de toda su interacción con los alumnos, Mercer (1997).

Se sugiere la organización de preguntas que exijan una mayor estructuración del conocimiento, es decir de orden superior, que promueven el análisis, la reflexión, la autoevaluación, e indagación, la especulación, el razonamiento, es decir aquellas habilidades que promuevan un pensamiento más estructurado y analítico.

Si bien, lo ideal es que el docente plantee preguntas de un orden superior, también se tiene que considerar la dificultad de seguir las respuestas del alumno, y de seguir secuencias más amplias de la lección e interacción de un alumno en una lección en grupo. Como señala Lemke (1997) no basta con la realización de preguntas abiertas, el docente tiene que considerar la pregunta dirigida a un alumno concreto en una lección en grupo. Es decir se tiene que considerar la dificultad de trabajar con el grupo completo al momento de preguntar.

Por otro lado, dentro de la estructura de pregunta- respuesta-iniciación se tiene que considerar el tiempo para que el alumno responda. Aun cuando no existe consenso sobre cuál sería el tiempo ideal, algunos autores consideran aquél que sea conveniente para que el estudiante reflexione sobre la pregunta y pueda elaborar una respuesta.

A pesar de las dificultades que significa la elaboración de preguntas abiertas es necesario plantearlas, ya que favorecen la organización de respuestas, sobre

todos si son preguntas desafiantes, le dan al alumno la oportunidad de evaluar su propia comprensión, lo cual favorece su confianza y seguridad. A su vez requiere de las condiciones adecuadas para responder, que es un clima de confianza, de seguridad.

Otro aspecto de las preguntas es que ellas están bajo el control del docente, es él quien las elabora, quien sabe y evalúa si la respuesta es o no correcta. En muy contadas ocasiones se permite que los alumnos elaboren las preguntas, esto es un ejemplo de la asimetría en el salón de clases. Por otro lado, las interpelaciones entre iguales permitirían reducir la asimetría y favorecer la construcción del conocimiento.

En relación con las preguntas esta la asignación de turno en todo el grupo, y cómo el docente puede lograr un encadenamiento de las participaciones de los estudiantes.

También se tiene que considerar que la interacción entre el alumno y el maestro “es situada”, tienen un lugar y un tiempo específico entre personas concretas, por lo cual las formas, el tipo de preguntas pueden variar según sea la situación, el contexto o las personas.

## RESULTADO DE LA OBSERVACIÓN

Se observó que las preguntas que plantearon los docente tienen las siguientes características: **modo en preguntar**, hay maestros que preguntan de manera general e impersonal y otros utilizan el modo personal plural “nosotros”, (el M. 2) utiliza ambos modos, algunas veces dice nosotros, y otras veces ustedes.

Los maestros 1, 2, y 4 plantearon preguntas cerradas donde las opciones que tienen los estudiantes es dar una respuesta breve, un resultado, no tienen la opción de argumentar o sustentar sus respuestas.

Lo que significa que predomina el habla de guión de recitación que son preguntas cerradas o pseudo abiertas que exigen una breve respuesta de los estudiantes y mínima retroalimentación, (Hardman, 2008; Mercer y Dawes,

2008; Lemke, 1988) y no favorecen la argumentación o construcción del conocimiento ya que evalúan el conocimiento memorístico. Además de acuerdo con Jayalakshmi en (Mercer, 1997) no se espera respuesta de los alumnos.

Otras preguntas fueron abiertas en las cuales los alumnos tienen la posibilidad de dar respuestas amplias y argumentadas. También se plantearon preguntas *para aclarar la confusión*, para ampliar la información, para verificar que la tarea sea comprendida y los criterios que debe cumplir (Ms. 5 y 7). Un ejemplo *para ampliar el conocimiento* fue que se les pidió a los alumnos que identificaran las propiedades del producto y las características de la publicidad (M.6). Otras fueron: para *precisar la tarea* (Ms. 3 y 6), para identificar si hay dudas (M 6). Para evaluar la comprensión y de recuerdo. M7. Pregunta para verificar si los alumnos comprendieron la tarea, por ejemplo ¿cómo quedamos que se llamaba ese proceso?

Las preguntas abiertas favorecen respuestas más amplias, permiten que se estructure y organice el conocimiento, y si a esto se le agrega la retroalimentación del docente, se vuelve una herramienta mediadora muy fuerte. De acuerdo con Hardman (2008) promueven la reflexión, la autoevaluación. Además de que provocan la especulación, elaborar hipótesis, razonar, evaluar y a considerar en general un rango de respuestas posibles.

Por otro lado hay que precisar si la pregunta se hace a todo el grupo o a un estudiante específico. Cuando se hace una pregunta a todo el grupo, significa que generalmente van a responder los alumnos que tienen el conocimiento, los que tienen más habilidades, recursos o más confianza, y son unos cuantos. Mientras que cuando se determina quién de los alumnos contesta la pregunta el maestro puede asignar a los de menos habilidades o recursos.

Otro tipo de pregunta fue la de negociación, se observó en los Ms. 2 y 7, mientras que M.2 les pregunta por la verdad o falsedad. También se observó que a veces pregunta en forma impersonal y en otra pregunta en términos de tercera persona plural, “nosotros”.

Por otro lado todos los maestros plantearon preguntas al grupo entero, no obstante hay maestros que las combinaron con la asignación o control de turnos y con trabajo en equipos.

También se identificó que dos maestro preguntaron y no dieron tiempo a que los alumnos contestaran. Dos docentes (Ms. 4 y 9) no retroalimentaron las respuestas de los estudiantes. Cuatro (Ms. 1, 2, 4 y 9) preguntaron y los alumnos no contestaron, volvieron a preguntar, o plantearon preguntas cerradas, las respuestas fueron breves, M. 9 repitió la respuesta del alumno y preguntó qué más, y continuó con la explicación, o preguntó, se autocontestó y dio un ejemplo.

Lo que nos señala es que los docentes emplean diversos tipos de preguntas, algunas de ellas son más efectivas como las abiertas, mientras que las cerradas no permiten indagar si se entendió o no. Además, no siempre retroalimentan y que se hacen preguntas sin esperar respuesta, lo cual puede ser explicado de diversas maneras: que el maestro está reflexionando sobre la enseñanza, que quizá quiere que los estudiantes realicen esta reflexión, sin explicitarla; que no atiende a los alumnos o que no les reconoce sus capacidades, creo que los docentes debemos reflexionar cuál es la intención de nuestra pregunta y actuar en consecuencia. Sin olvidar que las preguntas pueden ser un instrumento de mediación que permita la reestructuración del conocimiento y este se vuelva significativo.

## **RETROALIMENTACIÓN**

Otro aspecto importante del discurso académico es la retroalimentación, ya que el docente tiene la oportunidad de señalar las respuestas correctas y aclarar qué se requiere corregir en el caso de respuestas equivocadas. Es poderosa cuando es utilizada por los maestros para adaptar su enseñanza a las necesidades de aprendizaje, cuando se enfoca sobre las cualidades del trabajo y ofrece una guía sobre qué hacer para mejorar (Hardman, 2008).

Otro aspecto de la retroalimentación es la forma en que el maestro responde a las participaciones de los alumnos, a través de validar o no el intento que los

estudiantes hacen para responder a sus exigencias. Puede favorecer u obstaculizar por un lado la apropiación del conocimiento y por otro lado apoyar los aspectos socioemocionales en los alumnos, como la confianza, la seguridad y los empodera o los descalifica y devalúa.

Un problema en la retroalimentación es que los docente plantean más preguntas estructuradas que favorecen respuestas cerradas, de si o no, de resultados específicos (Hardman, 2008).

En ésta también se observa el manejo del poder, ya que el docente controla el acceso a las “respuestas correctas”, las formas de control del discurso de Foucault (2009), y evalúa el progreso de los alumnos, aun cuando no lo coloca en una posición inatacable de poder y respeto en el aula, el profesor puede perder el control de los hechos (Mercer, 1997), lo cual se analiza de manera más puntual en el apartado de simetría control y poder.

Además, del manejo del poder o de la pérdida del mismo existe un conjunto de formas de guiar el conocimiento, en los que están implicados: el estilo de enseñanza del profesor, las tradiciones culturales, los “*habitus*” según Bordieu, y los escenarios institucionales específicos en los que operan. Estos determinan las características de la retroalimentación (Mercer, 1997).

Un aspecto a considerar es la falta de coordinación entre la forma de enseñar y lo que se espera que los alumnos aprendan. Al alumno no le queda claro qué es lo que se espera de él, lo cual le lleva a suponer a veces de manera equivocada qué es lo que el maestro espera. La falta de retroalimentación adecuada propicia el fracaso escolar.

Para Rimm-Kaufman (2010), la retroalimentación efectiva guía al pensamiento de estudiante, extiende el conocimiento previo “(alaba y evalúa, motiva para aprender, pensamiento crítico)” y permite mejorar la relación del estudiante con el maestro.

No sólo la forma de preguntar y la retroalimentación influyen en el discurso, existen otras variables que se relacionan con la autoridad y el control del docente o la asimetría en el aula. Esta última es vista desde dos perspectivas:

como el dominio de la información que tiene el docente y por otro lado, desde el ejercicio de la autoridad que marca límites y señala los procedimientos, los contenidos a dominar en el aula, así como las normas de trabajo en el aula. En este sentido el docente controla la participación de los estudiantes a lo que se le ha llamado el control de turno.

## **Observación de la Retroalimentación**

Con respecto a la retroalimentación se identificó que fue: positiva cuando el maestro reconoció la participación del alumno, corrigió o amplió la información; negativa cuando ignoró la respuesta del alumno o no fue explícito el reconocimiento o corrección; inconsistente cuando a veces se dio retroalimentación y otras veces no.

La retroalimentación como reconocimiento positivo influye en la interacción y en el clima sociomocional del aula, se ha encontrado que existe una relación muy fuerte entre el clima positivo y desempeño académico, la motivación, el bienestar social, la adaptación académica y social del estudiante (Brand, et al. 2003; Yelow y Weenstein, 1997, citados en Arévalo, 2002; McCombs, 2004; O'connor, McCartney 2007; Pianta, 2003; Urdan y Schoenfelder, 2006; Romasz, Kantor y Elias, 2004; Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2004).

## **RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN**

Los maestros que proporcionan retroalimentación positiva fueron: M. 3 cuando un alumno expuso la maestra movió la cabeza afirmativamente, lo observó e hizo un comentario. Cuando otro estudiante tuvo una duda, aclaró y retroalimentó afirmativamente, le pidió un ejemplo y retroalimentó positivamente la respuesta, además amplió la información.

Un alumno señaló que su comentario fue sobre lo que a él le pareció y la Mtra. 5, lo animó a que lo leyera y al terminar la lectura pidió un aplauso para él, también se identificó que corrigió a los estudiantes, les indicó los elementos de la lectura. Las Ms. 3 y 5 corrigieron la pronunciación durante la lectura.



El M 6. Retroalimentó positivamente a los alumnos cuando la respuesta fue correcta, amplió la información cuando la respuesta fue incompleta y corrigió cuando no fue correcta.

La M7 retroalimentó positivamente, les señaló que sabe que va a estar muy interesante, muy padre esa presentación; supervisó y retroalimentó a los equipos, informó al grupo de cómo algunos van avanzando.

El M9 es inconsistente, a veces retroalimentó a los alumnos y otras no. Un estudiante dio una descripción más amplia y le retroalimentó positivamente “*que bien*”. Un alumno participó y pidió que levanten la mano, que no importa que no estén en el orden preciso, hizo una pregunta y un alumno dio una respuesta más amplia a la anterior y otros alumnos contestaron. No retroalimentó a los alumnos.

Mientras que la M. 1 no dio una retroalimentación clara a un alumno que no entiende del tema.

La retroalimentación favorece la participación, la adquisición del conocimiento, así como la confianza en los alumnos al sentirse que son escuchados. También es una forma de evaluar cómo están organizando su conocimiento. Hardaman (2008) Rimm-Kaufman (2010), y Pianta (2003) consideran que es una guía para validar el conocimiento a través de alabar y evaluar, motivar para aprender, así como para desarrollar pensamiento crítico. Así mismo favorece la relación del estudiante con el maestro, por lo tanto favorece emociones positivas y el estatus del alumno Collins (2004 en Turner y Stets, 2005).

### ***METAENUNCIADO***

Otro componente del discurso académico fue las diferencias en el uso de metaenunciados,<sup>5</sup> Que son parte de la mediación docente, ya que son interacciones discursivas que favorecen o no el establecimiento del clima socioemocional.

---

<sup>5</sup> En este trabajo se denominó metaenunciado a la acción del docente de apelar al recuerdo de un conocimiento ya visto en clase

## Resultados de la observación

Se observó que un maestro apela a que ya lo deben saber. Otro apela al recuerdo con el supuesto de que el alumno ese conocimiento lo debe tener; otro apela al recuerdo como algo ya visto y lo emplea como un repaso para que tenga presente lo que es importante; similar a lo anterior es cuando la maestra lo utiliza para señalar que es un aspecto importante de la materia.

M. 1 Apeló al recuerdo, o al señalamiento de que esa información o ejercicio ya se realizó, dando la impresión de que el alumno no aprendió lo que se le enseñó.

M. 3 Apeló al recuerdo, pero les indicó a los alumnos que sí lo saben, pero que no lo quieren recordar, lo que indica un reconocimiento al saber de los estudiantes.

M. 4 Les señaló que ya no van recordar por las vacaciones, posteriormente les reconoció que sí se acordaron.

M. 5 Les pidió que recordaran en donde se habían quedado la semana pasada, les señaló que sigan trabajando el tema. Otro ejemplo fue: “*recordemos de esas características.*”, se observó que aun cuando apela al recuerdo lo acompañó con la descripción de lo que considera importante, por ejemplo “*los ambientes misteriosos llenos de espíritus malignos acuérdense de esta otra característica*”.

M7. Señaló que lo que están anotando en el pizarrón es para recordar, otro aspecto es el recuerdo lo maneja como una pregunta.

M8. Pidió a los alumnos que se imaginen la actividad.

M.9 Explicó qué es lo que hay que recordar.

Como se observa en el manejo del recuerdo éste puede ser utilizado como una herramienta para señalar los aspectos significativos tanto del contenido como de la tarea, como una actividad de repaso, como un proceso voluntario, pero también como una descalificación hacía el alumno de algo que ya debería saber y no lo sabe, lo cual le reduce estatus y prestigio, los descalifica y por lo tanto propicia

emociones negativas, Collins (2004 en Turner y Stets, 2005). Por otro lado, puede ser una mediación discursiva del docente, que propicie un contexto de participación que a la vez favorece la interacción afectiva.

### **6.1.2. SOCIOAFECTIVA**

En el nivel medio superior los docentes se centran en la enseñanza de los conocimientos disciplinares prestan poca atención al desarrollo de habilidades y necesidades socio-emocionales del adolescente, porque creen que los estudiantes en este aspecto ya están formados y por lo tanto pueden centrarse sólo en el conocimiento.

Un papel importante del maestro según Pierce y Gilles (2008) es crear ambientes que apoyen al aprendizaje. Favorecer el habla sensible con carga emocional no es fácil. Se requiere desarrollar un habla exploratoria que permita crear espacios de conversación crítica, comunidades del salón de clases, favorecer el contacto social entre los estudiantes, generar confianza, es decir, crear ambientes seguros.

Sin embargo, los trabajos sobre la interacción docente alumno en el bachillerato señalan la necesidad de establecer una relación cercana entre el estudiante y el maestro.

Esta relación cercana forma un vínculo que favorece el éxito académico, así como sus representaciones, Anzaldúa, (2006) argumenta que el vínculo que se establece entre maestros y alumnos determina no solo el éxito o el fracaso en el aprendizaje, sino que incluso “marca” la relación del alumno con los contenidos. Para Monereo y Pozo (2003) el vínculo más importante y significativo en las representaciones son las que establecen con los profesores. Son unidireccionales en el sentido de la aceptación de las reglas y normas que estos imponen y en menor medida se valora el vínculo con los compañeros.

Por lo cual se considera que la relación afectiva entre docente - alumno es importante, ya que a través de éste tipo de interacción se favorece el proceso cognitivo y el aprendizaje, así como la pertenencia a un grupo, además ayuda a prevenir la deserción y el fracaso escolar.

En el aspecto afectivo el docente emplea un tono neutro, es decir no hay manifestación de afecto positivo o negativo, marcando la distancia social entre docente y alumno, los estilos comunicativos se ven influidos por el grupo cultural. Cazden, (1991, p. 181), reportó el estudio de Carrasco en aulas bilingües de origen mexicano, donde se ejemplificaron las estrategias basadas en la cortesía positiva; observó un estilo personal que caracterizó como cariño (relación íntima y afectiva). En la estructura discursiva observó determinadas formas de interpretación dentro del grupo, uso frecuente de diminutivos o recordatorios a los niños de normas de respeto interpersonal, o expresiones que demuestran cómo la maestra conoce la vida familiar de sus alumnos, y expresiones no verbales de cariño en su interacción con los niños.

Fierro y Carbajal (2005) consideran que las expresiones afectivas cumplen la función de dar una tonalidad específica a las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos. La presencia continua de las expresiones afectivas de distinto signo es lo que les da su importancia, aun si se trata de gestos sutiles y sencillos, como dar las gracias, mirar a los alumnos al hablar con ellos o escucharlos con atención.

En este sentido, Romepelman (2002) considera que los estudiantes que reconocen sus emociones y sentimientos sobre ciertos tópicos recuerdan el tema más fácilmente, mientras que los maestros que consideran la relación entre cognición y afecto son hábiles para capitalizar su conocimiento y enfocarse al aprendizaje de los estudiantes.

Para lo cual propone las siguientes dimensiones de la enseñanza afectiva que retoma de Stands for Teacher Expectations and Students Achievement (TESA):

- 1). Oportunidad de respuesta que incluye cinco respuestas del docente: distribución equitativa de oportunidades de respuesta, ayuda individual, tiempo de espera, parafraseo y dar señales, y preguntas de orden superior;
- 2). Retroalimentación que incluyen: afirmación o corrección de la información, alabar la ejecución de aprendizaje, razones de alabanza, escuchar al estudiante, aceptar sentimientos;
- 3) Apoyo personal que considera los siguientes aspectos por parte

del docente: proximidad o cercanía-lejanía, cortesía, interés personal, tocar, detener el mal comportamiento.

Las características relevantes de la enseñanza afectiva en el aula, son: la claridad e inmediatez combinada con la comunicación explícita por parte del docente, lo cual favorece que los estudiantes identifiquen la percepción del docente y sus puntos de vista sobre el aprendizaje y la enseñanza, creando la transparencia docente, Ginsberg (2007).

Además de la enseñanza afectiva, otro elemento del clima tiene que ver con las explicitaciones de las reglas, Hadjioannou (2007) trata de identificar los elementos que forman el ambiente del salón de clases analizando el discurso y el ambiente de aprendizaje en el aula. Dentro del ambiente de la clase identificó: reglas explícitas y el manejo del salón de clases. En las reglas explícitas se distingue entre acciones aceptables y no aceptables, reglas acostumbradas. El manejo del salón de clases se reconoció como una actividad que se supone fue ejecutada y no afecta los derechos de otras personas, manejo discreto pero firme de la disciplina, manteniendo la dignidad de la clase sin perturbar la clase.

Además, Fierro y Carbajal (2005) encontraron que las expresiones afectivas se asocian con los valores de “respeto a la persona del alumno y la justicia, favorecen u obstaculizan la generación de oportunidades de interiorización de las normas” (p.182). Que las expresiones afectivas propician el “*clima ecológico en el aula*”. Por lo tanto un clima de confianza y de apoyo en el salón de clases favorecerá la enseñanza de los valores.

La calidad de las interacciones en el aula se relaciona con expectativas, valores, patrones de interacción, con cercanía o lejanía afectiva, lo que marcará la mayor o menor influencia en la construcción del conocimiento. Se establecen vínculos, que favorecen el aprendizaje, la autoestima de los estudiantes y el desarrollo de habilidades para la vida.

Monereo (2007) señala se sigue obviando lo que se ha denominado ‘cognición cálida o emocional’ del comportamiento estratégico, en las situaciones de enseñanza aprendizaje las decisiones obedecen más a la percepción de cómo

nos sentimos que a las demandas lógico-cognitivas que nos plantea la situación. Por lo tanto las respuestas que den los estudiantes van a estar mediadas por sus emociones.

Considerando la complejidad de tareas que tiene que desarrollar el docente se pretende analizar los aspectos de la interacción, que favorecen el establecimiento de un clima socioemocional en el aula.

Existen diversas formas de expresiones afectivas del docente que favorecen la relación con el alumno y son un aspecto importante en el establecimiento del clima socioemocional en el aula como: la afectividad que se relaciona con la vinculación, cercanía emocional, apoyo personal que considera la proximidad, la cercanía o lejanía, cortesía; interés personal; aceptar sentimientos, tocar y expresiones afectivas como: dar gracias, mirar a los alumnos, hablar con ellos o escucharlos con atención. La comunicación clara y explícita. Las expectativas y metas docentes, creencias positivas, que es lo que espera el docente y sus propósitos de enseñanza. La enseñanza centrada en el estudiante involucra la oportunidad de respuesta y la retroalimentación, afirmación o corrección, alabar la ejecución de aprendizaje, razones de alabanza, el entusiasmo en la enseñanza y detener el mal comportamiento, es decir límites claros que se relaciona con la disciplina.

## **RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN**

Se observaron las siguientes categorías socioafectivas en la interacción en el aula: Confianza, atención, respeto, cortesía, reconocimiento, broma (humor y doble sentido), animan a los alumnos, descripción emocional, contacto físico y habla cariñosa.

### **Confianza**

Se identificó que tres docentes propiciaron respuestas de confianza, donde los alumnos expresaron sus dudas o lo que ellos consideraron pertinente, en uno se observó que las respuestas de los estudiantes fueron amplias y argumentadas (Ms.3, 5, 6).

Ejemplo

Maestra 3		Alumno	
<i>Hace</i>	<i>Dice</i>	<i>Hace</i>	<i>Dice</i>
	duda		No supe distinguir bien
Se acerca hacia el alumno.	Los políticos con los históricos, ¿Por qué?		Porque a veces los políticos tienen que ver con los históricos.
Mueve la cabeza afirmativamente, se acerca y observa al alumno.	Los políticos tienen que ver con los históricos.		

M6. Propició respuestas de confianza, alumno comentó que en lo personal a él le pareció, se observó que los estudiantes participaron voluntariamente. Otro educando señaló que él no está de acuerdo en lo que se ha venido explicando, y manifestó su punto de vista, lo cual nos indica la confianza en expresar su desacuerdo a lo que se ha dicho.

Otro alumno contestó que no se acordó de haber visto ese tema, pero argumentó qué es lo que él entendió, se observó también que el maestro permitió que explicara y finalmente lo retroalimentó positivamente al ampliar la argumentación, lo que nos habla una enseñanza centrada en el alumno, cuando señala aclaró que no recordaba haber visto ese tema y el maestro valida el conocimiento y por lo tanto aumenta el poder y prestigio, Rompelman (2000), Turner y Stets, (2005).

**RESPETO**

También se observó en la M.3 *respeto* el deseo un alumno en no participar (en el caso de leer una autobiografía), aceptó dicha decisión y continuó con otra

actividad. Lo cual indica el reconocimiento del docente al alumno y por lo tanto aumento de poder y status, así como de emociones positivas, lo cual coincide con lo señalado por Fierro y Carbajal (2005) de que las expresiones afectivas dan una tonalidad específica a las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos.

### **ANIMAR**

Cuando un alumno señaló que su comentario fue sobre lo que a él le pareció la M. 5 lo animó a que lo leyera y al terminar la lectura pidió un aplauso para él. Cuando los alumnos leyeron sus comentarios no hubo un tiempo determinado, favoreció la expresión de sus comentarios. Igualmente la M. 3 animó a sus alumnos a participar. El animar a los estudiantes es un reflejo de la actividad mediadora del docente, además de favorecer la participación, le confiere un estatus y por lo mismo favorece emociones positivas.

### **RECONOCIMIENTO**

Los Ms. 3, 5, 7, 8 y 9 proporcionaron reconocimiento a los alumnos, se acercaron o pidieron un aplauso. La M5 reconoció la participación de los estudiantes que sí hicieron la tarea, también dio reconocimiento al grupo *“bien ahora sí, un aplauso, todos leyeron muy bien”*.

M.7 les reconoció que ya saben elaborar fichas y que ellos revisen su material. También les pidió que ellos mismos autoevalúen su actividad. Otro tipo de reconocimiento fue que alabó los avances de uno de los alumnos. *“Su compañero va a elaborar ficha de comentario, ya tiene muy bien detectado qué parte del texto que está leyendo va a tomar”*.

El M.8 dio reconocimiento a los estudiantes, ya que les manifestó que ellos tienen la idea.

El M.9 les dio un reconocimiento a los estudiantes por lo que hicieron. Reconoció a un alumno diciéndole *“te barriste Pedro”*, los alumnos aplaudieron. El reconocimiento les da poder y estatus, favorece el vínculo entre el docente y estudiantes, además de ayudar a las emociones positivas.



## **ATENCIÓN**

Otro aspecto de la afectividad fue la atención. La M. 5 atendió la inquietud de los alumnos, pidiéndoles que continuaran la actividad, reparó en los alumnos que llegaron tarde y les pidió sus notas. También las M. 3 y 7 observaron a sus alumnos mientras expusieron. El M. 6 preguntó a un alumno “*vienes bien...*”, observó al alumno que estaba explicando. Los Ms. 1 y 2 no atendieron a los alumnos cuando preguntaron.

M7 reparó en una alumna que faltó la clase pasada y le pidió que se pusiera al corriente y no interrumpiera la clase. Observó a los alumnos que trabajaban en la computadora.

M8 atendió a un alumno o volteó a ver al alumno que le solicitaba.

M.9 observó a un alumno y le preguntó por sus lentes.

El atender a los alumnos es una acción que permite al estudiante saber que se le toma en cuenta, es decir que está presente en el aula, favorece su identidad y le confiere status, lo cual propicia un vínculo con el docente, así como emociones positivas.

## **CORTESÍA**

En el caso de la cortesía, se observó que los maestros, utilizaron por favor, dan las gracias, Ms. 3, 5, 6, 7 y 9. Por ejemplo M.7 le pidió por favor a una alumna que pase al pizarrón, otra maestra pidió perdón por llamarles la atención.

Aun cuando el M. 9 hizo señalamientos de cortesía, les pidió por favor, esto a veces es más un regaño, por ejemplo, cuando demanda participación les pidió por favor que levantaran la mano, para que les asigne turno de participación y puedan contestar. O cuando quiso establecer su autoridad les pidió por favor y los numeró para el trabajo en equipo, en otra ocasión trató de controlar el tiempo, les dijo que tienen quince minutos, por favor, repitió el tiempo que tienen para hacer su narración.

Lo cual indica el reconocimiento personal, estatus y la reciprocidad entre el docente y el alumno.

## ***BROMA y HUMOR***

Otro componente de lo afectivo fue la broma y el humor, los Ms. 5, 6,7 y 8 emplearon la broma y en el caso del M. 6 las frases con doble sentido y permitió que sus alumnos también se expresaran de ese modo. Además sonrieron con los alumnos. Los Ms. 7 y 8, Este último bromeó y los alumnos la secundaron una alumna asume la broma y protestó, corrigió, le dijo que no es cierto. Lo cual favorece una mejor disposición para el aprendizaje en un ambiente de más confianza y reciprocidad.

## ***CONTACTO FÍSICO Y HABLA CON CARIÑO***

Otro componente fue el contacto físico y el habla con cariño, los Ms. (5 y 7) establecieron contacto físico con sus alumnos, una tocó la cabeza (ver diagrama 2) y otra el hombro, emplearon el habla con cariño, M5 los llamó mis hijos.

Esto dos aspectos son parte de la enseñanza afectiva que propicia vínculos más cercanos.

Otro elemento afectivo es la descripción emocional, que hace referencia al manejo de las emociones en el aula. En el M.9 se observó una descripción emocional, narró de manera detallada lo que le sucedió a su hijo, que se cayó y el chorro de sangre, lo llevan al hospital y le dan puntadas, lo que su hijo le dice que lo que le consolaba es que su mamita lo abrazaba *“Me da como ternura este tipo de cosas, el niño se puso a hacer, además la mamá era la que lo protegía todo el mensaje que esto guarda”*.

Como observamos en la confianza, el respeto, el animar, el reconocimiento, la atención la cortesía, la broma y humor, el contacto físico, habla cariñosa y o descripciones emocionales son parte de la enseñanza afectiva y que propician un vínculo más cercano, e interacciones y emociones positivas, así como la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, además de que reflejan expectativas positivas de los docentes hacia los estudiantes y les dan un status (Rompelman, 2000;

Fierro y Carbajal, 2005; Anzaldúa, 2006; Cazden, 1991; Monero y Pozo, 2003; Turner y Stets, 2005).

### **6.1.3. El discurso crítico: Dimensión del poder y control del discurso**

En el discurso hay una interacción social y en esta se manejan situaciones de control y poder, por lo que a continuación se abordan las perspectivas críticas de Foucault y de la reproducción de Bordieu.

Para Foucault (1988) el lenguaje en el siglo XIX se convirtió en un objeto de conocimiento, perdió su transparencia y su función en el dominio del saber. Aplicar los métodos del saber en general a un dominio particular de la objetividad. Sin embargo se compensa con tres nivelaciones: Primero es una mediación necesaria para todo conocimiento científico que quiere manifestarse como discurso, la segunda es el valor crítico que se le ha prestado en las tradiciones y costumbres, y tercero la literatura atravesada por un saber de difícil acceso y referida solo al acto de escribir.

Este autor distingue entre el lenguaje clásico como discurso común de la representación y de las cosas en el que se entrecruzan la naturaleza y la naturaleza humana, así como el discurso de la representación y el ser, es decir lo que se representa y lo que es.

En este sentido, las prácticas discursivas no son simplemente modos de manufacturar el discurso, tienen una tendencia a tomar esquemas institucionales y conductuales. Esto a causa de su transmisión y diseminación masiva, a través de formas pedagógicas que las mantienen (Derek, 2010).

Un concepto importante en el discurso crítico es el poder, Foucault (1988) considera que los sujetos están inmersos en relaciones de poder, el cual se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, esto es, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos.

De acuerdo con Forneo (2010) el poder para Foucault es una dinámica constante, una relación de fuerzas que sin detenerse se enfrentan en lo cotidiano o una guerra sin pausa entre intereses y necesidades, en lo trivial y en lo trascendental.

Para Foucault toda sociedad controla, selecciona y redistribuye la producción del discurso por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio, utiliza el principio de trastocamiento, analiza las funciones de exclusión, el sistema de prohibiciones del lenguaje, y el discurso de la verdad.

El discurso en el aula contiene relaciones de poder, ya que es el docente quien determina y controla tanto el contenido, como la forma de lo que se dice. Para Foucault (2009) en el discurso se ejerce el poder a través de los procedimientos de exclusión, uno no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, por lo tanto cualquiera no puede hablar de cualquier cosa. Hay procedimientos de control o exclusión que son externos que ponen en juego el poder y el deseo.

Además los maestros son controlados en su discurso sobre lo que pueden decir, esto es el contenido de su materia, y la forma en que deben decir. El docente se circunscribe solamente a su materia, no enseña cualquiera materia. Por otro lado cómo debe expresarse ese discurso en relación a los términos y conceptos de la disciplina, así como la forma en que debe enseñar esos contenidos. En conclusión, el discurso del docente está controlado por factores externos y de los cuales no es consciente, y que a la vez él controla el discurso y la interacción con los estudiantes.

Al mismo tiempo el docente controla el discurso a través de procedimiento de control externo como el tabú del objeto, el cual se relaciona con lo que se habla en el salón, que es lo que permite que se hable, tiene que ver con el contenido de la materia y con el tipo de respuesta que favorece.

Existen procedimientos de controles internos. Que intentan dominar lo que acontece y el azar. Estos procedimientos son: el comentario: si el autor está o

no autorizado a decirlo, que en el caso de la enseñanza hay un doble control, es el docente el que está autorizado a decir el discurso y a la vez el docente autoriza o no el discurso de los alumnos; la disciplina, sus sustentos teóricos, preposiciones que establecen los límites de una disciplina de otra, si está en la verdad; los sujetos que hablan, la determinación de las condiciones de su utilización de imponer a los individuos que lo dicen cierto número de reglas y no permitir el acceso a ellos a todo el mundo.

Otro procedimiento es el ritual, que es la forma más visible de los sistemas de restricción,

*Define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (que en el juego de un diálogo, de la recitación, de la interrogación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define los gestos, los comportamientos, las circunstancias y todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso (Foucault, 2009 p. 40).*

No sólo el procedimiento de control es la adecuación social del discurso, sino también, la educación es el instrumento que permite que todo individuo pueda acceder a cualquier discurso, el cual, está delimitada por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales.

En otras palabras, desde la perspectiva de Foucault, los individuos se encuentran inmersos en relaciones de poder, ya que a través del lenguaje o cualquier otro medio simbólico se influye en el otro, por lo cual es necesario considerar las restricciones del discurso, así como las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder.

Otro aspecto del discurso es la legitimidad de los participantes y en este sentido, para Bordieu (1990) el discurso que se aprende es una resultante de la competencia del locutor y del mercado en el cual se encuentra. Éste depende de las condiciones de recepción. La característica de cualquier lenguaje de autoridad o autorizado es la certeza no solo de ser escuchado sino entendido. Aprendemos a hablar y a evaluar por anticipado el precio que recibirá nuestro lenguaje, la

situación lingüística funciona como un mercado donde se intercambia algo, y que está en juego el valor del que habla.

Este autor considera que el profesor es un mandatario, un delegado, que no puede redefinir su tarea sin entrar en contradicciones o colocar sus receptores en refutaciones. Mientras no se transformen las leyes del pequeño mercado, relativamente autónomas, que se instaura en la clase con relación a las cuales se definen negativa o positivamente. Lo que entra en juego en los locutores es la relación objetiva entre sus competencias lingüísticas y sociales. Su derecho a hablar depende de su edad, religión, posición económica o social, es decir, sus capitales.

El capital de las propiedades de una producción lingüística depende de la estructura del público receptor, por lo que, es importante identificar qué capitales se manejan en la interacción docente – alumno en el aula.

Dos conceptos importantes en la postura de Bordieu (1990) son los conceptos de campo y habitus, define al *campo* como “*un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas*” P. 104 y el *habitus* como “*el sistema de disposiciones que se ajusta al juego, sentido del juego y de lo que está en juego, lo que implica la vocación y aptitud para jugar el juego, tomar interés en el juego, dejarse llevar por el juego*”. p. 93.

En la perspectiva de Bordieu el *habitus* es lo que caracteriza a una clase grupo social con relación a otros que no comparten las mismas condiciones sociales. A las diferentes posiciones en un espacio social dado le corresponden estilos de vida que son la expresión simbólica de las diferencias inscritas objetivamente en las condiciones existentes.

El *habitus* es lo que permite que los individuos se orienten en el espacio social propio y que adopten prácticas acordes con su pertenencia social. Hace posible que el individuo elabore estrategias anticipatorias guiadas por esquemas inconscientes, “esquemas de percepción, de pensamiento de acción”, que son el

resultado del trabajo, de educación y a los que está sometido el individuo y de las “experiencias primitivas” que le pertenecen y que tienen un “peso desmesurado” en relación con las experiencias ulteriores (Cuche, 1999). En resumen, los *habitus* son las regularidades de conductas adquiridas, esquemas de acción, de percepción, de pensamiento, que permiten que los individuos se comporten de cierta manera.

Aprendemos este sistemas de disposiciones y al mismo tiempo las condiciones de aceptabilidad, en el caso del lenguaje, a la vez asimilamos las condiciones de cuando es aceptado o no y que tan redituable es en tal o cual situación, lo cual depende de las competencias del hablante, así como de las condiciones de recepción.

Bordieu (1990) propone un modelo donde el *habitus lingüístico más mercado lingüístico es igual a expresión lingüística, discurso*. El *habitus lingüístico* es producto de las condiciones sociales que se ajusta a una situación, a un mercado o a un campo. Considera que hay un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio. Esto es, el discurso es un intercambio en el sistema de disposiciones, esquemas de acción y pensamiento al cual se le da un valor.

Un aspecto que entra en juego en el discurso escolar es el lenguaje legítimo que es la acción o costumbre que es dominante y que se reconoce tácitamente, Bordieu (1990). En el caso del mercado escolar, se observan dos disposiciones, por un lado las condiciones de la situación de autoridad y la situación autorizada del hablante, que en el primer caso es el maestro quien se encuentra en la situación de autoridad y cuando cede la palabra al alumno es este quien se encuentra en la situación autorizada. Por otro lado una visión anticipada de las probabilidades de recompensa o castigo que crece en tal o cual tipo de lenguaje, y que desde la posición del profesor legitima o no la participación verbal de los educandos y de parte de ellos los sentimientos que genera si su participación es reconocida o no.

Por lo tanto, en la interacción verbal entra en juego la relación objetiva entre las competencias lingüísticas, sociales, el derecho a hablar, que dependen objetivamente de la posición en la situación o mercado, como por ejemplo, la edad, la religión, la posición económica, el estatus del alumno o del maestro.

Pero no sólo, el mercado lingüístico influye en el manejo del salón de clases, sino también la cultura escolar, en ese sentido Bordieu (1989) considera que:

*la escuela provee a todos aquellos que han estado bajo su influencia, no tanto de esquemas de pensamientos particulares o particularizados, sino de esta disposición general, generadora de esquemas particulares susceptibles de ser aplicados en campos diferentes de pensamiento y acción y que denomina el habitus culto”, (p. 25).*

En otras palabras, la escuela como mercado cultural provee de esquemas particulares de percepción, de acciones, de apreciación de los diversos modos de expresión de la cultura, para que sean capaces de comportarse de manera civilizada.

En este sentido las prácticas culturales componen un conjunto de características auxiliares que a modo de exigencias tácitas, pueden funcionar como principios de selección o de exclusión reales sin ser jamás formalmente enunciadas (García, 1990).

Dentro de las prácticas culturales de lo que sucede en el aula, es el docente quien tiene la autoridad de controlar la situación en el aula, pero también es

*Es libre de abdicar de su papel de “maestro de habla”, el cual al producir un tipo determinado de situación lingüística, al dejar que actúe la lógica misma de las cosas (la tarima, la silla, el micrófono, la distancia, el habitus de los alumnos” o al dejar que actúen las leyes que producen un tipo de discurso, elabora un tipo determinado de lenguaje no sólo en él mismo, sino entre sus interlocutores (Bordieu, 1990, p. 124).*



Es decir, el maestro tiene la autoridad de controlar o no el discurso, de determinar el lenguaje que se habla en el salón de clases.

Por otro lado, esta libertad del maestro es limitada, su discurso está delimitado por el sistema educativo, por la misma disciplina, lo que se debe hablar y lo que se está autorizado a hablar, el valor o el capital; en otras palabras, está sujeto a las leyes del mercado, ya que lo esencial que ocurre en la comunicación pedagógica son las condiciones sociales de posibilidad de la comunicación.

El docente no puede redefinir su papel sin entrar en contradicciones mientras no se transformen las leyes del mercado en las cuales se define positiva o negativamente.

Para que funcione el discurso del profesor, que se enuncia y recibe como algo natural, se requiere una relación de autoridad-creencia, una relación entre el emisor autorizado y un receptor dispuesto a recibir lo que aquél dice, a creer que merece la pena decirse. Bordieu (1990) *considera que la comunicación en situación de autoridad pedagógica requiere de emisores legítimos, receptores legítimos, una situación legítima y un lenguaje legítimo.* (P. 126). El concepto de legitimidad se concibe como relaciones de fuerza que tienen un curso legal.

El primer elemento en situación de autoridad pedagógica es lo que se refiere a la autorización del emisor y la disposición del receptor se sustenta en la legitimidad.

El segundo elemento es un emisor legítimo, es alguien que reconoce las leyes del sistema y que como tal sea obligado tácitamente. Se requieren destinatarios a quienes el emisor reconozca como dignos de recibir, lo cual supone que el emisor tienen poder para eliminar o excluir a “ los que no deberían encontrarse allí”, se requiere alumnos dispuestos a reconocer al profesor como tal. Ya que cuando los alumnos no lo reconocen, el discurso no es recibido como tal. Otro aspecto es que los receptores sean relativamente homogéneos, desde el punto de vista lingüístico (social), en cuanto al conocimiento y reconocimiento de la lengua.

El tercer elemento es la situación legítima, en la cual intervienen la estructura del grupo y el espacio institucional dentro del cual funciona este grupo. Lo que

entra en juego es la relación objetiva entre sus competencias: lingüística y social, así como, su derecho a hablar, que depende objetivamente de su sexo, edad, religión, posición económica o social. Existen una serie de signos institucionales de la importancia, entre las estrategias de manipulación de un grupo están: las estructuras del espacio y de los signos institucionales de la importancia.

El cuarto elemento es un lenguaje legítimo, con formas fonológicas y sintácticas legítimas, que responde a los criterios acostumbrados de gramaticalidad, y que se dice constantemente, además de que se dice bien, lo que lleva a creer que es cierto, (Bourdieu, 1990).

La escuela ejerce diversos dispositivos de control y como señala Baquero (2004) posee una variedad de mecanismos, no visibles, anónimos y sutiles como dispositivos de trabajo, estructuras discursivas, modalidades culturales que colocan en desventaja relativa a los estudiantes de sectores populares.

Para Bourdieu el sistema escolar enseña no solo un lenguaje, sino también una relación con él, con las cosas, con los seres, con el mundo totalmente desrealizada.

Estos dispositivos de negociación o mercado pueden propiciar que la pedagogía del profesor choque en clase con una contrapedagogía, una contracultura, él puede combatirla hasta cierto punto, lo cual supone que la conoce, que sabe cuál es el peso relativo de las diferentes formas de competencias que se manifiestan en el aula.

Esta contrapedagogía involucra las resistencias que surgen en los alumnos y que se manifiestan en el salón de clases. Desde la perspectiva de Giroux citado en Betanzos (2006) sus supuestos son:

1. La intervención humana es dialéctica, los oprimidos no son sujetos pasivos frente a la dominación, la gente responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras dominación y opresión, considerando: la intencionalidad; la conciencia; el significado del sentido común; la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo.

2. El poder no es unidimensional, se ejerce no sólo como dominación sino también como resistencia o expresión creativa de producción cultural y social de la fuerza inmediata de la dominación.
3. En la noción de resistencia existe una esperanza expresa para la transformación radical.

En conclusión, el planteamiento de Foucault es el de analizar los procedimientos de control y restricción del discurso, en donde están involucrados la lucha de poder, que es lo que se permite hablar o no, el tipo de respuesta que se favorece, el intento de controlar las situaciones inesperadas y azarosas, la cualificación del conjunto de signos. Por otro lado, Bordieu plantea, la lucha de poder que se establece entre el lenguaje de autoridad y el autorizado, donde hay un mercado que valora o no lo que se dice, esto es que legitima lo que se dice o hace, en donde el *habitus* como sistema de disposiciones, esquemas y percepciones permiten el intercambio y el *campo* como la definición de las características de los productores según la posición en las relaciones de producción, es decir, la posición tanto del docente como del alumno (s) en la relación de enseñanza, el *campo*, se encuentra en estrecha relación con los esquemas de percepción y pensamiento construidos en la misma interacción, *habitus*, así como la legitimidad del participante en el discurso.

### **ASIMETRÍA, CONTROL Y PODER**

Un aspecto importante de las actividades en el aula es que conforman una cultura particular, ya que se establecen normas y procesos específicos de socialización entre los participantes, dependen del marco institucional en el cual está inmersa la escuela y el salón de clases.

La asimetría y el poder son parte de la socialización del discurso. Hay una importante diferencia en el habla entre el maestro y los alumnos, siendo el primero el que tiene todo el derecho a hablar, quien da la palabra y el tema a los alumnos quien más habla y quien tiene mayor participación en las lecciones, mientras que los estudiantes tienen menos oportunidades, por lo que una relación autoritaria no

favorece la construcción del conocimiento. Esto significa que es el que tiene más conocimiento, es el experto, y quien transmite la cultura, de ahí el concepto de asimetría<sup>6</sup>. Lo que coincide con lo que lo que plantea, Foucault (1988), de que los individuos están inmersos en relaciones de poder que los ata y determina su propia individualidad.

Lo que se reafirma con lo que señalan García y Vanella (1998) que el docente: fija, controla las actividades, el tiempos en el salón de clases, distribuye privilegios y sanciones; observaron diferencias en la intencionalidad, en la consistencia, es decir, el empleo recurrente de una serie de reglas, las formas de inserción de maestro-alumno como variables que definen las modalidades existentes en el tratamiento del contenido y en el vínculo personal. Encontraron tres estructuras de participación; 1. Implementa la normatividad como orientación y dirección necesaria, 2. Desarrolla la normatividad en cuanto a dirección coercitiva, 3. Se caracteriza por “un dejar hacer” que promueve una aparente falta de normatividad.

El control del docente no favorece la participación y expresión de las ideas de los alumnos, por lo cual se plantea que el docente debe traspasar el control a los estudiantes, esto en términos de la teoría de Vygotsky es desarrollar zonas de desarrollo próximo, que permita que pasen de novatos a expertos, por lo que se requiere favorecer la expresión discursiva.

Para probar nuevas formas de pensamiento se necesita percibir que se tiene alguna agencia, un control, sobre lo que se está haciendo. Solomon y Black (2008 citan a Barnes, 1976) quién identificó un clima de ejecución en el cual se desempoderó (se le quitó el poder) al alumno y lo previno de reflejar su pensamiento y conocimiento, así como de relacionar éste con los nuevo saberes. Encontró que se le dificulta al estudiante lograr conocimientos significativos,

---

<sup>6</sup> En este trabajo consideramos a la asimetría como las diferencias en el conocimiento y control del aula entre el docente y los alumnos. Mientras que el poder lo vemos como formas de socialización donde el docente o autoridad está por encima del estudiante.

cuando siente que no tiene control sobre la tarea o no puede establecer relación del conocimiento previo con el nuevo.

Se considera que en un inicio esta asimetría es necesaria en el salón de clases ya que es el docente quien regula las actividades de enseñanza y favorece la autorregulación en los estudiantes. Un argumento que justifica la asimetría entre los alumnos y el profesor es que los primeros no pueden reinventar la cultura, a través de la propia actividad y experiencia se apropian de estos conocimientos, por lo cual se requieren de un experto que los enculturice (Edwards y Mercer, 1988).

En la actualidad se ha precisado más este concepto de asimetría, y la diferencia la marca el modelo de enseñanza, mientras que en la enseñanza de todo el grupo se da más la asimetría, en los grupos pequeños y principalmente los colaborativos hay menos asimetría y más simetría al propiciar la construcción e intercambios de significados entre los integrantes de los pequeños grupo (Hardman, 2008; Mercer y Dawes, 2008 Solomon y Black, 2008).

Además, las condiciones sociales involucradas en la formulación de reglas pragmáticas como relaciones de poder, rol y cortesía operan sobre una base cognitiva, sólo son relevantes si los participantes en la interacción comunicativa las conocen, las usan, las relacionan con sus interpretaciones de lo que está sucediendo en la comunicación y con las propiedades sociales del contexto, (Pardo y Rodríguez, 2009).

En conclusión se reconocen las diferencias entre profesores y alumnos en cuanto a los conocimientos y en el control de turnos, así como en la disciplina en el aula. Pero los docentes deben ir reduciendo dicha asimetría favoreciendo en los alumnos sus zonas de desarrollo próximo, para que se vuelvan expertos.

También es importante explicitar que en estas interacciones se involucran situaciones de manejo de poder y de autoridad, de las cuales el docente debe ser consciente.

## **Control de turno**

El control de turno como la retroalimentación implica el manejo del poder, por lo tanto, lo que el profesor dice, cómo lo dice y cómo lo interpreta el estudiante son acciones, el *campo* según, Bordieu (1990) que determinan la interacción discursiva en el aula en donde lo afectivo tiene un papel muy importante. La cercanía o lejanía afectiva entre los actores influirá en la interacción, así como en el aprendizaje.

El profesor asigna o controla la participación, la cual puede ser espontánea, determinada por el educador o por su ubicación física. Involucra procedimientos de control docente, sobre el comportamiento de los alumnos, en este sentido Cubero (2001) señala que los dispositivos discursivos del docente son: a). controlar las contribuciones de los alumnos a través de la asignación de turnos; b). regular y sancionar de qué se habla aceptando selectivamente o ignorando sus intervenciones; c). reformular los enunciados de los alumnos a una versión más parafraseando la contribución de un alumno; d). introducir versiones de hechos que no han sido debatidos previamente como algo dado o establecido; e). utilizar frases fórmulas.

Lo cual coincide con lo planteado por Hardman (2008), de que la exposición de la clase, lleva a dudar de la efectividad del cuestionamiento docente, ya que implica que una autoridad controla el discurso. Lo cual se relaciona por un lado, con que es el docente quien más habla y el estudiante tiene pocas oportunidades de participar. Por otro lado, se relaciona con el tipo de preguntas que plantea el docente, que generalmente son cerradas, por lo tanto las respuestas no favorecen la construcción y organización del conocimiento.

No se puede omitir que el control de turno implica a la vez un control de la autoridad del discurso mismo. Los aspectos positivos son que el docente regula las participaciones de los estudiantes, evita el desorden, ya que puede suceder que todos quieran hablar al mismo tiempo, marca la disciplina en el aula y da la oportunidad de que todos o la mayoría de los estudiantes participen.

Un aspecto importante del habla en el salón de clases es que el lenguaje y su significado se organizan en función de la socialización y del poder que ejerce la autoridad en el aula. Además del contenido es necesario el manejo de las relaciones sociales en el salón de clases y el fracaso en este último puede poner en peligro cualquier progreso en el aprendizaje (Barnes, 2008; Green, Yeager y Castanheira, 2008; Mercer y Dawes, 2008; Mercer, 1997; Pardo, 2007; Pierce y Gilles, 2008). El aprendizaje es una actividad social y por lo tanto existe interacción entre los participantes y los recursos que utilizan (Cubero et al. 2008).

Es decir se requieren de un clima socioemocional que brinde las condiciones de seguridad, confianza y apoyo tanto para que el alumno de su mejor respuesta, como para externar sus dudas, sus críticas o comentarios, esto es favorecer la participación.

En esta categoría se identificaron las siguientes acciones: asimetría, estrategias de control, llamadas de atención y autoridad.

## **Resultados de la observación**

Con respecto a la asimetría se ha discutido por un lado la diferencia en el conocimiento entre docentes y alumnos, por otro lado el manejo de la disciplina y el control en el aula.

Los estudios señalan la importancia de la asimetría en la relación de autoridad, para poder ejercer la misma y en un caso (M.4) se observó o se intentó manejarse en un plano de igualdad con los alumnos, pero perdió el control del grupo, no aplicó normas, ni control de la disciplina, lo cual llevó a situaciones de relajación en el salón de clases, los alumnos cantaban o se estaban riendo cuando el maestro explicaba.

Dos maestros intentaron reducir la asimetría, M. 6 propició la participación y le dio a los alumnos la oportunidad de explicar, argumentar y sustentar sus respuestas, pero mantuvo el control del grupo, ya que por un lado supervisó a todo el grupo y asignó turno cuando los alumnos no participaban, controló y aplicó las normas establecidas. El M. 9 hizo uso del poder, trató de establecer la norma

de participación y los alumnos se resistieron a participar. Dos maestras establecieron el control del grupo tanto en la participación como en la disciplina.

En un maestro se observó que pregunta, los alumnos no le contestaron y volvió a preguntar y cuando un alumno le respondió le señaló que tiene que levantar primero la mano, intenta aplicar una norma o manejar el poder.

Lo cual coincide con lo planteado por Foucault (2009), de que hay procedimientos de control o exclusión del discurso docente controlado por factores externos, de los cuales no se es consciente, que a la vez él controla el discurso y en la interacción con los estudiantes pone en juego ese poder, a través de la modalidad de trabajo ya sea grupal o de equipo, en la forma de preguntar y de retroalimentar. Se relaciona también con la legitimidad que le da el docente al alumno de responder y de considerar válida su respuesta o intervención, Bordieu (1990).

### ***Estrategias de control***

Otros de los segmentos de interacción que se observaron fueron *las estrategias de control* una de ellas fue la amenaza de examen para que los alumnos atendieran a lo que estaba diciendo la maestra, también se identificaron las llamadas de atención grupal o a un alumno en específico (M. 1).

Otro componente que se identificó fue el control de turnos, lo cual es un indicador de la autoridad. La M. 3 estableció el control de las participaciones de manera voluntaria, esto permitió que los alumnos presentaran sus tareas, pero ella controló quién y en qué secuencia participarían; a diferencia de la M. 5 que asignó los turnos de participación, de acuerdo al espacio que ocupaban los alumnos en las filas y de los párrafos del texto. En ambas Ms. se observó que no hay control del tiempo, los estudiantes leyeron sus ensayos, el tiempo estuvo en función del trabajo.

La M.5 les pidió que de manera voluntaria o voluntariamente a fuerza, como ellos prefirieran leyeron su comentario, les demandó participación y los alumnos no le contestaron, volvió a demandar la participación y tampoco le contestaron, entonces empezó a designar quiénes iban a participar.



El M6 Controló el turno de la participación y demandó la participación de un alumno.

En la M. 3 se observó que los alumnos expusieron centrados en el tema, con libertad de tiempo, la maestra retroalimentó y corrigió al estudiante que participaba, se observó un grupo callado, que escuchaba a sus compañeros, los que no participaban no estaban hablando o echando relajo, la docente no les estuvo llamando la atención, la actividad se centró en el dominio del contenido, y todos tuvieron la misma oportunidad de participar, ya sea de manera voluntaria o asignada por la maestra.

El M9 demandó la participación de los alumnos, cuando un alumno contestó le llamó la atención, le pidió que levante la mano y cuando él les dé la palabra contesten.

Si bien en el control de turno se refleja el poder del docente que controla el discurso, Foucault (2009), pero además de la legitimidad de los actores educativos, Bordieu (1990), se observa en algunos casos que se centran en la actividad del estudiante, lo cual le confiere estatus y reconocimiento, por tanto una mejor disposición afectiva a las actividades del aula.

### ***LLAMADA DE ATENCIÓN***

Con respecto a la disciplina se identificó que la M. 1 llamó la atención a los alumnos, los estudiantes hablaban y se reían, ellos mismos regulaba a sus compañeros, demandaban que se callaran, expuso a una alumna que está echando relajo, los alumnos se burlaron de sus compañeros.

En la M.3 se observó que cuando un alumno estuvo distraído, le llamó la atención, pero específico, aclaró y pidió perdón por la llamada de atención, por ejemplo: vio a un alumno inquieto y le preguntó si quiere agregar algo, contestó que no entendió, la maestra aclaró que pensó que quería participar, y le explicó.

La M.5 llamó la atención a los alumnos que hablaban y les pidió que guarden silencio y que escuchen a sus compañeros.

El M.6 llamó la atención, levantó la voz para callar a los alumnos. Aplicó las normas previamente establecidas cuando pidió la minuta de la sesión anterior, en otro ejemplo, señaló a un alumno no asistió la clase anterior, “ *tú que no viniste la clase pasada por tus pistolas*”; otro ejemplo fue: no dejó entrar a los estudiantes que llegaron tarde.

El M. 7 llamó la atención y les pidió silencio, un ejemplo de esta interacción es llamó la atención al grupo por atenerse a un compañero, por no traer material, “*siguen viniendo con el mismo material*”. O le pidió a un alumno que se sentara bien.

M8. Llamó la atención a los alumnos.

M9 llamó la atención a una alumna. Demandó la participación de los alumnos. Llamó la atención al grupo porque no daban las respuestas que él esperaba, “*están mencionando cuestiones así como muy generales y que van a seguir poniendo ingredientes*”, y les preguntó qué ven, un alumno contestó y el maestro le llamó la atención.

Lo anterior nos señala que la disciplina tiene que ver con el estatus y legitimidad de la autoridad, si no hay un reconocimiento mutuo, se propician situaciones de indisciplina (Zelditch, Lauderdale & Stublarec, 1980; Zelditch & Walker, 1984 en Turner y Stets, 2005; Bordieu, 1990; Collins 2004 en Turner y Stets, 2005).

## **AUTORIDAD**

El M.6 mostró su autoridad, cuando un alumno protestó, pidió trajeran todas las figuras retóricas, otro estudiante demandó a sus compañeros que ya no siguieran diciendo, otro le preguntó si las más usadas y el docente le corrigió y dijo que todas.

En el M.4 se observó que no había autoridad, estaba explicando y los alumnos empezaron a cantar, no aplicó ninguna sanción o norma y continuó explicando.

Los alumnos de los Ms.2 y 9 se resistieron trabajar en pequeños grupos.

Cuando el M.9 dio una instrucción los alumnos protestaron o hicieron un comentario de relajo. Los alumnos hablaban, demandaban que se callaran, se burlaban “órale”, se reían.

En la interacción docente-alumno como factor del clima socioemocional, es importante considerar las características o los estilos de relación que promueven los docentes y en los cuales se considera, que en todo proceso de enseñanza los docentes establecen un diálogo con los estudiantes, para lo cual se requiere cierto orden, ya que si éste falta se propicia el relajo o el desorden y por lo tanto se dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, (Gallegos, Lucas y Mayorga 1998, y Aguilera, 2001, ambos en Furlan et al. 2003)

## **6.2. Entrevista**

Otra técnica que se empleo fue la entrevista cualitativa, para analizar los significados de los docente sobre el trabajo y el clima socioemocional en el aula, la cual nos proporciona información completa y nos permite desarrollar una descripción detallada, de manera holística, e identificar variables, estructuras de hipótesis (Weiss, 1994). Esto es podemos obtener información sobre las creencias y representaciones de los docentes sobre el clima socioemocional en el aula.

Previamente se desarrolló una guía para conducir la entrevista, las cuales se realizaron en distintos espacios: en la sala de maestros, en un cubículo y en la oficina (ver anexo 1).

### **6.2.1 ANÁLISIS CONVERSACIONAL DE LA ENTREVISTA**

Para el análisis de la entrevista se empleó el enfoque interpretativo, análisis conversacional el cual privilegia el discurso en interacción (Holstein y Gubrium, 1988, citados en Álvarez-Gayou, 2006), el cual intenta explicar la estructura colaboradora de quienes conversan en una interacción, identificando los puntos relevantes para los participantes, así como la organización temporal del desarrollo de la acción y la interacción, considerándose principalmente dos aspectos: la categorización y la organización secuencial de la conversación.

Se utilizó el software **Atlas-Ti** versión 5 como un auxiliar del análisis conversacional, que contribuyó a organizar el material, para lo cual primero se transcribieron las entrevistas, después se pasaron al atlas ti, se marcaron los códigos que se agruparon en categorías (ver anexo 7).

A partir de los cuales se identificaron tres categorías: **Académica, Socioafectiva y Reflexión.**

De manera más fina se analizaron las categorías de las interacciones entre los docentes y los alumnos, las cuales se describen a continuación.

Para dar respuestas a las preguntas, se retoman las dimensiones del estudio. En la **primera dimensión** el propósito fue indagar cuáles fueron los significados sobre los aspectos relevantes del trabajo y del clima socioemocional en el aula. En esta dimensión la pregunta fue ¿Cuáles fueron los significados del docente sobre el trabajo y el clima socioemocional en el aula?

Se identificaron en la entrevista tres categorías en los nueve maestros: **Académica**, que se referían a los significados sobre la enseñanza y el aprendizaje, como: poner ejemplos y ejercicios.

**Socioemocional** cuando describían significados relacionados con aspectos sociales y emocionales, como entender la etapa en la que se encuentran los alumnos, el respeto, la tolerancia, la comunicación.

En cuatro maestros se identificó otra categoría a la que se denominó **Reflexión** sobre el papel docente cuando hacían un análisis más detallado de su papel o situación actual. A continuación se presenta la descripción por maestro.

### **6.2.2. CATEGORÍAS DE SIGNIFICADOS SOBRE EL TRABAJO Y EL CLIMA SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA**

Los nueve maestros coinciden en señalar el aspecto académico y el aspecto socioemocional. Cuatro maestros (1, 4, 5, 9) hacen una reflexión sobre la docencia. A continuación se muestran las categorías que los maestros abordaron.

## **Reflexión docente**

Se observa que la reflexión del papel docente tiene que ver con la experiencia, la influencia de la Maestría en Docencia y del modelaje de otros docentes. Tres de ellos (Ms. 2, 1 y 9) señalan la influencia de la Maestría en Docencia en su formación. Sobre todo cuando la M. 1 señala sus creencias sobre la exposición y darse cuenta que no basta la exposición para que el alumno entienda.

Un aspecto que señalan la mayoría de los maestros es la influencia de la experiencia y cómo ésta les ha ayudado en el trabajo en el aula, para identificar y manejar las dificultades.

Otro punto de reflexión es el modelo que han ejercido otros maestros, y el abuelo en el caso de la M 5. De manera específica se identificó la empatía del M.2 al señalar que un maestro le ayudó cuando era estudiante y por lo tanto él también quiere ayudar a sus alumnos.

Por otro lado, dos maestros (2 y 5) identifican que necesitan formación y capacitación docente en las cuestiones emocionales, didácticas y psicopedagógicas. Otro aspecto relevante son los valores que debe manejar el docente.

Tres maestros señalan la importancia de que el propio docente se analice, que sea consciente de sus actitudes, que sea autocrítico

En uno de los maestros se identificó la preocupación de por qué la planeación y las actividades no le funcionan en un grupo mientras que en otro sí le funcionan. Este docente hace una reflexión sobre los múltiples factores que influyen, como la cantidad de alumnos, las situaciones individuales y colectivas. Su interés por la participación de los alumnos en sesión plenaria y su trabajo con valores

También reflexionaron sobre el papel docente, las dificultades que enfrentan tanto en lo personal como en lo académico, así como la necesidad de capacitación y de preparación sobre todo en lo que se refiere a lo socioemocional ya que se sienten que no están preparados para trabajarlo, además de lo psicopedagógico.

Estos planteamientos que hacen los docentes nos señalan la influencia de los modelos de otros maestros y de la maestría, pero sobretodo la experiencia donde

han aprendido las pautas de manejo y formas de solucionar los problemas en el aula. Así como la necesidad de capacitación y formación docente.

### **ACADÉMICA**

Se identificó que hay diversas coincidencias en los maestros, como: la preocupación por la enseñanza y el diseño de estrategias, la importancia de la planeación; ir de lo sencillo a lo complejo, el diseño de diversas actividades; tener los conocimientos de la disciplina y aplicarlos en la vida cotidiana que les permita resolver problemas; dotarlos de herramientas y estrategias; enseñanza y evaluación de valores; la influencia de las problemáticas de los estudiantes en el aprendizaje, la deficiente preparación; el horario; el turno; las alternativas que se manejan en el aula como, el trabajo de grupo colaborativo que favorece el aprendizaje; así como el escucharse, expresarse y reconocer las diferencias; el manejo y consistencia en la disciplina; motivar a los estudiantes, ya sea con actividades que les interesen o con bromas; tomar acuerdos con los estudiantes; disposición y comunicación; la retroalimentación; las formas de preguntar y el docente como traductor o facilitador. Otra maestra señala no perder de vista quién es el docente.

En conclusión se observó la preocupación de los docentes por la planeación, el desarrollar estrategias de aprendizaje, de grupos colaborativos, el manejo, consistencia en la disciplina, así como las distintas problemáticas que los alumnos tienen y que influyen en la enseñanza.

### **Socioemocional**

Con respecto al clima en el aula los maestros difirieron en sus significados para M.1 expresó que el grupo esté cómodo, hacer al grupo como propio. Para M.2 representó una reacción de solidaridad de los alumnos a las acciones del docente, como: vínculo, buena comunicación, y como vehículo a través el cual pueden interesarse por la materia. Para M.3, significó que el docente esté atento a lo que está pasando cuando un alumno no cumple Para la M.5 el clima tienen ver con el respeto a sus ideas, no regañarlos, la tolerancia ya que los alumnos traen problemas muy fuertes, con la cercanía, la confianza e involucrar al

estudiante como sujeto activo. El M.6 consideró el clima de cordialidad, de estar a gusto, de estar bien, propicia la confianza de poder hablar de lo que sea, por lo que afecta la enseñanza. Para la M. 7 el clima es el acompañamiento, interés, y su papel es la tolerancia, la participación, aventurarse a nuevas estrategias, y el M 9 se van a sentir en confianza, señaló que las reglas claras favorecen el ambiente de trabajo y que esto redundará en una mejor comunicación y seguramente en un mejor aprovechamiento. Mientras que M. 4 señaló que no sabe qué es.

Lo que identifiqué es que dos de los maestros tienen una conceptualización del clima (Ms. 3 y 5), coinciden en que es una disposición para el trabajo ya que admiten que si no hay clima no va a haber trabajo. La M. 7 señaló que puedan expresarse, que se favorece con las actividades en el aula. Otro aspecto fue que dos maestros consideraron que el clima lo establecen los alumnos.

Una de las maestras señaló la importancia de la planeación para mantener el clima. Tres maestros (3, 6 y 9) señalaron que establecen el clima en la primera sesión. M3. Describe que lo realizó al inicio del año escolar, en el encuadre de la materia, donde da a conocer el programa, las reglas de cómo va a funcionar la evaluación y la mayoría se compromete. Los Ms. 6 y 9 lo realizaron en la sesión de integración grupal al inicio del semestre.

Los Ms. 3, 4, 6 y 9 identifican distintos tipos de clima, como ambientes pesados, de cordialidad, de estar a gusto de estar bien, de poder hablar, agradables, desagradables y ambiente de trabajo.

Todos los maestros consideraron importante lo socioemocional en el aula ya que afecta su disposición o su estado mental. Los aspectos que lo favorecen fueron: la confianza, valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, libertad para exponer, brindarles seguridad, cercanía, comunicación, interés, y tres señalaron el contacto físico sin ofender y la broma (Ms. 5, 6 y 7). La M1. Señaló de manera específica que la comunicación con los alumnos se relaciona con la emoción y que la atención que da a los alumnos propicia que se sientan reconocidos.

También establecieron que los aspectos de la relación con los alumnos son: acercarse a los estudiantes, la comunicación, el respeto, la planeación y los

acuerdos, la confianza de preguntar, escucharlos, la cercanía, buscar temas afines, la didáctica y mucha experiencia, acompañamiento, empatía, la integración grupal, mantenerla con respeto y límites. Aun cuando algunos de ellos tienen estas representaciones no lo aplican en la interacción.

Además aludieron como relevantes las problemáticas personales, familiares, económicas, desesperanza, así como poca civilidad que el estudiante trae al aula, así como la etapa en la cual se encuentran.

En lo que se refiere al papel del docente consideraron que influye en la interacción que esté consciente, que le guste lo que está haciendo, que transmita pasión y gusto por la materia, así como la ética profesional, sus expectativas, y cómo encara el trabajo que quiere desarrollar.

La mayoría de los maestros argumentaron las diferencias de las materias en la interacción. Mientras que los maestros de literatura señalaron que esta ayuda en lo socioemocional ya que los alumnos se identifican con los personajes de las lecturas o en el caso de materia de comunicación interpersonal se trabaja la comunicación con uno mismo. Esto se relaciona también cuando identifican que hay otras materias duras en donde las relaciones interpersonales no son tan importantes. Mientras que uno de los maestros de física considera que en ésta ya todo está dado, que son más difíciles las materias de ciencias sociales.

Algunos maestros identificaron que en la interacción intervienen el marcar los límites y diferenciarlos, establecer las reglas y aplicar sanciones cuando no se cumplan. La disposición de que los alumnos estén cómodos, tener actitudes positivas, buscar actividades que les interesen, bromear con ellos. Lo que nos indica el interés por crear ambientes de trabajo agradables que favorezcan las actividades a desarrollar, sin embargo esto es algo que han aprendido con la experiencia.

En conclusión los maestros consideran como aspectos importantes del trabajo en aula: en primer lugar la parte disciplinaria de los contenidos, las herramientas que tienen que manejar, la explicación de los contenidos y que realicen ejercicios; en segundo lugar señalan aspectos relacionados con el respeto, la comunicación, el establecimiento de confianza, la disciplina, motivarlos.



## Discusión

Con respecto al propósito a la primera dimensión de los significados docentes sobre el trabajo y el clima socioemocional se identificó que las representaciones del ser docente como parte de la experiencia, de la influencia de otros docentes y de la vocación.

*La concepción de enseñanza* como transmisión y motivación, como construcción del conocimiento, como descubrimiento, como activador del conocimiento,

Entre los elementos que los docentes consideran sobre la enseñanza se observa la planeación, la evaluación, ir de lo sencillo a lo complejo, las actividades, el control, la motivación, el buscar actividades que les interesen, desarrollar habilidades, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje.

Sobre el clima socioemocional se identifican tres creencias: una compartida sobre el clima en relación a la cercanía y la confianza, así como dependiendo de las acciones docentes, ya que señalan que es: actividad de convivencia que favorece la confianza, hacer al grupo como propio y con las emociones, reglas y acuerdos que favorecen el trabajo en equipo, la relación afectiva para que se atrevan a preguntar, escucharlos, comunicación, respeto vínculo con el docente-alumno, de ver al otro como persona; otra creencia que el clima depende los aspectos académicos como: el control y la disciplina, condición de aprendizaje, parte de la evaluación, de las actividades en el aula; otra como parte de otras circunstancias: de una práctica, de acuerdo a como se conforma el grupo, como solidaridad con el maestro que se porta bien, la consideran sinónimo de ambiente

Lo que nos indica que si bien algunos docente implementan actividades para generar este clima socioemocional, se ve como algo periférico, el que es determinado por el grupo y aun cuando un maestro señala que es una condición para el aprendizaje no es algo que se reflexione cotidianamente. Lo cual coincide por lo señalado por Shindler, Jones, Taylor y Cárdenas (2004) de que es relegado a un interés periférico en el proceso de desarrollo del maestro y no como parte del dominio pedagógico.

Lo socioemocional para algunos docentes tiene que ver con la problemática de los estudiantes, la etapa que están atravesando, los problemas económicos y familiares, el turno; para otros tiene que ver con el respeto, la confianza, reconocimiento, con las actitudes docentes, tocarlos con respecto, el habla cariñosa, cercanía física y emocional, motivación, reconocimiento, validación al alumno.

Entre los factores que influyen en lo socioemocional se encuentran el desarrollo de actitudes positivas, favorecer la motivación interna, reconocimiento de las emociones en otras personas (empatía), desarrollar habilidades de escucha, una buena comunicación y el respeto.

## **SEGUNDA PARTE**

### **ESTUDIO CUANTITATIVO**

#### **METAS DOCENTES**

Un aspecto relevante en el estudio del discurso son las metas y propósitos de los docentes, ya que ellos dirigen la enseñanza y el tipo de interacción. Las diversas concepciones y creencias que tiene el docente sobre la naturaleza, así como la relevancia del conocimiento, sus creencias sobre lo que es importante que los alumnos aprendan determina el qué y el cómo enseña.

Es decir, las metas que tiene el docente dirigen su enseñanza, las cuales pueden ser explícitas o implícitas, pero en la medida en que el docente sea consciente de ellas, se enfoca en ellas para alcanzarlas. Por ejemplo Edwards y Mercer (1988) encontraron que los maestros daban más importancia a ciertos tipos de interacciones que a otras, lo cual les hizo suponer que los maestros compartían ciertas creencias o supuestos sobre lo que constituye una buena práctica docente y por lo tanto esto determina su discurso en el aula.

Para Angelo y Cross (1993, 2010) las metas u objetivos son un punto de referencia que se usa para medir el progreso y determinar si se va en la dirección correcta. Si no existen objetivos claros, no se puede evaluar fácilmente la efectividad del esfuerzo, ni tampoco se puede dar cuenta de cuándo se están desviando o qué tan lejos o cerca se está de lo que se pretende lograr. En este sentido, las metas son también indicadores de calidad de la enseñanza, que favorece la motivación, la confianza ya que si un docente tiene metas claras enfoca su enseñanza hacia el logro de éstas.

Uno de los resultados que encontraron Angelo y Cross (2010) es que existían pocas diferencias en cuanto a raza y género; en donde encontraron discrepancias fue en la disciplina académica; otra de las respuestas típicas que encontraron fue que los maestros plantean como sus metas la enseñanza de pensamiento superior cuando en realidad enfatizan en procesos de pensamiento inferior como la

memorización y el resumen, lo cual indica la discrepancia entre lo que piensan y hacen los maestros. Por lo cual los autores señalan la necesidad de que los docentes reflexionen y desarrollen comunidades de aprendizaje que les permita ser conscientes de sus propias metas.

Otro de los resultados encontrados es que muchos maestros no tienen claridad en cuáles son sus metas de enseñanza, debido a que enfocan sus metas en el contenido o en el método de enseñanza y no en los objetivos que dirigen su enseñanza.

Muchas veces se le pide a los alumnos que hagan cosas, que aprendan, que comprendan, sin otra razón aparente de qué es lo que el maestro quiere que hagan sus estudiantes, las metas y objetivos de la lección permanecen ocultos (Edwards y Mercer, 1988).

En este sentido las metas ayudan a dirigir la enseñanza, así como guiar a los alumnos a que sepan qué es lo que se espera de ellos, otro aspecto de las metas docentes es que éstas permiten precisar qué es lo que se va a evaluar, y proporcionan información sobre si se están o no cumpliendo las metas.

La mayoría de las veces, las metas no son explícitas, se encuentran en lo que algunos autores llaman el currículo oculto y que se refiere a los aspectos valorativos del docente y dan cuenta de cómo ejerce su enseñanza. Por lo que se considera que un ejercicio para la efectividad docente es que sea el propio maestro que autoevalúe cuáles son sus metas prioritarias en la enseñanza.

Angelo (1999) considera que si se conoce el problema, éste se puede solucionar, los objetivos y las metas docentes permiten enfocarse en la enseñanza.

Para evaluar las metas docentes Angelo y Cross (1993) desarrollaron un instrumento de autoevaluación y encontraron que las prioridades de enseñanza están más relacionadas con la disciplina académica que con cualquier otra cosa.

En conclusión, si los docentes tienen claras sus metas, su enseñanza estará dirigida al cumplimiento de las metas, lo cual favorecerá tanto la adquisición del

conocimiento, como la relación docente-alumno, por lo que se considera que es un componente importante de la interacción y por lo tanto en el clima socioemocional en el aula. Por lo que a continuación se analiza el concepto de emoción, teorías de las emociones y el clima socioemocional.

Para analizar el clima socioemocional en el aula es necesario considerar los siguientes elementos ¿Qué es una emoción? y la relación entre emoción, afecto y sentimiento.

## **Emoción, sentimiento, afecto y motivación**

Cuando se habla de emoción se piensa principalmente en los estados internos particulares de los individuos, también es importante considerar que es una construcción social, se aprenden muchas de las emociones en la interacción con los otros y a la vez es un proceso cognitivo.

Para Lazarus (1982), las emociones son productos de procesos implicados por complejas valoraciones cognitivas de los eventos.

La emoción es un proceso complejo y multifactorial, que tiene diversas manifestaciones, que de acuerdo con Damasio (1999), “se relaciona con alguna de las seis emociones universales: felicidad, tristeza, miedo, angustia, enojo, sorpresa o disgusto” (p. 50), las cuales afectan a las personas y su interacción con otras.

Se clasifican según su valencia, positivas o negativas, se habla de que las emociones positivas son agradables, se experimentan cuando se logra una meta o son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de un objetivo o acercarse a ellos, ejemplos de emociones positivas son: felicidad/alegría; estar orgulloso, amor/afecto, alivio, confianza.

Las emociones negativas son desagradables, se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza, una pérdida o una evaluación desfavorable respecto al objetivo, involucran: ira, susto-ansiedad, culpa-vergüenza, tristeza, envidia –celos, disgusto, Lazarus (1991 en Bisquerra, 2000).

Con respecto a la valencia de las emociones existe la discusión de si se deberían clasificar en positivas y negativas, ya que para algunos autores las emociones son procesos adaptativos y la connotación de negativo hace suponer que no se deberían manifestar, cuando tienen una función adaptativa.

Si bien no hay una definición clara de emoción, algunas hacen referencia a los procesos biológicos y fisiológicos, otras se enfocan en los procesos cognitivo o valoración de los estados emocionales, existen otros conceptos que algunas veces se emplean como sinónimo de las emociones: afectos, sentimientos, motivación, los que se describen a continuación.

Emoción, sentimiento y afecto son conceptos que están estrechamente relacionados.

El sentimiento es un estado psíquico, cognitivo y afectivo; estado afectivo que tiene como referente inmediato una representación es la experiencia subjetiva, es una parte del proceso de la emoción que permite la integración de dicho proceso con la cognición y la acción, es la evaluación momento a momento que un sujeto realiza cada vez que se enfrenta a un evento, es la representación de la emoción, revela la manera subjetiva de afrontar la realidad. La diferencia es que el sentimiento es más duradero y la emoción puede ser breve y repentina, (Traveset, 2003).

Aun cuando podemos diferenciar que: la emoción es un proceso más general que tiene que ver con aspectos fisiológicos, cognitivos y de corta duración, los sentimientos son la experiencia subjetiva de mayor duración y los afectos son preferencias valorativas, positivas. Muchas veces se emplean como sinónimos, dada la dificultad de diferenciar unos de otros.

Por otro lado, la motivación y la emoción son dos procesos que algunos autores consideran como lo mismo, para otros son dos procesos estrechamente vinculados.

Para Bisquerra (2000) a través de atribuciones y otras necesidades, la motivación origina el comportamiento. En la cual intervienen variables biológicas como aprendidas y dependiendo del enfoque teórico, les dan más valor a unas u a

otras. Lo cual le van a dar dirección, intensidad, activación y coordinación de la conducta. Dos categorías de la motivación son: evitar el dolor y buscar el placer

En resumen se considera que la motivación es lo que impulsa al individuo a actuar y esto se relaciona con la emoción ya que desencadenan una acción que a la vez es una motivación para actuar.

Para Lazarus (1991) y DeCatanzaro (2001) las emociones no pueden entenderse sino se observa cuáles son las metas, los objetivos, intenciones, o las cosas importantes de las personas, lo que explica las diferencias entre ellos.

La discrepancia entre motivación y emoción es que son múltiples los desencadenantes de la motivación: la herencia, la interacción social, procesos cognitivos, etc. Mientras que el desencadenante de la emoción es la valoración cognitiva, Bisquerra (2000).

En conclusión la emoción se ha utilizado como sinónimo de motivación, ésta dirige la conducta, hace referencia a estados internos, las sensaciones relacionadas con eventos fisiológicos, cognitivos y conductuales ante los sucesos de la vida y que motivan a la acción. El afecto es la preferencia valorativa de una situación. El sentimiento es la representación de un estado afectivo que perdura más que un estado emocional, y la motivación lo que impulsa a actuar.

Por último, existe la discusión de, si las emociones son biológicas o aprendidas culturalmente, en la actualidad se aceptan que no se pueden excluir ninguno de los dos factores. Por una parte se aprenden en un contexto cultural, y por la otra, las personas tienen diversas reacciones fisiológicas como respuestas a sus estados emocionales. Además, tienen efectos sobre los procesos mentales, influyen en la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad, creencias, expectativas, afectos, actitudes, en el establecimiento de vínculos, lo que puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

Un punto que consideramos pertinente aclarar es que tanto desde la Psicología como desde la Sociología existen diversas teorías que estudian a la emoción, y que sustentan características particulares cada una de ellas.

El manejo de las emociones favorece las habilidades sociales, además de, la vinculación con los otros y proporciona en general sentimientos de seguridad y bienestar. Por lo tanto hablar de lo socioemocional es referirnos a los procesos o respuestas emocionales que surgen en las relaciones con otras personas y en las existe una influencia mutua entre los participantes.

Las emociones tienen que ver con aspectos cognitivos, creencias, expectativas, afectos, actitudes, así como con el establecimiento de vínculos, y el desarrollo de competencias para la vida, tienen efectos sobre los procesos mentales: la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, la creatividad, etc. por lo tanto, pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

### **TEORÍAS DE LAS EMOCIONES**

Dado que en el presente trabajo se aborda el clima socioemocional en el aula, y éste se favorece en la interacción docente-alumno. Consideramos que lo socioemocional requiere ser explicado desde el nivel individual hasta el nivel social. Por lo tanto en este punto convergen dos disciplinas: la psicología por lo que se refiere a las respuestas emocionales, a los procesos psicológicos al nivel de los individuos, y la sociología por la interacción social, así como por las restricciones externas que impone la cultura.

La emoción comprende tres aspectos: biológicos, cognitivo y sociales, los cuales están estrechamente interrelacionados, pero que tienen sustentos distintos. Aun cuando la explicación biológica no es considerada en el presente trabajo, reconocemos que las emociones provocan respuestas fisiológicas.

### ***TEORÍAS COGNITIVAS DE LA EMOCIÓN***

Las emociones desde las teorías psicológicas enfatizan los cambios que se dan en el individuo, ya sea como una reacción fisiológica, como un proceso cognitivo o como resultado de la interacción social. Consideramos que es la cognitiva, la que le da sustento al clima socioemocional, porque nos explica la interacción entre el pensamiento y las emociones.

Para Lazarus (1984) las emociones son producto de los procesos cognitivos.



*La actividad cognitiva es una precondition necesaria de la emoción. Porque las personas pueden comprender una experiencia emocional –ya sea en la forma de una primitiva percepción evaluativa o un proceso simbólico altamente diferenciado- en el cual su bienestar está involucrado para mejorar o empeorar (p. 124).*

La cognición significa una valoración (de significado), sus componentes son el pensamiento, las imágenes, las acciones y la perturbación somática son las precondiciones para las emociones. Las formulaciones cognitivas consideran a las agendas personales, tales como valores, metas, obligaciones, creencias, expectativas acerca de uno mismo y de los demás. El proceso de valoración origina una emoción particular con mayor o menor intensidad dependiendo de cómo es evaluada la relación con respecto al bienestar de la persona (Lazarus, 1982, 1984).

Desde esta perspectiva se explica cómo la emoción se inicia con la atención, percepción y selección del estímulo que puede ser externo o mental y que el individuo valora, a la vez las emociones no son solamente procesos inconscientes, sino considerando que son más bien procesos donde sabe uno que conoce algo.

En conclusión esta perspectiva considera a la emoción como un proceso, en el que se reconoce la participación de las expectativas y creencias. Que se autoregulan, reconoce al individuo y a su experiencia como válida, lo cual explica la influencia de sus vivencias, la percepción y la valoración de una situación.

Por otro lado, la perspectiva cognitivo social considera que las experiencias interpersonales ejercen una poderosa influencia en la conducta sobre la construcción de nueva información social. La representación interna de relaciones parece un tópico ideal para el análisis cognitivo social, enfocándose sobre cómo la información acerca de las experiencias interpersonales es percibida, interpretada, almacenada y recordada (Baldwin, 1992). En la actualidad existen trabajos donde se analiza la interacción entre los procesos cognitivos y los factores sociales. Los cuales se vinculan con las teorías constructivistas.

### ***TEORÍA SOCIOLOGICA DE LA EMOCIÓN***

Para la sociología las emociones son una consecuencia de las interacciones que tienen los individuos entre sí, ya que lo involucrados aportan sus creencias, normas e ideologías a la relación. Lo que los individuos sienten está condicionado en la cultura y por la participación en la estructura social.

Las emociones se constituyen socioculturalmente a partir del lenguaje, de las normas culturales de interpretación, expresión y de sentimiento, así como de los recursos sociales de los sujetos, que sostienen el sistema de creencias y valores, (Gómez, 2000).

Las emociones son representaciones de roles transitorios socialmente contruidos, guiones o esquemas, Averill (1980, Oatley, 1993 en Weber, 2004). Dado que la interacción docente-alumno es un proceso social, se abordan las teorías que dan cuenta de este proceso, que permitan explicar los segmentos de interactividad que se manifiestan en el discurso en el aula, sin olvidar que en lo individual existen respuestas emocionales producto valoraciones cognitivas durante la interacción.

### ***TEORÍA ESTRUCTURAL DE LA EMOCIÓN***

Las estructuras sociales son patrones de relaciones sociales que persisten en el tiempo, entre los individuos y los actores colectivos. Son vistas en un micronivel de organización como estatus de posición, que lleva contenido cultural (normas, ideologías y valores) prestigio u honor, autoridad; la conducta de la persona es vista como rol conductual, refleja las prescripciones culturales, honor y autoridad; como una red con posiciones en la relación con los otros.

Mientras las normas culturales regulan el flujo de emociones en grupo, las expectativas asociadas con el orden de status tienen efectos importantes, si el estatus es confirmado por acuerdo, el flujo de emociones positivas, se incrementa la solidaridad social, pero si el orden es desafiado, surgen emociones negativas.

Esto explica lo que sucede en el aula cuando las expectativas de los estudiantes son confirmadas por los docentes entonces se propician emociones

positivas, pero si manifiestan desorden entonces se propician emociones negativas.

Las expectativas, de acuerdo con Turner y Stets, (2005),

- Se asocian con la identidad porque cuando es apoyada por otros, las personas experimentan emociones positivas, cuando no es apoyada surgen emociones negativas y se presentan diversos comportamientos para reducir las discrepancias entre los significados que otros tienen de uno mismo y los que tiene uno mismo.
- Las expectativas surgen de otras fuentes, por ejemplo de: poder/autoridad o estatus/ prestigio y sus relaciones con la emoción; la cultura de la situación (normas, valores, ideologías y el capital de conocimiento); la estructura de la situación (redes, patrones y diferencias en el poder-status); la demografía (quien está, presente y quién no) y la ecología (la utilería y el espacio disponible) de la situación y la memoria de pasadas interacciones en la situación y los sentimientos .
- La cultura influye en las emociones por disposición de las expectativas acerca de lo que ocurrirá en una situación, como las emociones ya que son el manejo de fuerzas apoyadas por la ideología de la cultura.
- Los símbolos culturales, tienen el poder de activar los sistemas emocionales del cerebro y favorecen la regulación de la conducta.
- Las estructuras sociales favorecen emociones positivas cuando hay reciprocidad entre los actores, las desigualdades en poder, estatus y prestigio favorecen emociones negativas. Los individuos con alto poder estatus y prestigio pueden experimentar emociones positivas, mientras que los de bajo estatus, poder o prestigio experimentan emociones negativas. Asimismo, si hay cambios en estos elementos cambian las valencias de las emociones, es decir si los individuos que tienen un alto poder o estatus lo pierden, experimentarán emociones negativas o a la inversa si los de bajo poder o estatus ganan poder o estatus, experimentarán emociones

positivas. Por ejemplo, cuando las expectativas son claras, los individuos sienten emociones más intensas, si ganan estatus las emociones son positivas, pero si pierden éstas son negativas.

- La cultura restringe el proceso interpersonal por la vía de las ideologías, de la emoción, de las reglas de sentimientos, manifestaciones de las reglas, como capitales culturales lógicos, generalizados y particularizados, por la distribución de poder y estatus en las redes sociales.

Las expectativas explican situaciones en las cuales la autoridad formal no demuestra competencia en su ejecución, guiando a crisis de legitimización (Zelditch, Lauderdale, & Stublarec, 1980; Zelditch & Walker, 1984 en Turner y Stets, 2005). Los que están en posición de autoridad no se enfrentan con expectativas que causan inferioridad y reintegran la legitimidad y de ese modo devalúan la ejecución de líderes incompetentes, lo que también es sustentado por Bordieu (1990).

La postura sociológica permite puntualizar sobre tres aspectos relevantes que se dan en la interacción social entre las expectativas del docente y su influencia en la interacción socioemocional, como son: Si los docentes tienen expectativas positivas sobre los alumnos favorecerán su participación; por otro lado si las expectativas son negativas, no se les retroalimenta positivamente, o no se atiende, no se favorece la participación; el otro aspecto son el poder y estatus en la interacción.

Con respecto al poder y estatus considerado como forma generalizada del capital cultural de los individuos, *“cuando los individuos hablan, otros escuchan y manifiestan señales emocionales, y de ese modo aumentan el poder o prestigio de la persona, su capital cultural y energía emocional”* (Turner y Stets 2005, p. 83)

De manera específica Kemper y Collins (1990) definen al poder como: *una relación social que supone conductas por las cuales los actores tienen (o han probado ganar), la habilidad para obligar a otros hacer lo que ellos no desean hacer. La sumisión si es obtenida es coercitiva. Fuerzas, amenazas, retirada de*

*beneficios, manipulación engaño y otras sanciones negativas son instrumentos de relaciones de poder* (p. 34).

Estos autores definen al Status de la siguiente manera:

*“en una relación social es la conducta por la cual los actores dan una sumisión voluntaria a otros, la cual es marcada por el respeto de buena voluntad, autoaceptación y gusto. Involucra la provisión voluntaria de recompensas, beneficios y gratificaciones, sin amenazas o coerción”* (p. 34).

Lo que sucede en el salón de clases, es: cuando el maestro es escuchado por sus estudiantes, aumenta su prestigio o estatus; en el caso de los alumnos, cuando son escuchados por el docente aumentan su estatus, o cuando no son escuchados por el docente, disminuyen su poder o estatus. En otras palabras, Collins (2004 en Turner y Stets, 2005), señala que cuando el habla no es exitosa, no guía a la solidaridad, es típicamente marcada con intervalos y pausas, equivocaciones, interrupciones, y personas que hablan simultáneamente.

Además, basándose en la teoría de Collins sobre los rituales Summers-Effler, (2002, 2004 a, 2004 c en Turner y Stets, 2005), considera:

1. las emociones de las personas en posiciones subordinadas, apoyan el *status quo* o la resistencia.
2. Cuando las rutas directas no están disponibles, los individuos utilizan rutas indirectas para maximizar la energía emocional, es decir emplean estrategias defensivas.
3. Cuando las personas se encuentran en posición de pérdida de la energía emocional pueden reaccionar de tres formas: A. Resisten la posición superordinada; B. Pueden evitar o minimizar las interacciones en el futuro donde son subordinados; C. Pueden continuar la participación en estas interacciones y manejar sus reacciones emocionales internamente a través de trabajo cognitivo, represión y otras estrategias.

Esto puede explicar algunas de las reacciones de los estudiantes ya sea manteniendo el *status quo*, o por el contrario ofreciendo su resistencia, minimizando las interacciones o manejar sus reacciones emocionales.

En el caso de la teoría estructural, el papel de la competencia sobre una tarea da inmediatamente una evaluación positiva y aumenta las expectativas, por lo tanto guía a status diferenciados en términos de competencias. En este caso los alumnos competentes se diferencian en un status diferente de los menos competentes y por lo tanto sus emociones y comportamientos también son diferentes.

En la interacción influye la estructura social, las competencias, el reconocimiento, las expectativas, el estatus y el poder, que propician estados y disposiciones emocionales. En el presente trabajo se consideran el reconocimiento, las expectativas y el poder, en la interacción docente-alumnos y en el clima socioemocional.

## **CLIMA SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA**

A continuación se hace la diferenciación entre los concepto de clima, ambiente y atmósfera, ya que muchas veces se utilizan indistintamente, lo mismo sucede entre clima escolar y clima del aula y finalmente se define que es el clima socioemocional.

Clima, ambiente y atmósfera son tres conceptos estrechamente relacionados, algunas veces se les emplea como sinónimos. Algunos autores señalan que son diferentes, pero que están estrechamente vinculados, por ejemplo: Badillo (1995); Loughlin y Suina, (1997), y Ontoria, Gómez y Molina, (2003) consideran que el ambiente hace referencia a las condiciones externas (iluminación, temperatura, etc.), y su influencia en la conducta.

Mientras que el clima se refieren a las condiciones internas, a como las personas se tratan unos a otros, como trabajan juntos, como toman decisiones juntas, que sentimientos son estimulados y que expectativas son fomentadas, la percepción colectiva de esa realidad, lo cual repercute en sus procesos cognitivos,

en sus actitudes y en su comportamiento, Badillo (1995); Narvaez (2006); Oliva Gil (1997 citado en Cornejo y Redondo, 2001) y Ontoria, Gómez y Molina, (2003).

Es decir, lo que define el clima social es la percepción que tienen las personas acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar (a nivel del aula o de la escuela).

El ambiente se refiere a las condiciones físicas y a las condiciones que el docente arregla para favorecer el aprendizaje, mientras que el clima hace referencia a las formas de relación que se dan entre las personas, y que propician una disposición particular en el aula.

También, es importante distinguir entre el clima en el aula y el clima escolar, el primero como su nombre lo señala estudia lo que sucede en el aula, mientras que el clima escolar tiene que ver con la organización o institución. Aun cuando en muchos de los estudios se emplean de manera indistinta, en el presente trabajo se hace referencia principalmente al clima en el aula, porque el punto central es lo que sucede en el salón de clases en la interacción docente-alumno.

Un elemento importante del trabajo en el aula es la interacción docente-alumno y alumno-alumno, relacionado con los aspectos académicos, para Brand, Felner, Shim, Seitsinger, Dumas (2003) el clima escolar ha estado asociado con características objetivas del ambiente del salón de clases incluyendo el estilo instruccional del maestro, la organización del salón de clases, el currículo, la interacción social.

Además el supuesto es que las emociones se manifiestan en la relaciones entre las personas, por lo cual, la calidad de la interacción que se establezca entre el docente y los alumnos en el salón de clases resulta primordial para un desarrollo adecuado de los estudiantes, (lo que se también se le ha denominado enseñanza afectiva revisada anteriormente), dada la interrelación entre los aspectos cognitivos y emocionales que afectan el desempeño escolar García (2009); Ginsberg (2007); Narvaez, (en prensa); Owen-Smith (2008); Zajonc (2006).

Además la subjetividad de cada uno de los participantes en el discurso es definida creada y asumida en la comunicación, crean un contexto mental que propicia las disposiciones para la interacción, es decir el clima socioemocional.

El clima socioemocional para Rivera (1992) se refiere a como las personas interactúan entre sí. Esta relación involucra a las percepciones de las disposiciones que propician confianza, seguridad y apoyo, como resultado de la interacción entre el docente y los alumnos.

Considerando que la enseñanza es una interacción social en donde se involucran el contexto físico y mental, las subjetividades de los participantes, en el presente trabajo definiremos el clima socioemocional como la percepción de los estudiantes y docente sobre la interacción afectiva, que favorecen una disposición particular.

El clima en el salón de clases ha sido estudiado desde diferentes perspectivas como: la investigación: evaluación de instrumentos y evaluación de la calidad.

### **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL CLIMA**

Se han desarrollado diversos instrumentos para medir el clima en el aula, como escales, cuestionarios y que contienen distintas dimensiones. Chávez 1984, realizó una recopilación histórica de ellos entre los que señaló se encuentran: el índice clima de Withall (1949), OSCAR, es un índice de actividades que se categorizan en tres escalas: clima emocional, énfasis verbal y organización social; Análisis de interacción verbal de Flanders, evalúa la influencia directa e indirecta del habla del docente; Cuestionario de actividades del salón de clases (CAQ), mide la prevalencia de actividades en el dominio afectivo y cognitivo del salón de clases; Inventario de clases (MCI), tiene cinco escalas: fricción, competencia, dificultad, satisfacción y cohesividad; Inventario de ambiente de aprendizaje (LEI), mide el clima social del aprendizaje en el salón de clases, tiene 15 escalas.

Otra de las escalas más utilizadas es el ambiente del salón de clases (CES), elaborada por Trickett y Moss, contiene nueve áreas y cuatro dimensiones. Las áreas son: a). involucramiento, b). Afiliación; c). Apoyo; d). Orientación a la tarea; e). Competencia; f) Orden y organización; g). Claridad en



las reglas; h). Control del maestro; i). Innovación. Las dimensiones son: relaciones, autorealización, estabilidad y cambio (Moss, 1979; Arévalo, 2002; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

Arévalo (2002) empleó el sociograma y la escala social escolar (CES) de Moss y Trickett, encontró que los alumnos aceptados perciben al clima social en el salón de clases de manera positiva, mientras que los rechazados lo perciben de manera negativa.

Otro de los instrumentos es, ¿Qué está ocurriendo en el salón de clases? WIHIC, contiene siete escalas: cohesividad, apoyo docente, involucramiento, investigación, orientación a la tarea, cooperación y equidad, integrado por 56 reactivos en una escala tipo Likert de cinco puntos, (Brok, Fisher, Rickards y Bull, 2005; Kim, Fisher y Fraser, 2000).

Cuestionario de Interacción docente QTI tiene dos dimensiones: Influencia (que va de Dominancia a sumisión) y proximidad (cooperación a oposición), las cuales se dividen en ocho escalas: liderazgo; ayuda/amigable; comprensivo; responsabilidad del estudiante; libertad; indeciso; disgustado; amonestador y conducta estricta (Kim et al. 2000).

En su trabajo sobre la percepción del ambiente y la actitud hacia la ciencia en estudiantes de secundaria, estos autores emplearon los cuestionarios: Qué está ocurriendo en el salón de clases (WIHIC) y el de Interacción Docente (QTI), en una clase en Corea. Encontraron que la percepción del ambiente de aprendizaje de los alumnos y la actitud hacia la ciencia es alta principalmente cuando perciben que sus maestros proporcionan ayuda, son más amigables y dan más responsabilidad y libertad.

Otro es el Inventario del Clima Escolar (ISC-estudiante), es una escala multidimensional que evalúa la percepción del estudiante y tiene las siguientes dimensiones: 1. Apoyo del maestro; 2. Consistencia, 3. Claridad, 4. Orientación al estudiante, 5. Compromiso y ejecución; 6) Interacción positiva; 7). Disciplina, 8. Participación del estudiante en la toma de decisiones; 9). Relevancia e innovación

instruccional; 10. Apoyo al pluralismo; 11. Problemas sin peligro, (Brand et al. 2003).

Este inventario se aplicó en un segundo estudio a 105, 000 estudiantes de secundaria en 188 escuelas a través de 16 estados; en un segundo año a 145, 000 estudiantes en 278 escuelas; en un tercer año a 161, 000 estudiantes en 300 escuelas.

O'Connor y McCartney (2007) estudiaron la influencia del maestro en la ejecución del niño, emplearon la Escala de Relación Maestro-Estudiante (STRS, de Pianta, 1992) que evalúa los sentimientos y creencias de los maestros a través de la acción hacia ellos, la cercanía o el conflicto. Encontraron que: la atención del maestro es la mediadora entre la calidad de la relación y la ejecución. A mayor grado académico mayor énfasis en la instrucción y menos en las relaciones. Las implicaciones de este trabajo son educar a los maestros para promover relaciones de alta calidad, y estrategias para el trabajo con niños de alto riesgo o bajos niveles de ejecución.

Como observamos existen diversos instrumentos que evalúan el clima, algunos le denominan, social otros emocional o inventarios, la mayoría coincide en la evaluación de la interacción docente y algunos rasgos, la cohesión, el apoyo docente. Además se han analizado variables como: las expectativas, creencias y la motivación del docente, la interacción docente-alumno. También se considera la importancia del clima en el aula y su efecto en el aprendizaje, en la actitud hacia la ciencia, hacia la escuela y la autoeficacia docente.

Los resultados de los estudios señalan la influencia del clima en el rendimiento escolar, en México Hoyos (2010), Treviño y Treviño (2004) han encontrado que una de las variables escolares que influye en el rendimiento escolar es el clima escolar y de aula, así mismo, el clima en el aula se ha estudiado para evaluar la calidad o efectividad docente.

En nuestro país existe la propuesta de una batería para evaluar el clima escolar del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

## **CLIMA COMO EVALUACIÓN DE LA CALIDAD**

El clima en el salón de clases ha sido estudiado como evaluación de calidad de la escuela y del aula, de manera específica se encuentra una estrecha relación entre el aprovechamiento académico y el clima. Se señalan sus características, como una de las habilidades del docente y su efectividad, que tiene que ver con sus comportamientos y lenguaje en el aula.

En un estudio sobre la calidad del salón de clases Pianta (2003) evaluó el ambiente y el clima socioemocional del salón de clases, la calidad de la interacción maestro-niño y la calidad de la instrucción. Encontró que la cualidad de la retroalimentación, es decir cómo el maestro extiende el aprendizaje del niño a través de sus respuestas y la participación en actividades, forman un índice de valor instruccional del salón de clases, que predice el funcionamiento académico.

Existen diversos efectos del clima afectivo en el salón de clases, por ejemplo: influye en la disposición del estudiante para la interacción con el maestro y los compañeros, así como para las distintas tareas escolares; un estudiante puede sentirse amenazado en un contexto mientras que en otro se siente estimulado, lo que afectará al aprendizaje; una asociación entre la ejecución del niño y el ambiente del salón de clases O'Connor y McCartney (2007), Pianta (2003), Arévalo (2002), McCombs (2004); relación entre clima positivo, adaptación social, desempeño académico, motivación y el bienestar de los estudiantes, (Urdan y Schoenfelder, 2006; Romasz, Kantor y Elias, 2004. Yelow y Weinstein, 1997, citado en Arévalo, 2002, Cornejo y Redondo 2001, Casassus, Cusato, Froemel y Palafox, 2000).

De manera específica Cornejo y Redondo (2001) señalan que un factor que caracteriza a las escuelas eficaces es el clima escolar y el tiempo real de aprendizaje siendo su elemento molecular las interacciones sustantivas entre docente-alumno.

Las características del clima socioemocional son que está centrado en el estudiante, se conocen las necesidades del niño, se fomenta un sentido de permanencia en el grupo, se reducen las amenazas al yo, hay un sentimiento de

confianza y seguridad que facilita el aprendizaje, se adapta al ritmo de cada alumno, se establecen interacciones entre los estudiantes, el docente es un interlocutor que sabe escuchar, corrige a partir de la actividad y trata de comprender lo que quieren decir (Narvaez, en prensa, Rogers, 1951, citado por Greenhalgh, 1994; Postic, 2000; Shindler et al. 2004).

La necesidad de seguridad, de un ambiente de confianza y de apoyo afectivo, permitirá que los estudiantes puedan desempeñarse de manera efectiva, de aquí la importancia de estudiar el clima del salón de clases.

Otras características del clima son que sea acogedor, que los alumnos se sientan aceptados como personas, lo que favorecerá implicarse en las actividades académicas y desarrollar una afectividad positiva. El respeto del profesor hacia todos, que los escuche, les dedique tiempo, los valore individualmente, reconozca sus logros y cambios, y les ayude en sus problemas personales, académicos, etc.

Además favorece el desarrollo de habilidades democráticas como: tomar perspectiva, tolerancia y confianza, suponen los siguientes elementos: percepción de los estudiantes, que los maestros los cuidan y valoran sus opiniones, sus sentimientos de pertenencia a la escuela y su sentido de identificación con orgullo con la escuela y la institución (Flanagan, Cumsille, Gill y Gally, 2007).

Otros aspectos que se analizan en relación al clima en el aula son la eficacia y el clima motivacional que el maestro fomenta, Wolters y Daugherty (2007) encontraron que el sentido de eficacia de los maestros puede influir en el tipo de práctica instruccional y políticas que usan. De hecho, las creencias acerca de sus habilidades para lograr diferentes aspectos del ser maestro, pueden ser explicadas por la estructura de dominio y de ejecución que ellos reportan, este eslabón es importante ya que proporciona una conexión entre diferentes procesos motivacionales.

La influencia de las expectativas docentes puede ayudar a crear ambiente de aprendizajes positivos y hacer una diferencia en la ejecución academia, así como en las relaciones comunitarias y profesionales (Tenenbaum y Ruck, 2007; Fleming y Bay, 2004).

Además de las expectativas, la percepción de la afectividad de los docentes ha sido otro punto estudiado, por Onwuegbuzie, Writcher, Collins, Wiedmaier, Moore (2007) quienes realizaron un estudio con el propósito de examinar la percepción de las características afectivas de los maestros, emplearon un método mixto, observaron las siguientes afirmaciones de los estudiantes como relevantes: centrado en el estudiante, experto, profesional, entusiasta, que favorece la asociación, directivo, ético y responsivo.

Por otro lado, la configuración de una actitud negativa hacia la autoridad institucional parece estar vinculada con el clima negativo, la sensación que tiene el adolescente de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas en sus contextos familiar y escolar (Molpaceres, Linares y Bernard, 1999 citados en Estévez, Martínez y Musitu, 2005).

Sideridis, (2006) señala que la conducta del estudiante en salón de clases y la estructura combinada de objetivos y un ambiente de orientación se asocia con menos efectos negativos para el estudiante.

La evaluación de los alumnos sobre la percepción de sus maestros proporciona información de cómo los estudiantes valoran si sienten o no el apoyo y dirección de sus docente. Lo que permite identificar las necesidades que se requieran para una mejor interacción en el aula. Así como el diseño de programas de intervención que propicien una educación integral, donde se contemplen lo cognitivo, lo afectivo y lo social.

Sin embargo los docentes no tienen la capacitación adecuada que les permita favorecer las conductas sociales y emocionales en el aula. Uno de los indicadores de las escuelas eficaces es el clima escolar y el clima del aula, pero en muchas escuelas esto no es considerado como importante.

Algunas consideran sólo un aspecto como las rutinas en el aula, que si bien tienen un efecto positivo en los estudiantes, la gran mayoría de las veces no se le da la importancia debida. Shindler, Jones, Taylor y Cárdenas (2004) consideran que el clima escolar es relegado a un interés periférico en el proceso de desarrollo

del maestro, principalmente como conexión en el manejo del salón de clases y raramente como parte del dominio pedagógico.

Considerándose que se ha trabajado poco sobre el clima socioemocional, principalmente en el bachillerato, es necesario analizar las características de la interacción entre el docente y el alumno que propicie relaciones afectivas cercanas, ya que se ha encontrado que éstas facilitan el desempeño académico, el aprendizaje, y que se logra un sentido general de bienestar.

En el estudio cualitativo analizamos la interacción docente alumno, así como las concepciones y creencias del docente sobre la enseñanza que nos permite explicar los elementos que pueden influir en la conformación del clima socioemocional, pensamos que el trabajo en el aula es una actividad compleja en donde confluyen distintos elementos como las metas docentes, el tipo de interacciones académicas y socioafectiva, así como la percepción de los alumnos sobre este clima.

# METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

## Tipo de estudio y Diseño

Fue de comparación de grupos. Por un lado se compararon los nueve inventarios de metas docentes y posteriormente el cuestionario de clima socioemocional aplicado a los estudiantes.

## ***PARTICIPANTES Y MUESTREO***

Los participantes en este estudio fueron docentes y estudiantes. En el caso de los primeros el muestro fue intencional por cuota. Nueve maestros de educación media superior, considerando como criterios de inclusión: el sistema de bachillerato, el género del docente, y estudios o no de maestría en educación media superior.

En el caso de los segundos fue determinado ya que fueron estudiantes de estos nueve maestros, se constituyó por 320 estudiantes, de los cuales 153 fueron de la Escuela Nacional Preparatoria y 167 del Colegio de Ciencias y Humanidades. De la Escuela Nacional Preparatoria; 88 fueron mujeres y 64 hombres (ver tabla 2); 148 estaban en Cuarto año y dos en Quinto año y uno no contestó (ver tabla 3). De acuerdo con la edad, 4 tenían 14 años, 103 tenían 15 años; 34 tenían 16 años; seis tenían 17 años; y uno tenía 18 años y todos eran del turno matutino (ver tabla 4).

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, 100 fueron mujeres y 59 hombres (ver tabla 2); 105 estaban en cuarto año y 55 estaban en sexto año (ver tabla 3); de acuerdo con la edad 35 tenían 15 años; 48 tenían 16 años, 31 tenían 17 años; 23 tenían 18 años; 6 tenían 19 años; 2 tenían 20 y 21 años respectivamente y uno tenía 24 años, (ver tabla 4).

La media de edad de los estudiantes participantes en este estudio fue de 15 años.

Tabla 2: Bachillerato por sexo

Bachillerato	Mujeres	Hombre	No contestaron	Total
Escuela Nacional Preparatoria	88	64	1	153
Colegio de Ciencias y Humanidades	100	59	8	167
Total	188	123	9	320

Tabla 3: Bachillerato por grado

grado	Escuela Nacional Preparatoria	Colegio de Ciencias y Humanidades
4	148	105
5	2	
6		55
Total	150 (3 no contestaron)	160 (7 no contestaron)

Tabla 4: Bachillerato por edad

Edad	Escuela Nacional Preparatoria	Colegio de Ciencias y Humanidades
14 años	4	
15 años	103	35
16 años	34	48
17 años	6	31
18 años	1	23
19 años		6
20 años		2
21 años		2
24 años		1
No contestaron	5	19
	153	167

## ***ESCENARIO***

El lugar donde se realizaron las observaciones fueron cuatro aulas de las preparatorias 2, 4 y 8, y en cinco aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo.

## ***INSTRUMENTOS***

### *INVENTARIO DE METAS DE ENSEÑANZA.*

Para analizar la segunda dimensión las metas de enseñanza, se empleó el cuestionario elaborado por Angelo y Cross, (1993), de 1987 a 1990; quienes en



un primer estudio en abril de 1987 aplicaron a 200 instructores de tiempo completo y tiempo parcial; en un segundo estudio en la primavera de 1988 aplicaron a 1,856 maestros en el cual se identificaron seis agrupaciones; una tercera aplicación fue en 1990 y se administró a 2,824 maestros obteniendo las siguientes alfas de Cronbach para cada agrupación (ver tabla 5):

Tabla 5: Confiabilidad del grupo de metas.

	Alfa de Cronbach
Grupo I Habilidades intelectuales de alto orden	.77
Grupo II Destrezas académicas básicas	.79
Grupo III Destrezas y conocimientos específicos del curso	.71
Grupo IV Humanidades y valores académicos	.84
Grupo V Preparación para el trabajo y la carrera profesional	.85
Grupo VI Desarrollo profesional	.86

El inventario identifica las metas esenciales del docente, compara sus prioridades de instrucción y evalúa el rol principal del docente, lo cual permite reconocer los fines hacia los cuales los docentes se dirigen y los resultados que se pretenden alcanzar.

Evalúa seis grupos de atributos que el docente ve como metas de enseñanza, (ver anexo 3) y son:

Grupo I Habilidades intelectuales de alto orden. Implican estrategias de pensamiento que son necesarias para un aprendizaje eficaz, por ejemplo, habilidades para analizar y sintetizar, capacidad de ser creativo, capacidad para solucionar problemas, etc.

Grupo II Destrezas académicas básicas. Tienen que ver con las herramientas iniciales que aseguran la posibilidad de procesar la información, por ejemplo, la atención y concentración, la capacidad de memoria, la capacidad de expresarse por escrito, la comprensión lectora, etc.

Grupo III Destrezas y conocimientos específicos del curso. Apunta a ofrecer al alumno información específica y habilidades pertinentes al curso en particular.

Grupo IV Humanidades y valores académicos. Este grupo tiene que ver principalmente con los aspectos valorativos ligados a la enseñanza: apreciaciones

del curso, opiniones acerca de sucesos sociales, desarrollar compromisos respecto a los deberes y derechos, apreciaciones de otras culturas, etc.

Grupo V Preparación para el trabajo y la carrera profesional. Apunta a estrategias relacionadas con la actividad laboral en sí misma, por ejemplo: habilidades para trabajar en grupo, estrategias de organización, capacidad de liderar y dirigir, etc.

Grupo VI Desarrollo personal. Tiene que ver con el aspecto particular de la persona: su autoestima, su auto-concepto, el compromiso con los propios valores, etc.

### ***CÉDULA DE OBSERVACIÓN***

Se consideró que el clima en el aula es un resultado de la interacción docente alumno, por lo cual a partir de diversas investigaciones e instrumentos sobre el clima en el aula se elaboró una cédula de observación que permitiera registrar dichas interacciones, se identificaron dos dimensiones: *Académica* y *Socioemocional*.

Estas dimensiones y categorías se obtuvieron de las siguientes investigaciones Brand, et al. (2003); Cazden (1991); Chávez, (1984); Cohen (2003); Cooper (1999); Dapelo, Marcote y Martín (2005); Eggen y Kauchak, (2002); García y Vanella (1998); Henson y Eller (1999); Hutchinson (2003); Knapp (2005); Koplów (2005); López y Recio (1998); Lomas, Osoro, Tusón, (1993); Ruiz, Villuendas y Bretones (2003); Parejo (1995); Romazs et al. (2004); San de Acedo, San de Acedo & Iriarte (2000); Scherer, Klaus, Wallbott y Harold (1985).

También se retomaron algunos indicadores de los instrumentos de evaluación del clima en el aula: Climate Quality Analytic Assessment Instrument; Cuestionario de Clima de Aprendizaje en el Aula; la Escala de Clima Escolar SES, de Kevin y Margjoribank, (1980, adaptación de Villa y Villar (1992 en Cornejo y Redondo, 2001).

En la dimensión Académica se seleccionaron en primer lugar las categorías discursivas que el docente realiza durante la enseñanza. En la dimensión Socioafectiva se eligieron las categorías: cortesía, comunicación, expresión de emociones. Estas conductas se identificaron en un estudio piloto Terán (2007), obteniéndose finalmente la cédula de observación, (ver tabla 9).

## ***Cuestionario de clima socioemocional***

Para analizar la percepción del clima socioemocional en el aula, se elaboró un cuestionario con base en los reactivos de los siguientes instrumentos: Escala de Clima Social Escolar CES, de Moss y Trickot (1973/1984); la Escala de Clima Escolar SES, de Kevin y Margjoribank 1980, adaptación de Villa y Villar (1992 en Cornejo y Redondo, 2001); y la escala ¿Qué Está Ocurriendo en esta Clase?, WIHIC de Fraser (1996); así como las expresiones afectivas de Fierro y Carbajal (2005).

En este estudio se definió el clima socioemocional como la percepción de los estudiantes sobre la interacción afectiva a través de las formas de relación instruccional y personal que el docente propicia y que favorecen una disposición particular.

Se encontró que el cuestionario de clima socioemocional en el aula tuvo un alfa de cronbach de .85 y dos factores: El **factor instruccional** que se definió como la interacción docente-alumno relacionada con las instrucciones, el interés del docente por convencer y negociar con el alumno la comprensión del conocimiento, el apoyo y la atención que le da al estudiante. Este factor conto se integró con 28 preguntas (3, 4, 5, 6, 8, 9, 11,12, 15, 16, 17, 20, 21, 22,23, 24, 25, 31, 36, 37,38,39,40, 41,42,43 ) .

El segundo **el factor personal** con 14 reactivos se definió como la muestra de interacción personal que el docente tiene con un alumno o que demuestra su preocupación e interés por la persona (1, 2,7, 13, 19, 26, 27, 28, 29, 33, 30, 32, 34,35, (ver anexo 4).

## **RESULTADOS**

### ***Análisis estadístico de datos***

En este apartado se analizan primero los datos sociodemográficos de los docentes, en segundo lugar se hace el análisis cuantitativo específico de la cédula de identificación, las metas docentes y el cuestionario del clima socioemocional.

### ***DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS DOCENTES***

Se describen las características demográficas de los docentes, como género, edad, años de experiencia, las materias que imparten, los años de docencia y si estudiaron una maestría en docencia, lo que nos permite identificar sus características generales.

Con respecto a los años de experiencia docente se encontró que lo mínimo fueron tres años y lo máximo 19 años, con un promedio de 13 años como docente y de 12 años en el bachillerato. Los participantes fueron cuatro mujeres y cinco hombres. Cuatro maestros fueron de la preparatoria y cinco del Colegio de Ciencias y Humanidades, las materias que imparten fueron: Una Filosofía, dos Física, una literatura y cinco talleres de Lectura y Redacción.

Cuatro de los maestros estudiaron una maestría en docencia y una maestra una maestría en lingüística, cuatro no tuvieron estudios de maestría (ver tabla 6).

*Tabla 6: Datos sociodemográficos de los docentes*

Maestro	Género	Edad	Escuela	Materia que imparten	Años de experiencia docente	Estudios de maestría
1	F	41 años	Preparatoria	Filosofía	12	Si en docencia
2	M	48 años	Preparatoria	Física	18	Si en docencia
3	F	39 años	Preparatoria	Literatura	13	Si en docencia
4	M	39 años	Preparatoria	Física	6	No
5	F	44 años	CCH	Taller de lectura y redacción	19	Si en lingüística
6	M	42 años	CCH	Taller de comunicación	19	No
7	F	46 años	CCH	Taller de lectura y redacción	16	No
8	M	40 años	CCH	Taller de lectura y redacción	15	No
9	M	41 años	CCH	Taller de lectura y redacción	3	Si en docencia

F para femenino, M para masculino

### ***Metas docentes***

En la **segunda dimensión las metas docentes**, el propósito fue indagar cuáles fueron las creencias que el docente ha construido sobre su enfoque de enseñanza, en esta dimensión las preguntas fueron: ¿Cuáles fueron las metas prioritarias de enseñanza de los docentes y si éstas influyeron en el establecimiento del clima socioemocional? ¿Si había relación entre las metas docentes y los significados sobre el trabajo y el clima en el aula?

Se evaluaron las metas que tenían los docentes, ya que se considera que dirigen y determinan el qué y el cómo enseña, pueden ser explícitas o implícitas, pero en la medida en que el docente sea consciente de sus metas, se enfoca en ellas para alcanzarlas.

En las respuestas al inventario sobre el número de metas esenciales y prioritarias, así como el rol docente que consideraron esencial se encontró que:

Cuatro maestros identificaron una meta esencial, los maestros (2, 4) son físicos e imparten la materia de física en la Escuela Nacional Preparatoria y coincidieron en señalar al grupo I de Habilidades de pensamiento de alto orden. La meta esencial del M.4 fue con una calificación baja. Los maestros (6, 9) son de la misma carrera de periodismo y comunicación pertenecientes al CCH, difieren en sus metas esenciales, uno de ellos, M. 6, identificó como esencial el grupo VI Desarrollo personal y finalmente M. 9 marcó como metas esencial de enseñanza el de Humanidades y valores académicos (ver tabla 7).

Tres maestros (1, 5 y 8) señalaron dos metas esenciales, las del M.1 fueron con calificaciones bajas. Uno es de bachillerato y dos son del CCH y la M.7 identificó tres metas esenciales, ella es del CCH.

Con respecto al rol principal como profesor identificaron tres opciones como su rol principal, la más frecuente fue la opción VI Fomentar el desarrollo del estudiante y el crecimiento personal por los MS. 1, 2, 6 y 8; seguido de la opción (I) Ayudar a que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior Ms. 4, 7 y 8; y el otro rol fue la opción II de Ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades básicas de aprendizaje señalado por los Ms. 3, 5 y 9, se observó que el M. 8 señaló dos roles principales I y VI, (Ver tabla 7).

El puntaje prioritario de metas consiste en la suma de puntajes dados de cada grupo o conglomerado, divididos por el número de metas de cada conglomerado. Para los Ms.1, 5 y 6 su meta prioritaria fue el grupo VI Desarrollo personal. Para los Ms. 2, 4, y 7 fue el grupo I Habilidades intelectuales de alto orden. Para los Ms. 3 y 8 fue el grupo II Destrezas académicas básica. Para el M.9 fue el grupo IV Humanidades y valores académicos, (ver tabla 7).

No se observaron diferencias entre los maestros de la escuela Nacional Preparatoria y los maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades, ni en los que estudiaron la Maestría en Educación Media Superior.

Los Ms. 1 y 4 tienen los puntajes más bajos en la mayoría de los grupos. Sin embargo algunos maestros señalaron como meta prioritaria el desarrollar pensamientos de orden superior, en la interacción se observa que no favorecen dicho pensamiento, además de que plantean preguntas cerradas, con excepción del M.6 que les pide a los alumnos que amplíen y argumenten sus respuestas.

TABLA 7 Metas docentes, metas prioritarias y rol docente

Mtro.	Meta esencial	Meta Prioritaria	Rol Docente
1	II, IV	IV,VI	VI
2	VI	I	VI
3	II	II	II
4	I	I	I
5	II, VI	VI	II
6	VI	VI	VI
7	I,III, VI	I	I
8	I, II	II	I Y VI
9	IV	IV	II

Otra información que nos proporciona el cuestionario de metas es la coincidencia de las prioridades de instrucción con el rol docente, se encontró dicha coincidencia en cuatro maestros (3, 4, 6 y 7) en tres de los maestros no existe tal coincidencia (ver tabla 7 y 8).

Tabla 8. Rol principal del docente

Rol Principal del profesor <sup>7</sup>	Maestros
I Ayudar a los estudiantes a que desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior	4,7, 8
II Ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades básicas de aprendizaje	3, 5,9,
III Enseñar a los estudiantes hechos y principios de determinado tema en la disciplina	
IV. Proporcionar a los estudiantes un modelo de rol a seguir	
V. Preparar a los estudiantes para trabajos /carrera	
VI Fomentar el desarrollo del estudiante y el crecimiento personal	1,2, 6, 8

<sup>7</sup> Se encontró que en el inventario de metas en la pregunta 53 no correspondía la numeración con las opciones. Por lo cual se reordenó y la que presenta esta tabla es la correcta.

En tres maestros (3,4 y 6) se encontró que hubo coincidencia entre su meta esencial, su meta prioritaria y su rol docente, en dos maestros la calificación de las metas esenciales fue alta, mientras que en el M.4 la calificación de la meta esencial fue baja.

Lo que nos indica que en dos de los maestros (3 y 6) hay claridad en el enfoque que le dan a su enseñanza y en los otros no hay esa claridad, lo cual influye en la interacción en el aula, y por lo tanto facilita o no el aprendizaje.

### ***CÉDULA DE OBSERVACIÓN***

Se elaboró una cédula de observación que de acuerdo con los autores revisados indicaba una forma o tipo de interacción docente-alumno, en dicha cédula se identificaron dos áreas: académica y socioemocional. Dicha cédula se presenta en forma de tabla con las frecuencias obtenidas en las tres sesiones de observación en el aula (ver tabla 9).

Se observó en el área académica que la categoría de mayor frecuencia fue atender a la conducta de los alumnos, y la presentó la M. 7, seguido de los Ms. 6,3 y 9; el que menos atendió a la conducta de los alumnos fue el M. 4 (ver tabla 9).

La siguiente categoría fue escuchar con atención la participación de los alumnos y fue el M 6 el que tuvo la frecuencia más alta, ya que trabaja en pequeños grupos y la tarea fue analizar en equipo<sup>8</sup> un anuncio comercial, los alumnos exponen sus anuncios y él retroalimenta y complementa la exposición de los alumnos, le siguen las Ms. 3 y 1, (Ver tabla 9).

Se observó que existen diferencias en los estilos de atención, mientras que M.3 organizó y controló el turno de las participaciones voluntarias de los alumnos de manera sistemática, esto es, le preguntó a los alumnos quiénes querían participar y fue ordenando la secuencia de participación, mientras el alumno explicaba su punto de vista los compañeros estaban callados; en el caso de M. 1 se encuentra arriba del estrado frente al pizarrón, mientras que los alumnos

---

<sup>8</sup> En este trabajo hablamos de equipo para referirnos al trabajo en grupos pequeños.



están hablando, de manera espontánea hacen sonidos de silencio para que sus compañeros se callen.

La siguiente categoría con más frecuencia fue el diálogo elicetivo y fue el M. 6 el que tuvo las frecuencias más altas, los Ms. 4 y 8 no presentaron dicha categoría.

Otra categoría fue el distribuir privilegios y sanciones a los comportamientos de los alumnos, fue el M. 7 el de más altas frecuencias.

La siguiente categoría fue no atiende a la conducta de los alumnos y el M. 2 tuvo la frecuencia más alta, seguido de los Ms. 1, 9, 4 y 7.

Otra categoría fue llamar la atención a los alumnos, se identificó que el M. 5 tuvo las frecuencias más altas, seguido de los Ms. 1, 9 y 7.

En el área socioafectiva se encontró que: las categorías más altas en este rubro fueron moverse o caminar de un lado a otro y fue el maestro 9 el que tuvo las frecuencias más altas seguido del M. 7 mientras que el M. 2 se pasó la mayor parte del tiempo parado frente a los alumnos.

La siguiente categoría fue estar parado en medio del salón y fue M. 2 el que presentó la mayor frecuencia, seguido del M.9, cuatro de los maestros presentaron mínimas frecuencias y tres maestros no presentaron esta conducta.

Un aspecto que es importante señalar es que el M. 2 en la categoría de moverse de un lugar a otro, no presentó dicho comportamiento, debido a que la mayor parte del tiempo se la pasó parado enfrente de la mesa o frente al pizarrón, además de que el salón fue un laboratorio cuyos asientos estaban organizados como un auditorio; mientras que el M. 9 presenta tanto mayor frecuencia en caminar de un lado a otro del salón, como el estar parado en medio del salón, para poder tener un mayor control de los alumnos, ya que eran un grupo de CCH y estaban distribuidos en dos filas con mesas y sillas con un espacio entre estas filas.

En la categoría emplea la cortesía, el M. 7 fue el más alto, seguido del M. 9, cinco presentaron conductas de cortesía y dos maestros no presentaron esta conducta.

Las categorías socioafectivas fueron las que presentaron las menores frecuencias, lo que nos indica que este aspecto no es algo relevante para los docentes.

En la categoría hacer gestos de aprobación o invitación fue la M. 3 la que tuvo las frecuencias más altas, otros presentaron frecuencias mínimas y los demás no la presentaron.

La categoría de ser amigables o alegres fue el M. 8 el que presentó las frecuencias más altas y mínimas frecuencias presentaron los Ms. 6, 5 y 1. En sentido del humor fue el M. 6 el que presentó frecuencias más altas seguidas de los Ms. 7, 5, y 8. Propicia expresión de sentimientos solo los Ms. 6, 9 y 3 la presentaron. En la categoría estimula el comportamiento de pensamientos, sentimientos fue la M. 3 la que presentó las frecuencias más altas, seguida de los Ms. 2, 5, 6, 9, y en menor proporción los Ms. 1 y 7. Aclara expresiones de sentimiento, la M. 3 fue la que tuvo las frecuencias más altas y los Ms. 6 y 7 menor frecuencia, (ver tabla 9).

Tabla 9: Frecuencias en la Cédula de observación.

1. Académica Construcción del conocimiento									
Categoría	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
1. Dialogo elicitivo (IRE), hace preguntas a la clase para iniciar el dialogo,	18	7	4		18	51	29		23
1.1. Emplea metáforas o da ejemplos para explicar el contenido		16	4	12		12	4		20
1.2 Emplea enunciados metacognitivos, hace preguntas reflexivas.	18	31	10	26	32	24	15		9
1.3.Evalúa conocimientos previos/diagnóstico		7		11	1	1		1	6
2. Escuchar con atención a la participación de los alumnos (replantea, negocia, ignora, argumenta, reconsidera o contesta a los alumnos Parfraseo que hace el profesor de las aportaciones de los alumnos, complementa, evaluación e interpretación de las respuestas del alumno, simplificación del discurso, retroalimentación, corrección, reelaboración	90	44	91	40	65	112	62	15	51
2.1 Atiende a la conducta de los alumnos observa a los alumnos o a un alumno en particular (contacto visual específico, Voltea a ver al (os) alumno (s)	64	82	141	48	80	145	162	84	114
2.2 Descalifica la participación de los alumnos	5	1				1			
2.3. No atiende a la conducta de los alumnos, cuando preguntan, piden permiso de entrar, hablan o juegan (No hay contacto visual específico ni respuesta al o a los alumnos)	30	46		14	6	6	4	14	30
2.4 Atiende necesidad de los alumnos	7	4	5			3	5		
3. Lee lo escrito en el pizarrón	9	1		16	1	3		2	2
3.1 Da instrucciones	27	28	22	10	35	19	62	20	64
3.2 Pasa lista			3	2		1			
4. Distribuye privilegios y sanciones a los comportamientos de los alumnos,	9	2	13	6	15	1	41	1	10
4.1 Llama la atención a los alumnos	30	15	3	11	33	16	26	2	31
4.3 Disciplina	14	1	1		2	6	10		

Tabla 9: Cedula de observación docente

**Análisis estadístico del cuestionario de clima aplicado a los alumnos**

2. Socioafectiva									
Categoría	M1.	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
5.1 Cortesía	2	8	4		9	4	36		28
5.2 Comunicación propiciar expresión de sentimientos			2			4			2
5.3 Establece buena comunicación					1	1	1		5
5.4 Estimular el comportamiento de pensamientos, sentimientos	2	5	8		3	3	2		3
5.5 Aclarar expresiones de sentimientos de alumnos (retroalimentación) positiva, negativa			5			1	1		
5.6 Cariñoso							1		
5.7 Amigables, alegres	1				1	2	4	28	
5.8 Sentido del humor					8	26	12	3	
6 .Paralenguaje	2				3				
6.2 Cambia tono de voz						2			
6.3 Distancia física y social, corporal									
6.3.1 Se mueve o camina de un lugar de a otro	5		68	40	55	38	158	33	169
6.3.2 Parada en medio del salón o frente del pizarrón	9	54	5		2	3			20
6.4 Gestos corporales	13	6		41	49	35	45	4	12
6.4.1 Contacto físico y corporal						4	2	2	
6.4.2 Gestos de invitación o aprobación	5	1	61			1			

Se encontró que el cuestionario tuvo un alfa de Cronbach de .85 y en el análisis se identificaron dos factores: **el factor I instruccional** que se definió como la interacción docente-alumno relacionada con las instrucciones, el interés del docente por convencer y negociar con el alumno la comprensión del conocimiento, el apoyo y atención que le da al estudiante, con un total de 28 preguntas.

En el segundo factor con 14 reactivos se identifica **el factor II personal** que se definió como la muestra de interacción personal que el docente tiene con un alumno o alumna que demuestra su preocupación e interés por la persona.

Se considera que el cuestionario del clima socioemocional es un instrumento que identifica un factor instruccional relacionado con las actividades del docente en el salón de clases, así como la interacción personal del docente con sus alumnos. Una variable importante son las demostraciones afectivas verbales y no verbales que manifiesta el docente hacia sus alumnos, lo cual involucró una dimensión de cercanía y afecto.

Se realizó un análisis de varianza con prueba de Post-Hoc de Bonferroni, se encontró que hay diferencias significativas entre los grupos tanto en el factor 1 como en el factor 2, (Ver tabla 10).

Tabla10. Anova de Factores con prueba post-hoc de Bonferroni

		Suma de Cuadrados	Gl	Cuadrado de la Media	F	Sig.
Media F1 INSTRUCCIÓN	Entre Grupos	30.050	8	3.756	23.938	.000
	Dentro de los Grupos	48.801	311	.157		
	Total	78.851	319			
Media F2 PERSONAL	Entre Grupos	35.699	8	4.462	9.922	.000
	Dentro de los Grupos	139.869	311	.450		
	Total	175.568	319			

En el análisis de factores se encontraron diferencias significativas entre los factores: en el factor 1 la media fue de 4.20, lo que quiere decir que la media puntúa en que la mayoría de los alumnos consideran que a menudo hay interés del docente por convencer y negociar la comprensión del conocimiento, así como apoyo y atención.

En el factor 2 la media fue de 2.89; con esto se corrobora, también de acuerdo a lo que perciben los mismos estudiantes, que el aspecto socio-afectivo raras veces el docente muestra interés y preocupación.

Se identificó que en el factor 1 la desviación es de .49, es decir la distancia de las puntuaciones desde la media es mínima, mientras que en el factor 2 la

desviación es más grande, ya que es de .74 y por lo tanto más diferencias (ver tabla 11).

Tabla 11. Comparación de medias por factor

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Factor 1	2.29	4.89	4.20	.49
Factor 2	1.13	4.73	2.89	.74

Se realizó una comparación de medias entre los maestros y los factores, y se observaron diferencias entre los maestros y factores, En el factor 1 los maestros que conforman un grupo son: 1,2, 3, 4, 5 y 9 sus medias van de 4.19 a 4.47, se ubican en la primera desviación a la derecha y los maestros: 6, 7 y 8 conforman el otro grupo con medias de 3.38 a 3.97. En el factor 2 se observó que los maestros 5, 6, 7 y 9 también se ubican en la primera desviación a la derecha, ya que tienen una media que va desde 3.02 a 3.38 y el otro grupo son los maestros: 1,2,3,4 y 8, (ver tabla 12).

Tabla 12. Comparación de maestros por factores.

Maestro	Factor I				Factor2			
	Min	Max	Media	Deviación	Min	Max	Media	Desviación
1	3.0	4.75	4.19	.41	1.13	4.00	2.45	.41
2	3.79	4.89	4.47	.31	1.67	4.13	2.89	.71
3	3.04	4.86	4.33	.39	1.60	4.07	2.74	.64
4	3.68	4.82	4.27	.33	1.33	3.87	2.46	.79
5	3.57	4.86	4.45	.29	1.93	4.73	3.38	.72
6	1.93	4.73	3.38	.35	1.73	4.20	3.02	.76
7	2.39	4.64	3.97	.60	1.80	4.40	3.31	.65
8	2.29	4.43	3.50	.55	1.87	3.80	2.65	.52
9	3.50	4.86	4.46	.27	2.07	4.73	3.20	.65

## DISCUSIÓN

Con respecto a las metas se observó que hay maestros que plantean dos o más metas esenciales, en cuatro coinciden las prioridades de instrucción con el rol docente en tres de los docentes concuerdan su meta esencial, meta prioritaria y rol docente, en uno de ellos las metas son bajas. Lo que nos indica que en dos de los maestros (3 y 6) hay claridad en el enfoque que le dan a su enseñanza y en los otros no hay esa claridad, lo cual influye en la interacción en el aula, y por lo tanto en el aprendizaje.

También influyen en el clima las metas docentes, ya que si el docente identifica sus metas importantes, esto le ayuda a reflexionar si son muchas o si son pocas. Lo cual coincide con lo que señala Mélich, (1994 p. 114) de que *en la mayoría de las acciones sociales y pedagógicas no nos detenemos a pensar qué hacemos, cómo lo hacemos, para qué lo hacemos, nos limitamos a actuar.*

Cuando no hay claridad en las metas el docente no tiene una guía definida de su enseñanza y debe reflexionar sobre ello. Si las metas son explícitas o implícitas, y el docente es consciente de ellas, puede dirigir la enseñanza, con metas ambiguas no hay una dirección adecuada, además esto también puede guiar al tipo de interacción que se da en el aula (Angelo y Cross 1993, Edward y Mercer, 1988).

En lo que se refiere al clima socioemocional los alumnos se encontraron diferencias significativas entre los factores: en el factor 1 instruccional la media fue de 4.20, lo que quiere decir que a menudo hay interés del docente por convencer y negociar la comprensión del conocimiento, así como apoyo y atención.

Lo que es similar a la cédula de observación ya que en el aspecto académico se observaron las frecuencias más altas en las situaciones de: atender; escuchar la participación; en el dialogo elicitivo y elaborar preguntas reflexivas se observó que dos maestros no las emplearon; se observó que hubo diferencias en los estilos de atención en relación con la organización, control de turno de la participación, cuando es sistemática el salón de clases está callado, los estudiantes escuchan a sus compañeros o al docente. También se identificó que

ocho maestros atienden a los alumnos cuando hablan, juegan o piden permiso, todos llaman la atención a los alumnos y seis establecen formas de disciplina y tres no lo hacen, lo que nos indica contradicciones en el manejo y establecimiento de la misma.

Con respecto al clima socioemocional los alumnos indican que en el caso del maestro 6 las medias del Factor I instruccional y personal son similares, mientras que en los maestros 1, 2, 3, 4, 5, y 9 la media es más alta en el factor instruccional.

En el factor 2 la media fue de 2.89; con esto se corrobora, también de acuerdo a lo que perciben los mismos estudiantes, que el aspecto socio-afectivo es el que recibe menos atención se da en el aula.

Lo cual coincide con la cédula de observación de que es menor la frecuencia de conductas socioafectivas y en algunos casos no se presentan por ejemplo: el ser amigable o alegre, buena comunicación, sentido del humor las presentan cuatro maestros; moverse como forma de aproximarse a los estudiantes, el propiciar la expresión de sentimientos, aclarar expresión de sentimientos es decir retroalimentan, gestos de aprobación y contacto físico sólo se manifiestan en tres maestros, estimular el comportamiento de pensamientos y sentimientos, cortesía, establecen disciplina se muestra en siete maestros.

Lo anterior nos indica la necesidad de que los docente atiendan este aspecto, ya que como señalan los autores: hay una interacción entre los aspectos cognitivos y afectivos Rompelman (2000), Vygotsky (1995, 1997) Ginsberg (2007), Di Pardo y Potter (2003), Van der Veer (1987) y afectan la toma de decisión Monereo (2007), por último las expresiones afectivas dan una tonalidad específica a las interacciones cotidianas entre docente y alumnos, Fierro y Carbajal (2005).



## TERCERA PARTE

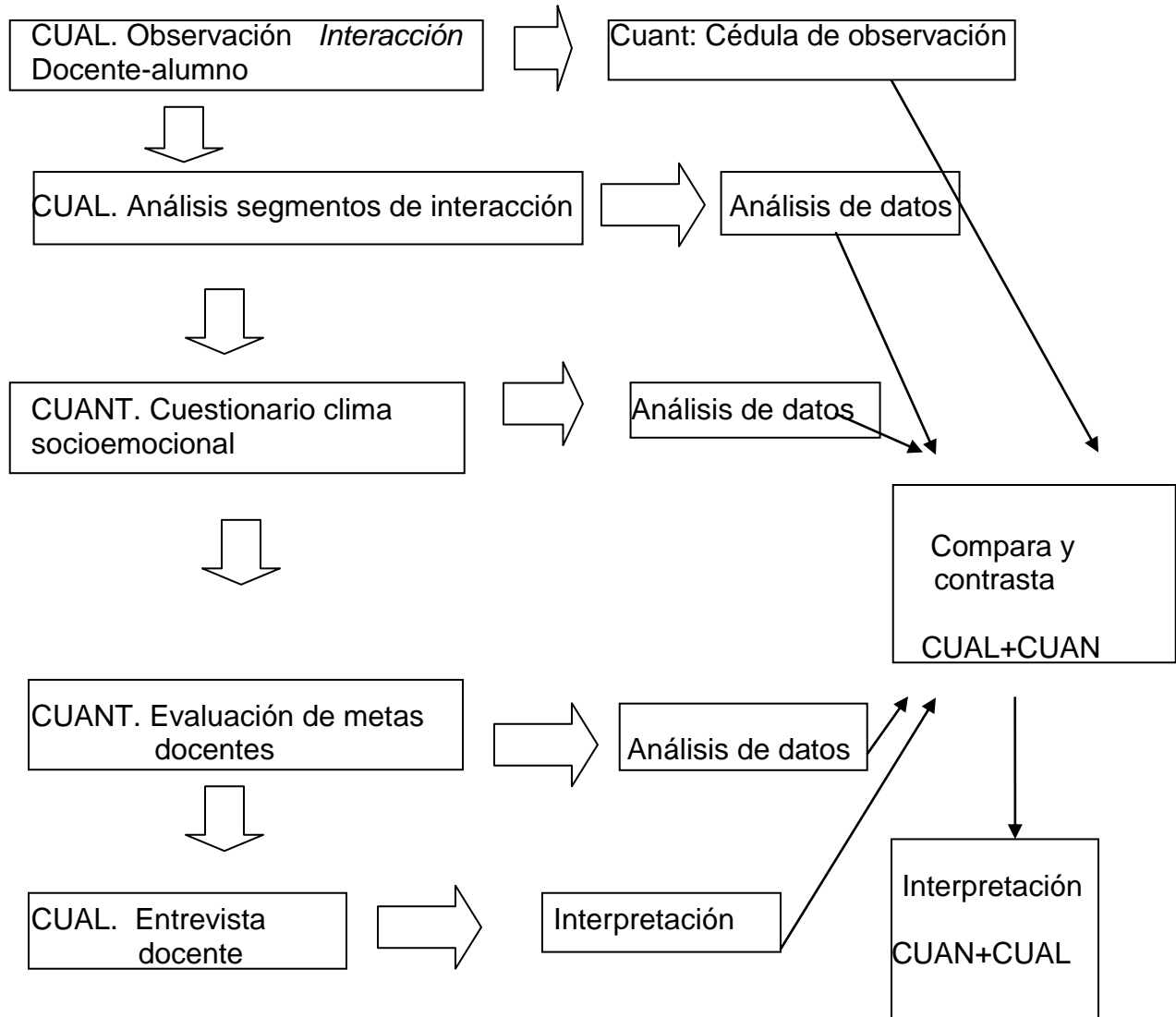
# TRIANGULACIÓN ENTRE DATOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS

### TRIANGULACIÓN POR MODELO DE CONVERGENCIA

Con el propósito de integrar los datos cualitativos y cuantitativos se empleó el método mixto y el diseño de triangulación es el que se utiliza cuando se quiere comparar y contrastar resultados cuantitativos y cualitativos, o cuando se quiere validar o extender los datos cuantitativos con datos cualitativos Bizquerra, (1996), Creswell y Plano, (2007). El tipo de diseño de triangulación empleado en el trabajo es: el modelo de convergencia, ya que se recogen los datos cuantitativos y cualitativos, se analizan separadamente sobre el mismo fenómeno, entonces los resultados de comparación y contrastación convergen durante la interpretación (Creswell y Plano, 2007). A continuación se representa el siguiente esquema sobre el análisis realizado en el presente trabajo:

# TRIANGULACIÓN ENTRE DATOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS

## 1.1. Triangulación por Modelo de Convergencia



En la triangulación se realizaron dos tipos de análisis, primero se integran el análisis de la interacción en el aula, la entrevista, el cuestionario de metas docentes y el cuestionario de clima socioemocional de cada maestro, para lo cual previamente se elaboró un cuadro por maestro de las cuatro dimensiones estudiadas: interacción en el aula, las representaciones y creencias docentes, las metas y la percepción del clima por los estudiantes y en segundo lugar se hace un análisis de conglomerado jerárquico.

## **ANÁLISIS POR MAESTRO**

### **MAESTRA 1**

Imparte la asignatura de Lógica en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, con 12 años de experiencia docente, con estudios en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

Con respecto a la pregunta sobre las representaciones de la docente sobre el trabajo y el clima socioemocional en el aula, en la entrevista se identificaron tres categorías: una es **la reflexión** de la docente, sobre su práctica docente y la importancia de considerar al alumno como un interlocutor o sujeto de conocimiento. Otro elemento de la reflexión fue el disfrute de la enseñanza la

*Intención de disfrutar la enseñanza porque si uno no está a gusto no se puede desenvolver aja, entonces el clima propicia, el ver a otro como persona.*<sup>10</sup>

Lo que nos indica que la docente considera que el clima tiene que ver con la empatía, pero sobre todo que ella esté a gusto con lo que está haciendo. Otra reflexión que hizo: *uno no se lee, no hace un autoanálisis*. Además señaló dos aspectos que anteriormente no hacía, uno tiene que ver con la situación personal por la que estaba atravesando y el otro el haber estudiado la maestría en docencia.

*Antes no digo que no, si hubo algunas clases donde llegábamos al dialogo, entonces uno decía algo y lo otro y es muy rico todos están hablando eso se*

---

<sup>10</sup> Se emplearán las cursivas para indicar que es una respuesta textual dada por la maestra durante la entrevista

*respetan unos a otros, se escuchan si hubo clases, antes de MADEM pero muy poquitas veces y ahora yo he visto que eso se ha fomentado.*

Reconoció la influencia de la Maestría en su práctica, así como la importancia del diálogo entre alumnos y profesor. Este cambio no sólo tiene que ver con observarse como maestro, sino también en su papel, y darse cuenta que no tomaba en cuenta al estudiante, reflexionó sobre la responsabilidad de su papel, donde ya no es suficiente sólo ir a exponer, sino darse cuenta que así como ella tiene problemas los educando también los tienen. También señaló la dificultad de observar sus procesos internos.

En la categoría **académica** se identificó la importancia que le da: al diálogo, la participación, poner atención en lo que se quiere enseñar, el aprendizaje de los alumnos, las habilidades a desarrollar, evaluar y retroalimentar, así como el trabajo en equipo.

*Hay que poner atención, o sea fijarnos si lo que nosotros queremos enseñar es lo que los alumnos están aprendiendo.*

Consideró que para que el aprendizaje sea significativo se tienen que relacionar el conocimiento, su utilidad y las vivencias.

Para ella la enseñanza implica una interacción social no sólo con el maestro, sino también con los pares, ya que favorece el desarrollo de lazos afectivos, lo que permite que se manifiesten otras actitudes, así como la satisfacción de lograr estos valores, como el ver por los otros. También tomó en cuenta a la retroalimentación positiva como corregir lo negativo.

Lo cual se relaciona con la importancia que le da al grupo cooperativo, porque fortalece la expresión de los lazos afectivos, las actitudes, los estudiantes aprenden a reconocer sus diferencias, lo que implica que está considerando lo afectivo como un aspecto relevante en el proceso de enseñanza.

Se identificó que tiene actitudes y expectativas positivas hacia los alumnos:

*Son creativos, hacen elaboran cada trabajo, que uno se sorprende y la idea es reconocerles y decirles esto estuvo muy bien, que bueno que lo hicieron.*

En lo anterior convergen lo académico y lo **socioemocional** y agregó a esta última categoría los factores que influyen en lo socioemocional como el desarrollo de actitudes positivas, el favorecer la motivación interna, el reconocimiento de las

emociones en las relaciones con otras personas, el desarrollar habilidades de escucha y una buena comunicación.

También consideró como factores del clima, el respeto, que se logra a partir de que el docente esté consciente, le guste lo que está haciendo el sentirse seguro en el salón de clases, y que se apropien del conocimiento. En este punto señaló la importancia disfrutar la enseñanza, lograr la confianza, desarrollar una actitud positiva que favorece la apropiación del conocimiento y su relación en la vida cotidiana.

Observamos cómo la docente identificó que el cambio que tiene actualmente de ver a los alumnos, como seres vivos, y que antes no hacía, lleva a considerar tres aspectos que se relacionan con la atención que les da. En primer lugar que no sólo es el conocimiento sino el papel que juega ella como modelo y como los estudiantes la perciben, como una persona responsable con lo que está haciendo, y considera que ella no hacía esta reflexión.

En segundo lugar señaló que actualmente atiende más a los estudiantes, que se ha vuelto más perspicaz, toma en cuenta sus conductas y cómo esto ha repercutido en que un alumno se acerque más, que se siente reconocido, y se involucra más en la clase.

En tercer lugar, que esto le ha permitido darse cuenta de la situación emocional de los estudiantes, el poder hacer algo, la hace sentirse parte del grupo. Entonces vemos como el considerar a los alumnos como sujetos interlocutores permite por un lado, identificar y atender sus conductas y emociones, lo que redundo en que se sientan reconocidos, que se vinculen más y por otro lado que ella se sienta parte del grupo.

*Estas como miradas de atención provocaban que ellos se sientan no,... reconocidos, aja, y entonces si se involucran en la materia.*

*Los veo triste igual a veces les he preguntado tienes algo, o te pasa algo, ya no estoy bien, algunos dicen que sí, ya algunos ya me llegan a contar algo....., creo les ayuda a ellos y me ayuda a mí también porque si me siento ... estoy en el grupo, que no estoy aparte, me siento participe.*

Por otro lado, vinculó las emociones y el aprendizaje, ya que consideró que influyen en la relación con los otros, indicó que hacer al grupo como propio tiene

que ver con las emociones y que son importantes tanto para el aprendizaje como para la enseñanza:

*Uno aprenda a partir de las emociones...en todo momento del aprendizaje hay emociones... facilitan, lo integran, lo propician, lo fortalecen.*

En el caso de las emociones y el relacionarse con el otro deliberó que a través de la cara se puede comunicar, que no sólo es la información, también es relacionarse con el otro.

Además señaló que no basta con identificar las emociones de sus alumnos, sino también el papel que juega el estar consciente de sus propias emociones, lo que propicia que la motiven a dar algo mejor.

*Si también va uno va incómodo, ..., a veces he visto como a veces puede uno cambiar de una emoción a veces he estado triste y voy estoy entrando al salón y ya digo que se me pasen las lágrimas, igual volteo al pizarrón porque quiero llorar, ...y luego los veo sus caritas alegres, y si me motiva, me cambia ... esas emociones me motivan a que me mejore a que dé algo mejor, no.*

El significado del clima que señaló fue: el respeto mutuo entre docentes y alumnos, escuchar, retroalimentar, dar reconocimiento de lo que hacen bien y corregir lo negativo, no sólo lo que hacen sino lo que sienten y reconocerles otras actividades, así como la importancia de las emociones tanto en sus alumnos como en ella y su efecto en el aprovechamiento académico.

Con respecto a las **metas** indicó dos metas esenciales: II (destrezas académicas básicas) y VI (humanidades y valores académicos); dos metas prioritarias IV (humanidades y valores académicos, VI (desarrollo personal), mientras que en el rol señaló VI (desarrollo personal). Lo que sugiere que no hay una sola meta a la cual enfocarse. En una de ellas hay congruencia entre la prioritaria y su rol docente.

En la pregunta acerca de la relación entre las metas y los significados sobre el clima socioemocional, consideramos que hay correspondencia entre la meta VI (desarrollo personal) que se refiere al aspecto particular de las personas, su autoestima, su autoconcepto, el compromiso con los propios valores. Cuando la

docente señala el verlos como persona, el reconocerlos como personas creativas y ayudarles a que exploren el mundo.

También hay conexión con la meta prioritaria IV (humanidades y valores académicos), con los significados sobre los aspectos valorativos de la enseñanza que se sientan a gusto, se apropien de lo que están viendo, encuentren la relación de los conceptos, por ejemplo el de libertad o el de normas, que lo relacionen con su vida, o con la cotidianidad. Sin embargo no hay un enfoque claro en las metas a seguir.

En la **interacción docente-alumno** en el aula, en la categoría **académica** se observó que: Plantea preguntas cerradas donde las opciones que tienen los estudiantes es dar una respuesta breve, un resultado y donde el alumno no tiene las opciones de argumentar o sustentar sus respuestas. Lo cual se contrapone con lo que señala en la entrevista de escuchar a los alumnos.

También se observó que hace una pregunta a todo el grupo y contestan en coro. Además no es clara en su retroalimentación, ya que cuando un alumno contesta, repite la respuesta y continúa su explicación, cuando es incorrecta la respuesta corrige y continúa su explicación. Les demanda que se acuerden de lo que está explicando.

En la Categoría **socioafectiva** se encontró que algunas veces atendió a un alumno y le aclaró sus dudas y le pidió al resto del grupo que la esperaran y que guardaran silencio.

Cuando revisó el trabajo por parejas se acercó a los alumnos y retroalimentó la actividad. En otra interacción se identificó que si una alumna pregunta que no entendió le pide que aclare qué parte no entendió: *porque no voy a repetir todo.*

En la tercera sesión revisó la tarea atendió a los alumnos, a algunos los llamó por su nombre o les pidió que dijeran su nombre.

Con respecto a la categoría de **asimetría, control y poder** se identificó que llama la atención a los alumnos cuando se comportan mal, hablan y se ríen o están echando relajo, ellos mismos callan a sus compañeros, los compañeros se burlan.

No respondió a la participación, ni a las solicitudes de participación, además demandó su atención, se reconoció una interacción de regaño y de retroalimentación. Con respecto al control de turno este no hay, ya que cuando pregunta los alumnos levantan la mano y muy pocas veces identifica quien participó.

Con respecto a la disciplina se observó: que les pidió con sonido (sh,sh) que se callen y les señaló una norma: *acuérdense que si queremos hablar, aprendan también a escuchar si están hablando sus compañeros los demás guarden silencio.* Sin embargo se identificó que no hay consistencia en el manejo de la disciplina y control de la clase, ya que atendió a los alumnos que estaban echando relajo en el salón, y hay respuestas de burlas de los compañeros, o cuando un estudiante no está prestando atención o está perturbando la clase, le llamó la atención y le pregunta, los compañeros contestaron y los regañó.

En otro caso le preguntó a una alumna qué tiene, a lo que contestó que le dolía la cabeza, inquirió, si ya fue a la enfermería, y la regañó porque está platicando.

Emplea el recuerdo como algo que ya deberían saber y como amenaza, de que va a venir en el examen, *así si no se entiende lo que se está exponiendo en clase, van a tener problemas en el ejercicio.*

Se identifica una diferencia entre las dos primeras sesiones cuando expone a todo el grupo y no aclara sus dudas, señala que si el alumno no entiende es su problema, sólo los atendía cuando estaban hablando o echando relajo, mientras que en la tercera sesión hace la revisión de la tarea, los atiende, está pendiente de sus dudas, retroalimenta y escucha, a algunos les pide su nombre y les resuelve sus dudas, explica a todos a partir de estas dudas. El grupo en general está callado, los alumnos están participando, hay algunas risas y hablan menos, por lo tanto hay menos llamadas de atención.

Con respecto **al clima en el aula** los alumnos consideraron que a menudo hay un interés por negociar con ellos la comprensión del conocimiento los apoya y los atiende, ya que su media fue 4.19 en el factor I, mientras que en el factor II fue de 2.45 en el cual señalan que raras veces hay una preocupación e interés



por la persona, es decir hay más atención al Factor I instruccional que al factor II personal.

En resumen se identifica que existe discrepancia entre los que cree y su representación sobre el clima y la enseñanza y la interacción en el aula en las dos primeras sesiones, ya que señala que es importante la retroalimentación positiva de lo que hacen bien y corregir lo negativo, pero en la observación no hay consistencia ya que veces si lo hace y otras no, o esta no es clara. Lo mismo sucede al atender las peticiones de los alumnos, así como en el tipo de preguntas que les plantea, tampoco hay una respuesta directa al alumno, ya que continua con la explicación o instrucción, en cambio hay un predominio a llamar la atención, la corrección, el uso de metaenunciados, donde se apela al recuerdo, de lo que ya se enseñó y que el estudiante no aprendió.

Mientras que en la sesión tres se identificó que hay congruencia entre su representación y la práctica docente, ya que atendió más a los alumnos, aclaraba dudas, retroalimentaba, los estudiantes hablaban menos y participaban más. Se observaron respuestas de cortesías y atención. Hay asimetría en el ejercicio de la autoridad ya que la docente controlaba la participación, hacía llamadas de atención y no retroalimentaba.

Se puede concluir que se encuentra en una etapa de reflexión, donde identifica, que no veía a los alumnos como sujetos, ella creía que era sólo dar su clase, pero que ahora no.

En lo que se refiere a las emociones de los estudiantes considera que influyen en el aprendizaje y en las actitudes, por otro lado sus propias emociones la motivan para ser mejor, además de que influyen en la asistencia, y participación, que ella los atiende o que se preocupe por su situación emocional.

Con respecto al clima socioemocional identificó el respeto, escuchar a los alumnos, lo cual sólo se observa en sesión tres el preocuparse por sus estudiantes, lo cual puede deberse al proceso reflexivo en el que se encuentra.

De acuerdo con la pregunta: ¿relación entre las metas del docente y los significados que tiene sobre el trabajo en el aula?, se encontró que sus metas no son claras. Sin embargo sí hay relación con una prioritaria, con el rol docente,

desarrollo personal, con lo que señaló en la entrevista de verlos como seres vivos, de preocuparse por atenderlos y de retroalimentarlos.

En la pregunta: ¿relación entre la percepción de los alumnos sobre el clima en el aula, los significados, las metas docentes y la interacción en el aula? En el factor académico hay relación, entre las metas, los significados y la percepción de los alumnos, ya que ellos perciben que a menudo hay la disposición de la docente en atenderlos, apoyarlos y en la negociación del conocimiento, esto lo señaló en la entrevista y fue una de sus metas, el desarrollo personal, esto puede apoyarse que en la sesión tres, está atenta a los alumnos, aclara dudas.

En donde no hay relación es en el factor personal, la interacción en el aula, los significados de la docente, describió que se da cuenta de la problemática de sus estudiantes, de atender sus emociones, en cambio los alumnos consideran que raras veces se preocupa por ellos, lo cual no coincide con las metas ya que manifestó dos metas esenciales y dos prioritarias no hay una dirección clara en su enseñanza.

Esta inconsistencia entre sus significados y la interacción en el aula, probablemente se debe a la etapa reflexiva en la que se encuentra.

## **MAESTRO 2**

Con 18 años de experiencia docente en la Escuela Nacional Preparatoria, en la materia de física. Con estudios en la Maestría de Docencia (MADEMS). El aula es un mini auditorio, con butacas fijas en semicírculo, con un estrado y una mesa en el centro.

Se identificó en la **entrevista** tres categorías del trabajo en el aula: **reflexión, académica y socioemocional**. En la **reflexión** consideró: que cuando él egreso de la carrera tenía los conocimientos disciplinares pero no sabía nada de técnicas didácticas, que le ha ayudado la experiencia y la maestría, que ahora conoce el pensamiento de los jóvenes y que le gustaría

*Seguir estudiando, preparándome... y hay teorías que todavía nos las manejo bien.*

Señaló la influencia de la maestría en el conocimiento de teorías pedagógicas y psicológicas, debido a que los profesionistas salen preparados en el aspecto

disciplinar, pero con muchas carencias en los aspectos pedagógicos y socioafectivos.

*El salir de una licenciatura pues garantiza. En un 85% o un 90 % en que los profesionistas salen bien preparados, pero salimos con una carencia espantosa de conocimientos socioafectivos, psicológicos, pedagógicos.*

Otra reflexión fue el recuerdo de cuando era alumno y que un maestro le ayudó, lo que nos indica la empatía del docente hacia sus alumnos, y la influencia de sus maestros. Es decir se enseña en función de las experiencias.

*Algunos maestros... tuvieron esa confianza de decirme... tu puedes, échale ganas y que confiaron en mí, pude salir adelante ... este para mí el terminar la carrera fue un gran éxito, porque es la que yo le transmito a los muchachos, a veces lo importante no es caer, todos caemos alguna vez, pero lo importante es levantarse, hacer el esfuerzo superar esa etapa y seguir adelante.*

Otro aspecto de la reflexión es que lo recuerdan por algún detalle y no necesariamente por la enseñanza en la física, reconoció la importancia de la cercanía, por los detalles que tiene hacía sus estudiantes.

En la **categoría académica** aclaró la importancia de la física en su vida cotidiana, tanto por su propia seguridad, por su bien, como en la solución de problemas de su comunidad, tienen que aprender física.

*Por ejemplo ...el agua cada día escasea más entonces, podríamos diseñar algún dispositivo para purificar el agua, ....hay que involucrar a los muchachos, para que ellos trabajen en alternativas, buscar métodos más baratos en fin, tener una respuesta para ese problema.*

En esta categoría analizó que el docente tiene que tener una buena preparación y detectó la necesidad de capacitarse. Con respecto a su práctica docente consideró que debe motivarlos en la disciplina, que es una materia bonita

En lo que se refiere a los estudiantes juzgó necesario que tengan hábitos de estudio y estrategias para hacer resúmenes, que sepan leer.

*En los hábitos de estudio ellos deben aprender a tener un horario, a ser constantes, para estudiar, este aprender a tomar notas de clases, hacer resúmenes, hacer cuadros sinópticos, y aprender a leer, extraer el contenido, las ideas principales, de un texto, eso básicamente.*

También precisó que el profesor tenga estrategias didácticas, motivarlos, lo cual sirve para que les guste la materia.

*Un profesor debe de ser como un pescador, este, hecha las redes y trata de recoger alumnos para que vayan a la carrera que él estudió, entonces para eso debe de motivarlos, debe transmitirles esa pasión, ese gusto por la materia.*

Con respecto al **clima socioemocional** en el aula aludió a varios aspectos: la motivación, la comunicación, comprenderlos, darles confianza para expresarse, levantarles el ánimo, la autoestima, entender la etapa de la adolescencia, por la que atraviesan los alumnos.

*Saber qué problemas se están enfrentando... para enseñarles la asignatura a los muchachos, para comprenderlos y pues básicamente motivarlos para que estudien esa asignatura.*

Si bien considera significativa la etapa por la cual atraviesan sus alumnos, es más importante que les guste la asignatura, darles confianza para expresarse. Consideró los efectos de la comunicación en la relación docente- alumno, derribar las barreras de comunicación permite que los estudiantes se acerquen a él, le cuenten sus problemas, lo cual propicia que el curso sea más satisfactorio, se obtienen mejores resultados. Establecer una buena comunicación tiene que ver con que trate bien a los alumnos, no regañarlos:

*Ven que en general no los trato mal, en general no los trato mal y les doy esa confianza si yo digamos los regañara pues entonces ya sería un freno ya no se expresarían tan libremente.*

Otros aspectos del clima fueron el establecimiento del vínculo profesor-alumno, la buena comunicación, la confianza y un vínculo afectivo fuerte. Trata de establecer un clima de confianza a través del cual envía mensajes positivos y de superación. Se da cuenta de la confianza de los alumnos:

*Por las actitudes de los alumnos, los comentarios hacia mí, que me confían pues cualquier cosa, vaya que como pasaron el fin de semana...en fin cualquier problema que los abrumba yo, yo percibo que ya hay, ya hay esa confianza.*

Lo anterior nos señala la importancia que tiene favorecer la confianza en los alumnos y su relación con las expectativas, identifica la confianza por las

actitudes de los alumnos hacia él, para lograr un vínculo con los alumnos y mandarles mensajes de superación.

En lo que se refiere a la pregunta sobre los significados que tiene el docente sobre el trabajo y el clima en aula, un aspecto que resulta interesante es que si el profesor se porta bien es un buen profesor, además de señalar el clima como un acción de solidaridad ante la motivación del docente, lo cual le ayuda a que se interesen por la disciplina. Se nota su preocupación sobre las problemáticas emocionales de los alumnos y la estrategia que emplea, al interesarse por sus gustos, así como por que le tengan confianza. Concibe el clima de confianza como el acercamiento hacia los alumnos, atender sus intereses.

Con respecto a las **metas** se encontró que hubo una esencial, la VI (desarrollo personal), su meta prioritaria I (habilidades de intelectuales orden superior), y su rol docente VI (desarrollo personal) Si bien identifica una meta esencial el desarrollo personal, esto coincide con la preocupación por la situación emocional y que le tengan confianza para poderlos ayudar.

Otro aspecto en que se encuentra coincidencia es en la capacidad de solucionar problemas, pero no en el desarrollo de estrategias de pensamiento, y esto puede deberse a que señala que le falta preparación en esta área y de que no existe una meta en la cual enfocar su enseñanza.

También hay relación entre la meta de desarrollo personal y las representaciones que tiene sobre el clima socioemocional, el ganarse la confianza mandar mensajes de superación, el establecer un vínculo fuerte, acercarse por sus intereses y la empatía que establece con sus estudiantes, debido quizá al acercamiento y apoyo que tuvo de sus docentes.

En lo que se refiere al **análisis de la interacción docente-alumno**, en la categoría académica en el modo en preguntar, se observó que el docente planteó diversos tipos y modos de preguntas, algunas veces las hizo de manera general e impersonal y otras de manera personal por ejemplo, algunas veces dice nosotros, y otras veces ustedes.

Otro tipo de preguntas fueron cerradas donde las opciones que tienen los estudiantes es dar una respuesta breve, un resultado, no hay posibilidad de argumentar o sustentar sus réplicas. Otro tipo fueron grupales y los alumnos contestan en coro y da retroalimentación a todo el grupo, en las cuales no se identifica quién está alcanzando el objetivo y quién se está rezagando.

También planteó preguntas de negociación, los interrogó por la verdad o falsedad de sus planteamientos. Empleó palabras de cortesía para dirigirse a los alumnos. Igualmente se identificó que pregunta y no contesta a la respuesta del alumno, repite la instrucción.

El maestro realiza distintas acciones en una secuencia y no da tiempo para que el alumno conteste a la pregunta, sino que hace otra pregunta.

Otras interacciones que se identificaron fueron que generalmente no retroalimenta, repite la pregunta, dio una instrucción, el alumno hace una petición y no retroalimentó.

En el caso de los estudiantes se observó que: responden en coro o no contestan a la pregunta o tratan de dispersar la atención del docente, hablan o se ríen mientras el maestro está explicando. Por otro lado cuando el alumno pregunta el maestro a veces responde verbal, otras veces no verbalmente; y en algunos casos no les responde de ninguna forma. Lo que nos indica que la falta de consistencia en las actividades en el salón de clases.

Los alumnos protestaron o le hicieron una petición y el maestro continuó con la explicación. No hay respuesta a la instrucción del docente. También se observó que los alumnos se resistieron al trabajo en pequeños grupos. Se identifican agresiones verbales entre ellos. Demandaron la aplicación de las normas y el maestro no les hizo caso.

En el aspecto **sociafectivo** se observó que al inicio de la clase el maestro interactuó con los alumnos, les llamó por su nombre. Hizo una pregunta personal a un educando. Les habló con cortesía. Se identificó que hay cercanía, a un estudiante le hace una pregunta personal. Pero también que no atendió a los alumnos cuando le hicieron una petición.

En lo que se refiere a la **asimetría, control y poder**, se reconoció que no estableció una disciplina, los estudiantes hablan o se ríen mientras él les estaba explicando, fueron los mismos alumnos los que callaron a sus compañeros y los que demandaron la aplicación de las normas, se identificaron agresiones verbales en el trabajo en equipo, no los atendió.

En lo que se refiere al **clima** en el Factor I los alumnos contestaron que a menudo hay interés del docente por convencerlos y negociar la comprensión del conocimiento, el apoyo y atención que les da, ya que su media fue de 4.47. En el Factor II personal señalaron que algunas veces hay preocupación e interés del docente por la persona, la media fue de 2.89.

Con respecto a la pregunta: relación entre los significados, las metas del docente, la interacción en el aula y el clima percibido por los alumnos, consideramos que por un lado hay correspondencia entre la percepción de los alumnos, con las metas y representaciones docentes. Puesto que los estudiantes reconocen que a menudo hay interés del profesor por convencer y negociar con ellos la comprensión del conocimiento, además que les da apoyo y atención. En el Factor II personal algunas veces hay preocupación e interés del docente por la persona, que se observó cuando hizo una pregunta personal a un alumno, esto se relaciona con la meta de desarrollo personal y los significados que tiene sobre el clima socioemocional, el ganarse la confianza de los estudiantes y mandarles mensajes de superación, el establecer un vínculo fuerte y acercarse a ellos por sus intereses.

No se observa relación entre la forma de enseñanza, el plantear preguntas cerradas que no dan al alumno la oportunidad de elaborar sus respuestas y la meta prioritaria de desarrollar pensamiento de orden superior.

Asimismo la falta de retroalimentación influye en la interacción en el aula, además de que se requiere el manejo de la disciplina. Si bien señala la influencia de la maestría, también reconoce la necesidad de profundizar en la teorías psicopedagógicas y psicológica.

Aun cuando se observa la intención de acercarse a los alumnos, el que le tengan confianza, en la interacción en el aula no se identifican situaciones de que

lo lleve a cabo, sino más bien como al inicio o fuera de las clases. Lo que nos pudiera indicar que estas representaciones se encuentran en el nivel conceptual y no en su práctica en el aula, la representación del clima tiene que ver más con ser un buen maestro con estar motivado, que se interesa por los estudiantes, se porta bien, y por lo tanto el alumno es solidario con el docente.

El clima tiene que ver con seducirlos para que les interese la materia o la carrera. Señala su preocupación por la situación emocional de los estudiantes. Por lo cual podemos inferir que no hay una reflexión sobre la diferencia entre el clima como parte de la enseñanza e identificar los problemas personales o emocionales de los alumnos.

Si hablamos del clima como un proceso de enseñanza, tendremos que considerar las acciones del docente para favorecer la confianza, la seguridad en las interacciones en el aula.

### **MAESTRA 3**

Imparte la materia de literatura en la Escuela Nacional Preparatoria con 13 años de docencia, y estudió la Maestría (MADEMS). Las características del salón son que tiene tres filas de mesas y filas sin tarima, el pizarrón se encuentra frente a las sillas y mesas, lo cual favorece que la maestra se pueda desplazar fácilmente.

En la **entrevista** se identificaron dos categorías: académica y socioemocional, se observó que ambos aspectos son más amplios en ella. En la **categoría académica** se identificaron: La importancia de la planeación y evaluación, del control en el manejo y consistencia de la disciplina en el aula, además de ser flexible ante las situaciones que suceden, así como dar oportunidad sólo a los que trabajaron y una sola oportunidad, ser rígida con los que no trabajan.

Para lograr la disposición de los muchachos, apuntó al establecimiento de reglas claras, desde el primer día de clases se establecen las condiciones y normas de trabajo:

*Hacemos un acuerdo de obviamente saben ellos cuáles son los días de clase, cuánto tiempo se da de tolerancia, eh, cuánto van a valer las participaciones, cuánto las lecturas, que es importante que lean, cuánto que investiguen, también*



*que hagan las tareas en clase, que trabajen en equipo, aja y pues por el lado de la disciplina, pues es el respeto mutuo.*

Con estos acuerdos no solo se logra la disposición de los estudiantes sino que también se favorece el clima socioemocional en el aula, ya que se están explicitando las condiciones de interacción, las expectativas, la importancia de las actividades, las formas de interacción y evaluación.

En lo que se refiere a los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje enfatizó en la planeación, en la organización del tiempo para cada una de las actividades, de acuerdo a lo que pretende alcanzar y así obtener los resultados de la evaluación.

*El primer aspecto es la planeación de la clase uno como tiene que llevar el tiempo destinado a, cuando tiempo voy a necesitar para dar la teoría, cuánto tiempo necesito para hacer la práctica, cuánto tiempo necesito para evaluar, eh cuanto necesito para revisar tareas de investigación.*

Consideró que los elementos del trabajo adecuado en el aula serían: la disciplina, el compromiso de trabajo, así como las diferencias entre los grupos. Mientras que para uno se vuelve una forma de sobresalir y para otros el no cumplir con las actividades los hace sentir fuera del grupo, en este punto señaló que el docente debe saber por qué no cumplió y si es un chico que ha sido cumplido darle otra oportunidad o saber qué es lo que está pasando. Lo que nos indica que la docente está atenta a sus alumnos, al darse cuenta quienes no cumplen con las áreas. El dar seguimiento a las actividades le permite identificar qué es lo que está pasando.

*Sobre todo la disciplina, un compromiso con el trabajo, porque hay grupos muy buenos, y entonces también está el aspecto de sobresalir entre ellos, no, hay grupos muy cumplidos que si alguno no hace la tarea ya se siente fuera no, de ese ambiente, entonces esto también influye mucho, y del otro lado esta, bueno si uno no cumple está el saber por qué no cumplió y pues sí, si siempre ha sido cumplido darle otra oportunidad y si no pues hablar con ellos, qué está pasando.*

Esto se reafirmó cuando señaló una diferencia entre los alumnos que trabajan bien y la dinámica que se establece en el aula, y cuando no hacen las

actividades, se genera deslealtad, lo que nos sugiere la relación entre la enseñanza, el cumplir las tareas y los valores.

*Cuando cumplen se establece una competencia leal, hasta eso, son muy participativos,...son grupos participativos, son alumnos que quieren más lecturas, son alumnos que cumplen siempre con la tarea y es desleal con los muchachos que nunca trabajan o que mienten y que dicen que trabajan pero están perdidos, pues en el rollo de los amigos, en mil cosas menos en el de escuela.*

Otro aspecto que denotó fue la retroalimentación, el informarle a los alumnos que pasa si no cumplen y que ganan si realizan las tareas, es decir cómo trata de motivarlos:

*Si al final de la clase o al final de cada trimestre, que tienes muy bajas expectativas para aprobar el curso, por tal y tal motivo, no haces tarea, no lees, no presentas tu material... señaló sus errores y su falta de interés hacia la materia. Uno los estimula con puntos y con participación...cierta cantidad de participaciones hacen un punto, incluso hasta que no falten, no, hasta por eso se les premia.*

Esta estimulación propicia el compromiso en los alumnos, sugirió que existen diferencias en los grupos, con los que se puede trabajar mejor y con los que no, algunos factores son el turno y otro son los problemas familiares, son poco atendidos por la familia, lo que nos señala que identifica la problemática familiar de sus estudiantes.

En la categoría **socioemocional** identificó la problemática emocional de los alumnos, el cumplimiento de normas y la constancia en su aplicación, ya que el incumplimiento afecta al ambiente, además de que el docente esté atento a lo que está pasando en el salón de clases. Así como la importancia del trato, el respeto, el escuchar, la libertad para que se expresen. Un significado importante es el cumplimiento de las normas, así como la comprensión del profesor. Arguye que las normas son rígidas para quienes no trabajaron.

*Creo que sí se tiene que plantear una disciplina, también va a haber normas, también va a haber restricciones, pero del otro lado también está la comprensión del profesor, ...si es una chica o un chico que siempre cumplió y que a la mera hora pues perdió el cuaderno o no lo trajo, pues le doy otra oportunidad pero que no rebase una sola sesión, sino pues ya perdió su oportunidad de entregar sus*

*cosas, no y se tendrá que atener a ese resultado que sería en todo caso negativo, ... en el caso de que hayan trabajado siempre no los afecta demasiado, le afecta al que nunca trabajó y que llegó la hora y que nunca cumplió entonces si por ese lado debe haber normas reglas a seguir.*

Pero cuando el alumno no cumple ya no lo toma en cuenta por qué no lo quiere exhibir: El centrarse en las actividades le permite atender a los que trabajan, lo que es a la vez una retroalimentación. En el caso de los que no trabajan, no los atiende para no exhibirlos.

*Pobres se quedan así, ya no lo puedo hacer trabajar a la fuerza, pues aunque sea grosero, pero ya no lo tomo en cuenta, no, porque cuando lo tomo en cuenta, es para y no lo hago por eso, no los exhibo, pues ellos dicen, pues no lo hice, no lo traje no leí, no nada. O cuando el grupo está participando mucho y ellos ya no, ellos mismos se van aislando.*

Otro punto que se observó es que no basta con establecer las reglas desde el primer día de clases, sino también ser consistentes con las reglas establecidas, ya que si no se cumplen no creerían en ella y esto afecta al ambiente.

*Ya nadie creería en mí, y todo el grupo se volvería irresponsable, ... para que leo, si ella con cualquier otra cosa evalúa al otro y también le pone 10, es como una desilusión para el resto del grupo no.*

*Se crearía un ambiente de inconformidad y cierto odio hacia el maestro, en este caso hacia mí, pues esta señora nadie le cree, porque primero dijo una cosa y ahora, su corazón de pollo ya está dándose a conocer.*

El docente debe saber qué es lo que está pasando cuando un alumno no cumple, lo cual se interpreta como estar atento al trabajo de los estudiantes.

En lo que se refiere al papel que juega la relación docente alumno en el aula integró el respeto, la planeación y el cumplimiento de las actividades para generar confianza y un ambiente de respeto.

*Primero cumpliendo yo con los acuerdos no, no llegar tarde, pasar lista, obviamente no faltarnos al respeto y ellos hacen también hacen lo mismo con nosotros o conmigo en este caso.*

Para favorecer el clima socioemocional consideró el ser cordial tanto en la forma de preguntar como al responder, amable con los alumnos, porque de lo

contrario el ambiente se vuelve pesado, ellos se vuelven más apáticos, no responden:

El trato cordial del profesor hacia los alumnos, pues que si se equivocan no regañarlos, no, frente a ninguno de sus compañeros, eh, que si le preguntan a uno pues ser también cordial al responder y si no me la sé en este momento la respuesta la investigamos, eh, y si pues también cierta amabilidad.

Por lo tanto el trato hacia los alumnos es importante, ya que cuando es con groserías, no estimula ni sirve para estimular ese ambiente favorable en el salón de clases.

*Se sienten agredidos con un trato de gritos, de , a veces me han platicado que hasta de groserías no, ... yo creo que eso no sirve para estimular ese ambiente favorable en el salón de clases, ... no me gusta ser grosera pero cuando veo que los niños no responden, pues ya no les molesto.*

Consideró que un aspecto esencial del ambiente favorable es el respeto, el cual se logra hablando con ellos y si alguien se burla tendrá una sanción, primero una llamada de atención hasta hablar con los papás, lo que nos indica el manejo de la disciplina y la autoridad que ejerce la docente. Señala que de su parte, no les faltaría al respeto, ni habría ofensas ni maltrato.

*Primero diciendo que ahí, todos somos humanos y todos podemos tener algún error, pero que si el error se manifiesta en el aula pues se podrá aclarar pero no se va uno a burlar de nadie, y si alguien empieza pues tendrá alguna sanción*

Señaló que es importante escuchar y saber qué es lo que está pasando, ya que los estudiantes le han comentado que cuando se les grita, el ambiente es muy pesado, no se les hace caso, no se les escucha, no se entienden sus problemas.

Otro elemento que consideró fue la confianza, necesaria para que se dé la relación afectiva, se propicie la disposición a preguntar y a trabajar, si sienten confianza van a ser más participativos, si tienen dudas la van a querer aclarar y si no existe la confianza o esa relación no van a querer preguntar o acercarse. Si hay confianza se acercan, preguntan o dan alternativas.

*bueno, yo no hice esto, pero hice esto o yo no leí tal capítulo, pero leí este otro, o maestra usted me puede sugerir algún libro, cuando llegan los trabajos de investigación documental se acercan más a y tienen más confianza.*

Señaló dos aspectos del clima socioemocional, en primera cómo influye en la confianza y en la disposición a participar, en segunda cómo la materia ayuda a que identifiquen sus emociones, esto le permite monitorear los intereses de los alumnos, ya que en la materia de literatura hay mucho de emoción, lo que favorece la identificación con los personajes.

Arguyó que es importante la libertad para expresarse, lo que favorece la motivación para la leer, la participación y los alumnos aportan más. Es decir identifica la relación entre el clima socioemocional y la participación de los alumnos.

En las **metas** se encontró que la esencial, la prioritaria y el rol docente fueron las mismas, II Destrezas académicas básicas, lo que nos indica el enfoque que tiene la docente sobre su enseñanza. En este aspecto coincide el significado que tiene del trabajo y del clima en el aula, cuando señala la importancia de la planeación y de mantener las normas en el salón de clases. Además de cuidar el respeto y la confianza que permiten que el alumno se exprese y participe.

En la categoría **académica** de la interacción se observó que las actividades fueron grupales, demandó la participación de todos los alumnos, éstas fueron espontáneas, con control de turno y algunas designadas por la maestra. Planteó preguntas abiertas en las cuales los educandos tuvieron la posibilidad de dar respuestas amplias y argumentadas y lo que le permitió aclarar y precisar la tarea

Con respecto a la retroalimentación se identificó que ésta fue afirmativa cuando la maestra reconoció la participación, además de retroalimentar no verbalmente ya que cuando el alumno está participando mueve la cabeza afirmativamente, además hizo un comentario o lo corrigió. Lo cual coincide con lo señalado en la entrevista de retroalimentar positivamente a los que trabajan y no exhibir a quienes no lo hacen.

Cuando un alumno planteó una duda o contestó una pregunta, la docente aclaró y retroalimentó afirmativamente, le pidió un ejemplo. Apeló al recuerdo, pero les indica que sí lo saben, pero que no lo quieren recordar, lo que muestra el reconocimiento del saber, el respeto, la cortesía, en este punto convergen las categorías académica y socioafectiva.

Con respecto a la segunda categoría se identificó que propicia respuestas de confianza, donde los alumnos expresan sus dudas o lo que ellos consideran pertinente, lo que coincide con lo señalado en la entrevista sobre el efecto de la confianza en la participación, en preguntar sus dudas.

También se observó el respeto, si los alumnos no desean participar (en el caso de leer una autobiografía), señala la autoridad del docente y la confianza en el deseo o no de participar.

En lo que se refiere a la atención, se observó que anima la participación de estudiantes, se acerca a ellos y les reconoce su intervención.

En la categoría de **asimetría control y poder** se identificó el control de turnos, lo cual es un indicador de autoridad. La profesora estableció el control de las participaciones de manera voluntaria, esto es permite que los alumnos presenten su tarea, pero ella controla quién y en qué secuencia se da la participación. Los estudiantes exponen, centrados en el tema, sin restricción de tiempo, retroalimenta y corrige. También se observó la disciplina, ya que el grupo está callado y escuchan a sus compañeros, no están echando relajo, no hay llamadas de atención, la actividad está centrada en el dominio del contenido, y todos tienen la misma oportunidad de participar, ya sea de manera voluntaria o asignada.

Cuando un estudiante está distraído, la maestra le llamó la atención, pero especificó, aclaró y le pidió perdón por la llamada de atención, por ejemplo:

*Ve a un alumno inquieto y le pregunta si quiere agregar algo, el alumno contesta que no entendió, aclara que ella pensó que él quería participar, y le explica.*

También se identificó que el grupo está callado cuando la maestra va revisando por filas los cuadernos.

Con respecto al **cuestionario del clima**, la media del factor I instrucción fue de 4.33 (la media grupal fue de 4.20) y el factor II personal fue de 2.74 y la media grupal fue de 2.89, lo cual indica que los alumnos consideraron que en el factor I a menudo hay un interés de la docente por negociar, convencer la comprensión del conocimiento, así como apoyo y atención. Podemos decir que en el factor personal a veces hay un interés y preocupación por la persona. Lo cual coincide con la observación de la interacción, ya que se percibió un clima de

confianza y seguridad, debido a que los alumnos expresan sus dudas, el grupo escucha a sus compañeros, no están hablando ni echando relajo.

Se observó que coinciden los significados del clima socioemocional y las interacciones, tanto en la planeación de la clase, como en el seguimiento de las actividades, en el empleo de preguntas abiertas para precisar la tarea. Asimismo el mantener las normas establecidas previamente propicia un ambiente de disciplina. Otro aspecto que se identificó fue el empleo constante de la retroalimentación tanto verbal como no verbal, ya que continuamente mueve la cabeza de manera afirmativa, cuando un alumno participa.

En la categoría socioafectiva se reconoció el respeto al dirigirse a los alumnos o al aceptar si no desea participar y al llamarles la atención. De igual forma se observaron respuestas de confianza en los alumnos, cuando exponen señalando que tienen dudas de si está bien la tarea.

Lo que nos indica que cuando lo académico, el manejo de la autoridad y lo socioafectivo están en la misma línea es posible lograr la confianza de los alumnos y por lo tanto un clima socioemocional adecuado para el trabajo académico.

#### **MAESTRO 4**

De la Escuela Nacional Preparatoria, imparte la materia de Física y tiene seis años de experiencia. El aula es una especie de mini auditorio con una tarima y una mesa de laboratorio, los asientos están fijos y dispuestos manera semicircular.

En la **entrevista** se identificaron dos categorías: **académica** en la que señaló que pone ejemplos, experiencias, preguntarles qué creen o qué piensan, que digan sus hipótesis y después que vean lo que sucede, habló de mantenerlos activos haciendo ejercicios. Sin embargo señaló que aun cuando quisiera ponerle más ejercicios no le da tiempo y que queda como dogma de fe.

*Que digan sus hipótesis todo mundo y ya después que vean lo que sucede, mantenerlos activos, haciendo ejercicios y demás que es algo que, no siempre tengo tiempo de hacer .....de que lo ven que lo que dice la formulita es , si es más o menos lo que sucede acá, no, lo que prevé que suceda.*

Aludió como dificultad el tiempo y la profundidad de los temas, que tiene que irse rápido, por lo que no ha podido dar la clase como a él le gustaría y que esto afecta al aprendizaje.

*más bien que casi no puedo hacer por la corretiza que tenemos por los temas por, muchísimos los temas, muy profundos, ... por la falta de tiempo no he podido dar la clase como a mí me hubiera gustado, ... me gustaría darles más chance de participar, de pasar al pizarrón,...considera que estas carreras afectan al aprendizaje ... tengo que organizar todo bien rápido, bien rápido casi no tengo tiempo de repasar nada, casi nunca hay repaso, .. correr, .... al siguiente tema, ..., y brincar al otro, al otro, al otro ...si, no les da chance de digerir,... ni de digerir bien las cosas.*

Se identificó una contradicción, ya que el docente plantea que les pregunta a los estudiantes y los pone a hacer ejercicios pero por otro lado señala que no le da tiempo por las carreras y que son muchos temas, además de que son profundos. Otro problema que señaló fue:

*Que los maestros no se pueden poner de acuerdo con respecto al programa y*

Consideró que muchas cosas influyen en el proceso de enseñanza como el horario.

*Ya de avanzada la mañana, ya para las últimas horas ya están muy alborotados.*

Los elementos importantes de la enseñanza serían para él tener los materiales completos, tener más aparatos que mostrar. Ya que la demostración favorece el aprendizaje, así como el trabajo en equipo y el descubrimiento, pero que no le da tiempo.

*El aprendizaje de los alumnos se favorece con la colaboración, pero que no da tiempo, también por descubrimiento se favorece el aprendizaje.*

En la categoría **socioemocional** señaló que se siente bien si los alumnos le contestan, si ven que lo que saben les va sirviendo de algo. Con respecto a la relación docente alumno consideró que le tengan confianza

*Es importante que le tengan a uno confianza y así como te diría de, que tengan la confianza de preguntar si quieren.*



Cree que la confianza la logra poniéndose al mismo nivel que los alumnos, es decir establece una relación de simetría. Bueno pues no me pongo, así, ...no soy muy estricto. Además consideró que su carácter no lo ayuda y no se pone en un plan superior.

*de por sí, mi carácter no me ayuda, pero, he pues el parecer uno de ellos , ponerme, a que somos compañeros, y yo soy el que se trata de que ustedes lo logren captar, y a ver cómo lo hago.*

Arguyó que hay veces que no logra esa confianza, porque los alumnos tienen aversión a la materia. *Traen aversión la materia desde... la primaria, pero no puedo hacer mucho y afecta. Un motón porque si ya vienen cerrados, ya no quieren, soy malo para esto, no quieren no, no puedo, no se me da, y esos comentarios que se oyen.*

Ante esos comentarios el maestro, los trata de animar y tranquilizar, señalándoles que es más fácil que en las ciencias sociales. Aunque reconoció la dificultad que tiene, de que no puede hacer mucho, ya que tiene muchos alumnos.

*Pero no realmente como también son un chorro de alumnos, tampoco tengo chance de dedicarle tiempo a cada uno, ni nada de eso, clases particulares casi no puedo meterme.*

Cuando se le pregunta sobre el clima en el aula dijo que no entiende qué es, sin embargo identificó cuando el clima es desagradable por los grupitos que se forman, aun cuando señaló que no hace nada porque no sabe qué hacer, sin embargo sugirió que afecta a los alumnos.

*Bueno, porque si no se atreven a preguntar ni a participar ni nada de eso, porque como los otros les caen mal, o se van a burlar o se van a por ese lado.*

Cuando se da esta situación de burlas lo que les dice es que se tengan respeto, por lo que en otra ocasión ellos pueden pasar por lo mismo, aunque señala que no se da mucho ese problema.

*Esa puede ser la misma duda que tenga alguien más y se la estamos solucionando también , ... decir, si también que el que el respeto y esas cosas, no, ténganse respeto porque ustedes pueden en otra ocasión los que pasen por eso, no, tampoco les va a gustar que les hagan cosas.*

Otro cosa que señaló es que no ha podido fomentar la interacción aun cuando piensa que es la mejor manera de que ellos mismo se enseñen.

*La mejor manera es que ellos mismos se enseñaran y eso que en equipo encontraran conclusiones y cosas de eso, no he podido hacerlo, por el tiempo, sobretodo.*

No alcanza a diferenciar cómo los problemas emocionales afectan lo académico porque inmediatamente lo relaciona con si van bien alimentados, *que vengan sin desayunar, no andan débiles, bueno eso sería social.*

En resumen se observa que influye la falta de experiencia del docente, se enfoca más en los problemas que tiene como la cantidad de contenidos, el número de alumnos, la falta de tiempo, solo señaló que es los que le gustaría hacer.

En las **metas** se indicó como su meta esencial, prioritaria y rol docente, habilidades intelectuales de alto orden. Lo que coincide con las representaciones que tiene de preguntar, que los alumnos planteen hipótesis y que las comprueben, así como la demostración de los fenómenos físicos, ayuda a estos aprendizajes.

En la **observación de la interacción** en el aula, en la categoría académica se identificó que las actividades fueron grupales con exposición, planteó problemas y preguntas a todo el grupo.

Se identificó que pregunta y no da tiempo a que los alumnos contesten, o no retroalimentó. Planteó preguntas cerradas donde las opciones que tienen los estudiantes es dar una respuesta breve, un resultado, no tienen la opción de argumentar o sustentar.

Empleó metaenunciados de recuerdo donde empoderó a los estudiantes, les señaló que ya no se van a acordar por las vacaciones, y posteriormente les reconoció que si se acordaron.

En la categoría **socioafectiva** se identificó que da reconocimiento a dos alumnos por haber ganado un concurso, durante la clase. Se observó que hay más interacción antes o después la clase.

En la categoría de **asimetría control y poder**, se identificó el intento de simetría al ponerse al nivel de los estudiantes. Los estudios señalan la importancia de la asimetría en la interacción académica, ya que se ha discutido

por un lado la diferencia en el conocimiento entre docentes y alumnos, por otro lado con respecto a la autoridad, el manejo de la disciplina y el control en el aula.

En el caso del maestro se observó que se maneja en un plano de igualdad con los estudiantes, pero pierde el control del grupo, no aplicó normas, ni control de la disciplina, propiciando situaciones de relajación, los alumnos hablan, cantan, se están riendo cuando el docente está explicando. Sólo unos cuantos participan.

Con respecto a las acciones de los estudiantes se observó que no contestan a la pregunta del maestro o tratan de dispersar su atención.

En el **cuestionario de clima socioemocional** en el Factor I instrucción la media fue de 4.27 podemos decir que los estudiantes consideran que a menudo el docente da instrucciones, está interesado en convencer y negociar la comprensión del conocimiento, además de que brinda apoyo y atención. En el Factor II personal fue de 2.46 los alumnos opinan que a veces hay preocupación e interés por ellos.

Con respecto a la pregunta: ¿relación de los significados con las metas docentes, con la interacción en el aula y la percepción del clima socioemocional por los alumnos?, se encontró que aun cuando hay congruencia entre sus metas esencial, prioritaria y rol docente, en la entrevista planteó el favorecer el cuestionamiento para que los alumnos construyan su conocimiento, los estudiantes consideran que a menudo hay interés del docente por negociar y convencer la comprensión del conocimiento, sin embargo en la observación de la interacción se identificó que plantea preguntas cerradas donde sus discípulos no pueden argumentar, a pesar de que les pone ejercicios y hace demostraciones, no verifica la comprensión del conocimiento.

Asimismo se observó la falta de control y disciplina, el tratar de ponerse al nivel de los alumnos, ya que hablan y cantan cuando está explicando. Un factor que puede influir es la experiencia docente. Además de que siente que no le alcanza el tiempo, que son muchos los contenidos, pero no considera otra alternativa que le puede ayudar como la planeación de la clase, o el empleo de grupos cooperativos, sin embargo enfatiza en los diversos problemas que tiene como la cantidad de contenidos, el número de estudiantes.

Identifica la importancia de la confianza para preguntar, que los estudiantes pasan por algún problema emocional por cuestiones familiares, lo cual afecta la atención de los alumnos, pero posteriormente le atribuye a que puede ser porque no van bien alimentados. Pero no se observan estas respuestas en la interacción en el aula. Lo que nos indica que no ha considerado lo socioemocional y como señala no sabe qué es.

### **Maestra 5**

Del Colegio de Ciencias y Humanidades, imparte la materia de lectura y redacción, con 19 años de experiencia docente. El salón está distribuido en dos filas de mesa con sus sillas, dos pizarrones en los extremos y hay un espacio en el centro del salón.

En *la entrevista* se identificaron tres categorías: **reflexión** sobre su papel como docente, **académica y socioemocional**.

Con respecto a la **reflexión** como docente considera los aspectos de la vocación de ser maestro y el modelo que tuvo de su abuelo y de una de sus maestras.

*Para que ustedes leyeran les desperté el morbo, porque ustedes siempre estaban con que esto otro y este otro, y los temas polémicos, fue una manera de jalarlos, nos marcaba por ejemplo, con fichas, que hiciéramos trabajos, ...eso fue también lo que me permitió tener ese modelo de profesor.*

Otra influencia que señaló fue la de su abuelo.

*Fue profesor de primaria, estudió varias cosas, no le llenaba, y cuando él se dedicó por completo a enseñar a niños de primaria de provincia, y sobre todo de gente, de lugares rurales, ahí se dio cuenta de lo importante que es, entonces yo veía que al abuelo que de repente se esforzaba, porque se convertía en el papá, en el orientador, este, en el amigo, en los que los contrataba para ayudarlos en su situación económica y se los llevaba de vacaciones.*

Además del modelaje, otro aspecto relevante en la docencia fue la reflexión sobre los errores y la necesidad de aprender de los alumnos y cómo aprendió a ser docente a través de las experiencias. Señaló la dificultad que tuvo al iniciarse como profesor en una escuela particular, el aprender a buscar la forma de llegar a

los alumnos, primero con la asesoría de un psicólogo que le decía que se volviera su amiga, le ayudó a buscarles el modo.

*Eran tremendos, y ya tenía yo la tachuela en el escritorio, el agua, porque le echaron agua...uno llega muy novato y se da cuenta, no....se pone uno del lado de los alumnos, dije yo también fui alumna pero, si respetaba yo a mis profes, ... sin embargo este dije yo no quiero ser así, yo quiero que me respeten y me costó mucho trabajo ese grupo.*

Otro aspecto de la reflexión fue la de buscar el interés de los estudiantes ya que recién egresada se dio cuenta que no podía enseñar como en la facultad. Esto la llevó a buscar actividades según los intereses de los alumnos, que los atrapen, remarcar la importancia de la materia así como la aplicación de los conocimientos. Con respecto al papel docente aludió a que es muy complejo, en donde se es activador del conocimiento:

*El docente se convierte en muchas cosas, no solamente en un transmisor de conocimiento o un activador de conocimiento, a mí me gusta más el termino activador,...trata también de desarrollar esa labor pues hasta de amigos, de coordinador, de sugerente, de psicólogo y hasta luego hasta de, este de paño de lágrimas... de repente hay tanta confianza que llegan a contarnos cada historia..., no le puedo resolver la vida, pero bueno, ya tuvo la confianza.*

Además, consideró que el docente debe ser consciente de sus actitudes, el respeto y la cercanía hacia el grupo, tienen que ver con su vocación, ya que compara el comportamiento de otros profesores que son lejanos o que dicen que no les gustan los grupos, tienen una disposición negativa y esto afecta en que impide que los alumnos aprendan a ser suyo el conocimiento.

También señaló que el docente debe ser modesto e identificar qué le hace falta y capacitarse en lo que necesita. Además relaciona el ser un buen profesor con amar lo que se hace y con los valores, ya que: *enseña con gusto, con motivación y con responsabilidad su materia y con mucha ética* Los valores que debe manejar el docente son: *el respeto, la responsabilidad, el compromiso y la tolerancia.*

Consideró que el docente tiene que reflejar el programa, pero que se quedan sólo como transmisores de conocimiento, que no son conscientes de la influencia

que tienen en los estudiantes y reconoce que los alumnos tienen ideas y se puede aprender de ellos.

*No hay una reflexión coherente y consciente de que estamos enseñando algo más, no, en algunos profes yo creo que este, simplemente se quedan, que hay bueno que aprendan, esto y ya, pero a lo mejor en es esa actitud, en ese comportamiento les estamos enseñándoles cómo deben, somos por desgracia modelos a seguir ...lo que no queremos ser,... de repente en determinados temas que se llega a bordar, uno no llega a ver la dimensión como lo percibe el alumno.*

Señaló que el ponerse en el lugar del otro cambia la relación, ser empático, reflexionar que funciona y que no, construir la identidad de docente, no siempre hay ese compromiso.

*Uno tiene que ser consciente de los errores que funciono, que no y que no volver a repetir en su vida, entonces con esa, en esa reflexión tan fuerte, pero no todo mundo lo llega alcanzar, ni quiere hacerlo, porque no hay ese compromiso, no hay esta búsqueda de ser mejor profesor.*

En la **categoría académica** consideró: el buscar temas de interés, las actividades de apertura y los acuerdos, la diversidad en las actividades, ir de lo sencillo a lo complejo, la motivación, la retroalimentación, estableció una relación entre lo académico y los valores, sobretodo que esto cambia la conducta de los jóvenes.

*Tienen que trabajar aparte de los contenidos temáticos, que debe mantenerse una serie de valores...el respeto, la tolerancia,...el compromiso ante la clase...también, la puntualidad, ....establecemos acuerdos....la entrega de trabajos a tiempo, de cosas que hay que estar trabajando con los muchachos. Si uno les enseña a ser hacer responsable, puntuales, a entregar sus trabajos, a respetar las ideas, eso les va ayudar principalmente en el trato con ellos mismos, con otros profesores y también en su vida académica.*

Para ella, los elementos importantes para un trabajo adecuado en el salón de clases fueron buscar diversas actividades, como las lecturas afines a su realidad, tratar de conocerlos y desde ahí graduar el conocimiento. Así como identificar los gustos de cada grupo.

*Las actividades también... no volverse tan, tan repetidora de conocimiento, sino más bien involucrarlos en ese conocimiento, por ejemplo actividades lúdicas,... en*

*tras se ha visto que bueno es la lectura continua,... los involucra ...en otras a lo mejor la proyección de una película que les sea un detonador, ... a un grupo le funciona muy bien una estrategia, pero ya en el otro dice no me gusto y eso para que....pero también irles dosificando y graduando poco a poco los aprendizaje de lo más sencillo irme a la parte compleja.*

El factor del turno es un punto que señaló como una variable que afecta al aprendizaje y a las actividades:

*El de las nueve está más integrado, y el de las once se quiere ir, entonces hay que buscarle, ... en cuanto a los de la tarde, estos son los grupos de mayor riesgo, porque, no trabajan, no trabajan, entonces todo se tienen que llevar si uno deja tarea no las hacen, tienen que hacerlo en el salón de clases, ... se convierte completamente el salón de clases en el taller y en la casa, en el laboratorio o lo que sea para trabajar, porque extra clase no lo hace, ... hay un desfase horarios...y además como que se sienten los chicos del turno vespertino, rechazados, ... como que no fueron los mejores.*

Pero no solo a los alumnos les afecta el turno, sino también a los profesores, ya que ellos:

*Ya trabajaron en otra institución ya vienen cansados y como que le bajan la energía, no,... eso si es importante cuando uno llega con esa energía y quiere trabajar, hay un choque.*

Puntualizó que no sólo es la actividad lúdica, hay que pedir a los estudiantes que reflexionen sobre el aprendizaje que lograron, así como la utilidad en su vida cotidiana. Señaló que otro aspecto importante para el aprendizaje sería considerar a la escritura como conocimiento, que es serio, y el docente es un traductor, que en primer lugar establece la comunicación, las reglas del juego y va combinando diversas actividades para que resulte atractivo para la clase:

Establece una relación entre el ver al estudiante como sujeto activo y la motivación, ya que considera que:

*Si al alumno lo involucramos como sujeto activo del conocimiento, este, él se involucra más.*

Señaló la importancia de la actividad de apertura para establecer el diálogo, para después llevarlos a cosas más complejas, además de que si se dan lineamientos y retroalimentación a los estudiantes, ellos se sienten seguros:

*Le da uno ciertos lineamientos y en corto ya fuera de la visión de los alumnos, de los demás compañeros, les dices tienes problemas, te convendría esto otro, entonces tratarlos de darles sugerencias, no como regaño eso también es importante... como una retroalimentación y decirles mira que te parecería si tu exposición hubiera sido porque no lo haces de otra forma, Aun cuando no a todos les agrada la retroalimentación algunos muy bien sobre todo por esa interacción que hay y otros como que no.*

Con respecto a la categoría **socioemocional** en el aula consideró, el respeto a las ideas, no regañarlos, tolerancia, que traen problemas emocionales muy fuertes, que hay profesores lejanos, que hay que trabajar con los padres, y que carece de habilidades en las cuestiones emocionales. Otros aspectos importantes del trabajo en el salón de clases, fue que se enseña ejemplificándolo en el trato diario, con paciencia, con habla cariñosa.

*Pero a ver mi corazón y uno empieza decirles ciertas frase como que más o menos, no, sin gritarles ..., a mí me ha funcionado eso, solamente dos o tres veces creo que me he desesperado en mi vida académica, ... he tratado de ser muy tolerante y paciente.*

Consideró que la tolerancia favorece la interacción docente-alumno, aun cuando depende del área, de la carrera, la materias de humanidades, en especial el taller de lectura y redacción se presta, a diferencia de otras materias como las matemáticas donde no hay dialogo ni interacción, y se favorece con un poco de didáctica y experiencia.

Sugirió que la interacción docente- alumno es importante para el aprendizaje, ya que en las relaciones distantes, los estudiantes se sienten desprotegidos, además la relación permite abrir la comunicación, e identificar de manera directa las dificultades y los avances, preguntarles

*saber si el alumno está aprendiendo o no, porque un examen no es un reflejo,....este ver si sus habilidades en el caso de la asignatura que imparto, si lo logran o no, no, de qué forma, pues al revisar los trabajos, al interactuar, yo quise decir esto, en realidad pero yo escribí esto otro, entonces uno les pregunta que te paso porque no pudiste reflejar esta otra idea, que te impidió, y a pesar de que los grupos son numerosos, yo creo que es importante que nosotros hagamos ese énfasis, es un trabajo titánico, pero, pero que da gusto cuando uno ve,*



*cuando tiene alumnos de primer semestre y que llegan a cuarto semestre y son y siguen siendo sus alumnos, si ve el avance de cómo llegaron y como terminaron el semestre.... eran completamente apático cambian su actitud o que eran demasiado tímidos y entonces empiezan a hablar.*

Señaló que una forma de ayudarles a los estudiantes es la cercanía tanto emocional como física, tocarlos sin faltar al respeto, la motivación y el respeto.

*Hay profesores que jamás tocan al alumno no, del brazo, del hombro, sin llegar tampoco a ofender, no, pero este, a ver pon a trabajar esa materia gris, y de repente uno los toca, pero insisto, sin llegar a burlarse...yo creo que ahí está el respeto vamos a trabajar, esfuérzate, yo creo que la motivación es también otro aspecto importante, no, no me voy con la letra con sangre entra .*

Pensó que es importante ir conociendo a los alumnos ya que algunos estudiantes no aceptan ninguna sugerencia y pueden tener una problemática fuerte, y que no sabe qué tanto conocimiento les faltaría a los docentes. Que habría que buscar apoyo con los padres de familia, ya que, no hay un canal fuerte, aun cuando existe el departamento de psicopedagogía, no puede atender a todo y considera que esto les falla.

También sugirió que es importante la libertad para exponer, brindarles seguridad, favorecer la confianza, la cual se logra con: empatía, interacción, el trato diario, la charla. Además de la motivación, acercarse, buscar temas afines, despertar sus gustos y preferencias, volverse su amigo, confidente, a veces su cómplice, intercambiar experiencias, manejar la broma.

*Por ejemplo cuando les suena el teléfono yo no les digo apaga ese celular, a ver efectos especiales, este lo ponen en vibrador y en voces, yo creo también existe la broma.*

Indicó que el papel del clima es muy importante, ya que si hay un buen ambiente, este se puede trabajar excelentemente, si existe indisposición por parte del docente, el alumno va a reaccionar igual o peor.

Expresó que los aspectos que afectan a los estudiantes son los económicos, ante los cuales el docente debe ser flexible al pedirles algo; otro son los emocionales, como la etapa de la adolescencia que es una situación bien

cambiante o los problemas emocionales o personales, arguyó que carece de las habilidades, pero que el clima puede ayudar y la materia apoya a la identificación.

*Favorecen ese clima esa disposición al trabajo, esa necesidad de aprender o bien lo rechazan por completo y se desligan o desertan por desgracia, llegan a desertar algunos, son muy fuertes los problemas emocionales y este personales muy grandes...creo que la literatura ayuda mucho, no, a buscar algunos problemas y ver si hay una identificación*

Si bien reconoció que carece de las habilidades y los conocimientos para tratar los problemas socioemocionales, que le falta aprender otras cosas, otras estrategias o formas de aprendizaje y que todavía no da con la parte afectiva, del profesor humano. Se identifica su preocupación e interés por la interacción a través de ponerles actividades, motivarlos, de buscar la cercanía con sus estudiantes, basado todo esto en el respeto.

Argumentó que la materia, literatura, puede ayudar, señaló la experiencia que le ha quedado de cómo ha apoyado a los estudiantes, pero sobretodo reflexiona de que el profesor no se da cuenta del potencial que tiene:

*Otras te lo dicen ya después de que no son tus alumnos y dicen me gusto esta lectura me identifique, que bueno, y empecé a leer más cosas y a buscar otras alternativas y sin querer, o sea uno no, no se da cuenta, el profesor no se da cuenta del potencial que tiene y el detonador que llega a causar en los muchachos.*

Consideró que se logra establecer el ambiente a partir del compromiso, cuando el grupo se llega a integrar, se mantiene ese respeto, esa buena amistad, ese compañerismo y que hay logros, pero cuando hay competencias es muy difícil para trabajar en esos grupos.

Con respecto a las **metas**, identificó dos esenciales, II ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades básicas de aprendizaje y VI Fomentar el desarrollo del estudiante y el crecimiento personal. Su meta prioritaria fue la VI y su rol docente fue el II. Lo cual coincide con su interés por la interacción, la cercanía y las estrategias que emplea para lograr esto, aunado a la motivación, a graduar el conocimiento y a la importancia que le confiere a su

materia tanto para el desarrollo del conocimiento como para ayudar a los alumnos en sus problemas emocionales y personales.

Se identificó que en la **categoría académica** de la **interacción** plantea preguntas abiertas, para aclarar la confusión, donde el alumno tiene la posibilidad de dar respuestas amplias y argumentadas. Además retroalimentó, afirmó con la cabeza e indicó que lea un poquito más fuerte; los animó, cuando un estudiante señaló que su comentario es sobre lo que a él le pareció, lo estimuló a que lo leyera y le reconoció su participación, pidió un aplauso para él. Les corrigió la pronunciación e indicó los elementos de la lectura, se involucró en la actividad.

Cuando una alumna señaló que hubo una confusión retroalimentó la participación y les preguntó para aclarar el desconcierto y los estudiantes fueron contestando, les propuso la lectura de otro texto, empleó el recuerdo para precisar la actividad, además se incluyó en el proceso y dio las indicaciones de cómo hacer la actividad.

Empleó metaenunciados, como apoyo para ubicar, les pidió que recuerden en donde se habían quedado la semana pasada, les señaló que siguen trabajando el tema. Otro ejemplo es cuando les dice: *recordemos de esas características...*”, se observó que aun cuando apela al recuerdo, lo acompaña con la descripción de lo que considera importante, por ejemplo *los ambientes misteriosos llenos de espíritus malignos acuérdense de esta otra característica*. Se identificó en esta actividad que los alumnos se resistían a participar en la actividad y la maestra les señaló que les daría triple calificación, lo que indica una forma de motivar la participación, reconoció la participación de los tres estudiantes que sí hicieron la tarea.

Se observó que la maestra no da por hecho que los alumnos saben, pregunta para verificar que la tarea sea comprendida y los criterios que debía cumplir.

En la **categoría socioafectiva** cuando un alumno señala que su comentario es sobre lo que a él le pareció, lo animó a que lo lea y al terminar la lectura pidió un aplauso para él. Cuando los alumnos leen sus comentarios no hay un tiempo determinado, favoreció la expresión de sus comentarios

Con respecto a la atención de los estudiantes, los animó a participar. Se dio cuenta de la inquietud de los alumnos, pidiéndoles que continúen la actividad,

también atendió a quienes llegaron tarde y les pidió sus notas. Además empleó la cortesía. Otros componentes fueron la broma y el humor, estableció contacto físico con sus alumnos, tocar la cabeza y el hombro, así como el habla con cariño, los llamó mis hijos.

En la categoría **asimetría control y poder** se identificó el control de turnos, lo cual es un indicador de la autoridad. Asigna los turnos de participación, de acuerdo al espacio que ocupan los alumnos en las filas y de los párrafos del texto. Se observó que no hay control del tiempo, el alumno lee su ensayo, el tiempo está en función del trabajo que se lee, en relación con el conocimiento. Demandó la participación de los alumnos que no han participado, y les preguntó sobre los elementos románticos de la historia. Estableció la disciplina, cuando algunos alumnos están hablando, les llamó la atención y les pidió que estuvieran atentos que escuchen a sus compañeros.

Les solicitó que de manera voluntaria o voluntariamente a fuerza, como ellos prefieran leyera su comentario, les demandó participación y al no obtener respuesta empezó a designar quienes van a participar.

Con respecto al **cuestionario sobre el clima**, en el factor I instrucción la media fue 4.45 que indica que los alumnos perciben que la docente a menudo muestra interés por negociar, convencer la comprensión del conocimiento, así como el apoyo y atención que da a los estudiantes, en el factor II personal la media fue de 3.38 que señala que algunas veces muestra interés y preocupación por los estudiantes.

Con respecto a la pregunta de investigación: ¿relación entre los significados, las metas docentes, la interacción y la percepción de los alumnos sobre el clima socioemocional?, se considera que sí hay relación en las cuatro dimensiones estudiadas, ya que por un lado se identifica en los significados de la maestra una reflexión del modelaje que tuvo de su abuelo y su maestra, las experiencias con un grupo difícil, así como la importancia que tiene para ella lo académico: graduar el conocimiento, buscar temas de interés, buscar actividades lúdicas y que favorezcan la escritura, no ser sólo un transmisor de conocimiento. Reconoce la relación entre los valores, el respeto, la confianza, *habla cariñosa y la cercanía* la

influencia de la problemática emocional de los alumnos, su falta de habilidades para tratarlos, la importancia del clima socioemocional, cómo influye en la participación de los estudiantes, que los docentes sean conscientes de su papel, que a la vez es complejo.

Lo anterior se relaciona con las metas si bien manifiesta dos esenciales, una de ellas corresponde a meta prioritaria, VI fomentar el desarrollo del estudiante y el crecimiento personal, la otra coincide con el rol prioritario, II *destrezas académicas básicas*, éstas concuerdan con la representación de la docente y con la observación de la interacción.

Coincide también con la opinión de los alumnos sobre el clima socioemocional en el aula, ya que los alumnos manifiestan en el factor instruccional que a menudo la docente muestra interés por convencer y negociar la comprensión conocimiento, el apoyo y la atención que le da al estudiante, y en el factor personal tuvo la media más alta de todos los maestros, lo que nos indica que los alumnos perciben la preocupación e interés por ellos.

## **Maestro 6**

Del Colegio de Ciencias y Humanidades, imparte el taller de comunicación en el turno vespertino. Tiene 42 años de edad y 19 años de experiencia docente. El aula tiene dos hileras de mesas y sillas acomodadas en filas y en cada uno de los extremos hay un pizarrón.

En la entrevista se observaron tres categorías: **reflexión, académica y socioemocional**: En la primera deliberó sobre dos puntos, el primero sobre la necesidad de cursos, diplomados de actualización para los docentes. *La preocupación de llevar a cabo cursos, eh, diplomados ha salido de los propios maestros, bueno de mis propios compañeros*

El segundo punto de reflexión fue la docencia como una de las profesiones con mayor índice de enfermedad mental y su interés por que se considere una enfermedad de trabajo, ya que los docentes del bachillerato son los que tienen mayor riesgo.

*La segunda carrera que tiene más altos índices de gente que pierden la razón o que tienen problemas mentales, en primera son los médicos y después son los maestros, así es eso me preocupa mucho, ..., y he invitado a los demás a que hagan, a través de un escrito que lo metamos como ley, que la enfermedad mental se considere como enfermedad de trabajo para los maestros al menos en el bachillerato, que es el primer, en el orden de problemáticas mentales, son los primeros después los de secundaria los de primaria y finalmente los de licenciatura.*

En la **categoría académica** señaló que lo más importante es dar a los alumnos las herramientas, la preparación y en segundo lugar concibió al clima como convivencia, el trabajo en equipo pero no consideró inicialmente que el clima pueda ser un factor que favorezca el trabajo. Los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

*Número uno que ellos se sientan cómodos, que ya sepan hacia donde se están dirigiendo, qué es lo que quieren obtener de cada de cada una de sus materias,.... qué les gusta o qué les atraen y qué consideran que les van a servir para su licenciatura.*

Para el maestro el estar cómodo es tener los espacios adecuados, las herramientas tecnológicas, cañón, pizarrón, Laptop.

Consideró importante la preparación de los muchachos, ya que llegan con muchas deficiencias, académicas y elementales, de redacción elemental, lo que impide que lleve a cabo la planeación o llegar a los aprendizajes que están considerando, el regresarse no es sólo en su materia sino también en las otras.

Para lograrlo trata de motivarlos con gracejadas, bromas, invitarlos a que lean, *puyarles el orgullo*, incluso señaló que les lleva libros y sólo a algunos les interesa.

*Decirles miren muchachos, eh al menos una empresa funciona con un patrón, con cuatro capataces y como con 200 obreros, en dónde se quieren ubicar ustedes.*

Reflexionó de que no es la mejor manera el invitarlos pero es la que le ha funcionado, que tiene que estar buscando actividades para que les entre el conocimiento, ya que ve que los chicos *están perdiendo las esperanzas de encontrar*

*un trabajo bien remunerado o satisfacción incluso personal de la licenciatura o de su carrera y llevarla a cabo.*

Por lo tanto trata de que aprendan a través del respeto, así como de ponerse en un plano de igualdad, simetría en el sentido de que está aprendiendo de los estudiantes y cómo ellos pueden aprender de él, que no hay gran distancia entre ellos, ya que él no tiene todo el conocimiento, se equivoca como ser humano y que aprende de sus errores, aunque establece la diferencia de que no trata de ser, *su amigote, ni su cuate, sino a veces utilizar el mismo lenguaje que ellos utilizan.*

Si bien señaló que el papel principal del docente no es de la autoridad, sino el guía cuya razón principal es el de facilitarles las herramientas, el conocimiento que por la edad o por el camino académico aún no han conseguido.

En la **categoría socioemocional** se identificó que al principio de la entrevista señaló como número uno la materia y que sepan hacia dónde se van a dirigir, conforme se va desarrollando la entrevista va señalando al clima como una herramienta para la materia de comunicación, desde la primera unidad de integración, donde trabajan muchas actividades, dinámicas para que se integren, consideró que es primordial que aprendan a trabajar en equipo, debido a que en la materia no se puede trabajar de manera individual, además porque en el campo laboral se trabaja en grupo.

También arguyó que existen otras situaciones en las que se demanda de un clima, una de ellas es la relación entre las herramientas y que no están peleadas con el clima de la cordialidad, de estar a gusto, de estar bien de poder hablar de los que sea, *al conocimiento le daría el 60 por ciento, a la interacción el 40 pero al lenguaje le daría yo a lo que estábamos comentando un 20 por ciento.*

Otra situación que expresó fue que el clima propicia que los muchachos y las chicas, se sientan en confianza para hablar del tema que ellos decidan. La materia es comunicación interpersonal y es la que tienen consigo mismos. Se emplean varias dinámicas, en una de ellas, los chicos hablan de sus problemas y una vez que lo hacen hay que buscar una solución:

*Sabes qué maestro, pues yo en este momento tengo una problemática de adicción a las drogas, eso ya es muy bueno, porque ya saco de él y está aceptando que*

*es enfermo, pero ahora viene la solución pero que es él quien la tiene que conseguir a través de los mecanismos necesarios.*

Por lo tanto se requiere un clima positivo, ya que se necesita que los chicos sientan la confianza de que no se les va a juzgar, de que están ahí para crecer:

*Si crecemos viendo que los demás tienen los problemas muy parecidos a nosotros y que nos vamos a ayudar entre todos, porque es el trabajo en equipo, ya la llevamos de gane.*

Los estudiantes responden a esta situación de manera positiva, dan aportaciones muy centradas, opinan todos los que quieren hacerlo. En algunos casos le han dicho que les ha ayudado mucho escuchar en voz de otros la problemática que ellos tenían y que no habían contemplado que era algo tan sencillo.

Identificamos las expectativas positivas que tiene hacia los alumnos, cuando señala que el respeto lo logran los mismos estudiantes, ya que son ellos los que se ponen los límites de respeto al otro, es decir ellos se auto-regulan, tienen que aprender a no permitir que alguien les dañe, y si les dices:

*Con groserías, estas pendejadas no se pueden decir, no me estoy refiriendo a una persona en particular sino a una situación dada y entonces ellos también cuando lo hablan no es decirle directamente a su compañero ah eres un tonto, no, no ah que bueno eres una persona que tienes estas características y yo haría esta forma, entonces yo creo que si saben medir, saben medir bien y qué tipo de palabras y qué fuerza pueden utilizar.*

Advirtió que cuando se llega a dar una situación de falta de respeto trata de centrarlos de que su compañero está hablando de su problema y se los está haciendo saber a todos, que le deben respeto.

*Cuando alguien intenta faltar al respeto incluso a un secreto con una bromita muy pesada con los demás con el silencio o con la mirada es así contundente, ... se queda callado el grupo no tenemos nada que decir, no se hace nada y la persona que hizo esa broma se queda totalmente callado y después incluso nos ha llegado a pasar que llegan a pedir una disculpa a todo el grupo y en particular que él que creyó que le pudo haber gastado una broma de mal gusto .*



Otros aspectos que señaló fueron la convivencia, las relaciones humanas, la interacción con los maestros el que se sientan incluso a gusto con el tipo o manera de cómo está enseñando el profesor o profesora. Enfatizó que logran la interacción entre maestro alumno con la dinámica de integración y que hay que mantenerla en el trato.

*Después soportarla en el trato, pero sobretodo con respeto aun y cuando se hable con malas palabras, pero siempre se ponen esos límites en qué momento se están utilizando, para qué.*

Esta interacción se favorece empleando el mismo lenguaje. Las relaciones que se generan con el docente, favorecen una cercanía con ellos, ya que los estudiantes piensan que *el profesor está en su nivel, tienen los elementos que están buscando...* Se favorece la comunicación con las dinámicas del lenguaje que están utilizando, para que ellos se abran, le permite identificar qué es de lo que están careciendo y que no se están poniendo barreras, la comunicación ayuda.

*En las dinámicas nos han llegado a decir las chicas estoy embarazada y no quiero que se enteren mis papás, usted qué me aconseja, es un problema muy fuerte,... lo mejor que yo he hecho es canalizarlas al departamento de psicopedagogía, porque no soy el experto, y eso se los hago saber, no soy el experto, yo en tu caso haría esto, pero yo, pero yo soy hombre, yo tengo 40 años eso no representa que tú que tienes 16 años, que tienes una problemática de embarazo hagas lo mismo, ve cuáles son tus perspectivas con la familia, ve todo eso y acude con los especialistas, eso yo creo que es muy bueno porque están presentándonos su problemática, están diciendo vean de lo que estamos careciendo y no se están poniendo barreras de comunicación, eh que el lenguaje las puede empezar a propiciar ya sea para hacerlas o para quitarlas.*

Un elemento en la comunicación es el respeto, conocer cuáles son los límites de las relaciones interpersonales entre los alumnos y el profesor, entre los compañeros,

Es decir hasta dónde puedo llegar en la confianza que le tengo al otro, lo cual es difícil siempre es muy difícil y más con adolescentes... a veces le decimos eh, mi hijo, y ya creen que es otra cosa, y al ratito hasta de cuarto se quieren llevar, ...porque se rebasa muy fácilmente el grado de confianza que se les está

otorgando, pero eso lo deberíamos entender nosotros los maestros porque somos los adultos.

Identificó las situaciones problemáticas de los estudiantes entre las que se encuentran: la escuela es una guardería, la desesperanza, la problemática familiar. El papel del docente ante esta problemática es diferenciado según la materia:

*materias más duras como las matemáticas, yo creo que los maestros te es el camino y ..., estas son las fórmulas o ... para llegar a estos resultados y no me meto con ustedes en la vida personal, el problema con las materias del área de talleres, es que no sabemos hacer eso, no podemos dejar de lado el asunto que los muchachos traen desde la casa, porque ellos lo reflejan cuando escriben.*

La actitud del docente afecta sobre todo si el maestro es lejano mientras que a él que le gusta lo que hace, y enseña con gusto a los alumnos les llega a gustar la materia. Consideró que es importante la relación maestro-alumno, ante la problemática de los estudiantes se tienen que preparar más, ya han habido casos en que se les ha salido de las manos, ante las carencias que tienen los alumnos, las nuevas aristas se dan en la relación maestro-alumno, alumno- maestro.

La problemática del estudiante no solo son las carencias sino la etapa en la que se encuentran, la búsqueda de identidad, trabajan con adolescentes que están buscando su identidad.

*Los muchachos están buscando su identidad, nos las están transmitiendo a nosotros, nosotros que somos los adultos y que les estamos encantando ah, pues mírenos el mundo es así y así y, y a asado, a lo mejor se los pintamos de una manera ideal....están adquiriendo ellos esta personalidad de estos profesores, entonces ahí es donde yo, yo creo que deberíamos nosotros de subsanar esas pequeñas deficiencias o grandes deficiencia*

La importancia de lo socioemocional es que ellos reflejan la problemática familiar, y lo que el docente quiere es enseñarles los límites, pero no diciéndoselos, sino con actitud, a través del conocimiento social, que ellos aprendan a generar esos límites.

*ellos creen que con esta libertad que como jóvenes la tienen, es haciendo lo que ellos quieran .... en el aula también está creyendo que es hacer lo que yo quiero y no es cierto, entonces hacer lo que yo quiero, enseñar los límites y no decirles muchachos aquí los límites son estos, y si te sales fueras estas out o estas reprobado, no yo creo que con las actitudes que uno mismo va tomando ellos van aprendiendo que las cosas tienen que ser de una manera y no la que ellos creían a través del conocimiento social que tienen con sus amigos, con sus compañeros .... que aprendan que son límites, ellos mismos deben de generar.*

Otro aspecto fue la problemática de los docentes, hay maestros que les gritan a los alumnos, los descalifican y se los repiten diariamente.

Señaló que la interacción favorece avanzar, *cuando entendemos que somos hermanos que vamos hacia un mismo punto y que yo no tengo por qué robar, que yo no tengo por qué asesinate, que yo no tengo por qué ofenderte.*

Aludió a que en la interacción se tienen que considerar el respeto, los valores, a través del comportamiento del profesor pero con actitud, con reciprocidad, pero no se es consciente de los que se está haciendo.

*Si yo le estoy dando la confianza al muchacho también yo la quiero recibir, de que si él me está dando el valor de la amistad, el valor del respeto, te saludo con la mano y te doy el apretón medio, de abrazo sin otro ánimo, no, lo que te estoy diciendo estoy contigo, y estás en el lugar correcto y que lo sientas así sin esa falta, sin transgredir ese respeto, sin menoscabar la inteligencia de los muchachos. Pero no somos conscientes de no tenemos conocimiento de que los estamos llevando a cabo, no lo hacemos consciente..... lo estamos así como ya por osmosis se están llevando a cabo pero, yo siento que a veces si sería bueno en una carta, en una especie de carta descriptiva poner qué es lo que se ha desarrollado.*

Con respecto a las **metas** señaló una como esencial, prioritaria y rol docente, VI fomentar el desarrollo del estudiante y el conocimiento personal. Lo cual coincide con lo que señala en la entrevista al enfatizar en primer lugar el desarrollo de herramientas, cuando identifica las carencias de los estudiantes y lo que logran en el taller de redacción, cómo establece las condiciones para que se puedan expresar.

En la observación de la interacción, en la **categoría académica** expuso y preguntó a todo el grupo, asignó y controló el turno de participación, de tal manera que involucró a todo el grupo, además de que hizo preguntas a estudiantes específicos, los alumnos trabajaron en equipos y expusieron. Se observó que daban respuestas amplias, ya que les pidió que las argumentaran y las justificaran.

Otra actividad que pidió fue que identificaran diferencias entre los anuncios y las imágenes que él presenta, cuando los alumnos no contestaron asigna turnos de participación el alumno responde, maestro volvió a preguntar, cuando el alumno contestó retroalimentó, otra alumno participó y corrigió. Es decir involucró a todos los alumnos en la participación.

Otras formas de preguntar fueron de identificación, les pidió que señalaran las propiedades del producto y las características de la publicidad o de diferencias de los productos. Emplea metaenunciados de recuerdo y les solicitó un resumen de ese contenido. También proporcionó retroalimentación positiva, los alumnos participaron y argumentaron sus respuestas, estableció un diálogo alternado con el grupo, es decir todos los alumnos pueden participar, ya sea de manera voluntaria o por asignación de turnos.

En la **categoría socioafectiva** hizo bromas, manejó el albur con los alumnos y alumnas. Atendió a los alumnos de manera personal, a uno le preguntó “*vienes bien X*”. A otro le llamó por su nombre y le preguntó.

Se identificaron respuestas de confianza, ya que un alumno, señaló que él no está de acuerdo en lo que se ha venido explicando y dio su punto de vista, lo cual puede indicarnos la seguridad del alumno en expresar su desacuerdo a lo que se ha dicho.

Otra respuesta de confianza fue cuando un alumno señaló, que no se acuerda de haber visto ese tema, pero argumentó qué es lo que él entiende, lo que se observa también es que el maestro dejó que explicara y finalmente lo retroalimentó positivamente al ampliar la argumentación que dio, lo que nos habla del empoderamiento que le dio al dejarlo que exponga y después lo retroalimentó.

Otra respuesta de confianza fue cuando un alumno comentó lo que él entendió, los alumnos participaron, el maestro amplió la información. Otra fue cuando controló el turno nombrando a un alumno, el alumno le solicitó que lo deje buscar. Se observó que las respuestas de los alumnos fueron más amplias, y los alumnos participaron uno tras otro, lo que muestra es que la mayoría de los alumnos participan de manera dialógica.

Se identificó que está atento a los estudiantes, una forma de atención es cuando pasa lista y pregunta por los que no contestan o no están.

En la categoría **Asimetría, control y poder** se identificó el control de turnos, lo cual es un indicador de la autoridad. Demandó la participación de un estudiante. Otra fue el control de la actividad.

Cuando los alumnos hablan les llamó la atención o levantó la voz para callarlos. Otra fue que dio una tarea y los alumnos protestaron entonces aumentó el número de ejercicios.

También aplicó las normas previamente establecidas, un ejemplo fue cuando preguntó a quién le toca la minuta y no le contestaron:

*La minuta de la clase a quien le correspondió, yo les dije que no iba a decir a quien le tocaba, a quien le correspondió, bueno cuando pasen la lista se va a descubrir, si es calificación dense por despedidos del curso si es que no me entregaron esa minuta.*

O cuando le señaló a un alumno y le dice *tú que no viniste la clase pasada por tus pistolas*, otro ejemplo de la aplicación de normas fue cuando unos alumnos entran al salón y no los deja entrar porque llegaron tarde. O cuando específica a quién le está preguntando. También empleó la broma con los estudiantes sin perder su autoridad.

Se identificó que trata de ponerse en un plano de igualdad a través del respeto con los alumnos, no de autoridad sino de facilitador de herramientas y conocimientos.

En el cuestionario de **clima socioemocional** La media en el Factor I Instruccional fue de 3.38 lo que nos indica que los alumnos opinan que el maestro algunas veces tiene interés por convencer y negociar con los alumnos la

comprensión del conocimiento. En el Factor II personal, fue de 3.02 es decir que algunas veces demuestra su preocupación e interés por la persona.

Se identificó que hay relación entre las representaciones del docente sobre el trabajo en el aula, donde señaló la importancia de las herramientas, y sobre todo en la motivación a través de las bromas, de invitarlos a que lean, buscar actividades para que les entre el conocimiento. En la interacción se observó que a través de las preguntas va llevando a los alumnos a lograr el conocimiento, plantea preguntas para precisar la tarea, les pide que argumenten sus respuestas, las que son amplías, les da retroalimentación.

Con respecto a la asimetría control y poder en la entrevista señaló, el ponerse a su nivel, así como poner límites y que los estudiantes aprendan a manejarlo, pero sin perder su autoridad, y en la interacción se observó que aplica las normas establecidas o asigna control de turnos, les llama la atención. Aunque maneja el albur y la broma durante la clase, no permite que los alumnos salten su autoridad, controla los turnos de participación cuando los alumnos no participan.

Con respecto a la pregunta se observó que sí hay relación entre los significados que tiene el docente sobre el clima en el aula, las interacciones, las metas y la percepción de los alumnos sobre el clima socioemocional en el aula.

En las metas señaló una como esencial, prioritaria, y rol docente, la VI fomentar el desarrollo del estudiante y el conocimiento personal. Lo cual coincide con lo que comentó en la entrevista al enfatizar en primer lugar el desarrollo de herramientas, cuando identificó las carencias de los estudiantes y lo que logran en el taller de redacción, cómo establecer las condiciones para que se puedan expresar.

En la interacción en el aula, se observó que fomenta la participación de todos los alumnos, estableció un diálogo escalonado, mantiene las normas y los límites, y la percepción de los alumnos es que tanto en el factor instruccional como en el personal, el docente algunas veces muestra interés tanto por la negociación del conocimiento como preocupación e interés por ellos.

## **MAESTRA 7**

Del colegio de Ciencias y Humanidades, tiene 16 años de experiencia docente, imparte las materias de taller de lectura y redacción. El aula tiene dos filas de mesas y sillas a lo largo del salón con un pizarrón en cada extremo.

En la **entrevista** se identificaron dos categorías: académica y socioemocional. En la categoría **académica** señaló la importancia del trabajo en el salón de clases y de los límites, ya que consideró que no se debe perder de vista quién es el profesor, tener un buen nivel de comunicación, favorecer la confianza y emplear la broma.

*si bien nunca perder de vista que uno es el profesor, pero tener un buen nivel de comunicación con los muchachos, no necesariamente que uno le quiera jugarle al psicólogo ni mucho menos, pero finalmente que ellos sientan esa confianza de preguntar, que incluso a partir del, de que se da esa relación continua en el salón de clases, uno ... va uno conociendo a los alumnos, veo uno, qué es lo que les agrada y establecer incluso... pues de cotorrear sobre algún punto, ... bromear un poquito con los muchachos.*

La comunicación, la observación y la experiencia permiten crear ambientes de trabajo.

*Ya con la experiencia se da uno cuenta que, que lo ideal para lograr este tipo de ambiente, porque prueba uno que es, una mejor manera de trabajo con los chicos en el salón, ....yo lo logro, ... observando ... ya con la experiencia, uno va viendo, seducir a los chicos ... obvio con los que trabajan, es con los que no les gusta la materia, es con los que más tiene uno, que tratar de seducirlos y buscar cómo atraparlos y cómo hacer que más o menos empiecen a trabajar, no es tarea sencilla, no hay nada más difícil en el caso de la materia que yo imparto que enfrentarse a una hoja en blanco.*

Consideró que la disposición y la comunicación favorece, pero también se dan casos en que los muchachos tienen demasiados distractores personales y por mucho que les pueda gustar la materia, que la docente les pueda caer bien, no se logra nada, por lo que se trata de rescatar a los jóvenes, a veces se puede y otras no. Lo que nos indica el interés por los estudiantes.

*Hay dos chicos, uno que de plano ya no entró, estoy segura de que está enfermo, se estaba haciendo estudios, no sé exactamente de qué está enfermo, ya no regresó, ya perdí la pista eh, pero a él trataba de que se involucrara.*

Identificó las limitantes que tienen los estudiantes, como la falta de disciplina ya que no les ponen atención, trata de que se involucren, a veces no se logra, además toma en cuenta el esfuerzo que hacen, dado que para unos puede ser fácil porque tienen las condiciones y otros no.

*Bueno por más que uno pelea y trata uno de atraerlos, de decirles mira es importante, y haz esto, o tu haz esta parte, como una manera de que se involucren, ya, esos casos por desgracia sí los perdí, tengo el caso de otro muchachito, ...él también tiene ciertas limitantes pero con él creo que se logró, se logró muchísimo, porque no se perdió siguió entrando a la clase estuvo trabajando, a lo mejor su trabajo final no va a ser para cortarse las venas de la emoción, pero el esfuerzo ahí estuvo....ese es otro aspecto ... yo tomo mucho en cuenta en la evaluación, otros aspectos que no necesariamente son numéricos, ... esa disposición y que a esos chicos les costó el doble o el triple de trabajo.*

Otro aspecto que señaló fue que algo se logra con estar en la clase, algo captan, por lo cual no es partidaria de sacarlos del salón. Argumentó que las estrategias adecuadas son: investigar actualizar, describir texto y lo puede trabajar el maestro *con motivar, los logros explicitar la utilidad de que vean algo, aprender para toda la vida.*

Manifestó que con la retroalimentación se ayuda a los estudiantes, ya que al decirles que están haciéndolo bien, valoran el esfuerzo que hacen.

*Número uno puntualizarles que están haciendo bien las cosas, que se sientan ellos bien gratificados, que digan vale la pena mi esfuerzo porque hay un resultado y me están diciendo que estoy obteniendo un buen resultado.*

Se identificó una estrecha relación entre lo académico y lo **socioemocional**, ya que al planear buscó los contenidos, textos que les atraigan, lo cual ha favorecido que los estudiantes tengan una expectativa más abierta de la docente y lo que favorece el acercamiento.

*Elaborar estrategias, libros de textos, en fin, en lo primero que piensa uno ...más que en ir con la gran erudición con los muchachos,... buscar textos, buscar contenidos, que les sean a ellos atractivo el contenido, por ejemplo ahí fue donde*



*varios de mis alumnos...se destaparan, porque vimos un texto el semestre pasado que se llama solo sin tu pareja, entonces habla sobre, es el testimonio de un muchacho gay que tiene SIDA pero cómo fue su vida, cómo fue su aceptación cómo ha sido su situación con la sociedad el doble rechazo que él sufre por ser homosexual o por ser portador del VIH, que son situación con la sociedad, disposición, cómo varios alumnos que son de ese sector ... ha mira es aliviada la profesora, cosas tan simple ... involucrar y se empiezan a acercar*

Reconoció la influencia de lo socioemocional en el aprendizaje, ya que señaló que los estudiantes se sientan acompañados y de que existe alguien que está interesado en ellos, lo que favorece el aprendizaje. Puntualizó que es importante diferenciar el interés, poner los límites, porque no es la mamá, ni hermana y no puede rebasar ese límite, considera que no es ético. La cercanía se logra con conversar, con dar una palmada, con sentarse con ellos, con platicar y sienten el interés.

*Con conversar, pero, parece una mentira una palmada en la espalda, sentarme con ellos,... me siento con cada uno de los equipos, platico y les digo a ver cómo va y demás, este acercamiento me da muy buen resultado y ellos creo que sienten, sienten que hay ese interés de mi parte*

Aludió a que el acercamiento tendría que ver con lo socioemocional, sobretodo como llegan actualmente los estudiantes y la obligación de los docentes de adaptarse a las diferencias con las que vienen, que ayuda en la problemática que tienen.

*en la medida que son diferentes nosotros estamos obligados, ...a tratar de adaptarnos ...a ellos a su circunstancia. Sin pretender ser uno psicólogo, ni papá, ni nada, pero ayuda a que los muchachos puedan sentir hay me libero un poquito porque lo puedo expresar.*

Esto lo favorece la actividad en el aula y esto va acompañado con lo que ve en el salón de clases, hacen las cosas y las hacen con mayor gusto, se da la empatía y la afinidad a través del interés, de preguntarles sobre ellos.

También consideró los problemas de salud: anorexia, alcoholismo, drogadicción; familiares: separación de los padres, o la poca civilidad.

*Hay muy poca civilidad por parte de los chicos,...son demasiado individualistas, se preocupan muy poco por sus compañeros, por la sociedad,... a veces son*

*mucho muy groseros, el lenguaje que ahora utilizan tiene una carga de hostilidad mucho muy fuerte,*

Señaló que la problemática que traen afecta al trabajo en el aula y es una lucha de los docentes.

*Lo que menos les interesa es la clase, lo importante para ellos es hacer amigos, sentirse aceptados, sentirse parte de un núcleo nosotros los profesores tenemos una lucha, muy difícil...no imposible, pero sí difícil*

Señaló que el papel del clima en la enseñanza son: la tolerancia, la participación, lo que permite aventurarse a nuevas estrategias, a que tomen una opinión. Aludió a la identificación de sus intereses, seducirlos para que les guste la materia, atraparlos para que trabajen. Consideró como estrategias adecuadas, investigar, actualizar, motivar los logros, explicitando la utilidad y que aprendan para toda la vida.

Reflexionó que el trabajo es importante en el salón de clases, y no se debe perder de vista quién es el profesor.

Para ella la autoridad no está peleada con tener un nivel de comunicación con los estudiantes, que sientan la confianza de preguntar, ya que a través de la relación se conoce a los alumnos

Con respecto a las **metas** señaló tres esenciales I (Habilidades Intelectuales de alto orden), III (Destrezas y conocimientos específicos del curso) y la VI (Fomentar el desarrollo del estudiante y el crecimiento personal). Su meta prioritaria y su rol docente fue la misma, I (Habilidades intelectuales de alto orden). Estas metas coincidieron con los significados de preocuparse e interesarse por ellos, que logren aunque sea poco, el reconocerles el esfuerzo, el buscar contenidos de su interés.

En **la interacción de la observación** en la categoría **académica** se observó que hace un resumen de la clase anterior, preguntó y dio tiempo para que el alumno participe, responda y retroalimenta.

Organizó trabajo en equipos, dio instrucción de la actividad, les preguntó a los equipos si van con el material para elaborar sus fichas, les pidió que evalúen su esquema preliminar, cómo lo van a ser; les pregunta si lo recuerdan.

Supervisa y retroalimenta a los equipos, y averigua sobre qué le van a modificar al esquema y los alumnos le explican y les retroalimenta.

Da retroalimentación positiva a los alumnos que llevaron la tarea y llama la atención a quienes no la han realizado. Antes de explicar evalúa a través de pregunta si entendieron, los estudiantes contestan y amplía la información, les plantea preguntas de negociación, señala la importancia de la actividad y de que la hagan en el salón de clases.

En la categoría **socioafectiva** se identificó que atendió a una alumna que faltó a clases y le señaló *pon atención y no se distraiga*. Empleó la cortesía, pidió por favor, la participación y que les recordaron algunos aspectos. Al supervisar a los equipos identificó a quienes trabajaron y a quienes no, habla con ellos, bromea y sonrío.

En la categoría de **asimetría, control y poder**, llamó la atención cuando hablan, cuando no llevan el material o cuando están mal sentados. Cuando los alumnos hablan hace gestos y expresión de que se callen. Llamó la atención cuando presentan conductas perturbadoras, a los que no llevan su material de trabajo, regañó a un grupo por atenerse a un compañero. Controló el comportamiento de los alumnos.

Además le dio poder a los alumnos al pedirles que ellos evalúen su trabajo. *Por favor ustedes mismos sean capaces de checar qué está mal y qué está bien, por favor*

En el cuestionario de **clima socioemocional**, en el Factor I Instruccional la media fue de 3.97, los alumnos señalaron que a menudo hay interés del docente por convencer y negociar la comprensión del conocimiento, además le da apoyo y atención. En el factor II personal la media fue de 3.31. Los alumnos percibieron que el maestro algunas veces demostró su interés y preocupación por ellos.

Con respecto a la relación entre las metas, los significados y la interacción en el aula se encontró que sí hay coherencia entre ellas, ya que plantea la preocupación e interés por los estudiantes, que logren aunque sea poco, el reconocerles el esfuerzo, el buscar contenidos de su interés. Considera que el trabajo es importante en el salón de clases, y no se debe perder de vista quién es

el profesor, aun cuando plantea tres metas esenciales, hay congruencia entre una de ellas, en la esencial, la prioritaria y el rol docente, habilidades intelectuales de orden superior. Supervisa la actividad que están haciendo, que se autoevalúen, que corrijan y llama la atención a quienes no trabajan.

Identifica los intereses de los alumnos, seducirlos para que les guste la materia, atraparlos para que trabajen. Considera que las estrategias adecuadas son investigar, actualizar. Motiva los logros explicitando la utilidad y que aprendan para toda la vida. En la interacción les pregunta para precisar la tarea, les retroalimenta y llama la atención a quienes no cumplen. También se identifica el control y la disciplina en los comportamientos perturbadores.

### **MAESTRO 8**

Del Colegio de Ciencias y Humanidades, con 15 años de experiencia docente, imparte la materia de Taller de lectura y redacción. El aula tiene dos filas de mesas y sillas y un pizarrón en cada extremo.

Este maestro no se pudo entrevistar. En las **metas docentes** señala dos esenciales I (Habilidades intelectuales de alto orden) y II (Destrezas académicas básicas). Una meta prioritaria II (*Destrezas académicas básicas*). Señala dos roles docentes I (Habilidades intelectuales de alto orden) y II (Destrezas académicas básicas).

Con respecto a **la interacción en el aula** en la categoría académica se encontró que trabaja con equipos, los retroalimenta. Los alumnos organizan dinámicas grupales, exponen y evalúan a sus compañeros, el maestro supervisó la actividad.

Da instrucciones, los alumnos preguntan, les hace una broma y les dice que *no van a salir porque son muy feos todos*. Los alumnos secundan la broma. Cuando un alumno le pregunta le explicó el concepto.

Emplea la coevaluación, les pidió que evalúen la actividad de un compañero, les dio instrucción de los criterios que tienen que evaluar y que den un argumento de por qué le ponen la calificación.

En la categoría **socioafectiva** se identificó que frecuentemente sonrío, los alumnos sonrían. Atiende a los alumnos cuando preguntan les contesta

Con respecto a la **categoría asimetría, control y poder** Estableció la norma de participación, dio reconocimiento, les señaló que ellos tienen la idea, es decir los empoderó.

Con respecto **al clima socioemocional**, la media del factor I instruccional fue de 3.50, los alumnos percibieron que algunas veces el maestro mostró interés por convencer y negociar la comprensión del conocimiento, apoyo y atención. En el Factor II la opinión fue de 2.65, es decir que raras veces el docente demostró su interés y preocupación por la persona. Se encontró que hay dos metas esenciales y dos roles docentes, hay relaciones entre una de las metas esenciales y el rol docente, I (Habilidades intelectuales de alto orden), una esencial y una prioritaria II (Destrezas académicas básicas). También hay concordancia del factor instruccional con el apoyo y atención en la interacción en el aula donde retroalimentó a los equipo, les explicó la actividad, les pidió que argumentaran. Atendió a las preguntas de los alumnos, bromeó con ellos, les reconoció lo que saben y les pidió que se autoevalúen, se observó el control a través de las normas de participación.

### **MAESTRO 9**

Imparte la materia de taller de lectura y redacción, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, tiene 41 años, con 3 años de experiencia docente. El aula tiene dos filas de mesas y sillas en filas y en cada uno de los extremos un pizarrón. Estaba estudiando la maestría en docencia en el momento de la investigación.

En la categoría de **reflexión** identificó que hay estudiantes que les falta participar, desde el principio les dice que son importantes y se cuestiona hasta dónde puede invadir para que ellos participen. Siente que se pierde de algo cuando ve que los alumnos participan con sus amigos y descubre cosas que no le mostraron en clase.

*Esa zona cómoda no se logra ampliar a todo el salón, ...entonces al no existir esa, ese espacio en donde poder, ellos no logran hacerlo, entonces se quedan y me pierdo de muchas cosas....siento como, me hace falta, de muchos de mis alumnos*

*me hace falta conocerlos ....descubro cosas, que no me mostraron en salón de clases, porque además lo veo, en su desenvolvimiento con sus amigos y les pregunto qué diferencia hay estas con sus amigos y aquí hablando y tienes que trabajar en equipo, ¡ay! es que me da pena, la pena, el miedo, la timidez.*

Señaló que a pesar del intento de dar lo mejor, existen situaciones problemáticas, en las que no logra reconocer qué sucede, en donde no le tienen la confianza para decirle lo que está pasando, además de que la actividad le funciona en un grupo y en otro no. En este sentido mencionó que el docente tiene que ser autocrítico e identificar su propia situación personal y cuando no le funcionan las cosas y pararlas, ya que se pueden crear situaciones tensas con los alumnos.

Se identificó la preocupación por no lograr lo planeado, que no se da cuenta de lo que está pasando y que no consigue la participación de todos sus estudiantes, en las sesiones grupales, además de los múltiples factores que interfieren.

En la categoría **académica** el maestro consideró que la planeación, la preparación del tema, el conocimiento, la definición, la definición del propio trabajo, todo afecta, señaló que la experiencia va dando la pauta.

Deliberó sobre los aspectos que el docente tiene que trabajar como los focos de atención, si la forma de preguntar fue la adecuada o su propio desempeño.

*a lo mejor a veces la pregunta no son las más adecuadas, esto tiene que ver mucho, cómo formular la pregunta, que sea una pregunta clara, que no hay que estar explicando, como es, qué es lo que estoy queriendo dar a entender,... preguntas bien claras, concretas, bien estructuradas, esto tiene que ver otra vez con la planeación, ..se le dé pautas, también en tiempo, que se sepa manejar en el grupo eh, cómo es que se van a hacer estas preguntas, si se van a lanzar para que cualquiera la, o si uno se va dirigir específicamente a alguien cómo hacer para que ese alguien no se sienta así como intimidado, o agredido.*

Señaló que le gusta el trabajo en equipo, aunque reconoció que fue formado por maestros tradicionales, cae en ese esquema, además de que su experiencia ha sido en otras áreas, consideró que está en transición, si bien

reconoció la influencia de la maestría señaló las dificultades que significa esta transición.

Me doy cuenta de que a veces yo caigo en este esquema,... la reflexión que hago, es que yo estoy en transición, de abandonar esquemas y, que yo veía como modelos.... los veo son maestros tradicionales a mí me enseñaron, yo trato de rescatar lo que de ellos aprendí, pero también aprender, trato adaptarme a las circunstancias del tipo de aprendizaje que aquí se pretenden generar y tampoco es tan fácil y todo es producto de lo que estoy haciendo ahorita en la maestría, porque no es así, tampoco de que a uno le caigan los veintes gratuitamente, todo lo que estamos haciendo allá, a me está sirviendo.

También se observó que convergen lo académico con la socioemocional, ya que consideró que los aspectos del trabajo en el aula son: relación docente-alumno, la comunicación, el conocimiento del tema, la planeación.

Lo primero es que la relación que se logre establecer entre el alumno y el docente, es decir cómo se crean condiciones para que exista una buena comunicación... conocimiento del tema, el manejo que se tenga sobre la, sobre el área, la planeación que se haga... todo aquello que quiero desarrollar.

Reiteró la relación entre las categorías académica y socioemocional cuando arguyó que el riesgo de que la improvisación propicie un clima de incertidumbre y afecte al aprendizaje y los alumnos se dan cuenta.

Entran también en un terreno de incertidumbre, se contagia y creo que eso tiene que ver con esto, con esto el clima... tiene que ver con las sensaciones, las percepciones de los alumnos en torno a lo que está ocurriendo

Con respecto a la **categoría socioemocional** señaló que se trabaja desde el inicio de clase, en la actividad de integración, en donde empieza a distinguir las características individuales, que trabaja mucho con sus estudiantes, se interesa por su desarrollo de cómo llega y cómo terminan al final. Aludió que a veces se dan ciertas situaciones en el salón, que a veces no tienen que ver con el trabajo propio, sino con una situación previa.

*Los chicos llegan molestos porque la clase anterior tuvieron un problema con el profesor de otra materia y entonces se enrarece lo que va a suceder en el propio salón y si uno no está, eh no solo dispuesto, si uno no está abierto a detectar esto,*

*entonces todo lo demás se pierde, uno no puede trabajar a fuerza, no, no, si no hay condiciones de trabajo no se va abrir.*

Manifestó que dependiendo de la situación emplea ciertas estrategias, ejercicios, para tranquilizar y tener las condiciones de trabajo y evitar problemas futuros.

que se paren, que se estiren, que griten si es necesario, ha habido ocasiones en que nos hemos tenido que salir del salón de clases, les pido que se tomen las manos y que todos griten, ... a veces ... les he pedido también que escriban...a lo mejor no lo quieren expresar en voz alta, ....y que traten de desahogarse o que hablen, entonces yo suspendo la actividad.

Señaló su interés por los estudiantes, ya que los convoca a hablar, les pregunta si tienen algo, que le cuenten para que encuentren un poco de recepción, que logren liberarse. Consideró que estos aspectos sirven de apoyo y permite que los estudiantes sepan qué es lo que tienen que hacer, favorece que los otros chicos respeten y toleren el trabajo de los demás. En lo que se refiere a lo socioemocional, reflexionó que el miedo es un elemento central que tiene que ver con la timidez, con los niveles de participación y que el respeto y la tolerancia les ayudaría.

Sugirió que si se tienen reglas claras en el ambiente de trabajo se favorece la confianza y esto redundaría en una mejor comunicación. Influye el ambiente de casa, la problemática familiar e intenta que se den cuenta de que todos están en la misma condición. Trata de darles confianza con diálogo, les dice que confíen en ellos, les pone ejercicios

*casi no hago exámenes, pero sí los evalúo y cuando los evalúo siempre son diálogos así, trata de darles confianza a los alumnos y casi siempre a quienes están en esta situación, les digo qué es lo que pasa, confía en ti, cree en ti, ponte frente al espejo, obsérvate, los pongo hacer ejercicio, en fin es lo que hago, yo trato de que ellos ganen confianza con diálogos*

Además identificó que no se pueden emplear las mismas estrategias con todos los grupos, ya que unas funcionan con unos estudiantes y en otros esto no resulta, también señaló cómo esto le influye.



*Uno que ser capaz de ser autocrítico en su propio estado de ánimo, en su propia situación, cómo se encuentra en estos momentos, ... ante el grupo y a veces hay que tener uno la suficiente confianza de parar las cosas.*

Señala que cuando no logra identificar lo qué sucede, no se logra el propósito, porque afecta al proceso de enseñanza, y busca asesoría de alguien con más experiencia docente. Manifestó su preocupación por lograr la participación del grupo en la sesión plenaria mientras que en los equipos sí lo logra.

*Una de las cosas que yo necesito mejorar y que quiero, es eh los niveles de participaciones en las plenarios, ... cómo lograr que los chicos manifiesten y digan lo que están pensando, lo que quieren, que los otros estén atentos, eh, que logren captar la atención....entonces tiende uno a trabajar en corto y entonces ahí con los grupo, con los equipos resuelve cosas, pregunta y entonces ...entonces porque el grupo en general ya no es el que está participando, discutiendo las cosas, como aislado entonces no me gusta, esto interfiere*

Ya que si no logra algo está fallando, pueden ser los valores, el respeto la tolerancia, si los alumnos se burlan, esto afecta el trabajo

Identificó que hay situaciones o climas que se relacionan con las características colectivas e individuales, sugirió que quizá es algo en lo que se debería trabajar, además porque tiene muchas dificultades, muchos alumnos, trata de conocerlos llamarlos por su nombre, pero siempre hay alguien que se queda perdido, no lo logra, y lo relaciona con el clima que crea las condiciones de aprendizaje.

*Ahorita estoy pensando en eso, que son condiciones colectivas...también, condiciones individuales es decir un clima o un ambiente colectivo sientan el trabajo para crear condiciones de aprendizaje pero también individual.*

Además consideró la etapa de los estudiantes y si logra entusiasmarlos señala que logra periodos bonitos.

*uno logra periodos muy buenos uno logra, encontrarles realmente, entusiasmarles en alguna a entusiasmarles en esos momentos activos haciendo cosas traje esto y encontré esos son periodos bonitos*

Se identifica que está en una etapa de reflexión, ya que se cuestiona, el tipo de clima hasta qué punto está obteniendo los resultados esperados, hasta qué punto debe ser relajado, ya que en algunos alumnos funciona, en otros no

*Trato de generar la confianza, eh, los niveles de comunicación de que ellos se sientan cómodos, de que haya momento en que se diviertan, y siento que hay grupos enteros incluso, entonces que, bueno dicen este es el espacio en donde me puedo sentir tranquilo y relajado... no como en química que estoy así o como en inglés que estoy entonces propicia ciertas ...cosas, pero uno debe entender también, que hasta cierto punto, relajado, entonces ahí es donde uno se cuestiona... la cuestión del aprendizaje aquí, hasta qué punto estoy llegando a obtener los resultados, cierto estoy creando un clima agradable para ellos, en los que se sienten bien, pero hasta qué punto el resultado que están dando es el que uno quisiera en términos de los aprendizajes y ... en algunos alumnos, hay chicos crecen efectivamente...pero hay otros aquí me relajo, tranquilo, aquí estoy entonces eh, creo que uno tiene que buscar equilibrio*

Concluyó que el problema es buscar el equilibrio, y esto significa darse cuenta de que hay diferentes tipos de estudiantes y maestros, pero debe haber reglas, se identifican algunas ambivalencias: en primer lugar señala que es necesario establecer reglas de convivencia, pero que no las mantiene, y espera que con el diálogo y la cercanía éstas se establezcan. En segundo lugar cuando señala que trata de establecer un clima agradable pero observa que hay alumnos a los que solo les falta la hamaca, y tercero entre las acciones que establece como darles confianza, crear un clima de trabajo, dialogar con ellos y el establecer los límites, que los alumnos se comprometan y lo mínimo que espera es hacerlos reflexionar

Aludió que le gusta trabajar la autoestima *me gusta mucho trabajar en la autoestima que ellos se sientan bien con las personas que son, y en todo caso que, que hagan los esfuerzos para lograr eso, y entonces eso tiene mucho que ver de dónde vienen, las características socioeconómicas,*

Consideró que este trabajo tiene que estar ligado con la ética profesional, un punto que remarcó fue las expectativas de hacia dónde quiere llegar el docente.

Se identificó que tiene una conceptualización clara del clima, cuando señaló que: *"tiene que ver con las percepciones de los alumnos en torno a lo que está ocurriendo"*. Los elementos que favorecen el clima serían, la confianza, las reglas claras, los valores, respeto, tolerancia, solidaridad y esto favorece la

comunicación. Sin embargo se identificaron algunas ambivalencias y cuestionamientos que hizo sobre hasta dónde el clima debe ser relajado, la falta de consistencia en el establecimiento de los límites y los alcances en el aprendizaje, lo cual puede deberse a la transición que está teniendo de abandonar la formación tradicional e incursionar en una nueva forma de docencia, aunado a que tiene poca experiencia como docente.

Con respecto a las **metas**, prioritaria y la esencial, fue la misma, IV humanidades y valores académicos, y el rol docente fue, II ayudar al estudiante a desarrollar habilidades básicas de aprendizaje. Se identifica que hay relación entre las metas esencial y la prioritaria, pero no en la prioritaria y el rol docente, lo que nos indica que no hay un enfoque claro que dirija la enseñanza.

En la **interacción** en la **categoría académica** Planteó diversas actividades: inicia con ejemplos, da objetivos, hace representaciones, les pide ejercicios, que trabajen en equipos, que expongan y que sus compañeros retroalimenten y evalúen los ejercicios. Sin embargo se identifica que falta claridad en las actividades, no les aclara el porqué de los ejemplos ni precisa qué espera que los alumnos realicen en las actividades, lo que crea confusión.

Repitió las instrucciones, los alumnos no le hacen caso. Puso un ejemplo de una narración, pero no lo explícita, ni señala que es un ejemplo.

Hizo una representación para que los estudiantes realizaran una narración, solicitó a los alumnos que observaran, y qué dijeran que ven, no da una instrucción más detallada de lo que espera que contesten. Cuando lo hicieron, primero los ignoró y después les llamó la atención pidiéndoles que *levantaran la mano* y cuando él les diera la palabra respondieran.

Lo que nos indica su preocupación por el establecimiento de las normas y las reglas, pero su aplicación es inconsistente pierde de vista lo importante, y pareciera que cuando señala que él les tiene que dar la palabra, es una manifestación de su poder. Lo cual puede interpretarse como una lucha de poder. Lo que favorece que los alumnos no contesten o hagan bromas.

Se observó que repitió la pregunta y los alumnos no contestaron, demandó la participación de una estudiante, le dice solamente un plato y demanda la

participación de otro, y los educandos repitieron que ven un plato y les señaló *que a poco no ven más, no hay nada más*, mientras tanto otra alumna está repitiendo que ve un pollito.

Llamó la atención a los que participaron porque no dan las respuestas que él esperaba y entonces explicitó qué esperaba. Infero que hay situaciones en las que debido a la falta de claridad en la instrucción los estudiantes no dan la respuesta que él espera y al corregirles los descalifica, hasta que precisa la instrucción dan la respuesta esperada y entonces los retroalimenta.

También se observó que pregunta, demanda más explicación y es él que responde o se autocontesta. Planteó preguntas abiertas, así como cerradas.

Otra situación que se identificó fue que les pide que pregunten, pero cuando lo hacen no les contesta o continúa con su explicación.

Organizó trabajo en equipo, los alumnos protestan, retroalimenta a los equipos. Les demandó que expusieran y compararan la actividad del grupo que expuso, demandó participación y continuó la explicación.

Se nota el interés y la preocupación por el trabajo académico, ya que diseña ejercicios, actividades grupales y que los compañeros evalúen el trabajo. Planteó ejemplos para ilustrar el tema, hizo representaciones pero no precisa para qué son, ni les aclara los aspectos que tienen que tomar en cuenta, ni que es un ejemplo y qué espera que hagan, lo cual crea confusión en los alumnos y en él.

En la **categoría socioafectiva** atiende personalmente a un alumno, le pregunta por sus lentes. También se observó que a veces cuando está explicando si un alumno participa, lo atiende y le pregunta y lo retroalimenta. Otras veces no responde a las solicitudes, ni a las respuestas de los alumnos. Cuando el alumno preguntó lo atendió y le llamó por su nombre.

En la **categoría asimetría, control y poder** llamó la atención a una alumna, con respecto a la disciplina se observó que no es clara, ya que cuando los estudiantes hablan, les preguntó quiénes hablan y continuó con su explicación. También se identificó que dio una instrucción y un alumno hizo un comentario de relajo, a veces retoma la broma y otras veces no les hace caso. Lo que nos

muestra cierta inconsistencia en la aplicación de las normas y las reglas a seguir. Son los alumnos quienes callan a sus compañeros.

En lo que se refiere al **cuestionario del clima** en el Factor I la media fue de 4.46 lo que nos indica que alumnos opinan que a menudo da instrucciones, está interesado en convencer y negociar la comprensión del conocimiento, además de que brinda apoyo y atención. En el factor II la media fue 3.20 algunas veces hay preocupación e interés por ellos.

Con respecto a la pregunta: ¿la relación entre las metas, los significados, la interacción en el aula y la percepción de los alumnos?, aún no hay un enfoque claro en las metas de enseñanza. Se identificó que las representaciones reflexivas y críticas que hizo el docente sobre la enseñanza y los valores, el estar atento a la situación del grupo, la realización de actividades, ejercicios que ayuden a los alumnos a desahogarse coincidieron con las metas y el rol docente, ya que se muestra una preocupación por los valores académicos así como ayudar a desarrollar habilidades básicas.

En la interacción en el aula se observó el diseño de las diversas actividades para facilitar el conocimiento: ejemplos, representaciones, ejercicios, dinámicas grupales, exposiciones y evaluaciones. Esto coincide con la opinión de los alumnos en el factor I instruccional de que frecuentemente el maestro muestra interés por convencer, negociar con el alumno la comprensión del conocimiento, mientras que en el factor II personal algunas veces muestra preocupación e interés por ellos.

La dificultad que se identificó fue las ambivalencias entre los significados que tiene sobre el clima, el trabajo en el aula, la disciplina, el énfasis en el diálogo y el sentimiento de que se le van las cosas de las manos o de que se está perdiendo de algo. Que planea pero no explicita las tareas y actividades, no atiende las respuesta de los alumnos, la falta de consistencia en la aplicación de las normas y las reglas a seguir. Probablemente esto se deba a la transición en la que se encuentra, entre la enseñanza tradicional y un nuevo modelo de enseñanza aunado a la poca experiencia docente.

## ANÁLISIS DE CONGLOMERADO

Finalmente se hizo un análisis de conglomerado jerárquico con el fin de identificar las semejanzas entre los docentes, el cual es útil tanto para variables cuantitativas como cualitativas y permite agrupar los datos en función del parecido de los docentes en una o más variables, se encontró que: “Inicialmente se parte de 9 conglomerados (es decir, tantos conglomerados como casos individuales hay). En la primera etapa (de abajo hacia arriba) se pueden apreciar 7 casos individuales (representados cada uno por una barra aislada) y uno doble (casos 4 y 5); en la segunda etapa se funden los casos 1 y 2. En la sexta etapa se han conformado tres conglomerados: C1: 1, 2, 4, 5, 8; C2: 3 y 6; C3: 7 y 9. En la 8va etapa vemos solo dos conglomerados: C1: 1, 2, 4, 5, 8, 3 y 6; C2: 7 y 9. Este análisis permitió elegir las medidas de distancia entre los maestros, para formar agrupaciones o conglomerados de sujetos de acuerdo a las características que compartieron.

Se incluyeron en el análisis las metas esenciales, los factores del cuestionario del clima socioemocional y las categorías de la cédula de observación, la medida de proximidad, lo que nos permitió identificar tres grupos (ver tabla 14, 15, 16 y gráfica 1).

Se optó por la solución de tres conglomerados porque según muestran todos los datos recabados por los diferentes instrumentos y técnicas, puede hablarse de tres grupos o conglomerados de profesores que comparten una o más características. Al hacer un análisis de las variables de la primera agrupación, del conglomerado conformada por los maestros 7 y 9 encontramos que coinciden en: la cédula de observación en la categoría académica, no atienden cuando el alumno pregunta; atienden, observan a un alumno; llaman la atención a los alumnos; y en la categoría socioemocional se mueven o caminan o caminan de un lado a otro.

Mientras que en la agrupación conformada por los Ms. 3 y 6 identificamos que son los más cercanos en la cédula de observación; en la categoría académica fueron los que presentaron las frecuencias más altas en atender la conducta de los alumnos; escuchar con atención; y estilos de atención. Lo mismo sucedió en

la categoría socioemocional expresión de emociones, estimular el comportamiento de emociones; sentimientos y aclarar expresión de sentimientos.

Otro aspecto en el que coincidieron los maestros fueron en sus metas: esencial, prioritaria y rol principal con calificación alta, también en el M. 4 concordaron en sus metas pero su calificación fue baja.

Además, coinciden los Ms 3 y 6 en la coherencia entre la meta prioritaria y el rol docente, cuando esto sucede se considera que el docente se orienta al desarrollo de esas habilidades.

También distinguimos en los segmentos de interacción, que coincidieron en la modalidad de trabajo Grupal con participación espontánea de los alumnos, asignación y control de turnos. Asimismo plantearon preguntas abiertas, con retroalimentación verbal o no verbal y positiva.

Otra de las condiciones fue la asimetría, control y poder, ya que también se observó en los Ms. 3 y 6 el manejo del control y la disciplina. El que los alumnos participen y den respuestas de confianza significó que hay una reducción de la asimetría entre el docente y el alumno

Con respecto al control sobre la participación se encontró que tienen un adecuado control del grupo, permitiendo la participación de éste de forma ordenada y disciplinada, aspectos que favorecen un mejor aprendizaje. Además de que retroalimentan a sus estudiantes.

Los maestros que conformaron el tercer conglomerado fueron (Ms. 1, 2, 4, 5 y 8) y coincidieron en algunas variables, no coinciden en sus metas prioritarias con su rol principal, los Ms. 1,5 y 8 plantearon dos metas esenciales. Los Ms. 1,2 y 8 coinciden en el rol docente de fomentar el desarrollo del estudiante y el crecimiento personal.

Los Ms. 1,2 y 4 plantean preguntas cerradas y no contestan a las respuestas del alumno, hacen llamadas de atención.

Con respecto al cuestionario de clima socioemocional los Ms. 1, 2, 4 y 5 presentan la media más alta en el factor I, mientras que el M.8 en el Factor II. También coinciden en la modalidad recitación de guión, el docente plantea

preguntas cerradas, las respuestas de los alumnos son breves y no hay seguimiento a las respuestas de los alumnos.

Existen distintas características que presentan los grupos de maestros, y que en el segundo conglomerado se observó un intercambio social y afectivo entre maestro-alumnos, a través de las diversas actividades que diseñaron.

Conglomerados	Maestros
1	7 y 9
2	3 y 6
3	1,2,4,5 y 8

Por lo tanto podemos concluir que la modalidad de habla dialógica, y las siguientes acciones: atender la conducta de los alumnos, escuchar con atención, estilos de atención, la expresión de emociones, estimular el comportamiento de emociones, sentimientos y aclarar expresión de sentimientos, la disminución de la asimetría, el control, la retroalimentación, la coherencia de metas esenciales, prioritarias y rol docente son los elementos que favorecen el clima socioemocional positivo en el aula. Todo lo anterior se puede observar en el conglomerado 2 de profesores, ya que en los Ms. 3 y 6, se observan respuestas de confianza, los alumnos expresan sus dudas o lo que ellos consideran pertinente, en la clase del M. 6 se observó que las respuestas de los estudiantes, eran amplias y argumentadas.

Tabla 13 Conglomerados de pertenencia

Membresía al Conglomerado		
Caso	3 Clusters	2 Clusters
1: 1	1	1
2: 1	1	1
3: 1	2	1
4: 2	1	1
5: 1	1	1
6: 2	2	1
7: 2	3	2
8: 2	1	1
9: 1	3	2



Tabla14: Conglomerados

**Matriz de Proximidad**

Case	Distancia Euclidiana Cuadrada								
	1: 1	2: 1	3: 1	4: 2	5: 1	6: 2	7: 2	8: 2	9: 1
1: 1	.000	5990.732	15530.704	6779.417	6033.723	11700.3	39465.27	9877.106	34009.76
						31	8		5
2: 1	5990.732	.000	19478.342	8740.315	10679.391	17970.4	42668.95	8324.229	33909.74
						75	6		6
3: 1	15530.704	19478.342	.000	18771.592	12694.114	9806.13	20070.84	15437.02	21423.21
						1	5	7	9
4: 2	6779.417	8740.315	18771.592	.000	4205.019	18507.1	34683.13	5475.389	27881.44
						66	3		4
5: 1	6033.723	10679.391	12694.114	4205.019	.000	9388.65	20110.49	8691.175	18928.15
						5	5		3
6: 2	11700.331	17970.475	9806.131	18507.166	9388.655	.000	22764.29	19017.27	28014.71
							2	1	9
7: 2	39465.278	42668.956	20070.845	34683.133	20110.495	22764.2	.000	32813.55	6448.812
						92		7	
8: 2	9877.106	8324.229	15437.027	5475.389	8691.175	19017.2	32813.55	.000	26929.32
						71	7		4
9: 1	34009.765	33909.746	21423.219	27881.444	18928.153	28014.7	6448.812	26929.32	.000
						19		4	

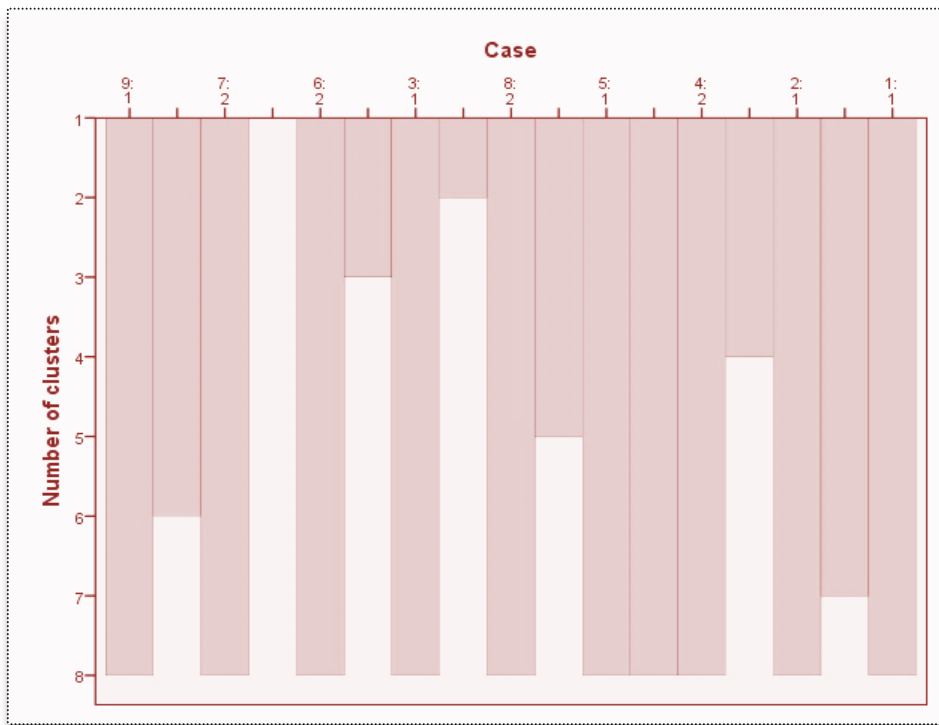
### Matriz de Proximidad

Case	Distancia Euclidiana Cuadrada								9: 1
	1: 1	2: 1	3: 1	4: 2	5: 1	6: 2	7: 2	8: 2	
1: 1	.000	5990.732	15530.704	6779.417	6033.723	11700.3	39465.27	9877.106	34009.76
						31	8		5
2: 1	5990.732	.000	19478.342	8740.315	10679.391	17970.4	42668.95	8324.229	33909.74
						75	6		6
3: 1	15530.704	19478.342	.000	18771.592	12694.114	9806.13	20070.84	15437.02	21423.21
						1	5	7	9
4: 2	6779.417	8740.315	18771.592	.000	4205.019	18507.1	34683.13	5475.389	27881.44
						66	3		4
5: 1	6033.723	10679.391	12694.114	4205.019	.000	9388.65	20110.49	8691.175	18928.15
						5	5		3
6: 2	11700.331	17970.475	9806.131	18507.166	9388.655	.000	22764.29	19017.27	28014.71
							2	1	9
7: 2	39465.278	42668.956	20070.845	34683.133	20110.495	22764.2	.000	32813.55	6448.812
						92		7	
8: 2	9877.106	8324.229	15437.027	5475.389	8691.175	19017.2	32813.55	.000	26929.32
						71	7		4
9: 1	34009.765	33909.746	21423.219	27881.444	18928.153	28014.7	6448.812	26929.32	.000
						19		4	

Esta es una matriz de disimilaridad

Tabla15 Matriz de proximidad

Gráfica 1 de clusters



En la gráfica anterior podemos observar claramente tres grupos señalizados por los bloques de barras que permanecen juntas. En el primer bloque de derecha a izquierda, se juntan los profesores 1, 2, 4, 5 y 8. En el segundo bloque los profesores 3 y 6, y en el tercer bloque, los profesores 7 y 9.

## Discusión

En este apartado se deliberará sobre los elementos discursivos de la interacción docente-alumno, además de examinar las preguntas planteadas al inicio de este trabajo.

Con respecto a los elementos discursivos de la interacción docente-alumno que propician un clima socioemocional positivo en el aula, encontramos tres ejes estrechamente vinculados: lo académico, lo socioemocional y la asimetría, y el control y poder.

En lo académico, en el patrón de interacción se identificaron dos modalidades de trabajo conformadas por los maestros que preguntan y no retroalimentan o no contestan al alumno, y los que preguntan y retroalimentan verbal o no verbalmente. Este último se relaciona con el diálogo elicitativo, cuyas características son las preguntas abiertas y la retroalimentación positiva a todo el grupo; el cual puede llevarse a cabo con participación espontánea o con control o asignación de turnos que favorecen respuestas de confianza en los alumnos, y por lo tanto, propician el clima socioemocional que corresponde a lo que plantea Hardman (2008) como habla *dialógica*.

Otra acción relacionada con la retroalimentación es el reconocimiento, ya que si se valora la participación se favorece la disposición para actuar de nuevo. La motivación aumenta el estatus y el poder, lo cual empodera y propicia emociones positivas por ser reconocido. Desafortunadamente, en la mayoría de los casos, se ignora la participación de los alumnos y no se les escucha, lo que favorece emociones negativas. Sin embargo, son pocos los docentes que hacen un reconocimiento explícito a los alumnos.

Esto es apoyado por la teoría de los rituales Summers-Effler, (2002, 2004 a, 2004 c en Turner y Stets, 2005), la cual considera la dinámica emocional de las personas en posiciones subordinadas, ya que deja ver cómo las emociones y la energía emocional pueden apoyar el *status quo*, así como la posibilidad de resistencia (entre los subordinados).

Cuando las personas se encuentran en posición de pérdida de la energía emocional pueden reaccionar de tres formas: a) Resisten la posición superordinada; b) Pueden evitar o minimizar las interacciones en el futuro donde son subordinados, y c) Pueden continuar la participación en estas interacciones y manejo de sus reacciones emocionales internamente a través de trabajo cognitivo, represión y otras estrategias de manejo emocional.

Igualmente, Collins (1981) considera que los individuos actúan estratégicamente al evaluar el costo y la recompensa cuando se comprometen en interacciones rituales, toda interacción involucra un elemento de intercambio, en la cual hay dos tipos de recursos: el capital cultural y la energía emocional.

En la retroalimentación también se observa el manejo del poder, ya que el docente controla el acceso a las “respuestas correctas” y evalúa el progreso de los alumnos, (Mercer, 1997).

No se puede hablar de retroalimentación cuando el docente corrige a sus alumnos no con el fin de ampliar o corregir el conocimiento incorrecto, sino simplemente porque el alumno no da la respuesta que el docente quiere. En este caso estamos hablando de un procedimiento de exclusión que desde la perspectiva de Foucault (2009), son los procedimientos de control del discurso, ya que en este caso el docente controla la forma de enseñar los contenidos de la materia, así como el tipo de respuestas de los alumnos.

Otro elemento que observamos en lo académico fue que los maestros emplearon palabras de recuerdo, pero con significados distintos. Una maestra lo manejó como algo que deberían saber y utilizar, en lo cual se infiere una descalificación o incapacidad por ese conocimiento no logrado; en otro lo identificamos como la voluntad de no querer recordar; en otra maestra el recuerdo fue acompañado del señalamiento de los puntos importantes para la docente; en otro el recuerdo apeló a recordar un ejercicio, a lo que los alumnos contestaron que sí se acordaban.

Todo esto habla de cómo a través del discurso, los docentes expresan expectativas positivas y negativas, así como sus creencias, lo cual puede propiciar en los estudiantes diversas reacciones emocionales.

El eje socioemocional tiene que ver con las acciones del docente en el aula, y algunas de ellas son el respeto, la atención y la escucha, que considero que generan respuestas de confianza.

Las respuestas de confianza reflejan una situación emocional positiva en los alumnos de acuerdo con Lazarus, (1991 en Bisquerra, 2000), emociones positivas como felicidad, alegría, orgullo, amor, afecto y alivio.

Otros componentes son la expresión de emociones, el estímulo del comportamiento de emociones, sentimientos y la aclaración de la expresión de sentimientos, lo que coincide con lo planteado por Postic, (2000), Sanz, Sanz, e Iriarte, (2000), Rompelman (2000) y otros autores que han investigado sobre la importancia de la afectividad docente, que tiene como características el centrarse en los estudiantes, atenderlos y escucharlos con atención.

Un elemento que se ha observado en el clima socioemocional, además de las respuestas de confianza, es que el maestro bromea; y en tres de ellos se identificó que lo hacían sin perder el control del grupo, ya sea continuando con la actividad o marcando límites.

Los otros ejes son la asimetría, control y poder, que consisten en que el docente proporcione las condiciones para favorecer la apropiación de los conocimientos y reduzca la asimetría. Lo que para algunos autores significa que el alumno pase de novato a experto y que desde la perspectiva de Vygotsky es la interacción de un estudiante con otro más apto para favorecer su desarrollo potencial.

Este autor señaló que en el aula hay una asimetría en la relación docente-alumno, y existen autores que consideran que ésta es necesaria en un inicio, ya que son los docentes quienes regulan las actividades de enseñanza y favorecen la autorregulación en los estudiantes. Uno de los argumentos que justifican la

asimetría entre los estudiantes y el docente, es que los primeros no pueden reinventar la cultura a través de la propia actividad y experiencia, requieren de un experto que los culturice, (Edward y Mercer, 1988).

Los maestros planean diferentes actividades, así como estilos de interacción, en los cuales se identifican factores externos, de los cuales no son conscientes y controlan el discurso, que en la interacción con los estudiantes ponen en juego ese poder. Uno de estos factores es la modalidad de trabajo ya sea grupal o de equipo, en la forma de preguntar y de retroalimentar que caracterizarían el *habitus* docente (Bordieu, 1990).

La asimetría se relaciona también con el estatus y el poder. Ya que si el docente se pone en un plano de simetría con los estudiantes, pierde estatus y poder, lo que hace que pierda su autoridad. Lo que nos hablaría de la lucha por el capital, (que aquí sería la autoridad) y donde el docente parece que no ejerce su autoridad y los estudiantes tampoco la reconocen. Un aspecto crucial es la aceptabilidad social, el estado en el cual se transmite el lenguaje: es escuchado (es creído), obedecido, entendido (comprendido) cuando se reconoce la autoridad legítima (Bordieu, 1990).

Otro elemento de esta dimensión es la aplicación de las reglas y la disciplina que implica además el manejo del control y el poder. Este aspecto no significa el autoritarismo, sino que se establezcan las condiciones de aplicación de las normas de trabajo. Pero que una vez constituidas se requieren mantener y aplicar, ya que de no hacerlo se crea confusión y puede llevar a crear climas que no favorecen el trabajo en el aula. En este rubro identifiqué tres situaciones relacionadas: en primer lugar los maestros que aplican las normas y las mantienen en la interacción cotidiana; en segundo lugar, los alumnos que le exigen al docente que aplique la norma y no la aplica; y en tercer lugar, el maestro que intenta utilizar una norma que tiene que estar repitiendo para que los alumnos la ejecuten y los alumnos se resisten a participar. Además, en este caso el docente no es consistente en la aplicación de la norma, ya que cuando el alumno participa le señala que primero tiene que levantar la mano, lo que nos habla de un lenguaje

legítimo que es la acción y costumbre que es dominante (el docente legitima o no, a través de la retroalimentación de lo que el alumno dice).

En el caso del mercado escolar se observan dos disposiciones, por un lado las condiciones de la situación de autoridad, y la situación autorizada del hablante, que en el primer caso es el maestro quien se encuentra en la situación de autoridad y cuando cede la palabra al alumno es el alumno quien se encuentra en la situación autorizada Bordieu (1990 también para Furlán 2003). El docente requiere manejar la disciplina en el aula, si no se logra que el grupo esté por lo menos físicamente disponible para iniciar una clase es imposible que se desarrolle el trabajo pedagógico.

Es importante considerar el manejo de la disciplina y control en el aula que permita crear condiciones adecuadas de trabajo como el establecimiento de reglas claras y precisas, ya que las condiciones sociales involucradas en la formulación de reglas pragmáticas como relaciones de poder, rol y cortesía operan sobre una base cognitiva. Es decir, sólo son relevantes si los participantes en la interacción comunicativa conocen esas reglas, son capaces de usarlas y son capaces de relacionar sus interpretaciones de lo que está sucediendo en la comunicación con estas propiedades sociales del contexto, (Pardo y Rodríguez, 2009).

En conclusión, se considera que se debe manejar la asimetría en el aula donde los docentes vayan reduciendo el control y favoreciendo las participaciones y acciones de los alumnos y traspasando el control, es decir, una autoridad democrática donde no se pierda de vista el rol que juega el docente y el alumno. Para la teoría sociocultural significa el traspaso del control, donde el docente favorece que los alumnos se vuelvan cada vez más autónomos.

En lo que se refiere a la pregunta ¿si hay relación entre las metas y la concepción del clima socioemocional?, en lo general se puede afirmar que sí, aun cuando hay que puntualizar algunas situaciones.

Afirmo que sí, debido a lo siguiente: se identificaron tres grupos, en el primero coinciden las metas esenciales, las prioritarias y el rol docente, que nos



indican que tienen una guía clara de su docencia con su concepción del clima socioemocional en el aula.

En otro no existen metas claras, ya que plantean dos o más metas esenciales y prioritarias y un rol docente diferente; proyectan diferentes concepciones del clima socioemocional como acompañamiento y solidaridad como disposición para el trabajo. Con la confianza, podemos considerar que es necesario que reflexionen, en primer lugar, cuál es su meta docente y en segundo lugar la conceptualización del clima en el aula, ya que, como analizaremos más adelante, influye en la interacción docente-alumno.

El tercer grupo lo conforma un maestro que señala que no sabe que es el clima, y considera que lo forman los alumnos, en sus metas se encontró que la esencial, la prioritaria y el rol docente es lo mismo. No hay coincidencia entre las metas y la concepción del clima.

Hay que señalar que en términos generales se observa que los docentes tienen diversas concepciones sobre del clima socioemocional, y que no saben trabajarlo en clase. La mayoría de los maestros reconoce la problemática emocional de los estudiantes, como las consecuencias del divorcio, la poca atención que reciben en casa, la situación económica, los problemas de adicción, entre otros. Además de los problemas de salud mental de los docentes al trabajar con adolescentes.

Lo que reafirma lo planteado por Shindler, *et. al.* (2004), acerca de que en muchas escuelas el clima en el salón de clases no es considerado como significativo, y en otras se consideran sólo algunos aspectos como las rutinas en el aula únicamente al inicio del periodo escolar, pero en general no se le da la importancia debida.

La claridad de las metas docentes es importante, como lo plantean Angelo y Cross (1993), y Edward y Mercer (1988), sobre que si se tienen metas claras se tiene una guía clara de la enseñanza. Igualmente Mélich (1994) señala que en la mayoría de las acciones sociales y pedagógicas no nos detenemos a pensar qué hacemos, cómo lo hacemos, para qué lo hacemos, y sólo nos limitamos a actuar.

Con respecto a la pregunta ¿cuál es la relación de los significados docentes sobre el clima socioemocional en el aula, la interacción y las metas docentes?, solamente en un grupo coinciden la interacción, la concepción del clima socioemocional y las metas docentes, ya que tienen metas claras, plantean preguntas abiertas, dan retroalimentación verbal o no verbalmente, tienen control de la participación a través del control de turno; lo cual implica control de la disciplina en el aula, se centran en el aprendizaje, además de considerar la participación espontánea y la retroalimentación.

También presentaron las frecuencias más altas en atender la conducta de los alumnos, escuchar con atención y estilos de atención. Lo mismo sucedió en la expresión de emociones, el estímulo del comportamiento de emociones, sentimientos y aclarar la expresión de sentimientos.

En los segmentos de interacción convergen la modalidad de trabajo grupal con participación espontánea de los alumnos, asignación y control de turnos. Asimismo plantearon preguntas abiertas, con retroalimentación verbal o no verbal y positiva, lo que caracteriza al habla dialógica, la cual es constructiva, de apoyo, recíproca y propositiva, (Hardman, 2008).

Además las preguntas abiertas, desafiantes y auténticas promueven la habilidad de analizar y reflexionar con un nivel alto de evaluación. Les da a los alumnos la oportunidad de construir su conocimiento al tratar de explicar cuál es la comprensión que tienen de la materia.

Por lo tanto podemos inferir que un clima socioemocional positivo requiere que el docente desarrolle en su práctica discursiva el habla dialógica, atendiendo por un lado la elaboración de preguntas que propicien la reflexión y el pensamiento de orden superior, así como la retroalimentación positiva a los alumnos.

Es importante considerar si el docente aclara o amplía la información para favorecer el conocimiento, o simplemente corrige sin señalar cuál o qué es lo que se tiene que modificar. Cuando se reconocen los aspectos específicos a perfeccionar, se incitan respuestas emocionales y afectivas positivas, mientras que cuando sólo se corrige, al estudiante no le queda claro qué es lo que tiene que corregir, esto propicia reacciones emocionales y afectivas negativas. El que los alumnos participaran y dieran respuestas de confianza significó que hubiera una reducción de la asimetría entre el docente y el alumno

En el proceso de enseñanza se generan y se transmiten contenidos relacionados con la moral, la autoridad, la identidad, la relación con los otros, la política; conceptos que integran lo que se llama disciplina, implícitos en la cotidianeidad, y que la mayoría de las veces los docentes no reflexionan acerca de ellos.

La enseñanza es una manera de influir socialmente en el modo de pensar, actuar y relacionarse con las personas. Con respecto al control sobre la participación se encontró que los docentes tienen un adecuado control del grupo, permitiendo la participación de éste de forma ordenada y disciplinada, aspectos que favorecen un mejor aprendizaje. En lo socioemocional se fomenta el respeto, la escucha y la retroalimentación, lo que refiere el otorgamiento de poder y estatus a sus estudiantes, lo que favorece las emociones positivas.

Desde la perspectiva del clima socioemocional se consideran las explicitaciones de las reglas. Hadjioannou (2007) señaló que en las reglas explícitas se distingue entre acciones aceptables y no aceptables, y reglas acostumbradas. En el manejo del salón de clases se identificó como una actividad que no afecta los derechos de otras personas, el manejo discreto pero firme de la disciplina.

Si el docente enfatiza el control en lugar de la comprensión de ideas, propicia que los alumnos no participen ni expresen sus ideas y se fomenten emociones negativas, por lo cual se plantea que el docente traspase el control a

los alumnos, esto es, en términos de la teoría de Vygotsky, desarrollar zonas de desarrollo próximo que permitan que los estudiantes pasen de novatos a expertos.

En tres de los maestros se observó que trabajan este traspaso de la información, ya que van ajustando las ayudas mediadas para que el alumno participe, exponga y justifique una pregunta o tarea, uno les reconoció la aportación, los escuchó, los corrigió o amplió la información. También se observó que los alumnos dan respuestas más amplias y justificadas y aun cuando se maneja el albur y la broma no se pierde el control del grupo.

Desde la perspectiva de las emociones, las estructuras sociales favorecen emociones positivas cuando hay reciprocidad entre los actores. Si se tiene más poder las emociones son positivas, pero si se tiene menor poder las emociones son negativas, (Turner, 2002 en Turner y Stets, 2005). Un aspecto aquí es cómo los docentes favorecen estas estructuras sociales de reciprocidad entre los actores.

En la asimetría también se involucran los procedimientos de control docente sobre el comportamiento de los alumnos. En este sentido Cubero (2001) señala que los dispositivos discursivos del docente son: a) controlar las contribuciones de los alumnos a través de la asignación de turnos; b) regular y sancionar de qué se habla aceptando selectivamente o ignorando sus intervenciones; c) reformular los enunciados de los alumnos a una versión más “aceptable” o imponer un vocabulario preferido o una descripción convencional parafraseando la contribución de un alumno; d) introducir versiones de hechos que no han sido debatidos previamente como algo dado o establecido, y e) utilizar frases fórmulas.

Un aspecto relacionado con el establecimiento de las reglas y normas, con el estatus y poder en la interacción docente-alumno es el fortalecimiento de conductas de confianza que permitan crear ambientes donde los estudiantes puedan expresarse sin temores, miedo o sin sentirse amenazados, y la mayoría de los maestros consideran importante el respeto para ganarse la confianza, a lo cual habría que agregar la necesidad de estructurar preguntas abiertas que conduzcan a la reflexión, así como a la retroalimentación positiva y ayudas

mediadas, ya que se observó sólo en uno de los profesores que sus discípulos participaban ampliamente. En este maestro y en dos maestras más se observaron respuestas de confianza, lo cual coincide con lo señalado por Arévalo (2002), de que los educandos aceptados perciben al clima social en el salón de clases de manera positiva, mientras que los rechazados lo perciben de manera negativa.

Otros componentes son la expresión de emociones, la estimulación del comportamiento de emociones, sentimientos y la aclaración de la expresión de sentimientos que se observó en el conglomerado formado por los maestros 3 y 6, lo cual coincide con lo planteado por Postic, (2000), Sanz, Sanz, e Iriarte, (2000), Rompelman (2000) y otros autores que abordan la importancia de la afectividad docente, cuyas características se centran en los estudiantes e incluye la atención y la escucha.

En los aspectos afectivos se observó, tanto en la entrevista como en los segmentos de interacción, que es un aspecto poco frecuente en la mayoría de los docentes. Solamente en dos maestras se identificó el uso de palabras de cariño, y acciones como tocar la cabeza a un alumno.

Se puede decir que un clima positivo afecta la motivación del estudiante, y por lo tanto favorece su rendimiento académico. Se considera que lograr altos niveles de competencia académica puede estar relacionado con el clima intencional, el estilo instruccional, y el humor (Shindler, *et al.*, 2004, Brand *et. al.* (2003).

Las características del clima positivo generan en los alumnos agrado por el estudio y un buen desempeño académico, rendimiento, adquisición de habilidades, desarrollo emocional y social, capacidad de retención, sensación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, y calidad de la vida escolar (Yelow y Weinstein, 1997, citados en Arévalo (2002), Cornejo y Redondo 2001, Casassus,s.a.).

Por último en lo que se refiere a la pregunta ¿influyen las variables: años de experiencia, la formación como docentes, el género, la disciplina en la formación docente y el modelo curricular en el establecimiento del clima socioemocional en

el aula? Consideramos que influyen los años de experiencia, ya que son una representación de sus prácticas, aciertos y errores, cómo han enfrentado diversas problemáticas, y de cómo han aprendido a ser docentes.

Con respecto a la formación como docentes se observan dos situaciones: por un lado hay docentes que consideran que ha influido en su práctica, y por otro lado se identificó que dos de ellos no han logrado la transferencia de sus conocimientos a sus prácticas, ya que no empleaban estrategias para favorecer la adquisición de conocimiento, por ejemplo, planteaban preguntas cerradas, lo que me lleva a reflexionar que el cambio de esquemas sobre la enseñanza no es inmediato y que se requiere una práctica reflexiva .

Además, los docentes señalan la necesidad de más capacitación y formación, así como de la supervisión en la práctica de dicha formación. Sin embargo, al analizar a los maestros que propician un clima socioemocional positivo puedo concluir que la formación en docencia no influyó en el establecimiento del clima.

Con respecto a la disciplina sí puedo inferir que sí puede influir, por un lado hay diferencias en lo académico y en lo socioemocional; los maestros de física elaboran preguntas cerradas, mientras que en los maestros de literatura y comunicación plantean preguntas abiertas. Dos de ellos consideran y trabajan el clima socioemocional como parte de la materia que favorece la participación y logran respuestas de confianza en sus estudiantes.

## *Conclusiones*

Los problemas de deserción y de rendimiento que se presentan en la educación media superior me llevaron a analizar las características de la interacción docente-alumno que propician un clima socioemocional de confianza en el aula en el bachillerato.

Considero que el clima socioemocional en el aula es uno de los factores que influyen en la construcción del conocimiento, ya que establece las condiciones para que los alumnos puedan expresarse y se favorezca la reestructuración del conocimiento. Es de suma importancia que el docente desarrolle en su práctica discursiva el habla dialógica, que plantee preguntas que propicien la reflexión y el pensamiento de orden superior, y que proporcione retroalimentación positiva a los alumnos.

Constaté que existe relación entre las metas docentes y la interacción en el aula. De manera específica observé que si las metas y el rol docente son las mismas y que la interacción en el aula plantea preguntas abiertas, da retroalimentación pero además tiene control y autoridad, y es afectivo con los estudiantes entonces propicia un clima de confianza.

Concluyo que en el clima socioemocional hay una estrecha relación entre las metas docentes, la interacción dialógica, la enseñanza afectiva y el manejo del control y la autoridad en el salón de clases. Respecto a las representaciones del clima no hay una concepción clara; se asocia con los problemas personales del alumno, que se conforma por los grupos, con el cumplimiento de normas, y con la solidaridad con el docente. Si bien se identifica la importancia de la confianza, el respeto y la influencia de las emociones en el aprovechamiento académico, no se considera como parte de la enseñanza.

En lo referente al empleo del clima socioemocional en el aula, se identifica que principalmente los maestros de literatura y redacción lo trabajan como estrategia de integración al inicio del semestre y algunos lo llegan a mantener a lo largo del semestre, mientras que otros no lo mantienen y se pierde en las acciones cotidianas.

Un maestro, durante la entrevista, reconoce que no son conscientes de lo que están llevando a cabo, y que sería bueno poner lo que se está desarrollando en una carta descriptiva.

Por lo tanto, el clima socioemocional tiene que ver con la interacción de tres dimensiones: lo académico, lo socioemocional o afectivo y la asimetría, y el control y poder. En este sentido el docente es el mediador en el discurso educativo y puede favorecer las respuestas de confianza creando ambientes socioemocionales seguros en el aula, a través de la cercanía física y emocional sin perder la disciplina y el control en el aula.

Finalmente se requiere que los aspectos del clima socioemocional se incluyan dentro de la formación y actualización docente, ya que una enseñanza afectiva no se contrapone con los aprendizajes, sino que favorece la confianza y la seguridad en los alumnos y apoya el trabajo en el aula con el fin de obtener una educación integral.



## **Alcances y limitaciones**

Con respecto a los alcances se identificó la necesidad de la Formación y Capacitación docente, además de que es necesaria para la reforma del Sistema de Educación Media Superior. Si bien ésta ha estado presente en cualquier cambio de programa, no ha sido efectiva, ya que se siguen manteniendo los principios de la enseñanza enciclopedista, en donde se enfatiza la repetición y la memorización de los aprendizajes obteniendo cambios mínimos. Los maestros se han apoyado más en la experiencia que han adquirido con la práctica, que desafortunadamente a veces llega a ser errónea.

También hace falta un sistema integral de capacitación y actualización acorde a las necesidades y programas de estudio. Asimismo, la mayoría de las veces se organizan cursos de actualización aislados, en los cuales la formación ha estado desligada de la práctica misma, es decir, se toman cursos, talleres y seminarios alejados del ejercicio docente. Por lo cual se requiere una actualización que sea “situada”.

Por otro lado, cuando los contenidos de la actualización se llevan a la práctica no hay asesores que guíen este proceso, es decir, no hay un seguimiento después de la actualización, lo que está ligado con la falta de evaluación de la actualización, pues no sólo se debe asistir al curso, sino acreditarlo, pero sobre todo que los conocimientos adquiridos sean aplicados.

Otro de los alcances del presente trabajo es que permite valorar la relación entre los aspectos socioemocionales y la interacción docente - alumno, así como puntualizar los aspectos del discurso en la interacción, en los aspectos instruccionales, la forma de pregunta y retroalimentación y en las dimensiones del poder docente (la asimetría, control de turno y disciplina), de aquí la complejidad de la interacción entre el docente y el alumno.

Las limitaciones del trabajo refieren que alumnos y docentes se ven afectados por las grabaciones, y que se requiere más observación en el aula para identificar patrones más consistentes de interacción, ya que fueron pocas las sesiones observadas.

Con respecto al cuestionario se requieren más aplicaciones y quizá sea necesario desarrollar una escala de deseabilidad social que permita valorar si los alumnos no están respondiendo a lo que esperamos de ellos, así como entrevistarlos para valorar cuál es la concepción que tienen ellos sobre el clima socioemocional y cómo es que ellos lo experimentan en el aula.

## Referencias

- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on a emerging pedagogy. En N. H. Mercer, *Exploring talk in school* (págs. 91-114). City Road: Sage Publications.
- Álvarez-Gayou, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.
- Angelo, T. (1999). Doing assessment as if learning matters most. *The American Association for Higher Education, Bulletin, headquartered in Washington, D.C.*
- Angelo, T. (s.f.). *Essays in Teaching Excellence: Teaching Goals, Assessment,* . . Recuperado el 29 de junio de 2010, de <http://teaching.uchicago.edu/pod2/angelogoals.html>
- Angelo, T., & Cross, P. (1993). *Classroom assessment techniques. A handbook for college teachers*. USA: Jossey-Bass Publishers.
- Anzaldúa, R. (2006). Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos. Las tensiones del inicio de un proceso. En J. Delgado, & L. Primero, *En la práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio*. (2006). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arce, T., Ramos, M., Rodríguez, M., Vázquez, R., & Fernández, A. (2003). Propuesta de atención: Intervenciones y experiencias. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas* (págs. 362-375). México: Grupo Ideograma Editores.
- Arévalo, E. (2002). Clima Escolar y niveles de interacción social , en estudiantes de secundarios del colegio Claretiano de Trujillo. *Tesis para obtener el grado de Magíster en Psicología*. Lima, Perú.
- Badillo, I. (1995). Clima y cultura en la organización educativa. En J. Beltrán, & J. Bueno Álvarez (Edits.), *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461-484.
- Baquero, R. (2004). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. En N. H. Mercer, *Exploring talk in school* (págs. 1-16). City Road: Sage Publications.
- Betanzos, P. (s.f.). Enseñanza y aprendizaje de lengua náhuatl: Resistencia cultural. *Tesis para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía, inédita*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 092. D.F. Ajusco.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: CISSPRAXIS.
- Bisquerra, R. (2005). Educación emocional y hermenéutica del lenguaje. *Revista de Orientación Educativa*, 19(35), 13-36.
- Bordieu, P. (1989). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En S. Gimeno, & G. Pérez (Edits.), *La enseñanza su teoría y su práctica* (págs. 20-36). España: Akal.
- Bordieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). *Running head: Assessing school climate middle school improvement and reform: Development and validation of a school level*. Obtenido de Assessment of climate cultural pluralism

- and school safety: [Http://apa.org/journals/edu.](http://apa.org/journals/edu.); [www.ncpe.org/publications/school climate](http://www.ncpe.org/publications/school-climate)
- Brok, P. d., Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (2005). Californian science students perception of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation: An International Journal of Theory and Practice*, 12(1), 3-25.
- Bustamante, Y. (2007). La educación media superior en México. *Serie Travesía. Coloquio: Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato.*, 15-30.
- Candela, A. R. (2004). What in the world happens in classroom. Qualitative classroom research. *European Educational Research Journal*.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J., & Palafox, J. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe.* Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* España: Paidós.
- Chavez, R. (Summer de 1984). The use of high inference measure to study classroom climate. a review. *Review of Educational Research*, 54(2), 237-26.
- Christenson, S., & Havsy, L. (2004). Family-School-peer relationship: Significance for social, emotional and academic learning. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg (Edits.), *Buildiing academic success on social and emotional learning. What does the research say?* (págs. 59-75). New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas.* Argentina: Troquel.
- Cole, M., & Scribner, S. (1988). Introducción. En L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Crítica. Grijalbo.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2009). *Características de la planta docente. Formación y superación, organización del trabajo docente y apropiación del modelo de docencia.* México, D.F.: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 7-19.
- Coll, C., & Sánchez, E. (2008). Presentación: El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación. *Revista de Educación*(346), 15-32.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (mayo-agosto de 2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*(346), 33-70.
- Cooper, J. (1999). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción.* México: Limusa.
- Cornejo, A. (1992). Estrategias de supervivencia de los estudiantes en el salón de clases. En M. Rueda, & M. Campos (Edits.), *Investigación etnográfica en educación* (págs. 249-261). México: DGPA, CISE, UNAM.
- Cornejo, A. (1998). Estudiantes de bachillerato del CCH: Representaciones y perspectivas de la vida estudiantil e institucional. En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza aprendizaje* (págs. 70-99). México: Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. /Centro de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios porfesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- Cornejo, R., & Redondo, J. ( octubre de 2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación de algunos liceos de la región metropolitana. (CIDPA, Ed.) *Última década*( 15), 11-52.
- COSDAC. (s.a.). *Formación y actualización docente*. Recuperado el 19 de mayo 2011, de <http://www.cosdac.sems.gob.mx//yadyd.php>
- Creswell, J. P. (2007). *Mixed methods research*. U.S.A.: Sage Publications.
- Cubero, M. S. (2001). La reflexión sobre el propio lenguaje como recurso didáctico en las aulas. *Investigación en la escuela*(45), 77-87.
- Cubero, M., & Rubio, D. (2005). Principales tesis teórica y metodológicas de la psicología Histórico-Cultural. En M. Cubero, & J. Ramírez (Edits.), *Vygotski en la psicología contemporánea* (págs. 21-46). Argentina: Miño y Dávila.
- Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la Escuela*, 7-19.
- Cubero, R. (2005). Elementos básico para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 43-61.
- Cubero, R., Cubero, M., SantaMaría, A., De la Mata, M., Ignacio , M., & Prados, M. (mayo-agosto de 2008). La educación a través del discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en ciencias sociales*. Argentina : Claves.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harvest Book.
- Dapelo, R., Marcote, R., & Martín, F. (2005). Escala de autoeficacia en la acción docente (EAD). Versión preeliminar en contextos de práctica pedagógica. *Revista de Orientación Educativa*, 19(34), 37-57.
- DeCataranzo, P. (2001). *Motivación y emoción*. México: Prentice-Hall.
- Den Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (2005). Californian Science Student's Perception of their Classroom Environments. *Educational Research Evaluation*.
- Derek, H. (pp.166-168 de February de 2010). Foucault, psychology and the analytic of power. Obtenido de Foucault studies.
- DiPardo, A., & Potter, C. (2003). Beyond cognition. En A. Kozulin , V. Ageyev, & S. Miller, *Vygotsky's educational theory in cultural context* (págs. 317-345). U.S.A.: Cambridge University.
- Dubrovsky, S. (2000). El valor de la teoría sociohistórica de Vigotski para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar. En S. A. Dubrovsky, *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. (págs. 61-71). Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Dubrovsky, S. (2000). *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Ducoing, P. (1998). *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje* (Tomo I. Investigación Educativa 1993-1995. ed.). México: Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C./Centro de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ducoing, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación* (Vol. I y II). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. España: Paidós.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2002). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erikson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. En L. Cherry, *Communicating in the classroom*. (págs. 153-181). U.S.A.: Academic Press Inc.
- Estevéz, E., & Gunther, L. (2003). Cognición y educación. En P. Sánchez (Ed.), *Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2002*. (Vol. Parte II., págs. 89-187). Consejo Nacional de Investigación Educativa. Grupo Ideograma editores.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. U.S.A.: University Park Press.
- Fierro, M., & Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. León, México: Gedisa, Universidad Iberoamericana.
- Flanagan, C., Cumsille, P., Gill, S., & Gallay, L. (2007). School and community and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 421-431.
- Fleming, J., & Bay, M. (2004). Social and emotional learning in teacher preparation standards. En J. W. Zins, *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* (págs. 94-112). U.S.A.: Teachers College Press.
- Forneo, J. (s.f.). *Poder y resistencia*. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://order y resistencia.blogspot.2009/03 351-que-es-el-poder.html>.
- Foucault, M. (1988). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- Furlan, A. (2003). Introducción. En P. A. J. M., *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 2). México: Grupo Ideograma Editores.
- Furlan, A., & Trujillo, B. (2003). Políticas públicas en materia de violencia y adicciones en el medio escolar. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas* (págs. 376-398). México: Grupo Ideograma Editores.
- Furlan, A., Alcántara, L., González, E., & Trujillo, B. (2003). Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (págs. 259-288). México: Grupo Ideograma Editores.
- Furlán, A., Ramos, M., Trujillo, B., Vázquez, R., & Arce, T. (2003). Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas: La investigación educativa en México 1992-2002-2* (págs. 309-337). México: Grupo Ideograma Editores.
- Gallegos, L., Flores, F., & Valdes, S. (2004). Transformación de la enseñanza de la ciencia en profesores de secundaria. efectos de los cursos nacionales de actualización. *Perfiles Educativos. Tercera época, XXVI*(103).

- García, B. (1 de Noviembre de 2009). Las Dimensiones Afectivas de la Docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11).
- García, N., & García, N. (1990). Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bordieu. En P. Bordieu, *Sociología y cultura* (págs. 5-40). México: Grijalbo.
- García, S., & Vanella, L. (1998). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI: UNAM.
- García-Cabrero, B. (2002). El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una aproximación metodológica desde la perspectiva del discurso situado. *Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología*. México: Facultad de Psicología: UNAM.
- García-Cabrero, B., Secundino, N., & Navarro, F. (2000). El análisis de la práctica educativa: Consideraciones metodológicas. En M. Rueda, & F. Díaz-Barriga (Edits.), *Evaluación de la docencia* (págs. 179-208). México: Paidós.
- Ginsberg, S. (Fall de 2007). Teachers transparency: What students can see from faculty communication. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 4(1), 13-24.
- Gobierno Federal. (s.f.). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez, C. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. España: Narcea.
- González, E., & Guerrero, M. (2003). Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 2). México.
- Green, J., & Harker, J. (1982). Gainin access to learning: conversational, social and cognitive demands of group participation. En L. Cherry (Ed.), *Communicating in the classroom*. U.S.A.: Academic Press Inc.
- Green, J., Yeager, B., & Castanheira, M. (2008). Talking texts into being: On the social constructios of everyday life and academic knowledge in the classroom. En N. Mercer, & S. Hodgkinson (Edits.), *Exploring talk in school* (págs. 115-130). City Road: Sage Publications.
- Greenberg, J., Kusché, C., & Riggs, N. (2004). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school sucess. En J. Zins, R. Weissberg, , M. Wang, & H. Walberg (Edits.), *Building Academic Success on social and emotional learning* (págs. 170-188). New York: Teacher College Press.
- Greenhalgh , P. (1994). *Emotional growth and learning*. Great Britain: Routledge.
- Güemes, C., & Piña, J. (2003). Imaginarios. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas* (págs. 85-98). México: Grupo Ideograma Editores.
- Guevara, M. (1998). Memorias de situaciones escolásticas frustrantes, control de la acción y estrategias de enfrentamiento en estudiantes del nivel superior. En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje* (Vol. Tomo I). México: Coedición Consejo Nacional de Investigación Educativa, A.C./Centros de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2003). La investigación sobre alumnos en México: Dimensiones y tendencias principales (1992-2003). En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos*,

- Actores y Procesos de Formación* (Vol. Tomo II, págs. 660-668). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hadjionnou, X. (2007). Bringing the background to the foreground. What do classroom environments that support authentic discussion look like? *American educational Research Journal*, 44(2), 370-399.
- Hardman, F. (2008). Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk. En N. Mercer, & S. Hodgkinson (Edits.), *Exploring talk in school* (págs. 131-150). City Road: Sage Publications.
- Henson, K., & Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thomson.
- Hernández, P. (2000). Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal. En J. Beltrán, V. Bermejo, L. Pérez, & M. Prieto (Edits.), *Intervención psicopedagógica y currículo escolar* (págs. 217-253). España: Pirámide.
- Howell, K., & Morehead, M. (1987). *Curriculum based evaluative for special and remedial education: A handbook for deciding what to teach*. Columbus: O.H. Charles Merrill.
- Hoyos, R., Espino, J., & García, V. (2010). *Determinantes del logro escolar en México: Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior*. México. D.F.: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Hutchinson, L. (2003). Educational environment. *British Medical Journal*( 326 (7393)), 810-812.
- Kemper, T., & Collins, R. (1990). Dimensions of microinteraction. *American Journal of Sociology*, 32-68.
- Kim, H., Fisher, D., & Fraser, B. (2000). Classroom environment and teacher interpersonal behavior in secondary science. *Evaluation and Research in Education*, 14(1), 3-22.
- Knaepczk, D. (1988). Reducing aggressive behaviors in special and regular class settings by training alternative social response. *Behavioral disorders*, 14 , 27-49.
- Knapp, L. (2005). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. México: Paidós.
- Koplow, L. (2005). *Escuelas que curan*. Argentina: Troquel.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos Psicológicos*. España: Paidós.
- Lazarus, R. (September de 1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37(9), 1019-1024.
- Lazarus, R. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39(2), 124-129.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 819-834.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. España: Paidós.
- Limón, A., & García, J. (2003). Identidad. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas* (págs. 99-112). México: Grupo Ideograma Editores.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- López, B., & Recio, H. (1998). *Creatividad y pensamiento crítico*. México: Trillas.
- Loughlin, C., & Suina, J. (1997). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. España: Morata.



- Luna, M. (1998). Maestros y alumnos en la organización cotidiana del trabajo escolar. En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje Tomo I*. (Tomo I. Investigación Educativa 1993-1995. ed., págs. 132-141). México: Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C./Centro de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Argentina: Amorrortu.
- McCombs, B. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academia achievement and social-emotional learning outcomes. En J. Zin, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg (Edits.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (págs. 23-39). U.S.A.: Teacher College Press.
- Mélich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. España: Anthropos.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. España: Ed. Paidós.
- Mercer, N. H. (2008). *Exploring talk in school*. Great Britain: Sage publications.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The values of exploratory talk. En N. Mercer, & S. Hodgkinson (Edits.), *exploring talk in scholl* (págs. 55-72). City Road: Sage Publications.
- Merino, C., Ramírez, T., González, M., & Diez-Barroso, G. (1998). La construcción de las cosmovisiones sociopolíticas en estudiantes adolescentes de secundaria y preparatoria. En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje* (págs. 23-59). México: Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C./ Centro de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mireles, O., & Cuevas, Y. (2003). Representaciones. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas* (págs. 71-84). México: Grupo Ideograma Editores.
- Monereo, C. (2007). Hacía un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: El papel de la mediación social del self y de las emociones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5(13), 497-534.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo, & J. Pozo (Edits.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (págs. 1-12). Barcelona: UAB y Síntesis.
- Monroy, M. (2004). El pensamiento didáctico del profesor: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades. En C. Barrón , L. Canales, E. Lugo, L. Martínez , & M. Monroy (Edits.), *Curriculum y actores diversas miradas*. México: CESU, UNAM.
- Monroy, M. (2004). Representaciones pedagógicas de los estudiantes universitarios sobre los profesores. En C. Barrón, L. Canales, E. Lugo, L. Martínez, & M. Monroy (Edits.), *Curriculum y actores. Diversas miradas*. México: CESU-UNAM.
- Mora, M. E. (2003). Las prácticas y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 2). México: Grupo Ideograma Editores.
- Moreno. (s.a.). Desescolarizar la formación de profesores. *La tarea. revista de Educación y Cultura*(15).

- Moss, R. (1979). *Evaluating Educational Environments*. U.S.A. : Lybrary Congress Catalogue.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. En M. Killen, & J. Smetana (Edits.), *Handbook moral development* (págs. 703-733). Nahwah, N.J.: Erlbaum.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (in press). Teaching moral character: Two strategies for teacher education. *Teacher Educator* .
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher child relationship and achievement as part an ecological model of development. *American Educational Reseach Journal*, 44(2), 340-369.
- Ontoria, A., Gómez, J., & Molina, A. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. México. Ed. Alfa omega. México: Alfa-omega.
- Onwuegbuzie, A., Witcher, A., Collins, K., Weidmaier, C., & Moore, C. (March de 2007). Student´s perception characteristics of effective college teachers: A validity study of teaching evaluation for using a mixed method analysis. *Journal American Educational Research*, 44 (1), 113-160.
- Osorio, A. (1998). Etnografía universitaria e historias de vida académica. En. En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje. Tomo I investigación educativa 1993-1995*. México: Consejo Nacional de Investigación Educativa, A.C./Centros de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Owen-Smith, P. (2008). Rescuing the affective: Teraching the mind and the heart. *Journal of Cognitive Learning*, 4(2), 31-33.
- Pardo, N. (2007). Niveles de organización del significado en el discurso. *Discurso y sociedad*, I(1), 85-115.
- Pardo, N., & Rodríguez, A. (2009). Discurso y contexto. *Discurso y sociedad*, 3(1), 202-219.
- Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación*. España: Paidós.
- Pérez, J. I. (2002). *Encuesta nacional de la juventud 2000 (ENJ). Resultados generales*. México: Secretaría de Educvación Pública. Insatituto Mexicano de ka Juventud.
- Pérez, J. I. (2006). *Encuesta nacional de la juventud 2005*. México: Secretaria de Educación Pública. Instituto Nacional de la Juventud. Centro de Investigación y Estudios sobre la JUventud.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis. Investigating process of social construction*. U.S.A.: Sage Publications.
- Pianta, R. (2003). *Standarized classroom observation from pre-K to third grade. A mechanism for improving quality classroom experiences during the P-3 yeras*. University of Viriginia: Curry School of Education.
- Pierce, K., & Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. En N. H. Mercer, *Exploring talk in school* (págs. 37-55). City Road: Sage Publications.
- Piña, J. (1998). Tradiciones Académicas y reconocimiento docente. En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje* (págs. 221-248). México: Consejo Nacional de Investigación Educativa, A.C./Centros de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piña, J. M. (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 2). México: Grupo Ideograma Editores.

- Piña, J., & Cuevas, Y. (2003). Cotidianidad. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 2, págs. 56-70). México: Grupo Ideograma Editores.
- Piña, J., & Seda, I. (2003). Perspectiva de análisis. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 2, págs. 31-42). México: Grupo Ideograma Editores.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- Ramírez, B. R. (2005). Los procesos de formación a través de las trayectorias profesionales de los docentes en Inglés. En el C.C.H. UNA,. *Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM*.
- Ramos, M., Vázquez, R., Arce, T., & Prieto, M. (2003). Investigaciones sobre maltrato infantil y su relación con la deserción escolar. En P. A. J. M., *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 2, págs. 338-344). México: Grupo Ideograma Editores.
- Rimm-Kauffman, S. (2010). *American Psychological Association*. Recuperado el 2 de octubre de 2010, de <http://www.apa.org/index.aspx>
- Rivera, J. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. *International Review on Emotions, 2*, 197-218.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rompelman, L. (2002). *Affective teaching*. University Press of America.
- Romsz, T., Kantor, J., & Elias, M. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Programs Planning, 27*(27), 89-103.
- Rueda, M., Quirioz, R., Hidalgo, J., Gilio, M., Osorio, R., & Valenzuela, A. (1993). *Procesos de enseñanza y prácticas escolares*. México: Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Ruiz, E., Villuendas, M., & Bretones, A. (2003). La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso. *Investigación en la Escuela, 89-101*.
- San de Acedo, M., San de Acedo, M., & Iriarte M.D. ( abril-junio de 2000). Reflexiones sobre la enseñanza de las habilidades sociales. *Revista de Ciencias de la Educación., 182*, 201-216.
- Sánchez, A., Rivas, M., & Trianes, M. (2006). Eficacia de un Programa de Intervención para la Mejora del clima Escolar: Algunos Resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9*(4), 353-370.
- Sánchez, B. (1999). Una estrategia de actualización docente en el proyecto de formación permanente para el personal de educación preescolar Valle de México. *Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM*.
- Sánchez, E. P. (2003). *Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Nacional de Investigación Educativa. Grupo Ideograma editores.
- Sandoval, E. (1998). La escuela secundaria y sus maestros. En P. Ducoing (Ed.), *En Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje* (págs. 141-149). México: Consejo Nacional de Investigación Educativa, A.C./Centros de Estudios sobre la Universidad y Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztracala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

- Sañudo, L., Ponce, V., & Vergara, M. (2003). El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa. En J. Piña., A. Furlan, & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 2, págs. 137-188). México: Grupo Ideograma Editores.
- Saucedo, C. (2003 a). Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil. En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación* (Vol. II, págs. 693-717). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Saucedo, C. (2003 b). Postura de los estudiantes frente al trabajo escolar y el conocimiento. En P. Ducoing (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. (págs. 719-748). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Scott, P. (2008). Talking a way to understanding in science classrooms. En N. Mercer, & S. Hodgkinson (Edits.), *Exploring talk in the school* (págs. 27-36). City Road: Sage Publications.
- Secretaría de Educación Pública. (septiembre de 2007). *Reforma integral de la educación media superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de [www.cparmex.org.mx/.../](http://www.cparmex.org.mx/.../).
- Sherer, D. (1985). Analysis of nonverbal behavior. En T. Van Dick , *Handbook of discourse analysis* (Vol. 2, págs. 199-230). Academic Press.
- Shindler, J., Jones, A., Taylor, C., & Cárdenas, H. (2004). Does seeking to create a better classroom climate lead us to students success and/or improved teaching? Examining the relationship between pedagogical choices and classroom climate in urban. *The annual meeting of the American Educational Research Association*. San Diego,.
- Sideridis, G. (2006). Classroom goal structures and hopelessness as predictor of day to day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research.*, 308-328.
- Solomon, Y., & Black, L. (2008). Talking to learn and learning to talk in the mathematics classroom. En N. H. Mercer, *Exploring talk in the scholl* (págs. 73-91). City Road: Sage publications.
- Székely, M. P. (18 de agosto de 2009). *Avances y transformaciones en la educación media superior*. (<http://www.boletines.sems.gob.mx>, Productor) Recuperado el 15 de 04 de 2011
- Székely, M. P. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En A. Arnaut, & S. Giorguli (Edits.), *Los grandes problemas de México* (Vol. VII, pág. 313). México: Colegio de México.
- Tablerman, B. (2004). *School climate and learning. BEST PRACTICE BRIEF. University Partnership Michigan State University, assets@MSU.edu*.
- Tenenbaum, H., & Ruck, M. (2007). Are teacher's expectation different for racial minority than for European American students?. A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253-273.
- Terán, M. (2007). La interacción docente que favorece el clima socioemocional en el aula. *Segundo Congreso Internacional*. México.
- Toth, S., & Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children. *Journal of School Psychology*, 34 (3), 247-266.

- Traveset, M. (2003). Educación emocional, estrategias de intervención. En E. Adam, & M. T. Cadena, *Emoción y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. España: Laboratorio Educativo.
- Treviño, E. V., & Treviño, G. G. (2004). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: La incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Turner, J., & Stets, J. (2005). *The sociology of emotions*. U. S. A: Cambridge University Press.
- Urdan, F., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structure social relationship and competence belief. *Journal of School Psychology*, 331-349.
- Van der Ver, R. (1987). El dualismo en psicología: Un análisis Vigotskiano. En M. Siguan, *Actualidad de Lev S. Vigotski* (págs. 87-101). España: Anthropos. Editorial del hombre.
- Van Dijk, T. (2005b.). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Ed. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2005a). *El discurso como interacción social*. España: Gedisa.
- Velázquez, L. (2003). Investigaciones sobre cultura estudiantil y transgresiones. En J. Piña, A. Furlan , & L. Sañudo (Edits.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (Vol. 2). México: Grupo Ideograma Editores.
- Vera, J., & Montaña, A. (2003). Sociocultura, aprendizaje y desarrollo. En P. Sánchez (Ed.), *Aprendizaje y Desarrollo* (págs. 25-86). México: Grupo Ideograma Editores.
- Villa, L. L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut, & S. Giorguli (Edits.), *Los grandes problemas de México. Educación* (Vol. VII, págs. 271-311). Colegio de México.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México.: Crítica, Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas, III. Problemas del desarrollo de la psique*. España: Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje* . España: Paidós.
- Walberg, H., Zins, J., & Weissberg, R. (2004). Recommendations and conclusions: Implications for practice, training, research and policy. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg (Edits.), *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* (págs. 209-217). New York: Teachers College Press.
- Weber, H. (2004). Explorations in the social construction of anger. *Motivational and emotion.*, 197-219.
- Weiss, E. (2007). Cultura y jóvenes: Cambios en el Bachillerato. *Serie Travesías. Coloquio: tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato*, 53-64.
- Weiss, R. (1994). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. United State of America: The Free Press.
- Wolters, C., & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.

- Zajonc, A. (fall de 2006). Cognitive-affective connection in teaching and learning: the relationship between love and knowledge. *Journal of cognitive affective learning*, 1-9.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg (Edits.), *Building Academic Success on social and emotional learning*. (págs. 3-22). U.S.A. Teacher College Press .

## ***ANEXO 1. ENTREVISTA DOCENTE***

Introducción. Profesor \_\_\_\_\_ , estoy interesada en conocer qué opinión tienen los maestros sobre el clima en el aula, para lo cual le plantearé una serie de preguntas que le pido conteste sinceramente, la información obtenida se manejará de manera anónima.

¿Está de acuerdo en que filme y grabe la entrevista?

Mi nombre es Marquina Terán y estoy llevando a cabo una investigación sobre el clima en el aula para mi tesis de Doctorado.

De acuerdo a su punto de vista:

¿Qué aspectos se tienen que considerar en el trabajo en el salón de clases?

¿Qué aspectos influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula?

¿Cuáles son los elementos importantes para un trabajo adecuado en el salón de clases?

¿Qué otros aspectos, además de lo relacionado con la enseñanza propiamente de la materia, hacen que los alumnos y usted disfruten el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Qué hace que usted y sus alumnos se sientan motivados, interesados en la materia o por el contrario no motivados ni interesados?

¿Cómo piensa que los estudiantes aprenden mejor (disciplina, normas, distancia profesor-alumno; retroalimentación, colaboración, cercanía profesor-alumno)?

¿Qué hace usted para desarrollar estos elementos o aspectos?

¿Qué papel juega la relación docente-alumno en el trabajo en el aula?

¿Qué papel juega el clima en el aula?

¿Qué papel juega el clima en la enseñanza?

¿Qué papel juega el clima en el aprendizaje?

¿Cómo lo puede trabajar el maestro?

¿Qué importancia tiene para usted el aspecto socioemocional para el clima en el aula?

**(Con clima emocional nos referimos a la percepción que tienen los estudiantes de las condiciones e interacciones, entre el docente y los alumnos y entre alumno-alumno, para trabajar en el aula)**

¿Qué aspectos considera usted en el ámbito de lo socioemocional en la enseñanza?

## Anexo 2. Cédula de observación por autores

Categoría	Autores que la han identificado
<b>1. Académica Construcción del conocimiento</b>	
Diálogo elicitivo (IRE), hace preguntas a la clase para iniciar el dialogo	Cazden, 1991; Chávez, 1980; <i>Cuestionario de clima de aprendizaje en el aula</i> ; López, Recio, Cooper Ruiz.2001
Parafraseo que hace el profesor de las aportaciones de los alumnos, complementación, evaluación e interpretación de las respuestas del alumno, simplificación del discurso, retroalimentación, corrección, reelaboración	Ruiz, 2001 López, Recio, 2001 Dapelo y cols. (2001), Chávez 1980
Claridad en la tarea o instrucción Orden Propósito bien definido Presentación o explicación de contenido Controla tiempo Lee lo escrito en el pizarrón Da instrucciones Pasa Lista Emplea metáforas para explicar el contenido	Henson y Eller (2003); Ruiz, (2001) Eggen Hutchinson (2000), Henson y Eller (2000), López, Recio; Chávez, 1980; <i>Cuestionario clima de aprendizaje</i>
Distribuye privilegios y sanciones a los comportamientos de los alumnos, los ignora Es contingente la retroalimentación, sanción o castigo Llama la atención a los alumnos No es contingente la retroalimentación	Romasz y cols. (2004); Brands y cols García, Vanella (1998)
Pone atención a la participación de los alumnos (replantea, negocia, ignora, argumenta, descalifica, reconsidera o contesta a los alumnos) No pone atención a la participación de los alumnos	García Vanella (1998), Cohen, Ruiz (2001)
Emplea estrategias de enseñanza y promueve estrategias de aprendizaje	López, Recio
Emplea enunciados metacognitivos, hace preguntas reflexivas	Ruiz, (2001) Eggen
Ajusta la enseñanza a las características de los alumnos Evalúa conocimientos previos/diagnóstico Evalúa teorías implícitas Emplea o modifica la metodología según las necesidades de los alumnos	Depelo y cols. López y Recio <i>Cuestionario clima de aprendizaje</i>
Evaluación Valora los alumnos individualmente Reconoce los logros y cambios en los alumnos	Saenz, Saenz e Iriarte, <i>Cuestionario clima de aprendizaje</i> <i>Classroom clima quality analytic assessment instrument</i>



2. Socioemocional	
Verbal, expresiones de cariño, devaluativa amigable Llama por su nombre Ausencia de burlas Cortesía	Koplow (2005); López, Recio
Intimidad	Lomas, Cazden
Motivación	Escala SES (Cornejo y Redondo), Hutchinson (2003); Dapelo y cols.
Comunicación, propiciar expresión de sentimientos Establece buena comunicación	Lomas, Cazden, Henson y Eller, Chávez, 1980; Dapelo
Estimular el comportamiento de pensamientos, sentimientos	Escala SES (Cornejo y Redondo), Copper, <i>Cuestionario Climate Quality</i>
Escucha empática	Henson y Eller (2000)Sanz, Sanz e Iriarte, Cooper, Eggen
Escuchar con atención (alumno-grupo)	Lomas, Cazden; Sanz, Sanz, Iriarte; Cooper, Eggen, López, Recio
Aclarar expresiones de sentimientos de alumnos (retroalimentación) positiva, negativa	Cooper
Disciplina Respeto Reglas consistentes	Assessing school climate; Romasz; Brand, Brand e Iriarte; Dapelo, Garcia Vanella, Dapelo y cols López, Recio, Chávez, 1980;
Discusión colaborativa, cooperativa	Cohen, López, Recio; Chávez, 1980; Cuestionario Clima de aprendizaje; <i>Cuestionario climate quality</i>
No atiende a la conducta de los alumnos Atiende a la conducta de los alumnos cuando preguntan, piden permiso de entrar, hablan o juegan	
No verbal	Sherer, Parejo, López Cooper, Knapp
Paralenguaje Titubea Cambia de tono de voz	Parejo, Knapp
Uso del espacio	Cooper, Sherer, Knapp
Distancia física y social, corporal Se mueve o camina de un lugar de a otro Parada en medio del salón Voltea hacia el pizarrón Voltea de un lado al otro Parada con la mano en la cintura y la otra se mueve Parada de un lado o frente a una fila observa a los alumnos Parada enfrente del pizarrón Voltea a ver a los alumnos Escribe en el pizarrón	López, Recio; Sherer, Cooper, Knapp, Eggen
Contacto físico y corporal	Sherer, Cooper, Knapp

Contacto ocular (miradas) No hay contacto visual específico Hay contacto visual específico	López, Recio, Sherer, Cooper, Knapp
Gestos corporales Señala alumno Gestos de invitación o aprobación Señala material Señala pizarrón, o material	Sherer, Cooper, Knapp
Propicia la seguridad en los alumnos Confianza Respeto	Brands y Cols. Dapelo; Lomas, Cazden, Hutchinson, Ontoria, Gómez, Molina; Henson y Eller, Sanz, Sanz e Iriarte; Cohen; López, Recio; <i>Cuestionario de          Clima de Aprendizaje; Cuestionario          climate quality</i>

### ANEXO INVENTARIO DE METAS DE ENSEÑANZA. 3



#### Inventario de Metas enseñanza

**T.A. Angelo y K.P. Cross, 1993. *Técnicas de evaluación en el aula*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 13-23**

*Propósito:* El inventario de metas de enseñanza (TGI) es una autovaloración para los profesores. Su propósito es triple: (1) ayudar a los profesores a estar más enterados de qué metas desean lograr en cursos individuales; (2) ayudar a los profesores a localizar técnicas de valoración en el aula que pueden utilizarse para determinar que tan bien están alcanzando sus metas; y (3) proporcionar un punto de partida para las discusiones sobre metas de enseñanza entre profesores.

*Indicaciones:* Seleccione por favor un curso que usted está enseñando actualmente. Responda a cada ítem en el inventario que se presenta en la siguiente página en lo referente a ese curso particular. Sus respuestas pueden diferir si se le pidiera que valorara su práctica completa de enseñanza y sus metas de aprendizaje, o las metas instruccionales dentro de su disciplina.

Para el curso específico que usted ha seleccionado, clasifique por favor la importancia *de esencial a no aplicable* --- en cada una de las 52 metas enumeradas abajo. Determine la importancia de cada meta con respecto a lo que usted deliberadamente desea que sus estudiantes logren con respecto al valor general de esa meta. No hay "respuestas correctas" o "incorrectas".

**Una hoja de trabajo uno mismo-que anota está disponible en el fondo del inventario.**

Esencial	Una meta que usted intenta casi siempre alcanzar	= 5
Muy Importante	Una meta que usted intenta a menudo alcanzar	= 4
Importante	Una meta que usted intenta a veces alcanzar	= 3
Poco importante	Una meta que usted intenta rara vez alcanzar	= 2
No aplicable	Una meta que usted nunca intenta alcanzar	= 1

\_\_\_\_\_ del nombre por supuesto

1. Desarrollar la capacidad de aplicar principios y generalizaciones aprendidos a nuevos problemas y situaciones	5	4	3	2	1
2. Desarrollar habilidades analíticas	5	4	3	2	1
3. Desarrollar habilidades para solucionar problemas	5	4	3	2	1
4. Desarrollar la capacidad para extraer inferencias razonables a partir de observaciones	5	4	3	2	1
5. Desarrollar la capacidad de sintetizar e integrar información e ideas	5	4	3	2	1
6. Desarrollar la capacidad para pensar de forma holística para ver el todo así como las partes	5	4	3	2	1
7. Desarrollar la capacidad de pensamiento creativo	5	4	3	2	1
8. Desarrollar la capacidad para distinguir entre los hechos y las opiniones	5	4	3	2	1
9. Mejorar la habilidad para poner atención	5	4	3	2	1
10. Desarrollar la capacidad de concentración	5	4	3	2	1
11. Mejorar las habilidades de memoria	5	4	3	2	1
12. Mejorar la habilidad para escuchar	5	4	3	2	1
13. Mejorar las habilidades del discurso hablado	5	4	3	2	1
14. Mejorar las habilidades de lectura	5	4	3	2	1
15. Mejorar las habilidades de escritura	5	4	3	2	1
16. Desarrollar las habilidades, las estrategias, y los hábitos apropiados de estudio	5	4	3	2	1
17. Mejorar las habilidades matemáticas	5	4	3	2	1
18. Aprender los términos y los hechos de determinado tema	5	4	3	2	1
19. Aprender los conceptos y las teorías de determinado tema	5	4	3	2	1
20. Desarrollar la habilidad para usar los materiales, las herramientas, y/o la tecnología necesaria para determinado tema	5	4	3	2	1
21. Aprender a entender perspectivas y valores de determinado tema	5	4	3	2	1
22. Prepararse para la transferencia o la graduación en los estudios	5	4	3	2	1
23. Aprender las técnicas y los métodos usados para ganar nuevo conocimiento en determinado tema	5	4	3	2	1
24. Aprender a evaluar métodos y materiales en determinado tema	5	4	3	2	1
25. Aprender a apreciar las contribuciones importantes de determinado tema	5	4	3	2	1
26. Desarrollar un aprecio por las artes y las ciencias liberales	5	4	3	2	1
27. Desarrollar apertura hacia nuevas ideas	5	4	3	2	1
28. Desarrollar una preocupación informada por cuestiones sociales contemporáneas	5	4	3	2	1
29. Desarrollar un sentido de compromiso para ejercer los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos	5	4	3	2	1
30. Desarrollar amor de por vida por aprender	5	4	3	2	1
31. Desarrollar la apreciación estética	5	4	3	2	1
32. Desarrollar una perspectiva histórica informada	5	4	3	2	1
33. Desarrollar una comprensión informada del papel de la ciencia y de la tecnología	5	4	3	2	1
34. Desarrollar aprecio informado por otras culturas	5	4	3	2	1
35. Desarrollar la capacidad para tomar decisiones éticas informadas	5	4	3	2	1
36. Desarrollar la capacidad para el trabajo productivo con otros	5	4	3	2	1
37. Desarrollar habilidades gerenciales (administrativa)	5	4	3	2	1
38. Desarrollar habilidades de liderazgo	5	4	3	2	1
39. Desarrollar un sentido de compromiso por la precisión en el trabajo	5	4	3	2	1
40. Mejorar la capacidad de seguir direcciones, instrucciones, y planes	5	4	3	2	1
41. Mejorar la capacidad para organizar y utilizar el tiempo con eficacia	5	4	3	2	1

42. Desarrollar un sentido de compromiso respecto al logro personal	5	4	3	2	1
43. Desarrollar la capacidad para desempeñarse hábilmente	5	4	3	2	1
44. Cultivar un sentido de responsabilidad acerca de su propio comportamiento	5	4	3	2	1
45. Mejorar la autoestima y la autoconfianza	5	4	3	2	1
46. Desarrollar un sentido de compromiso respecto a sus propios valores	5	4	3	2	1
47. Desarrollar el respeto por otros	5	4	3	2	1
48. Cultivar la salud y el bienestar emocional	5	4	3	2	1
49. Cultivar la salud y el bienestar físico	5	4	3	2	1
50. Cultivar un sentido de compromiso activo hacía la honestidad	5	4	3	2	1
51. Desarrollar la capacidad para pensar por si mismo	5	4	3	2	1
52. Desarrollar la capacidad para tomar decisiones sabias	5	4	3	2	1

<b>53. ¿En general, cómo ve usted su papel fundamental como profesor?</b>	
Aunque más de una afirmación puede aplicarse, elija solamente una.	
Enseñar a los estudiantes hechos y principios de determinado tema en la disciplina	1
Proporcionar a los alumnos un modelo de rol a seguir	2
Ayudar a los estudiantes a que desarrollan habilidades de pensamiento de orden superior	3
Preparar a los estudiantes para trabajos/carreras	4
Fomentar el desarrollo del estudiante y el crecimiento personal	5
Ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades básicas de aprendizaje	6

## ANEXO 4. CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIOEMOCIONAL

Fecha de nacimiento (dd, mm, aaaa) \_\_\_\_\_, Sexo (F)(M),

Escuela \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

A continuación encontrarás una frase sobre lo que sucede con el profesor en el salón del clases, marca en la columna correspondiente si esta es: **CS** casi siempre; **M** a menudo; **AV** Algunas veces; **RV** raras veces; **N** nunca

	CS	M	AV	RV	N
1. El maestro es afectuoso					
2. Manifiesta su aprobación a un alumno tocando el hombro o la cabeza					
3. Agradece la participación de un alumno					
4. Concede privilegios especiales a algunos alumnos y a otros no					
5. Considera la opinión de un alumno o del grupo para tomar la decisión acerca de la actividad					
6. Escucha con atención al alumno					
7. Manifiesta emoción, ante un problema o experiencia de un alumno.					
8. Evita, no mira, ignora al alumno que está frente a él					
9. Establece comparaciones acerca de situaciones de la vida privada de algunos alumnos para ilustrar un problema-/poner el ejemplo de lo que "no deben hacer"					
10. Explica al grupo las razones por las cuales realizarán o no realizarán una actividad de acuerdo previo					
11. Expresa disgusto, desaprobación a un alumno sobre su trabajo, participación, o comentario					
12. Expresa reconocimiento a un alumno sobre su trabajo, participación o actitud					
13. Incluye a su persona dentro del grupo para compartir una anécdota					
14. Indica las actividades a realizar señalando a la persona					
15. Integra a una alumna que llega tarde, que está distraída o que faltó el día anterior a la tarea a realizar					
16. Manifiesta al grupo su deseo de que aprendan a escribir o a expresarse					
17. Mira a un alumno que se acerca para hablarle					
18. No interviene, no se involucra ante la situación de los alumnos que no trabajan					
19. Nombra a cada alumno por su nombre, mote cariñoso o diminutivo					
20. Orienta, corrige comenta a un alumno o al grupo acerca del trabajo, ejercicio que realizan					
21. Otorga la palabra a los alumnos que solicitan participar					
22. Pregunta si ya han terminado, antes de dar por concluida la actividad					
23. Responde, complementa la pregunta de un alumno					
24. Se disculpa porque se retrasó, por su error o disgusto a un alumno o al grupo					
25. Solicita ayuda o participación agregando una fórmula de cortesía					
26. Sonríe, ríe, bromea con un alumno o con el grupo					
27. Toca da golpecitos o el hombro de un alumno para manifestar su molestia o desaprobación por una respuesta equivocada, una					

pregunta					
28. El maestro muestra interés personal conmigo					
29. El maestro sale para ayudarme					
30. El maestro considera mis sentimientos					
31. El maestro me ayuda cuando tengo problemas con el trabajo					
32. El maestro plática conmigo					
33. El maestro está interesado en mis problemas					
34. El maestro camina alrededor del salón para hablar conmigo					
35. Las preguntas del maestro me ayudan a entender					
36. El maestro pone mucha atención a mis preguntas como a las de otros estudiantes					
37. Obtengo la misma cantidad de ayuda del maestro como de otros estudiantes					
38. Tengo la misma oportunidad para decir algo en esta clase como otros estudiantes					
39. Recibo la misma animación del maestro como de otros estudiantes					
40. Tengo la misma oportunidad para contribuir a la discusión de la clase como otros estudiantes					
41. Mi trabajo recibe tanta aprobación como los trabajos de otros estudiantes					
42. Yo tengo la misma oportunidad para responder a las preguntas como otros estudiantes.					
43. Es respetuoso					
44. Explica cómo es el ambiente en esta clase					

Estoy de acuerdo en participar en la investigación sobre el clima en el aula.

Nombre y Firma: \_\_\_\_\_

### **ANEXO 5. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN Y DE PREGUNTA CERRADA**

Maestro. 2 Hace	Dice	Alumno hace	Alumno dice
Regresa el termómetro a la mesa	El maestro señala el termómetro y dice: "puse a calentar agua para ver su punto de ebullición. Sabemos que a nivel del mar, ¿cuánto?".		100°
Observa a alumno que habla	"¿Cuánto valen 100 grados a nivel del mar?".		"100.72°".
	Señala el termómetro y dice: "¿acá cuanto es 98?".		".98".

### **ANEXO 6. EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN Y PREGUNTA CERRADA**

M. 4 Hace	Dice	Alumno hace	Alumno dice
Señala la pantalla	"A ver, ya, ya, la máquina térmica más antigua es la de vapor, vamos a analizarla, ¿cómo funciona y de dónde saca la energía la máquina?".		-----
Señala la pantalla, y mueve la cabeza como preguntando	" Del carbón, madera o algo que se quema, ¿verdad?, entonces ahí se quema ¿y qué produce?".		Primera respuesta: "del carbón". Segunda respuesta; "calor".



## ANEXO 7. EJEMPLO DE CATEGORÍAS DE ATLAS-TI

