



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**INTERACCIÓN ESCOLAR Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ISABEL SARAI RIVERA DÍAZ

ASESORA:

DRA. MARÍA GUADALUPE CARRANZA PEÑA

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2025.



Ciudad de México, diciembre 09 de 2024

TURNO MATUTINO
F(04) S(40)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **ISABEL SARAI RIVERA DÍAZ**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **"INTERACCIÓN ESCOLAR Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y **DICTAMINACIÓN**. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	LUIS QUINTANILLA GONZÁLEZ
Secretaria (o)	MARÍA GUADALUPE CARRANZA PEÑA
Vocal	MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN
Suplente	JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA
Presidente de la Comisión de Titulación
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.
ERP/JPOD/eco
/ECO

Agradecimientos

A mí Dios:

Por darme la fuerza para no desistir y permanecer firme en este camino, por brindarme la sabiduría e inteligencia que necesite para comprender cada parte de este proyecto y por permitirme verme realizada como lo que hoy soy, una mujer profesionalista que desea poner sus dones y talentos a su servicio. Me siento privilegiada al ver el cumplimiento de sus promesas en mi vida, sé que es él quien ha cuidado de mí y quien ha guiado mis pasos en todo momento, por eso agradezco su infinito amor y enaltezco sus providencias hacia mí, pues hoy soy evidencia de que el esfuerzo humano más el poder divino constituyen el secreto para alcanzar el éxito.

A mí Mamá Sarita:

Por ser una mujer virtuosa, ejemplar, humilde, digna de respeto, de amor y admiración. Siempre será mi mayor fuente de inspiración y mi más grande motivación para luchar día con día. Gracias por darme la mejor de las herencias que un hijo puede recibir: El estudio y la preparación profesional, que considero, ha hecho de mí una mejor persona. Agradezco cada palabra de ánimo, cada recurso que destino para mí, cada abrazo y cada beso que me daba en las despedidas camino a la escuela; gracias infinitas por sus consejos, por su paciencia y por su amor incondicional. Todo mi reconocimiento es para usted, quien hizo un increíble trabajo al educarme y al inculcarme buenos principios y valores firmes para ser un buen ser humano. La amo eternamente.

A mí Hermanita Azalía:

Por demostrarme lo valientes y fuertes que podemos llegar a ser en momentos de gran dificultad, gracias por acompañarme en todo este camino lleno de subidas y bajadas, gracias por limpiar mis lágrimas de tristeza y felicidad, y por abrazarme cuando sentía que ya no podía avanzar. Ahora compartimos este éxito juntas y sé que seguiremos haciendo historia con cada experiencia que tengamos y en cada lugar al que vayamos. Admiro la entereza que tienes y la seguridad que irradian. Sigue siendo la mujer resiliente en la que te has convertido, sonrío como hasta hoy lo haces, construye tus sueños y nunca sueltes la mano de Dios. Recuerda también que eres increíble y que eres merecedora de mucho amor y de que cosas extraordinarias lleguen a tu vida, porque vienen tiempos mejores. Te amo tres millones.

A mí Prima Solecto:

Gracias por creer en mí, por echarme porras y por nunca permitir que yo olvide quien soy, de qué soy capaz y hasta donde puedo llegar. Es reconfortante escuchar tus pláticas, tus consejos y tus ocurrencias, me congratulo en gran manera por tener esa conexión tan especial contigo, eres excepcional. Hoy llevo en mi memoria cada risa, cada celebración, cada momento de incertidumbre y cada prueba que juntas hemos superado; por eso, agradezco tu confianza puesta en mí, agradezco tu cariño y me complace compartir este logro contigo, con mi compañera de aventuras. Sé que aún nos queda mucho por vivir, y por esa razón auguro buenos tiempos. I love you so much.

A mis Hermanos Chris y Frank:

Por enseñarme el valor de la persistencia hacia el trabajo. Gracias por demostrarme con sus acciones que si algo te gusta no debes dejarlo a un lado, sino que, por el contrario, debes prepararte aún más y crecer en ello hasta llegar a ser el mejor en lo que haces. Agradezco que sean generosos con los demás y me alegra en gran manera saber que compartimos el ideal de que cuando demos o hagamos algo por otra persona, se haga de corazón. Los amo mucho.

A mi Sobrino Chris y mis Sobrinas Bethsi y Kathi:

Por darme el amor más puro, sincero y honesto de este mundo, gracias por darme los momentos más felices de mi vida. Me siento muy contenta de verlos crecer, de observar sus caritas llenas de sonrisas y de saber que soy parte de su desarrollo. Gracias por sus preguntas (a las que siempre voy a buscarle una respuesta), gracias por sus abrazos (que recibo felizmente cada que nos vemos) y gracias por compartirme sus anhelos y sueños (que seguramente van a alcanzar en un futuro muy cercano); los llevo en mi corazón y me enorgullece en gran manera ser sus Tía Isa. Los amo profundamente.

A mi Amiga Jessi:

Eres el regalo más bonito que la universidad me dio, nunca voy a olvidar la forma en que nos conocimos, en aquel salón donde estábamos frente a un reto importante: Sobrevivir a esta vida llamada Licenciatura. Gracias por demostrarme que la verdadera amistad sí existe, gracias por todo el amor que me has brindado y por tus valiosas lecciones de vida de las que he aprendido mucho. Eres una buena persona, y a las personas buenas les va bien, ese es uno de tus lemas y de los aprendizajes que me diste y que hasta ahora atesoro. Te quiero por siempre.

A mi Amiga Jacky:

Siempre he creído que nuestra amistad se formó en el momento preciso, cuando más necesitábamos apoyo y cuando queríamos escuchar palabras de ánimo, fue ahí cuando nos encontramos la una a la otra, cuando nuestra conexión comenzó y que feliz soy desde ese momento. Gracias por crecer y madurar conmigo, gracias por cada conversación en el transporte público, por cada ataque de risa que hemos tenido, por cada trabajo en equipo y por cada meta compartida, pero sobretodo, gracias porque juntas hemos aprendido a rescatarnos cuando más vulnerables estamos. Añoro conservar esta valiosa amistad por siempre. Te quiero muchísimo.

A mi Asesora:

Dra. Lupita, desde que la conocí y escuché una de sus primeras exposiciones dije: “Yo quiero ser como ella, quiero tener la misma preparación profesional para poder demostrar que la Pedagogía tiene niveles superiores de conocimiento” y heme aquí, concluyendo mi trabajo de titulación, siendo guiada por usted. Le estoy muy agradecida por toda la orientación que me dio, por cada referencia teórica y por cada recomendación. Gracias por su tiempo y por sus conocimientos que compartió conmigo.

A mi Universidad:

Mi segunda casa que me vio crecer en todos los aspectos de mi vida. Es aquí donde mis ojos y mi mente conocieron nuevos mundos, nuevas perspectivas y caminos diferentes a seguir. Me adentré en mi cultura, en la historia de mi país, en la construcción de un pensamiento crítico y sobre todo en la educación. Hoy porto con honor el hecho de ser egresada de esta institución y agradezco enormemente toda herramienta y aportación que de aquí obtuve para mi formación. UPN te quedas para siempre en mi corazón.

A las Mamás y Papás de mis Alumnitos:

Quienes me permitieron poner en práctica mis conocimientos pedagógicos con sus pequeños, fue con ellos donde me puse a prueba y verifiqué qué tan capaz puedo ser para guiar y enseñar a otros. Gracias por haberme dado la confianza de trabajar con ustedes y por otorgarme la oportunidad de tener mis primeros ingresos económicos, fue una dicha inolvidable ver como comenzaban a rendir los primeros frutos de mis estudios. Dios les bendiga en abundancia.

A mi Amiga Ale:

Eres la hermana que elegí tener y agradezco tanto que seas parte de mi vida. Gracias por estos años de amistad, gracias por incluirme en tus momentos más significativos y por hacer crecer los lazos que nos unen, eres una mujer admirable, fuerte y muy valiente, y agradezco que me animes y me contagies de esas virtudes. Te aprecio muchísimo.

A mi Primo Ender:

Gracias por estar siempre que lo necesito, por escucharme sin emitir juicios y por hacerme reír cada vez que nos vemos. Cursamos nuestras respectivas carreras casi al mismo tiempo y de cierta forma pienso que somos compañeros de clases, de esos que se divierten por todo y de los que se ponen serios cuando deben estarlo. Agradezco tu compañía. Te quiero mucho Doc.

A mi Primo Manu:

Gracias por estar al pendiente de mí, por procurarme y alentarme a seguir trabajando en lo que quiero lograr. Eres un ejemplo de dedicación, tenacidad y trabajo constante, gracias por tu amplia generosidad y por haberme inculcado el cuidado y la protección hacia la familia. Estoy segura de que lo que has hecho para bien, regresará a ti de formas muy bendecidas. Te estimo mucho padrino.

A mi familia adventista y mis tías (os) maternas (os):

Quienes fueron mi compañía y me alentaron a no desconfiar nunca de los tiempos de Dios y de sus planes para mi vida. Gracias por preguntarme cómo iba mi proceso y cuales eran mis planes a futuro. Gracias por demostrarme que no estoy sola, que me aprecian y que se emocionan conmigo por mis triunfos y logros. Valoro que me hayan enseñado a ser esforzada e independiente. A cada uno de ustedes les guardo un cariño especial, gracias por sus consejos y por haberme prevenido de cosas que aun desconozco. Dios bendiga su vida.

Finalmente, me agradezco a mí misma:

Por nunca haberme rendido y por perseguir este sueño hasta su culminación. Ha sido un trayecto complejo y verdaderamente he comprobado que eso de “alcanzar el éxito no es atravesar por un camino lineal”, o que “las cosas buenas no llegan tan fácil, ni tan rápido”. Hoy me reconozco como una Isabel diferente a la de hace unos años, sé que soy una mujer sensible y a la vez empática, sé apreciar el valor de las cosas por más mínimas que sean y he aprendido a nunca rendirme por más difícil que parezca el camino, además tengo bastante claro que después de esto vienen cosas mejores que me permitirán ayudar a otros y a los que más amo. Estoy completamente segura de que mi yo de la infancia está sonriendo y sintiéndose más que feliz por haber llegado hasta la realización de una de mis más grandes metas de vida. He de confesar que con lágrimas de gratitud y felicidad escribo esto, por eso me abrazo muy fuerte y me disculpo a mí misma por las veces en las que dude de lo que puedo hacer; hoy me propongo seguir avanzando hasta donde mis fuerzas y mis capacidades me lo permitan y prometo ser cada día una mejor versión de mí. ¡Gracias, muchas gracias a todos los que me acompañaron en esta etapa!, gracias por sus oraciones y por cuidar de mí a su manera. Hasta aquí me ha ayudado Jehová.

“Porque yo Jehová soy tu Dios, quien te sostiene de tu mano derecha, y te dice: No temas, yo te ayudo.”

Isaías 41:13

Índice

Introducción	9
Capítulo I: El valor de la Interacción escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje	15
1.1 Qué es la interacción escolar	15
1.1.1 Objetivos que persigue la interacción	25
1.1.2 Características de la interactividad	26
1.1.3 Mecanismos de interacción psicológica e interpsicológica entre profesor y alumno, y entre pares.	28
1.1.4 Tipos de organización en el aula	38
1.2 Tipos de interacción escolar – Clasificación de Flanders y otras	39
Capítulo II: “La interacción discursiva y el aprendizaje significativo”	55
2.1 La importancia de la interacción discursiva en el aula	55
2.2 Orígenes y actualidad del aprendizaje significativo	68
2.2.1 Las condiciones básicas para el aprendizaje significativo.	70
2.2.3 Tipos de aprendizaje: repetitivo, por descubrimiento, por recepción significativa.	73
2.2.4 Los recursos que ofrece la teoría: Los conocimientos previos, los inclusores, la naturaleza jerárquica del conocimiento, los organizadores previos, los mapas conceptuales	78
2.3 La importancia de recuperar los postulados del aprendizaje significativo en nivel medio superior	84
2.3.1 Factores que favorecen el aprendizaje significativo en Educación Media Superior	85
2.3.2 La labor docente y sus prácticas para ligar el aprendizaje significativo e interacción escolar	87
2.4 La interacción entre alumnos: Niveles del desarrollo cognitivo - El conflicto cognitivo, el conflicto sociocognitivo y la construcción compartida del conocimiento.	95
2.5 La interacción discursiva del maestro y de alumnos como herramienta cultural para el aprendizaje significativo en Educación Media Superior	103
Capítulo III “Una aproximación al estudio de la interacción escolar de los alumnos de nivel media superior”	106
3.1 Enfoque metodológico	106
3.2 Alcance de la investigación	109
3.3 Características de la población, participantes, mapa espacial, histórico y social ..	110

3.3.1 Selección, dimensión y tipo de muestra	124
3.4 Los instrumentos de recolección de datos; las entrevistas, los cuestionarios y las guías de observación.	125
3.5 Aplicación de los instrumentos de investigación y resultados de la investigación	127
3.5.1 Tablas de concentración de información e interpretación de las entrevistas ..	128
3.5.2 Sistematización e interpretación de los registros de los cuestionarios	158
3.5.3 Resultados de las observaciones diagnosticas de las sesiones	177
Conclusiones	208
Referencias	213

Introducción

Los actuales desafíos que se le demandan a la formación en Educación Media Superior exigen situar el centro de atención en la evidencia de los aprendizajes obtenidos en los estudiantes, visualizándolos a partir de resultados meramente numéricos, tales como la aprobación académica, deserción escolar, índice de asistencia, matriculación, entre otros; mientras que a los docentes se les exigen rendición de cuentas sobre el dominio de la materia, la manera de evaluar, las planeaciones, el grado académico que tienen, etc. Lo anterior, repercute en el rol que asumen ambos partícipes del proceso educativo, tanto docentes como estudiantes y la forma en que se desenvuelven en este ámbito.

Se sabe que han existido diferentes temas de estudio y análisis que han contribuido a ofrecer una explicación acerca de cómo es la actuación de los docentes y alumnos cuando interactúan en el aula, pues es en ese espacio de interacción en donde se generan mayores posibilidades de aprendizaje y de enseñanza en un sentido más amplio y enriquecedor (Hargreaves, 1986); además de que es precisamente ese momento y lugar en donde se nos permite saber cómo la interacción puede influir directamente en el aprendizaje significativo de los educandos.

En este sentido, la preocupación por atender el tema de interacción escolar emana desde la necesidad de saber qué aspectos nos permiten conocer más a fondo y de manera más cercana a los actores educativos, puesto que al investigar respecto a este tema se ha encontrado que hay pocos estudios que indiquen con cierta especificidad qué sucede cuando los alumnos y los docentes intercambian sus ideas, las expresan, las presentan, las defienden, las argumentan o las contraargumentan en el devenir de la clase, o bien otros estudios que nos informen cómo socializan ambos actores, cómo se comunican entre sí o más en concreto, cómo y de qué forma interactúan entre ellos para favorecer la construcción de conocimientos escolares.

Poco se sabe acerca de sus representaciones sociales, sus concepciones sobre la educación, sus necesidades e intereses respecto a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de la que son objeto, o bien sobre sus expectativas y creencias en cuanto a su relación con los docentes que propician un buen desempeño escolar. (Covarrubias y Piña, 2004, p.48)

Así pues, en este punto se enmarcan alguno de los escasos estudios encontrados sobre la interacción escolar en Educación Media Superior; el primer dato le corresponde a dos investigadoras que han trabajado sobre dicho tema y quienes han confirmado que su estudio representa la primera aproximación a este aspecto educativo visto desde la perspectiva del tiempo y la función que se le da en el aula. Razo y Cabrero (2015) mencionan que desde un enfoque de análisis del tiempo en función de las interacciones, se identifica 35.45% del tiempo en interacciones activas de aprendizaje y 12.54% del total del tiempo escolar en interacciones pasivas de aprendizaje (p.7), lo que nos lleva a pensar que en efecto, si se dan las interacciones en el aula, pero que hay que indagar sobre la forma en que se dan, entre quienes ocurren y como es vista desde la perspectiva de los alumnos y los docentes.

Al mismo tiempo, autores como Covarrubias y Piña (2004), Martín y Solé (2005), Meneses (2007), Camaraco de Suárez (2008), Razo y Cabrero (2015), Flores (2016); son algunos de los referentes de investigación que coinciden en haber encontrado que en efecto, la interacción escolar tiene presencia en las aulas de clase, pero que las dificultades se dan cuando no hay buen manejo de las mismas por parte de los sujetos que en ella participan.

En concreto, se ha logrado reconocer que el docente es quien refleja un patrón interactivo de influencia directa, el cual se caracteriza por el control y el desarrollo de las clases magistrales en las que tiene el poder completo de la palabra. A su vez, esto marca un patrón construido sobre la base de una marcada asimetría en la que él o ella controlan tanto el contenido, como la interacción en el aula. Este protagonismo va

desencadenando la limitada participación de sus interlocutores, quienes son los alumnos, y por tanto la interacción con éstos (Camacaro de Suárez, 2008). Esta estructura de participación coincide con una de las concepciones de Flanders (1997) en donde mencionó que entre más participación y dominio de la clase tiene el maestro, habría menos presencia del alumno y por lo tanto la interacción entre ambos se vería limitada.

Asimismo, y aun cuando los educadores y alumnos valoran positivamente la interacción en el aula para el mejoramiento de los aprendizajes, se ha encontrado que los docentes no se hacen responsables de propiciar la participación en la sala de clases y por otro lado los jóvenes tampoco se responsabilizan de que aquello ocurra (Flores; 2016); siendo estos elementos que nos llevan a confirmar que hay una problemática presente en las aulas escolares que requiere ser analizada y que desde el punto de vista educativo, existe la urgente necesidad de ***reivindicar al alumno como un sujeto activo en su propio aprendizaje, a través de la mediación adecuada que hace el docente*** y desde la consideración de conocer cómo se desenvuelve en el aula y cómo convive con sus iguales.

Para eso se necesita *dotar también al docente de herramientas que contribuyan a la amplia labor que juega en el proceso interactivo y conociendo cómo se conforma, desde las diferentes conceptualizaciones y los tipos de interacción existentes, hasta las estrategias interactivas que puede utilizar.* Razón por la cual se toman a los siguientes referentes teóricos sobre los cuales se constituye el capítulo uno del presente trabajo, tales como: Withall (1949); Neil Flanders (1977); Hargreaves (1986); Monereo (1998); Colomina y Onrubia, (2001); Coll y Solé (2002); Coll, Palacios y Marchesi (2002) Carranza (2017), entre otros

Al hablar de la interacción escolar y la relación que guarda con la adquisición de aprendizajes significativos, son pocas las investigaciones que revelan la necesidad de posicionarnos en una visión educativa para la educación que se exige en el siglo XXI,

(García, Fonseca y Concha, 2012) pues ahora estamos tratando de cambiar el enfoque tradicional que se ha venido manejando desde hace años en donde el docente es el conocedor de todo y es el que debe enseñar al alumno para que este aprenda todo lo que se le dice, para trasladarnos ahora **a destacar el protagonismo estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, en donde el alumno pueda opinar, aportar e incluso enseñar cosas nuevas durante su formación, colocando así a ambos sujetos en una postura más protagónica interactuar verbalmente y a relacionarse de manera funcional en el contexto del aula escolar, desde la dimensión individual hasta sincronizarse con lo social, de modo que se eviten múltiples dificultades en el proceso socializador del estudiante, ya que de lo contrario, se limita significativamente la construcción de su conocimiento, de sus capacidades e incluso de su identidad en el espacio escolar y en otros de su entorno social.

Asimismo, se debe dar mayor importancia al manejo de estrategias de aprendizaje que le permitan al alumno enfrentar con éxito los requerimientos de sus estudios y las demandas de la sociedad. Pues esto contribuirá en la obtención de capacidades como la resolución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, formación ciudadana, etc. que interpelan los propios procesos intelectuales que asume dicha población. (García, Fonseca y Concha, 2012; Camacaro de Suárez, 2008).

En relación con el marco teórico-conceptual en que se inscribe el presente trabajo, es necesario mencionar que aun cuando a través de los años han surgido diversas aproximaciones teóricas que explican y describen los procesos de aprendizaje que podemos ubicar en ciertos contextos educativos, pueden aplicarse en diversas situaciones, y que responden a momentos históricos y enfoques epistemológicos con sus postulados, se ha llegado a la idea de que no existe una sola teoría del aprendizaje única y aceptada globalmente (Meneses, 2007). Por ello, cabe destacar que aun con esa afirmación, este trabajo se sitúa en una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, ya que hoy en día ha tomado gran fuerza y relevancia por el hecho de poner vital atención en la actividad constructiva del alumno y a sus procesos

de aprendizaje para que ellos mismos sean los protagonistas y para que construyan sus propios conocimientos, siendo orientados y guiados por los docentes quienes contribuyen de manera positiva y completa con su labor. El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente de cada sujeto. (Serrano y Pons, 2011).

La presente investigación ***busca profundizar en el estudio y en el análisis sobre cómo la interacción escolar favorece el aprendizaje significativo en educación media superior***, específicamente en la interacción entre el profesor y los alumnos, y los alumnos con sus aprendizajes; teniendo como hipótesis que durante la interacción escolar, con sus iguales y los docentes, se movilizan toda clase de pensamientos, acciones y conductas lo cual en conjunto facilita la construcción de conocimiento, y además de que se favorece el aprendizaje significativo entre los estudiantes; entendiendo éste, como un proceso compartido de construcción de conocimiento entre los participantes del proceso enseñanza – aprendizaje.

En el capítulo dos se presenta el panorama general que ofrecen los postulados del aprendizaje significativo de David Ausubel y Joseph Novak (1983), partiendo desde sus orígenes hasta sus actualizaciones y la forma en que sus aportaciones y recursos contribuyen a la formación de educandos de educación media superior.

El contexto en donde se desarrolla el estudio es en una preparatoria que apunta a cumplir con la misión de: “Guiar a los jóvenes en la construcción del conocimiento, comprometidos con los ideales de libertad y progreso en un marco de valores, con un sentido social, democrático y de identidad nacional, acorde con el desarrollo científico y tecnológico, buscando la formación integral del estudiante, así como su ingreso y permanencia en el nivel superior.” (Escuela Preparatoria Oficial No. 54 del Estado de México, 2022). Situación que lleva a pensar en la necesidad de ver la forma en cómo

contribuir en ello desde la visualización de las acciones que realiza el docente y el alumno en el aula, hasta las posibles recomendaciones que se puedan hacer a dicha institución para su mejora.

En el capítulo tres se encuentra la estrategia metodológica empleada para esta investigación, la cual fue de *carácter mixto, o bien tanto cuantitativo como cualitativo, pues se sigue el fin de explorar percepciones y prácticas docentes sobre la interacción escolar y se recuperan las opiniones de los alumnos sobre la necesidad de su participación en clases como una forma favorecer aprendizajes en profundidad.*

Además de que este estudio representa una de las primeras aproximaciones para obtener datos más cercanos al aula y a la experiencia escolar, debido a su carácter descriptivo que, como su nombre lo indica, describe situaciones, escenarios y contextos en donde se observan determinadas formas de interacción escolar con docentes y con alumnos y la forma en que estos contribuyen al aprendizaje significativo, mismas que serán presentadas en los resultados y en las conclusiones correspondientes.

Capítulo I: El valor de la Interacción escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje

1.1 Qué es la interacción escolar

La interacción es un tema de interés educativo que cuenta con diversas aristas para su análisis; sus orígenes se remontan a la psicología social, pues este concepto se configura con uno de sus pioneros llamado E. Eubank (citado por J. Cornejo, 2006) quien la define como "...la fuerza interna de la acción colectiva vista desde la perspectiva de los que participan", de la que emanan dos grandes tipos de interacción, siendo una de ellas la interacción por oposición que determina conflictos y competencias, y el otro tipo que son las interacciones por acomodación que traen como resultado la combinación y la fusión.

Aunado a esto, Jean Maisonneuve (1968) fue uno de los primeros investigadores que abordaban este tema y afirmó que: "La interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad - respuesta en otro sujeto B y viceversa. De tal modo, la interacción constituye un proceso circular; por lo demás puede producirse, no sólo entre dos individuos, sino entre un individuo y un grupo o entre dos grupos" (p.54). Mientras que Hargreaves (1986) dice que:

La interacción es un concepto dinámico. Comprende al menos dos personas cuyo respectivo comportamiento se oriente entre sí. Cuando imaginamos la interacción de dos personas, imaginamos dos individuos que conversan en el mismo lugar y en el mismo momento. Es la forma más común. Pero no es la única forma de interacción. (pp. 99-100).

Dicho esto, es que se encuentran varias similitudes que comprenden personas, respuestas, comportamientos y creación de vínculos o establecimiento de relaciones, por lo que se toma a consideración que estos son los elementos más relevantes que conforman la interacción.

Por otro lado, resulta imperante mencionar la existencia de un término bastante similar que se apega con el tema de esta investigación, y es el de interactividad, el cual Ferreiro (2005) lo define de la siguiente forma: “La interactividad tiene que ver con la relación que establece el sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. Mientras que la interacción se refiere a la actividad y comunicación entre los sujetos implicados en una tarea de aprendizaje.” (p.5) Dicho esto, se entiende entonces que la diferencia entre un término y otro emana de la otra parte con la que se ligue a un sujeto, ya sea con algo que quiera aprender o con alguien con quien desee mantener contacto. Ahora bien, al continuar con esta idea, investigaciones educativas han demostrado que la psicología cognitiva y la pedagogía contemporánea afirman la existente complementariedad entre interactividad e interacción, pues ambas se alternan en la participación estudiantil y contribuyen a que el alumno aprenda como se desea y crezca personalmente. (Flores, 2016, p.40)

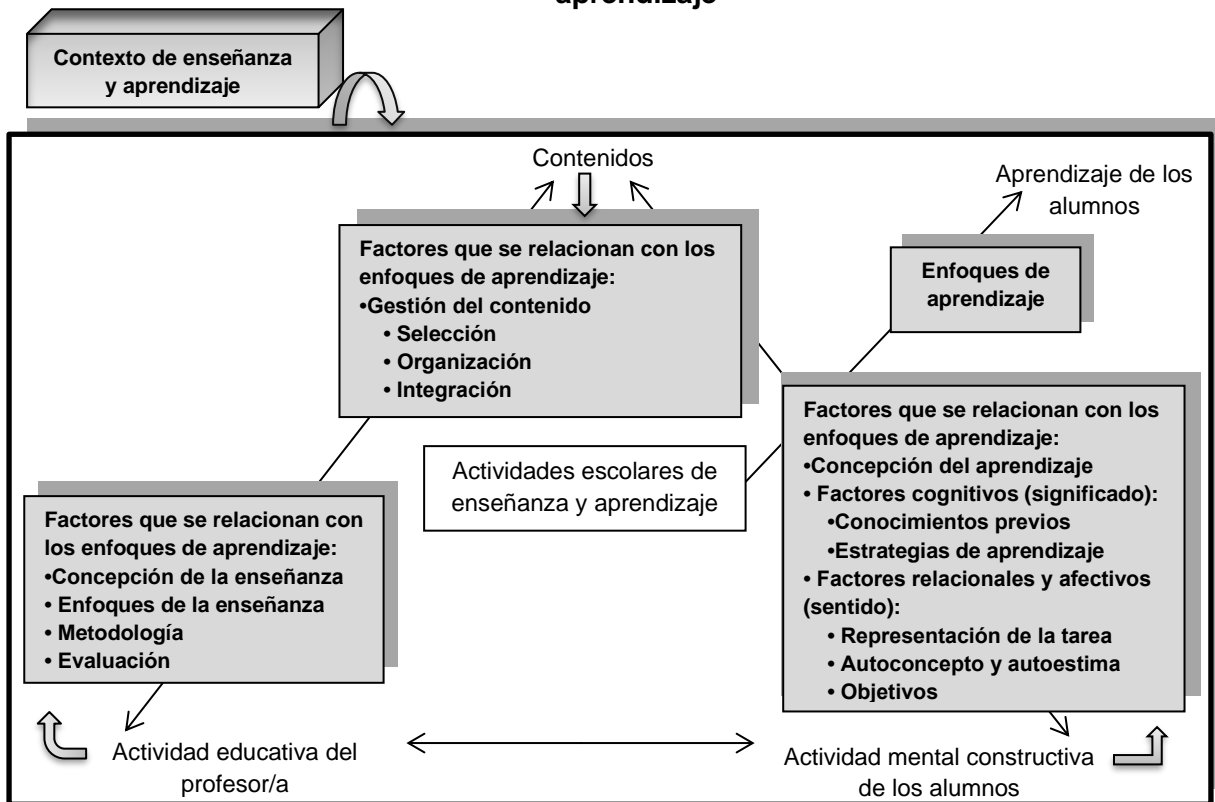
Por otra parte, en relación con este mismo término, Coll (2002) establece la interactividad como una relación compleja entre los integrantes del triángulo interactivo, que hace que los alumnos, docentes y contenidos converjan en un mismo proceso; mientras que la interacción es solo la acción que se da uno a uno o bien, entre pares. Agrega que ha habido un auge de los modelos cognitivos y constructivistas que desglosan nuevas consideraciones, tales como la de Colomina, Onrubia y Rochera (2001) quienes caracterizan al aprendizaje de manera global como un proceso constructivo, interpersonal social y cultural, y que además se configura por tres tipos de factores, que son cognitivos, situacionales y contextuales (p. 443). *Con respecto a la enseñanza estos investigadores señalan que:*

...ya no se concibe como un simple proceso de transmisión de conocimientos de alguien que los posee (el profesor) a alguien que no los posee (el alumno), sino más bien como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de

significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esta construcción. (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, pág. 443).

Desde esta perspectiva se considera que debe haber un nuevo rol docente en donde su papel sea ahora el de un sujeto que tiene la capacidad de tomar decisiones antes, durante y después de cada una de sus actuaciones en el aula, y que además puede reflexionar sobre esos actos. *Entonces la interactividad implica ver de manera compleja la actividad mental constructiva del alumno, la actividad educativa del profesor y las características de las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. (p.443) Tal y como se muestra en el siguiente esquema:*

Tabla 1: Factores del triángulo interactivo que se relacionan con los enfoques de aprendizaje



Nota: Adaptada de Coll, 1999b, p. 22. Citado por: Pérez, M., 2001, p. 301.

Características del grupo y de sus participantes

De acuerdo con Colomina y Onrubia (2001) al analizar la interacción entre pares, mencionan que hay ciertas particularidades de los participantes que hacen que dentro del trabajo en grupo se den incidencias decisivas en el tipo de interacción que ocurra y por tanto se dificulten o se faciliten los beneficios que el trabajo cooperativo puede otorgar, siendo estas características las relacionadas con el estatus académico, el social y el económico, así como el género y la procedencia étnica y cultural. (p. 428). Ante esto, tenemos de manera más explícita la prevalencia de:

- ◆ *Rendimiento académico*: Relacionado con la clasificación de grado que se les da a los alumnos de alto nivel de rendimiento y los de nivel medio y bajo, así como también se considera a los grupos homogéneos conformados por los alumnos que tienen similitudes en cuanto a su nivel de rendimiento, contrario a los grupos heterogéneos que se componen por tener alumnos de diferentes niveles. Esto es determinado por las adecuaciones que los docentes hacen con respecto a sus grupos y la forma en los hace interactuar.
- ◆ *Estatus socioeconómico y procedencia étnica y cultural*: Relacionado con su origen étnico (desde sus culturas), racial (tono de piel, costumbre, vestimenta, tradiciones, hábitos, etc.) y el nivel de ingresos económicos que poseen y que los coloca en cierto estatus frente a la sociedad.
- ◆ *Género*: Se toma en consideración el planteamiento de las intervenciones que promuevan la participación equitativa y equilibrada entre hombres y mujeres durante el proceso de interacción con el fin de que todos se vean beneficiados en la apropiación de nuevos aprendizajes, manteniendo consigo la independencia de sus rasgos personales y evitando a toda costa las desigualdades en cuanto a la opción de participar en los procesos de interacción de carácter constructivo y las ventajas que esto le acompaña. (Colomina y Onrubia, 2001, p. 428 - 430).

Características de la Actuación del profesor

Resulta importante reconocer que aun con las ***múltiples funciones que un docente*** debe hacer dentro del aula, la interacción viene a hacer una aportación que sobresale entre esas funciones, pues resulta vital para que haya productividad y para que el trabajo que se fomente en el aula sea de carácter cooperativo, añadiendo a esto que el fin último es la obtención de aprendizajes significativos.

En este sentido, se pueden señalar los ***cuatro tipos generales de intervenciones del profesor*** que resultan necesarias para aumentar la probabilidad de interacciones constructivas entre los alumnos, partiendo desde las situaciones de cooperación y planteadas en el año de 1999 por el educador Pierre Dillenbourg y que se refieren a las siguientes estrategias:

- ▶ ***Establecimiento de las condiciones iniciales de la situación:*** Es fundamental que el profesor ayude a los alumnos a especificar roles, preparar elementos de discusión, plantear preguntas u organizar procedimientos de trabajo y explicitar los criterios y formas de actuación que pretende que los alumnos ejecuten.
- ▶ ***Especificación de las instrucciones:*** Guarda relación con la claridad y especificidad que da el docente en cuanto a las tareas, las cuales son de carácter cooperativo y mantienen una serie de indicaciones que deben ser bien claramente planteadas para ser cabalmente comprendidas.
- ▶ ***Andamiaje de interacciones productivas:*** Debe existir siempre una interrelación entre las actividades a realizar y la explicitación de sus instrucciones, ya que todas tienen que alcanzar un fin reflejado en los resultados que se muestren en conjunto. Además de que el docente es quien debe hacer explícitas las reglas que guíen la interacción y que además la faciliten.
- ▶ ***Apoyo a la regulación de las interacciones en el grupo:*** Se pretende que la ayuda que se le da al grupo sea por medio de actuaciones puntuales que los redirija a la productividad y al aseguramiento de que todos los miembros del mismo grupo están siendo parte de la interacción. Estas intervenciones remiten a que el profesor moldee estrategias específicas sobre trabajo

cooperativo, con el propósito de que los alumnos las usen dependiendo del contexto. Conviene subrayar:

“...por ejemplo, del profesor que escucha las intervenciones de los distintos alumnos del grupo, interactúa con todos ellos, resume adecuadamente la conversación del grupo, pide y proporciona informaciones y ayuda a los demás miembros del grupo, media con acierto en la gestión de situaciones conflictivas, etc. Con este tipo de intervenciones, el profesor puede desarrollar una especie de «**moldeamiento metacognitivo**» (Monereo, 1999) de las habilidades relevantes para la regulación y la autorregulación de la interacción por parte de los alumnos. (Colomina y Onrubia, 2001, pp. 428 - 430).

- ▶ *Adaptación de la enseñanza a las necesidades de cada grupo:* Tiene que ver con la observación que los docentes hacen directamente sobre el proceso de trabajo, o bien sobre lo que van notando en el proceso interactivo, pues a partir de eso intervienen con aportaciones y ayudas inmediatas e incluso contingentes, mismas que les permitirán suplir necesidades de los alumnos y que pueden definirse como las preguntas, las correcciones o el hecho de brindar mayor información sobre algún punto importante. Así pues, el docente también debe nutrir su labor con criterios, estrategias y recursos específicos que le ayuden a evaluar los procesos que surgen y para saber si los objetivos que plantea en un inicio pueden ser los mismos o deben tener modificaciones. Dicho de otra forma, primero se requiere saber cómo identificar o diagnosticar las necesidades de los alumnos, luego se deben tratar de suplir con los recursos que más útiles sean y posteriormente evaluar qué tan efectiva fue la solución. (Dillenbourg, 1999; citado por Colomina y Onrubia, 2001, p. 433-434).

Características de la tarea/contenido

Por lo que compete a las tareas y contenidos que se les provee a los alumnos en primer lugar se deben establecer claramente los objetivos, y con ello seleccionar los temas a enseñar. En cuanto a los contenidos la literatura señala la siguiente clasificación:

Tabla 2: Tipos de contenidos

Contenido	Definición	Ejemplos
Conceptuales	Se refieren al conocimiento de datos, hechos, principios y conceptos. Requieren de un proceso de comprensión y deben ser articulados en consecuencia con otros conceptos. En su mayoría los programas educativos se componen por este tipo de contenidos, pues su enseñanza orienta la acción del profesor y guardan relación con el “saber”.	Básicos (o de datos memorísticos): <ul style="list-style-type: none">✓ Fechas✓ Fórmulas✓ Nombres propios de objetos✓ Fenómenos Conceptos (Implican comprensión) <ul style="list-style-type: none">✓ Principio de la conservación de la materia.✓ Leyes de la gravedad✓ Leyes de la materia Factuales: (Conocimientos que implican la asociación) <ul style="list-style-type: none">✓ Para resolver divisiones numéricas, previamente hay que saber sumar, restar y multiplicar.
Procedimentales	Son aquellos que corresponden al desarrollo de capacidades específicas de los sujetos sobre los objetos culturales, y se ubican más allá de una repetición simple de una ley, fórmula o principio, ya que parte del desciframiento y la explicación de problemáticas concretas. También requieren la implicación por parte del alumno en su totalidad, de sus capacidades en acciones simbólicas y físicas. Este tipo de contenido está relacionado con el “saber hacer”.	<ul style="list-style-type: none">✓ Analizar y clasificar información✓ Ordenar y organizar contenidos✓ Relacionar conceptos✓ Evaluar, interpretar y criticar problemas teórico-conceptuales✓ Capacidad de diseñar estrategias, formular programas, aplicar metodologías y técnicas pedagógicas y educativas

Actitudinales	Partiendo desde la perspectiva psicológica, estos contenidos se refieren a aquellas tendencias que tienden a demostrar comportamientos de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Implican la aceptación de normas que rigen las relaciones en las interacciones escolares, desde la regulación de la conducta en función de las demandas del entorno social y profesional. Y se mantienen relacionados con el “saber ser y saber convivir”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La responsabilidad y compromiso con el trabajo ✓ La capacidad de diálogo ✓ La apertura hacia la innovación ✓ La honestidad ✓ La actuación ética ✓ Tener la capacidad para trabajar en equipo,
---------------	---	--

Nota: Elaborada con información de Carranza, Casas y Ruiz (2011).

Ante esto se destaca que:

...la elaboración de los contenidos de un curso es una tarea más compleja de lo que aparenta ser. Por ello, es indispensable que el profesor reflexione en torno a cuáles son los contenidos relevantes de su curso y la función que los mismos cumplen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desea llevar a cabo. (Carranza, Casas y Ruiz, 2011, p. 44).

En cuanto al tipo de tareas que se solicitan a los alumnos, para Colomina y Onrubia (2001) se distinguen las siguientes:

- 1) *Tareas de grupo*: Concebidas como aquellas que requieren recursos que pueden ser información, conocimientos, materiales, habilidades, estrategias heurísticas de resolución de problemas, entre otros, los cuales se dice que ningún participante tiene por sí solo y que por ende, nadie es capaz de resolver el problema de manera individual, lo que conlleva a recibir ciertas aportaciones unos de otros. Por eso: “En una tarea de grupo, por tanto, los participantes son interdependientes: cada uno debe obtener e intercambiar algún tipo de recurso

con los otros para que la tarea pueda completarse y todos pueden y deben aportar algo a la resolución de la tarea.” (Colomina y Onrubia, 2001, p. 432).

-*Tareas individuales*: Son actividades en las que como mínimo uno de los miembros puede resolver solo y que por consecuencia puede hacer que un trabajo que se dejó en primera instancia a un grupo, sea terminada por una persona. Dependen del tema o contenido a revisar, puesto que algunos necesitan comprenderse primero de manera individual para después pasarlas al trabajo colectivo. Así como también se relaciona con los aspectos evaluativos debido a que se asientan calificaciones individuales, y en otros casos, en equipo.

2) *Tareas abiertas y cerradas*: Para este punto, los autores que hemos citado con anterioridad nos indican que en las investigaciones se ha encontrado que hay desde tareas completamente definidas con parámetros claros hasta tareas con planteamientos ambiguos, que divagan en sus indicaciones y que no pueden resolverse con técnicas o procedimientos específicos.

- *Tareas abiertas*: Caracterizadas por no tener un procedimiento preestablecido para su resolución, por lo que implica que el grupo de miembros intercambien sus ideas y la información que tengan para obtener soluciones a las tareas que se les han encomendado. Aquí la interacción entre los alumnos resulta muy importante para que sean productivos y se obtenga un buen rendimiento.

- *Tareas cerradas*: Pueden ser el tipo de tareas que están completamente definidas, las cuales solo tienen una respuesta, misma que se obtendrá por medio de procedimientos algorítmicos bien establecidos. .

•*Instrucciones para la tarea*: Las indicaciones que se ofrezcan para el desarrollo de una tarea, son un elemento clave para poner a trabajar los procesos interpsicológicos que ocurren durante la interacción cooperativa entre los educandos, por lo que debe tomarse en cuenta, cuan beneficioso es para los procesos de construcción de conocimiento ofrecer instrucciones específicas para que los estudiantes alcancen las soluciones de las tareas escolares. Ante esto se tienen dos vertientes:

- A. En caso de que los alumnos no reciban ningún tipo de guía o de apoyo, es posible que su interacción no sea eficaz y por el contrario se manifieste como inadecuada, además de que no se actualizarían las pautas y procesos constructivos necesarios para que el trabajo cooperativo promueva efectivamente el aprendizaje y resulte productivo.
- B. En contraste, si las indicaciones ofrecidas por el profesor son excesivamente detalladas pueden llegar a limitar en gran manera la libertad de actuación de los alumnos, pues se les cierra las posibilidades de que se inmiscuyan en procesos originales de elaboración compartida, exploración, descubrimiento, discusión y conversaciones, etc.

Por consiguiente, algunos autores (como Salomon y Globerson, 1989; citados por Colomina y Onrubia, 2001, p. 434); recomiendan considerar que en las tareas abiertas y complejas, las instrucciones de la tarea no sean detalladas en exceso, ni que tampoco acorten limitadamente la dinámica interactiva del grupo; a lo que Mercer (1997) agrega que las instrucciones para la tarea son indispensables para que los educandos entiendan y aborden sus trabajos de forma efectiva y la vean como una tarea colectiva, de modo que se preparen completamente y organicen sus acciones a implementar.

Por ello, se propone entonces que se pase de una educación jerárquica y tradicional en donde solo se toma en cuenta a un actor educativo, como lo puede ser el profesor, para pasar a considerar las interrelaciones que pueden existir entre una experiencia más compleja que tome en cuenta a los alumnos, las actividades y/o tareas de enseñanza y aprendizaje, y por ende al docente que esté frente al aula para que así se obtengan mejores resultados y se contribuya más ampliamente a la interactividad vista como **“La articulación de las actuaciones de profesor y alumnos en torno a un determinado contenido o tarea específica de aprendizaje”** (Coll y otros, 1995; citados por Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, pág. 444). Aunado a las implicaciones

que trae consigo la interacción entre pares y sobre las que se amplía el concepto de la interactividad.

1.1.1 Objetivos que persigue la interacción

Así pues, es menester que se entiendan cuáles son los objetivos que la interacción persigue; por un lado tenemos el alcance de la *autorregulación* entendida como la capacidad que se va adquiriendo gradualmente, ya que al principio un estudiante puede tener un conocimiento muy reducido sobre algún tema, sin embargo a medida que el profesor va aportando ideas, información, explicaciones, datos o algún otro elemento que enriquezca lo que se está revisando, en esa medida el alumno se irá apropiando de los contenidos y logrando una formación más completa, facilitando así la construcción de conocimientos; a esto se le conoce también como *control de actividad*, la cual está regida por tres componentes indispensables que son la planificación, la ejecución y la evaluación, mismas que pueden ser controladas de manera estratégica. (Pozo, Monereo y Castelló, 2001, p. 211).

Al mismo tiempo se propicia gradualmente la autonomía del estudiante con respecto a la responsabilidad que debe tener en cuanto a su propio aprendizaje, considerando también que entre el alumno y el docente se comparte el objetivo más amplio de *aprender a aprender*.

Dicho de otro modo, se ha encontrado que la autorregulación del educando tendría que estar: “basada en la actuación, es decir, en el comportamiento del alumno ante situaciones reales en las que tenga que poner en juego y hacer funcional el conocimiento aprendido, resolviendo algún tipo de problema o elaborando algún tipo de producto.” (Gardner, 1995; citado por Coll y Onrubia, 2001, p. 205).

En este proceso de autorregulación juega un papel importantísimo lo que Coll (1995) denomina el ***Traspaso progresivo del control*** (En Colomina, Onrubia y Rochera; 2001) lo cual definen como:

...el proceso por el cual los apoyos y ayudas al aprendizaje del alumno van evolucionando y modificándose en la línea de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada de éste en la realización de las tareas, así como en la utilización de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, los apoyos y ayudas que proporciona el profesor van retirándose progresivamente o van siendo sustituidos por otros que suponen tipos y grados de ayuda menores cualitativa y cuantitativamente, de manera que el alumno pueda asumir, y asuma efectivamente, un control cada vez mayor sobre las tareas y contenidos, y en último término sobre su propio proceso de aprendizaje. (p.453).

Por consiguiente, se entiende que cuando los contenidos y conocimientos que en un principio pudieron resultar inmanejables para el alumno, con el traspaso de control ellos adoptan un manejo sobre estos y se van apropiando de lo que les es útil. Incluso se piensa que cuando un alumno ha adoptado un buen nivel de conocimientos sobre cierto tema puede posicionarse en una misma dimensión que la del docente o hasta puede superarlo, todo depende del esfuerzo que el alumno se proponga en hacer y lo que desee alcanzar.

1.1.2 Características de la interactividad

Por consiguiente, diversos autores han contribuido a la construcción de los rasgos más distintivos que componen la interactividad y que se fundamentan desde las perspectivas socioculturales y constructivistas de dos procesos, siendo por un lado el de la enseñanza y por otro el del aprendizaje. Estos rasgos son los siguientes:

1. ***La interactividad destaca la articulación e interrelación entre las actuaciones del docente y de los alumnos en una concreta situación de enseñanza-aprendizaje***, es decir que desde este concepto se comprende mucho mejor lo que hace o dice el docente y lo que hacen o dicen los alumnos, elemento que se apegaba a la perspectiva sociocultural que trata la reciprocidad, mutualidad y contingencia de las actuaciones de los participantes durante la

interacción. (Newman, Griffin y Cole, 1991; citados por Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p. 445.)

2. **La interactividad hace referencia a las actuaciones interrelacionadas de las participantes ligadas a un contenido específico o a una determinada tarea de aprendizaje**, ya que la importancia de los contenidos o de las tareas son las que concretan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
3. **La interactividad realza como fundamento la dimensión temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje** con el fin de entender lo que ha hecho, hace o harán los participantes hacia ellos mismos y en relación con los demás.
4. **La interactividad incorpora los intercambios comunicativos cara a cara entre docente y alumnos como el conjunto de actuaciones más grande de uno u otro**. Además Rogoff (1993) mencionaba que: "...la ayuda educativa puede ser proximal –directa–, como distal –indirecta–", y con ello se toma en cuenta el habla como una forma específica de actividad y se confirma desde el contexto más amplio de actividad conjunta la dependencia del discurso en el aula.
5. **La interactividad no puede ser determinada por completo antes de que se lleve a cabo, por lo contrario, esta emerge y toma forma a medida que se desarrolla la actividad conjunta de los participantes**. Es por ello que contiene un doble proceso de construcción de los aprendizajes tanto de los alumnos como de las actividades conjuntas que efectúan los profesores con los alumnos.
6. **La interactividad se regula de acuerdo con un conjunto de normas y reglas que determinan en cada momento quién puede decir o hacer algo, cuándo, cómo, sobre qué y respecto a quién**, es decir, que determinan la «estructura de participación» (Erickson, 1982). Así pues se rigen por dos tipos de estructuras, una de ellas es la participación social que se liga a los roles y a los derechos y obligaciones comunicativas de cada uno de los participantes, mientras que la otra estructura es la de la tarea académica, la cual se relaciona con las características y secuencias de los contenidos de aprendizaje. Conocer

las reglas y las estructuras da paso a la interpretación de las acciones de los otros, así como a la intervención propia y adecuada en la actividad conjunta.

1.1.3 Mecanismos de interacción psicológica e interpsicológica entre profesor y alumno, y entre pares.

Se dice que la interacción entre alumnos da lugar a tres tipos de procesos interpsicológicos que favorecen el aprendizaje; unos son de naturaleza cognitiva, otros de naturaleza lingüística y otros de tipo afectivo y relacional, y se constituyen de la siguiente manera:

Mecanismos cognitivos

Son aquellos que forman las construcciones que le dan sentido al mundo que nos rodea y que nos permiten relacionar todo lo nuevo con el conocimiento existente. Ante esto, se dice que estos procesos tienen una participación indiscutible en los escenarios educativos, ya que las personas hacen uso de sus capacidades mentales para construir su propio conocimiento del mundo basándose en los contenidos, temas y aprendizajes a los que aplican. Del mismo modo, estos procesos tienen incidencia directa en la modificación y en la transformación del conocimiento que se va produciendo como resultado de los momentos de enseñanza-aprendizaje y de la participación que las personas tienen en ello. (Rodrigo y Correa, 1999, pp. 117-118).

Tienen su base en la teoría de Piaget, que ha asignado un papel importante en el desarrollo psicológico al conflicto cognitivo que se establece entre el sujeto-objeto. Dicho conflicto promueve un proceso de desequilibrio y reequilibrio en los esquemas del sujeto y estos conflictos no serían estrictamente individuales sino sociales. (Colomina y Onrubia, 2001, p.421)

- ✦ **Conflicto sociocognitivo:** Diversos autores como Doise, Mugny y Perret-Clermont lo denominan como “cognitivo” puesto que se da entre representaciones o bien con significados distintos que pueden otorgarle a una tarea, y es de carácter “social” porque los significados y las representaciones que se usan no

emergen únicamente de un individuo, sino que son el resultado de las aportaciones obtenidas de la interacción que los participantes han tenido.

- ✦ **Controversias conceptuales:** Se entiende como controversia aquella que supone una voluntad de superar las discrepancias entre las ideas, informaciones, creencias, puntos de vista diferentes y opiniones distintas que se presenten entre los individuos. Una vez que estas divergencias son resueltas con satisfacción, se dice que las controversias pueden generar un efecto positivo en la socialización, el aprendizaje escolar y por supuesto el desarrollo intelectual de los sujetos. (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1979; citados por Colomina y Onrubia, 2001, p.421).

Mecanismos lingüísticos

Se dan a través de la mutua regulación que se obtiene a través de una herramienta funcional llamada lenguaje. Aquí se presentan oportunidades para interactuar y comunicarse con los demás, de modo que entre varias personas se construyan opiniones, juicios y se intercambien puntos de vista personales. Al respecto Colomina y Onrubia, (2001) mencionan que en estos procesos se trabaja la tutoría entre iguales, el ofrecimiento y la orientación de explicaciones elaboradas y profundas sobre un tema que conlleve a intervenciones directas de los participantes y que al mismo tiempo contribuyan a mejorar su rendimiento individual. Todo esto desde la comunicación de las dificultades y necesidades, así como de la satisfacción de las mismas y del recibimiento de la ayuda mutua.

De acuerdo con Damon y Phelps (1989) añaden que hay una distinción de tres formas de cooperación entre iguales que tienen lugar en dichos procesos, y como complemento a esta misma línea de pensamiento se agrega un proceso más que Tudge y Rogoff recomiendan considerar, teniendo entonces:

- **Tutoría entre iguales:**

Un alumno considerado como experto en un contenido específico o en algún campo de conocimiento, tiene la capacidad de instruir a otro u otros que son considerados novatos, este mismo alumno quien se encarga de enseñar tiene la oportunidad de aprender mientras explica a los demás (Topping, 1996), y quienes lo escuchan o son instruidos en algún tema tienen la ventaja de situarse en un contexto de confianza o accesibilidad para exponer dudas o sentirse en confianza de opinar (pues esto en algunas ocasiones es más complejo de establecer en la relación docente-alumno). Aquí debe existir un determinado grado de planeación y ordenamiento de responsabilidades para quien instruye y para el que es instruido, además de que se fomenta ampliamente el diálogo. Esta situación suele compararse con lo que el docente hace de forma común o tradicional con sus estudiantes, pues los docentes son establecidos como los poseedores de mayor conocimiento el cual comparten a sus alumnos quienes no poseen la misma información y están la expectativa de conocer nuevas cosas, aunque cabe mencionar que este proceso hace más referencia hacia los alumnos y la convergencia que tienen entre ellos, o bien, entre sus iguales, pues aquí no hay un grado directo de autoridad de uno sobre otro

- **Aprendizaje cooperativo:**

Consiste en que se siga una estructura preestablecida, la cual será practicada por un grupo de alumnos y en la que se determinará por medio de la interacción si hay un mayor o menor grado de discusión, ante esto se adoptarán distintos grados de responsabilidad acordes a la división de la tarea que se haya acordado entre los miembros de un grupo, se asumirán diferentes roles y se planearán las acciones a realizar. Asimismo, se toman en cuenta las condiciones que de acuerdo a Johnson, Johnson y Holubec (1999) requiere este tipo de aprendizaje para generar mejores resultados:

- a. *Interdependencia positiva:* El éxito de cada uno de los miembros representa el éxito de todo el equipo, mismo que se verá reflejado en el reconocimiento grupal y en que todos deben aprender y esforzarse.

- b. *Interacciones cara a cara*: Se dan cuando entre los miembros del equipo se generan actuaciones interpersonales de estímulos positivos y colaboración.
- c. *Responsabilidad individual*: Depende del esfuerzo personal de cada integrante, de los roles que suman y de los resultados que muestren en evaluaciones individuales.
- d. *Habilidades sociales*: Todos los miembros deben conocer y poner en práctica sus habilidades que les permitan cooperar y mantener una buena comunicación.
- e. *Autorreflexión de grupo*: En grupo se hacen reflexiones de forma colectiva sobre el trabajo que se les ha dejado hacer para que tomen decisiones oportunas y mejoren sus futuras prácticas.

- **Colaboración entre iguales**

Damon y Phelps (1989) refieren que esto tiene lugar cuando dos o más alumnos del mismo nivel de destrezas, habilidades y conocimientos trabajan juntos de manera consecutiva y sin interrupciones en el desarrollo y resolución de una tarea. Aquí se encuentra la consideración de que los sujetos a primera instancia trabajen y piensen en posibles soluciones para su problemática de forma individual y con componentes separados para que después los compartan entre todos, intercambien ideas y opiniones y lleguen a una colaboración mutua y de igualdad, fomentando así el compromiso de todos.

Los grandes beneficios que ese tipo de proceso otorga son que al proporcionarle al alumno un compañero en el proceso de descubrimiento de soluciones, ambos se encuentran en un contexto desafiante que requerirá que tengan comunicación continua y asistencia recíproca, pues entre ellos experimentaran nuevas cosas, pondrán a prueba sus hipótesis o supuestos y comprobaran que tan cerca o lejos están de concluir con una tarea, haciendo todo esto con una visión crítica y reflexiva. Incluso si cometen errores estos no ven amenazantes y las dificultades no son intimidantes.

- **Co-construcción de ideas**

Desde la perspectiva de Tudge y Rogoff (1995) se dice que esto es la apropiación de aprendizajes obtenidos por medio de la interacción entre un grupo, siendo esto el resultado de un proceso de intersubjetividades en las que hay negociaciones y elementos compartidos. En consecuencia, entre varios sujetos se enseñan partiendo desde sus ideas para llegar a una comprensión y obtención de soluciones de manera colectiva.

Mecanismos afectivo-relacionales

De acuerdo a Echeita (1995) estos procesos son aquellos que le brindan sentimientos de pertenencia, satisfacción y orgullo a algún grupo ante el éxito escolar. Se caracterizan porque “son de carácter motivacional, afectivo y relacional que contribuyen a explicar su efectividad para el aprendizaje escolar y para el desarrollo de capacidades de diverso tipo por parte de los alumnos.” (Colomina y Onrubia, 2001, p.426). Además de que se fundamentan en la concepción constructivista del aprendizaje escolar que, como es sabido, incita a la “atribución positiva del sentido al aprendizaje escolar” (Colomina y Onrubia, 2001, p.426) y a la construcción de aprendizajes significativos.

➤ Búsqueda de intersubjetividad

Partiendo desde la perspectiva y de lo que observa el profesor en su práctica, Colomina, Onrubia y Rochera (2001) conceptualizan que la intersubjetividad es entendida como el establecimiento de un sistema inicial mínimo de significados compartidos, el cual debe servir de base para la construcción conjunta de significados que se irán haciendo más amplios a la vez que compartidos. (p.400). Del mismo modo ellos encontraron que los docentes se enfrentan al desafío de encontrar los métodos para mantener la participación de los alumnos activa y la comprensión total en las clases y de las actividades que dejen, al mismo tiempo que requiere contribuir en que los aprendices se apropien de manera más profunda y compleja los contenidos que

revisan y que son materia de la enseñanza y el aprendizaje, es decir que los alumnos encuentren el sentido de lo que se les enseña y que además vayan tomando posturas sobre lo expuesto para poder emitir juicios, puntos de vista, divergencias, etc.; todo con la finalidad de que se forme un ambiente de diálogo y para que vayan agregando a sus conocimientos lo que más significativo les sea. Ante ello:

El profesor realiza inicialmente una renuncia estratégica y temporal a una parte de la globalidad y complejidad de los significados que quiere enseñar, con el fin de conseguir conectar con los significados que el alumno posee y crear un primer nivel de intersubjetividad, o bien un sistema inicial de representaciones o significados compartidos; progresivamente, y a medida que este espacio compartido se asienta y asegura, el profesor trata de “arrastrar” a los alumnos hacia niveles más altos de intersubjetividad, es decir, hacia sistemas de representaciones y significados compartidos más cercanos y parecidos a los que desea que finalmente construyan.” (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p.451)

Se cree además que todo esto es factible gracias a todos los beneficios y al alcance del lenguaje y del habla, pues a través de ello se permite representar de formas variadas los acontecimientos, objetos, acciones y por lo tanto los diferentes niveles de intersubjetividad, trayendo consigo que este proceso constructivo de sistemas de significados provenga necesariamente de lo que los profesores y alumnos hablan (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). A partir de ello, se tiene a bien mencionar que cuando ambos participantes del proceso educativo hablan y mantienen en tema de conversación los contenidos de enseñanza y aprendizaje también hacen uso de ciertas *estrategias discursivas* propuestas por Mercer, así como de determinados *mecanismos semióticos* dados por Wertsch los cuales se abordarán en un apartado posterior.

➤ **Interdependencia positiva de objetivos, recursos y recompensas**

Está relacionada con el alcance de un objetivo grupal en el que los alumnos dependan unos de otros para el logro del mismo, para ello cada miembro se verá en la necesidad de usar recursos o información de la que al comienzo cada quien dispone para después compartirla, de modo que todos se beneficien y se inmiscuyan directamente en un trabajo cooperativo, y por ende obtengan recompensas para todos los que han participado. (Colomina y Onrubia, 2001, pp. 426-427). Dicho de otra forma, esto consta en el trabajo que se realiza en equipo, en donde se mantiene el ideal de que si falla uno, se afectan todos, pero si se gana algo, los demás obtienen ventajas. Aquí se genera un sentido de pertenencia pues entre el mismo grupo hay respeto, cuidados, apoyo, escucha e incluso defensa, siendo estos elementos los que promueven la motivación.

Del mismo modo, para fortalecer estos conceptos en menester mencionar que hay incidencia del establecimiento de relaciones psicosociales en las que la potencialidad de las situaciones de cooperación entre los alumnos va ligada a los procesos de motivación que hacen que cada participante pueda obtener autonomía progresiva, que reconozca sus sentimientos de aceptación, que le dé la suficiente importancia a sus avances y esfuerzos y que al mismo tiempo sienta apoyo mutuo y una mejora notoria en su autoestima. (Echeita, 1995; citado por Colomina y Onrubia, 2001, pp.426-427). Mismos elementos que harán que haya interacciones favorecedoras para los alumnos, quienes le otorgaran sentido positivo al aprendizaje escolar y quienes irán comprendiendo cada vez más la importancia de aprender bien.

Ahora bien, al unir el término de interacción con el ambiente escolar se tiene como fundamento que French (1992) se enfoca en analizar cómo se da la interacción dentro del aula, partiendo desde verla como un proceso verbal que tiene el objetivo de introducirse en la práctica y como lo que se puede presentar desde edades tempranas; además de que añade que también hay interacciones no verbales que dan mucho para

la interpretación y que aún no han sido lo suficientemente tratadas, por lo que se ha vuelto un tema que une a diversas disciplinas de las ciencias sociales, tales como la sociología, la psicología, la lingüística y las que se engloban en el campo educativo. Así pues, se ha definido que:

Las interacciones educativas describen las conductas, actividades y relaciones entre docente y estudiantes al interior del aula. Es decir, los vínculos y actividades que se desarrollan en el salón de clases, en las que participan dos o más individuos, y que tienen como objetivo estimular el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y capacidades creativas, sociales e intelectuales.” (Alcázar, 2015; Thurmond y Wambach, 2004; Tirri y Kuusisto, 2013 citados por Razo y Cabrero, 2015, p.6)

Por otro lado y contrario a lo que se ha expuesto anteriormente investigaciones realizadas sobre ello han obtenido resultados enfocados en que la interacción tiene una estructura jerárquica y asimétrica en el que siempre habrá una persona que domine a otra, manifestando así relaciones de poder y autoritarismo. Al respecto, Cros (2000) indica: “En las situaciones de clase se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica; se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno...” (p. 56). Siendo esto uno de los motivos que nos mueven a analizar qué tan cierto es y qué tan apegado está a la realidad actual, pues de ser así podría desde luego suponerse que esto es un impedimento que obstruye la buena ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje, tanto de alumnos como de docentes.

Sin embargo hay otros investigadores que plantean que la interacción, específicamente entre pares supone una relación no jerárquica, sino de iguales, pues esa ha sido una de las concepciones principales que el constructivismo propone ante esta forma de ver los procesos educativos, asumiendo que dentro del intercambio de ideas se favorece la construcción y la adquisición del conocimiento, siendo estos el alcance de objetivos, la

apropiación de conceptos, el cumplimiento de metas, la asociación de ideas, entre otros.

Asimismo, es necesario remarcar el contexto principal sobre el cual se hace esta investigación, pues es en *las aulas de clase el espacio esencial* en las que debemos prestar vital atención y en el que ocurren las interacciones educativas, ya sea entre alumnos y docentes o en alumnos y sus pares o iguales, tal y como Monereo lo explica:

Es el espacio social en que convergen todos los factores que afectan los acontecimientos en el aula —físicos, culturales y sociales—, referidos tanto a lo inmediatamente perceptible y explícito, como a lo menos perceptible, sutil e implícito, distintos modelos de la psicología han puesto en relieve la importancia de la interacción entre los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula y los significados que le otorgan a ésta y a la tarea que conjuntamente realizan. (Monereo, 1998)

De igual modo, se destaca que aunque el contexto es conocido y compartido por quienes participan en él, cada uno lo interpreta personalmente y lo representa de una manera particular. (Covarrubias y Piña, 2004, p. 48); dando como resultado que haya una amplia variedad de respuestas, interpretaciones, conclusiones o acciones que se dan por hecho y que no necesariamente son las que se deberían hacer en este proceso interactivo. Por ejemplo, es muy sabido que en el aula el docente es quien organiza y dirige la sesión y los alumnos son los oyentes durante cierto tiempo, posteriormente se deja un actividad o una tarea que complementa lo visto en clase y se dan las indicaciones correspondientes, y es ahí donde emergen resultados peculiares pues puede que los alumnos hayan entendido a la perfección lo que se indicó o por el contrario, nadie entendió nada y cada quien lo interpreta desde su perspectiva, o incluso entre los mismos alumnos preguntan entre ellos que fue lo que se dijo y comparten ideas para llegar a una conclusión.

Es por esto por lo que se argumenta que: “La interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje.” (Camacaro de Suárez, 2008, p. 192); pues parte de interactuar es básicamente comunicar lo que se está comprendiendo, escuchando y viendo en el aula, e incluso es proporcionar información o datos sobre lo que previamente se conozca sobre algunos temas a revisar; y es que una de las tantas funciones que tienen los docentes en este proceso de interacción es transmitir su bagaje cultural de conocimientos tanto de la materia como de elementos generales de la vida que bien le sirven a los alumnos como una ampliación a mundos desconocidos y como herramientas que seguramente usarán en tiempos próximos.

Ante esto, es responsabilidad de los alumnos el aprovechar lo que se les ofrece para su propio aprendizaje e indagar aún más sobre los temas que llamen su atención, tal como lo indica Flores (2016):

Se debe exigir una interacción continua de doble vía, en la que los profesores deben aportar sus conocimientos, su experiencia y su sabiduría y el alumno debe entregar no solamente su disponibilidad para aprovechar las clases de sus educadores y su sensibilidad para captar la realidad de su mundo, sino también su capacidad para aprender a pensarlo críticamente y a comprometerse con él de manera constructiva. (p.144).

De modo que deben existir relaciones de interacción provechosas para los actores que participan de ella, basadas en el respeto mutuo y en la aceptación de nuevas ideas y conocimientos.

1.1.4 Tipos de organización en el aula

Otro de los aspectos que deben ser considerados en el estudio de la interacción escolar en el relativo a los tipos de organización en aula, ya que dependiendo la manera en que se organice la clase, corresponderán las responsabilidades de los alumnos y en cierta forma los alcances que consigan en sus aprendizajes. Al respecto, existen estudios que distinguen tres **tipos de organización en el aula** en términos de la estructura de los objetivos que persigan los alumnos.

Las investigaciones datan de los años setenta, ochenta y noventa y durante cada periodo de tiempo se han ido encontrando progresivamente nuevos elementos que van suplantando a los anteriores, así como también se ha logrado aclarar con mayor detalle los mecanismos y las pautas que reubican la interacción entre alumnos y su aprendizaje escolar, dando paso a una nueva línea de investigación en tiempos posteriores, como pretende este trabajo.

En cuanto a los *tipos de organización en el aula* Colomina y Onrubia (2001) determinan los siguientes:

- A. **De tipo cooperativas:** Los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos. En una organización cooperativa, por tanto, los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos con quienes está interactuando. Las situaciones cooperativas así definidas favorecen directamente la relación e interacción entre los alumnos en el proceso de aprendizaje. En este mismo rubro, se considera el tipo de trabajo referido a la ***Tutoría entre pares.***
- B. **De tipo competitivas:** Cada alumno sólo puede alcanzar sus objetivos si los demás no alcanzan los suyos. Se debe tomar en cuenta que lo que define una

competición es que no todos pueden ganar, y que para que alguien gane otros tienen que perder.

- C. **De tipo individualistas:** Aquí cada alumno persigue y obtiene sus propios resultados, sin que haya relación entre éstos y los que obtengan otros alumnos. (Colomina y Onrubia, 2001, p.416)

Por tanto, resulta imprescindible que ya conociendo esta forma de organización en el aula, quienes tengan a su cargo el trabajo frente a grupo deberá estar muy pendiente de cómo se pueden identificar y de reconocer si en efecto se manifiestan una o varios de estos tipos de organización o por el contrario, sólo incide una o ninguna dentro de los espacios educativos, mismas que podrán ser vistas desde las acciones que realicen los participantes.

1.2 Tipos de interacción escolar – Clasificación de Flanders y otras

Las interacciones educativas pueden pensarse como procesos de intercambio de intereses, conocimientos, costumbres y formas de pensar entre los actores escolares que promueven el enriquecimiento cultural, social, emocional e intelectual de los alumnos y los maestros. En este mismo sentido, es importante resaltar que la influencia de las interacciones educativas va mucho más allá del salón de clases. Dicho de otra manera, los efectos de las interacciones educativas van moldeando el interés y disposición de los alumnos por aprender fuera de la escuela y a lo largo de la vida, es decir, tienen gran efecto en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes. (Razo y Cabrero, 2015, p.6)

Las interacciones que se van dando en los espacios educativos son en primer lugar *observables*, puesto que a partir de eso se procede a categorizar lo que se ve, tal y como lo hizo John Withal (1949), quien se encargó de realizar uno de los primeros ensayos sobre la clasificación de las interacciones y los comportamientos vistos en las aulas, partiendo desde lo puramente verbal y obteniendo así siete categorías:

1. *Manifestaciones de apoyo al que aprende* con el propósito de tranquilizar o ensalzar al alumno.
2. *Manifestaciones de aceptación y aclaración* con el propósito de inculcar en el alumno la impresión de que se le comprende y se le ayuda en la aclaración de sus ideas y sentimientos.
3. Manifestaciones de estructuración de problemas o cuestiones que brindan información o suscitan interrogantes referentes al problema en forma objetiva, con el fin de facilitar la solución del problema al que aprende.
4. Manifestaciones neutrales que comprenden formalidades corteses, comentarios administrativos, reiteración verbal, de algo que ya se ha dicho. sin propósitos premeditados.
5. Manifestaciones directivas o exhortativas con el fin de conseguir que el alumno adopte un modo recomendado de acción.
6. Observaciones de reprobación o de ruego encaminadas a disuadir al alumno de que continúe entregándose a una conducta actual <<inaceptable>>.
7. Observaciones de apoyo al profesor, con el fin de sostener o justificar su posición o el modo en que actúa. (Withall, 1949 citado por Hargreaves, 1986, p. 126)

Withall (1949) aclaró que las categorías de la 1 a la 3 se les llama >>centradas en el alumno>> y de las categorías 5 a la 7 son las <<centradas en el profesor>>. Además, mencionó que el perfil del profesor se traza comprobando el número de observaciones que recaen en las tres últimas categorías. si las tres primeras comprenden más que las tres últimas, se denomina al profesor <<centrado en el alumno>>, y si se invierte la situación, se alude al profesor como <<centrado en el profesor>>.

Posteriormente, surgió la clasificación desarrollada por Flanders y otros investigadores durante los años de 1955 y 1960 en la Universidad de Minnesota. Se dice que tiene numerosas aplicaciones útiles para el análisis interactivo y para las codificaciones necesarias. El objetivo último de Flanders es constatar qué estilo de enseñanza, opera en los comportamientos específicos recogidos en el sistema, asociado a los mismos

consistentemente con el rendimiento académico de los alumnos y con actitudes positivas de éstos hacia el aprendizaje. Por otro lado el análisis de su trabajo menciona las características del profesor eficaz en cuanto a su práctica y con las aportaciones que una investigación relacionada con el proceso-producto.

Colomina, Onrubia y Rochera (2001), han referenciado en múltiples ocasiones este sistema de categorías para el análisis de la interacción propuesto por Flanders, el cual consta de diez categorías: siete para el habla del profesor, dos para el habla del alumno y una para el silencio o la comunicación que está implícita pero no es verbal o bien, que es la comunicación ininteligible para el observador. Las categorías, mutuamente excluyentes y establecidas a priori, recogen comportamientos discretos del profesor (por ejemplo, «expone y explica» o «da instrucciones») y los alumnos («responde» o «inicia el discurso»), definidos operacionalmente y que remiten por agregación a estilos diferenciados de enseñanza («indirecto» versus «directo»). El registro supone anotar de manera consecutiva, en función de un muestreo temporal, la categoría que se está produciendo en cada momento.

Tabla 3: Categorías para el análisis de la interacción de Flanders (FIAC)

	Responde	<p>1. <i>Acepta sentimientos.</i> Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivo de un alumno de manera <<no amenazante>>. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluyen también en esta categoría la predicción y evocación de sentimientos.</p> <p>2. <i>Alaba o anima.</i> Alaba o alienta la acción o comportamiento del alumno. Gasta bromas o hace chistes que alivian la tensión en clase, si bien no a costa de otro individuo. Se incluyen aquí los movimientos afirmativos, aprobatorios, de la cabeza y expresiones como «¿um, um?» o «adelante».</p>
--	----------	--

Habla el profesor	Inicia	3.	<i>Acepta o utiliza ideas de los alumnos.</i> Esclarecimiento, estructuración o desarrollo de ideas sugeridas por un alumno. Se incluyen aquí las ampliaciones que el profesor hace de las ideas de los alumnos, pero cuando el profesor procede a aportar más elementos de sus propias ideas, ha de pasarse a la categoría número 5.
		4.	<i>Formula preguntas.</i> Planteamiento de preguntas acerca de contenidos o de procedimientos y métodos, partiendo el profesor de sus propias ideas y con la intención de que responda un alumno.
		5.	<i>Expone y explica.</i> Refiere hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos; expresa sus propias ideas, da sus propias explicaciones o cita una autoridad que no sea un alumno.
		6.	<i>Da instrucciones.</i> Directrices, normas u órdenes que se espera el alumno cumplirá.
		7.	<i>Critica o justifica su autoridad.</i> Frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno, de formas o pautas no aceptables a modos aceptables; regaña a alguno; explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace; extrema referencia a sí mismo.
Habla el alumno	Inicia	8.	<i>Respuesta del alumno.</i> Los alumnos hablan para responder al profesor. Es el profesor quien inicia el proceso, solicita que el alumno se exprese o estructura la situación. La libertad para expresar las propias ideas es limitada.
		9.	<i>El alumno inicia el discurso.</i> Iniciación del discurso por parte de los alumnos. Expresión de ideas propias; iniciación de un nuevo tema; libertad para exponer

		opiniones y líneas personales de pensamiento; formulación de preguntas pensadas por propia cuenta; ir más allá de la estructura dada
Silencio	10.	<i>Silencio o confusión.</i> Pausas, cortos periodos de silencio y periodos de confusión en los que la comunicación resulta inteligible para el observador.

Nota: Flanders, 1977, p. 447

De ahí que Flanders (1977) añadió:

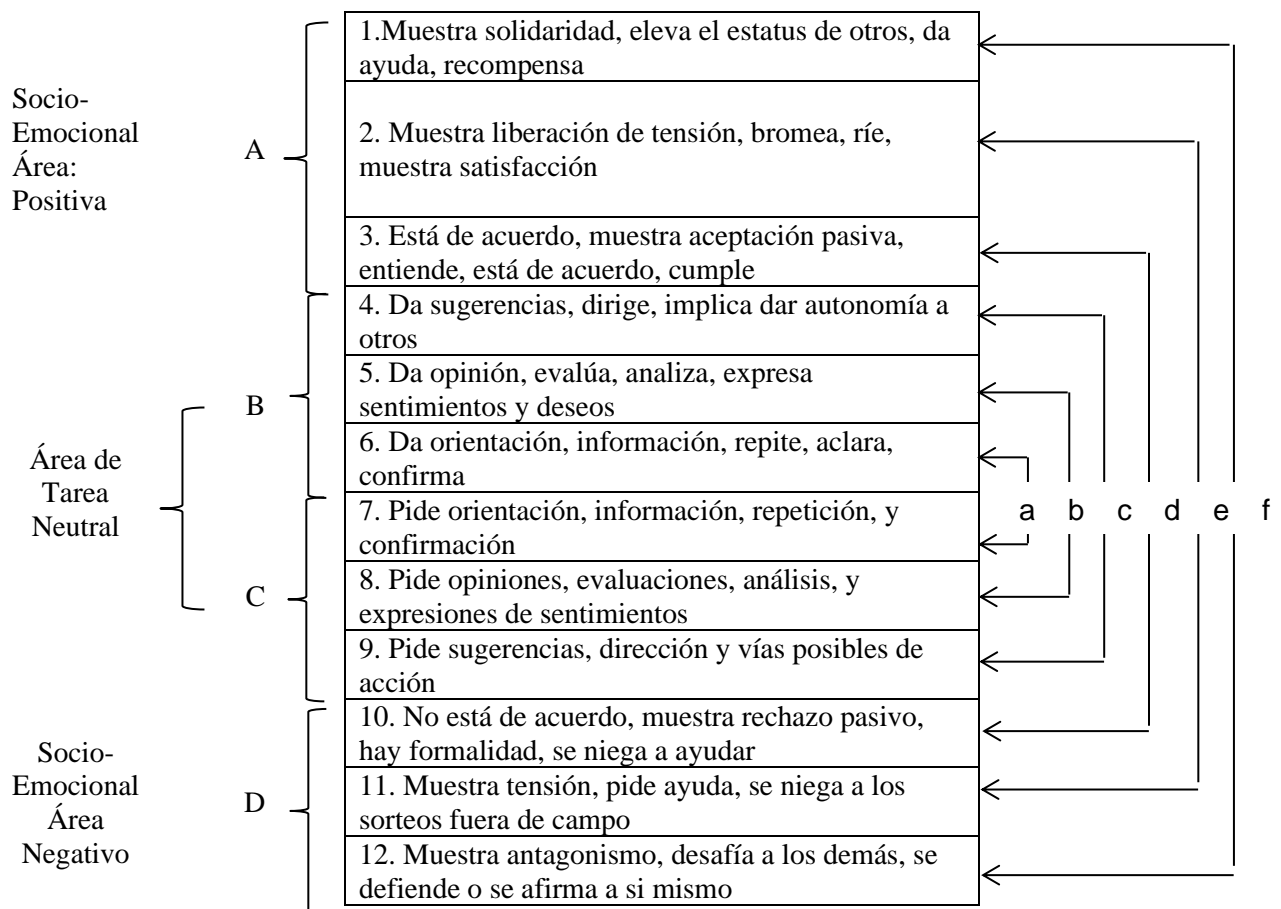
...la principal característica de este sistema de categorías radica en el análisis de iniciación y respuesta, análisis que constituye una característica de la interacción entre dos o más individuos. Tomar la iniciativa, dentro del contexto que aquí nos ocupa, significa hacer el primer movimiento, dar el primer paso, imprimir determinada dirección, comenzar, introducir una idea o concepto por primera vez, expresar un deseo propio. Responder significa, igualmente, dentro de nuestro contexto, pasar a la acción siguiendo una iniciativa ajena, contradecir, ampliar o reaccionar de alguna manera a ideas que ya han sido expresadas, aceptar o, llegado el caso, complementar deseos manifestados por otros. En la mayoría de las situaciones, abrigamos la expectativa de que el profesor dará muestras de una mayor iniciativa que el alumno. (p.60).

Por lo tanto, con la ayuda y el apoyo de este sistema se puede analizar el proceso interactivo y se pueden llegar a inferencias estimativas entre las actividades que el alumno y el docente tienen dentro del aula escolar, o que por el contrario no suceden. Todo esto sin perder de vista que esta clasificación no corresponde a una perspectiva netamente constructivista, sino que es una perspectiva del paradigma proceso-producto, la cual considera básicamente la actuación docente, en detrimento de la necesaria atención que se debe dar a lo que dice y hace el alumno.

Otra de las formas para comprender los procesos de interacción es la que Robert Bales creó en 1950, pues fue él quien hizo en su *Interaction Process Analysis* (IPA) uno de los sistemas de categorías de análisis mejor elaborados y validados, el cual persigue el propósito de obtener de modo empírico una clasificación depurada y con normas de los procesos de interacción, siendo esto obtenido por medio del contenido de las relaciones que se dan entre diferentes tipos de situaciones y de grupos, y bajo la hipótesis general de que una discusión grupal que aspira a la resolución de un problema va a crear patrones similares de conductas similares (Cornejo, 2006, p. 284)

Así pues, cabe mencionar que para que Bales creara este sistema usó una situación experimental en la que ciertos grupos que no tenían ningún líder se vieran en la necesidad de resolver verbalmente un problema colectivo que los llevara a la toma de decisiones; todo esto permitió que los resultados obtenidos y las observaciones anotadas sistemáticamente sobre los procesos de interacción contribuyeron al establecimiento de un conjunto de datos sobre las conductas vistas, asunto que a su vez propició el surgimiento de las 12 categorías de interacción, de las cuales 6 que son las secciones A y D son de mantenimiento socioemocional del grupo, y las otras 6 de las secciones B y C son de apoyo a la tarea. Estas mismas se encuentran a continuación:

Cuadro 1: El sistema de categorías utilizado en la observación y sus principales relaciones



Clave

- a. Problemas de Comunicación
- b. Problemas de Evaluación
- c. Problemas de Control
- d. Problemas de Decisión
- e. Problemas de Reducción De Tensión
- f. Problemas de Reintegración

- A. Reacciones Positivas
- B. Respuestas Atemperadas
- C. Preguntas
- D. Reacciones Negativas

Nota: Bales, R. (1950), *Interaction process analysis*, Chicago, U. Press.

Las secciones sobre las que se agrupa cada clasificación son denominadas A,B,C y D, estas determinan una secuencia idealizada de resolución de problemas y de acuerdo a Bales (1950, p.8) se describen de la siguiente manera: La sección A contiene una variedad de reacciones positivas, la sección B se conforma por un grupo de intento de respuestas, la sección C se forma por un grupo de actividades que son muy generalmente caracterizadas como preguntas y finalmente la sección D que se integra por un grupo de reacciones negativas. Asimismo, y como se mencionaba anteriormente, se puede también agrupar en dos grandes apartados en los que la sección B y C constituyen un área central del sistema enfocado en los problemas de tareas, mientras que las secciones A y D forman parte del área de problemas socioemocionales. Ambas descripciones dan pauta a entender el proceso de interacción idealizado como un énfasis alternado en los dos tipos de problemas, en los que cuando se presta mayor atención a un área más que a otra surgen entonces las tensiones y se descuidan ambas partes, teniendo como resultado el no llegar a realizar las acciones necesarias.

Paralelamente, Bales (1950) mencionó que:

Cada par de categorías puede considerarse relacionado con un aspecto o fase particular del proceso completo de resolución de problemas. La transición exitosa a través de cualquier fase particular puede considerarse como uno de los prerrequisitos funcionales para el mantenimiento del sistema de interacción en una especie de equilibrio. Por equilibrio entendemos una rotación del proceso continuo en un patrón más o menos regular con énfasis en las fases. (p. 11)

Así pues, las categorías 7 y 6 se ocupan del problema funcional de la comunicación, las categorías 8 y 5 tratan los problemas de evaluación, las categorías 9 y 4 trabajan con los problemas de control, el par de categorías 10 y 3 tratan los problemas de decisión, mientras que las categorías 11 y 2 ahondan con los problemas de reducción de tensión y finalmente las categorías 12 y 1 están enfocados en los problemas de reintegración.

Por lo que este modelo nos remite a la idea que Bales promovió de que hay una tendencia general hacia el equilibrio, en donde se atraviesa una rotación más o menos regular por todas las fases para después volver a un estado estacionario, siendo esto lo que permite que cada problemática que surja vaya siendo resuelta por orden temporal y en el curso de una reunión de grupo.

Al ya conocer de estos sistemas y su clasificación es importante mencionar que se rescatarán ciertos puntos destacables de cada una de las aportaciones de los autores antes citados, ya que con base en ellos se construye una nueva clasificación que se ajusta a los términos de esta investigación.

Primeramente, de Coll (2002) se toma en cuenta el triángulo interactivo en el que participa el docente, los contenidos y el educando, y desde los cuales se consideran la base de una categorización que permite analizar las interacciones que se dan entre estas partes dentro del aula.

De Bales (1950) se retoman específicamente seis categorías aptas para ser aplicadas a las partes interactivas mencionadas en el párrafo anterior, de aquí que se ajustan y se acomodan los puntos 1, 3, 5, 7, 8 y 10 en los diferentes apartados. Mientras que de Flanders (1977) únicamente se retoman las categorías denominadas con los números 9 y 10 para aplicarlas a las acciones que realizan los participantes y para notar la incidencia o la decadencia que pueden obtenerse en el proceso interactivo.

De lo anterior se obtiene como resultado la siguiente clasificación en la que se enmarcan las interacciones entre alumno-docente, alumnos con sus iguales y el alumno con los contenidos. Además de que se crean nuevas categorías de análisis en las que la interacción juega un proceso importante y con las cuales se les liga con elementos denominados como “factores cognitivos” (relacionados a la enseñanza y aprendizaje) y a los otros llamados “factores socioemocionales” (apegados al desarrollo emocional y relacional de los sujetos).

Tabla 4: Categorías para el Análisis de la interacción

Interacciones	Profesor - Alumno	Alumno y sus iguales	Alumno y Contenidos
Factores cognitivos	<i>Expone y explica.</i> Refiere hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos; expresa sus propias ideas, dan sus propias explicaciones o cita una autoridad que no sea un alumno. FLANDERS	<i>Acuerdos mutuos</i> Están de acuerdo con algo que es expresado, muestran aceptación pasiva, entienden los puntos de vista, cumplen con algún objetivo en común. BALES	<i>Dudas y orientación</i> Requiere orientación, información, repetición, y confirmación de lo visto. BALES Formulan preguntas pensadas por propia cuenta y van más allá de la estructura dada Flanders
Factores emocionales	<i>Aprobación</i> Muestra solidaridad, eleva el estatus de otros, da ayuda, recompensa el esfuerzo y el trabajo ejecutado. BALES	<i>Expresión</i> Dan opiniones, evalúan, analizan y expresan sentimientos y deseos. BALES	<i>Recepción de resultados</i> Reciben y pueden pedir opiniones, evaluaciones, análisis, y expresiones de sentimientos.
Factores que inhiben los procesos de interacción	<p><i>Silencio o confusiones.</i> Hay pausas, cortos periodos de silencio y periodos de confusión en los que la comunicación resulta inteligible para los sujetos. FLANDERS</p> <hr/> <p><i>Desacuerdos</i> No están de acuerdo en diferentes aspectos, muestran rechazo, se niega la ayuda. BALES</p>		

Nota: Elaboración propia con base en categorías de Flanders y Bales (2023).

1.3 El valor de la interacción escolar para la construcción del conocimiento escolar en Educación Media Superior.

Uno de los fundamentos principales sobre los que se basa esta investigación es la consideración de que involucrar a los estudiantes en sus aprendizajes es la forma que propicia que ellos aprendan de mejor manera y que adopten lo que se les enseña como lo más significativo, particularmente interesa esta condición en la educación media superior. Ante esto Razo y Cabrero (2015) mencionan que para lograrlo se necesita captar el interés de los alumnos al interior del aula y que los encargados de ello son los docentes quienes deben tener en mente que no es una tarea fácil. Todo esto se constata con diversos estudios que indican que al paso en el que avanza la vida escolar, hay descensos preocupantes en los niveles de motivación e involucramiento académico vivido por los estudiantes. (McNeely, Nonnemaker y Blum, 2002; Bridgeland, Dilulio y Morison, 2006; citados por Razo y Cabrero, 2015). “Así, cuando los alumnos llegan al nivel medio superior, sus experiencias educativas llegan a ser descritas por ellos mismos como aburridas, irritantes y sin sentido.” (Razo y Cabrero, 2015, pp.7-8)

Esto nos lleva a otro hecho preocupante sobre el alumnado que tiene que ver con las problemáticas en cuanto a la construcción del conocimiento en el aula en donde:

...los estudiantes parecen asumir un papel social y cultural previamente establecido, y en función de éste actúan y se relacionan con sus profesores, situando ellos mismos al docente en una jerarquía mayor o en la “jerarquía docente”; con esto propician el distanciamiento entre ambos, se pierde la oportunidad de la construcción del conocimiento en forma conjunta y colaborativa. (Covarrubias y Piña, 2004, p. 71).

O bien, únicamente se limitan en seguir las indicaciones de una educación tradicionalista que los encapsula solamente en seguir órdenes e instrucciones que reciben, razón por la cual se debe voltear a ver qué hay de sus perspectivas y

opiniones, pues abrir este nuevo espacio hace que la interacción entre todos los participantes pueda fluir más y se enriquezcan las clases y el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Sin embargo, si se continúan con las prácticas cotidianas, de imposición jerárquica, de poca interacción y tradicionalistas podríamos retrasar, o incluso empeorar el proceso interactivo, y más aún el de enseñanza – aprendizaje, de ahí que Razo y Cabrero, (2015) mencionan que: “podemos atribuir efectos negativos como consecuencia de prácticas poco deseables –instrucciones confusas, prolongaciones sobradas, retrasos en el inicio de clases, grandes pausas para la transición entre una actividad y otra, distracciones innecesarias e interrupciones continuas–.”(p.6) siendo estas las acciones implementadas en el aula, vistas como las fallas presentes y como los posibles desencadenadores de que la enseñanza se obstruya y que el aprendizaje de los alumnos sea un camino complicado, pues suele suceder que al dejar tareas, trabajos o cual sea la actividad académica, los alumnos pueden verse frustrados por no entender lo que se debe hacer y por no sentirse con la confianza y la oportunidad de preguntar qué se hará o qué es exactamente lo que se le indicó, aun cuando ya están en un nivel Medio Superior y cuando se creería que esto se da de forma natural y sin tantos impedimentos comunicativos.

Cabe señalar también que un estudio hecho sobre la interacción entre maestros alumnos, y la concepción que el alumno muestra revela que:

Si bien los estudiantes no distinguen las técnicas pedagógicas específicas que deberían manejar los profesores, las características o las cualidades que esperarían de un maestro dentro del aula mejorarían por sí mismas la práctica educativa, pues condicionan una mayor interacción entre el profesor y los alumnos en el sentido de desarrollar una conversación interactiva y, por lo tanto, un aula mucho más dinámica, en la que los estudiantes dejan de ser simples

receptores en el aprendizaje para contribuir a su propia formación profesional. (Covarrubias y Piña, 2004, p. 69).

Por lo tanto, se argumenta una vez más que deben existir relaciones de respeto mutuo, escucha activa, responsabilidad por lo que se realiza y retroalimentación continua entre los estudiantes, sus clases y los docentes, pues más que ir a escuchar a la escuela miles de contenidos abrumadores o que no entienden del todo, es mejor que aprecien el valor de cada conocimiento que se pueden apropiarse y de la manera en cómo pueden coexistir y convivir entre ellos; esto no se trata de imposiciones sino de apertura a la formación de personas que contribuyen en su aprendizaje. Frente a esto se dice que:

En la relación educativa, los estudiantes pueden apreciar su propio aprendizaje a partir de los cambios perceptivos y cognoscitivos que ellos mismos reconocen como resultado de su interacción con los encargados de su educación, y por la influencia que perciben de los mismos sobre sus propias formas de pensar y actuar. (Covarrubias y Piña, 2004, p. 74).

A lo que se añade que, habiendo disposición de aprender por parte de los alumnos, unido con la disposición de enseñar de los docentes, se pueden obtener buenos y mejores resultados educativos, aunado a que los procesos interactivos serían parte importante de esto y fluirían genuinamente. Enfatizando también que los alumnos de educación Media Superior se encuentran ya en un nivel mayor al de educación básica, refiriéndonos con esto al grado escolar y al hecho de que deben tener más capacidad de comprensión, razonamiento y habilidades cognitivas para ponerlas a disposición de su aprendizaje y para visualizar que tanto les puede beneficiar el hecho de valorar y contribuir decididamente con su formación académica.

En cuanto a las especificaciones del actuar de los docentes se sabe que hay ciertas actitudes y cualidades que les pueden ayudar a configurar un ambiente propicio y apto

para la interacción escolar y para la generación de ambientes agradables del aprendizaje, al respecto Albert (1986) argumenta que:

...las buenas relaciones alumnos-profesor perfilan un profesor simpático y con sentido del humor, interesado y respetuoso con las opiniones de los alumnos, sensible a las necesidades y dificultades que les plantea la propia clase, comprensivo con los problemas y asequible a esas necesidades.” (p. 64)

Es decir, que se espera que no hayan arbitrariedades, ni indiferencias que influyan negativamente en los alumnos o incluso en el mismo docente y sus prácticas cotidianas, pues el aplicar y desarrollar dichas recomendaciones puede hacer del aula un espacio cómodo y grato para interactuar. Ahora, que si ya se siguen y se piensa que están bien, pueden buscarse posibilidades de mejoras o continuar con ellas, pero si por lo contrario no se usan, ni se aplican, entonces sí tendría que haber un cambio radical en cuanto a las actitudes y habilidades expuestas, pues esto es para beneficio de todos.

Otra de las recomendaciones que se les hace a los docentes en cuanto a lo que se puede mejorar en los procesos interactivos de educación Media Superior, específicamente con lo relacionado con el contenido, temas y/o asignaturas a trabajar, Colomina, Onrubia y Rochera (2001) proponen que dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje tanto profesores como alumnos comparten sus conocimientos y significados, momento en el que el docente debe actuar y “emplear los apoyos y recursos necesarios para poder conectar con la representación del contenido que tienen los alumnos y ayudar a modificarla en la dirección de la representación final que desea ayudarles a construir.” (p. 451) Esto hará que esos apoyos dados vayan ampliando considerablemente el bagaje de conocimientos que antes se tenía en comparación con lo nuevo, pues todo será mejor construido y con contenidos que ahonden más en los temas previos, siendo así uno de los elementos didácticos básicos

que se podrían aplicar y ajustar al nivel educativo de Medio Superior el cual es el que interesa a esta investigación.

Así mismo, se hace hincapié en que: “Las interacciones significativas entre alumno y maestro permiten impulsar y reforzar el conocimiento a través de interpretaciones profundas de los conceptos, términos e ideas” (Thurmond y Wambach, 2004; citados por Razo y Cabrero, 2015, p.7). El hecho de mantener una buena relación entre ambos traerá consigo hacer más completa la formación de los alumnos e incluso mejorará la experiencia de los docentes en cuanto a sus prácticas educativas; esto a su paso hará que también indaguen, agreguen y apliquen nuevos métodos, estrategias y actividades que contribuyan a su labor dentro del aula; sin dejar de mencionar lo que Meneses (2007) planteó:

La calidad del aprendizaje estará condicionada por la interacción que debe conducir a la construcción de nuevos conocimientos. Esta interacción se presenta dentro de un entorno conformado no sólo por profesor y alumno sino por otros elementos implicados: materiales, entorno de trabajo, grupo, actividades, institución (p. 118).

Por lo tanto, se considera que la interacción para la construcción del conocimiento escolar en Educación Media Superior engloba al alumno, al docente y los contenidos a trabajar durante el periodo de tiempo que sea necesario o sobre el que se esté cursando, pues como Meneses (2007) plantea: “la educación no es sólo una interacción entre personas sino una interacción entre problemas y el conocimiento de cómo tratar con ellos en una cultura determinada, de ahí la necesidad de atender, entre otras, a diferentes consideraciones” (p. 149). Así pues, se enmarca la relevancia de construir conocimientos sólidos en los educandos y la importancia que cada participante tiene en la interacción escolar, tomando también en cuenta otras consideraciones que este mismo autor refiere, tales como:

- a) **Insertar la actividad concreta que hace el alumno en el ámbito de objetivos o marcos más amplios en los que está actividad tome un significado adecuado.**
- b) **Posibilitar la participación de todos los alumnos en las tareas, incluso si su nivel de competencia o interés resultan al principio muy insuficientes o inadecuados.**
- c) **Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, en el que haya un espacio para la curiosidad, la sorpresa y el interés por el conocimiento.**
- d) **Introducir modificaciones y ajustes, tanto en la planificación como en el desarrollo “sobre la marcha” de la actuación, de acuerdo con la normalización obtenida a partir de las actuaciones de los alumnos.**
- e) **Promover la utilización de los conocimientos que se están aprendiendo y la necesidad de profundizar de forma autónoma**
- f) **Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.**
- g) **Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y de controlar posibles malentendidos o problemas de comprensión.**
- h) **Utilizar el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.**
(Meneses, 2007, pp. 149-150)

Habiendo expuesto estos puntos se asume que el nivel educativo de Media Superior es un escenario que necesita ser estudiado desde esta perspectiva enfocada en los mecanismos interactivos, pues es importante saber cómo se trabaja el proceso de interacción escolar en beneficio de la construcción de significados, si existe para otros fines, o incluso si no es de relevancia; cada posibilidad habilita líneas de investigación y explicaciones enriquecedoras para la educación y para conocer concretamente qué acontece en los espacios educativos en la actualidad.

Además de que esta investigación puede ser una fuente de apoyo para los docentes y la forma en que laboran, pues podría resultarles como una reflexión exhaustiva acerca de su práctica, que les ayude a visualizar los elementos que aplican y los que no. Mientras que para los alumnos puede ser una forma de orientación en cuanto a la forma en cómo pueden expresarse a través del discurso y cómo pueden interactuar de la manera más adecuada con las personas quienes les rodean (siendo compañeros, docentes, familia, etc.) y también con los contenidos que ven y se apropian a lo largo de su formación, la cual se encuentra a unos pasos de la educación superior, y que exige mayores retos.

Capítulo II: “La interacción discursiva y el aprendizaje significativo”

2.1 La importancia de la interacción discursiva en el aula

Se considera que una de las formas más importantes, eficientes y determinantes de la **interacción** en el aula, es el uso **del discurso**, el cual consiste en la manera en la que las personas hacen uso del lenguaje y en cómo, según Mercer (2002) el conocimiento en sus distintos modos (es específico el conocimiento que conforma el contenido de los currícula escolares) se presenta, se recibe, se comparte, se controla e inclusive en cómo se discute, se llega a comprender o por el contrario, se mal entiende por maestros y niños en la clase; por lo que este trabajo se enfocará en el estudio de la **interacción discursiva** que realizan los participantes en el aula durante sus intercambios cotidianos.

Diversas investigaciones han optado por dirigir la atención en lo que pasa específicamente en las aulas vistas como el contexto principal de la enseñanza y aprendizaje; se dice que desde los años sesenta ya se presentaba la primera investigación sobre este tema, sin embargo fue hasta los años ochenta hubo un mayor interés en indagar sobre cómo el lenguaje entre profesores y alumnos comenzaba a ser más relevante hasta el grado de considerarlo como “el instrumento por excelencia con

el que cuentan unos y otros para co-construir tanto este contexto como las actividades y tareas que en él llevan a cabo y los significados y el sentido que atribuyen a los contenidos escolares” (Coll, 2002, p. 388).

Manteniendo esta línea de indagación Coll cita un estudio hecho por Green en el año de 1983 que trata sobre el discurso en el aula y los resultados que esto ha dado con el paso del tiempo, pues desde ese momento se pensó que esto sería una nueva disciplina, la cual abriría un amplio campo de estudio e investigación al cual se suma este trabajo. Este nuevo campo incorporaría un conjunto de principios que se señalan a continuación:

- 1) **La interacción cara a cara que tiene lugar en el aula es un proceso gobernado por reglas.** Resulta indispensable que se identifique como son los intercambios comunicativos entre profesores y alumnos pues aunque siguen patrones determinantes, es necesario comprender cómo por medio del lenguaje enseñan y aprenden. Es preciso indicar que esos “patrones” o “reglas” que se han mencionado no debe verse como limitaciones que se siguen de forma mecánica, sino como convenciones acordadas para generar intercambios conversacionales en el aula.
- 2) **Las actividades que despliegan profesores y alumnos en el aula, así como las interacciones que establecen en el transcurso de las mismas, son en buena medida el resultado de un proceso de construcción o co-construcción entre los participantes.** Uno de los beneficios que deja todo esto es que los participantes de dicho proceso se encuentran en un margen alto de libertad para acordar qué harán con las tareas, obligaciones y encomiendas que tienen que ejecutar en el aula, haciendo un amplio uso de su lenguaje y de otros sistemas de símbolos para comunicarse. Cabe decir que cada vez que los maestros y estudiantes intercambian ideas y pensamientos, existen procesos de colaboración en los cuales la movilización de esos pensamientos contribuye a la

generación de nuevos significados que difícilmente estarían al alcance de una experiencia no interactiva.

- 3) **El significado depende del contexto específico en el que se manifiesta.** Se hace referencia a las condiciones internas y externas en que la interacción discursiva tiene lugar, es decir lo que pasa antes y lo que sucede después, quien lo dice, a quien lo dice, con qué propósito lo dice, y todas aquellas situaciones que den sentido al discurso. Ante esto es importante considerar que:

“No [se debe] desgajar la actividad discursiva de los participantes del resto de actividades que están llevando a cabo, y por otra, a prestar una atención especial al momento en el que se producen. Varias muestras idénticas del mismo comportamiento del profesor —por ejemplo, una pregunta como «¿quién puede explicarnos xxx?»— pueden tener significados completamente distintos según se produzcan. (...) Más aún, varias muestras idénticas desde un punto de vista lingüístico pueden tener significados completamente distintos para los participantes según se acompañen de una u otra entonación, de uno u otro gesto o de una u otra actividad.” (Coll, 2002, p. 390).

Por lo tanto, la recomendación es prestar mucha atención a cada respuesta, opinión, punto de vista, discrepancia, cuestionamiento o manifestaciones que se den en el aula, pues estas pueden variar tanto en lo que se quiere decir o incluso pueden coincidir en todo lo que mencionan, y sobre eso es con lo que hay que trabajar.

- 4) **La comprensión y construcción de significados sobre los contenidos escolares comporta la puesta en marcha de procesos cognitivos de naturaleza inferencial.** Para este punto se enmarca que tanto alumnos como docentes hacen uso de muchos canales tanto verbales como no verbales para obtener información que les dé acceso a la participación, de modo que ambos hagan construcciones significativas con lo que ya tenían como marco de

referencia sobre un tema y lo compartan con lo que alguien más pueda aportar, partiendo de negociaciones e interpretaciones y obteniendo así información más completa.

- 5) **Las aulas son entornos comunicativos con unas características propias.** De hecho, su composición no se define por ser estática, al contrario, se caracteriza porque presentan constantes cambios que dependen del avance que se obtiene en cuanto a las tareas de la enseñanza y el aprendizaje hechas por docentes y alumnos, además de que se modifican dependiendo del grupo y de sus objetivos, contenidos y exigencias que presenten. Las aulas tienen reglas para la interacción y la comunicación, cuentan con marcos de referencia para ampliar informaciones, en ellas los participantes asumen ciertos roles que están implícitamente acordados, por lo que maestros y alumnos conocen sus posiciones, derechos y obligaciones.
- 6) **La enseñanza: es un proceso comunicativo asimétrico.** Gran parte de la responsabilidad de la enseñanza recae en el docente y en sus decisiones pues se encarga de la forma en que se trabaja en un aula, sin embargo puede abrir paso directo a escuchar las opiniones de los alumnos para saber cómo quisieran trabajar y de qué forma esto contribuiría en la construcción de actividades conjuntas entre ambos, siempre y cuando haya un proceso de comunicación basado en el respeto de reglas que previamente pudieron haber acordado los participantes desde el establecimiento de las condiciones iniciales de la situación didáctica. (Coll, 2002, pp. 389-392).

Por esto es importante considerar el discurso como la herramienta fundamental para la interacción escolar y reconocer el uso lenguaje como una adquisición fundacional para generar la capacidad dialógica de los estudiantes, para crear convergencias entre puntos de vista y para convivir y compartir con otros lo que creemos, pensamos y consideramos sobre cualquier tema, en fin, es esencial para construir y co-construir conocimiento.

En este sentido, Mercer afirma que el lenguaje es un instrumento que nos da acceso no solo a pensar sino también a aprender de y con los demás, por eso él conceptualizó que: “El lenguaje no es sólo el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos y uno de los contenidos básicos de aprendizaje cuyo dominio por los alumnos trata de impulsar la educación escolar; es, además, un poderoso instrumento psicológico y cultural” (Mercer, 1997, pp. 14-17; citado por Coll, 2002, p.394).

Desde la investigación de dicho autor, el lenguaje tiene **dos funciones**, siendo una la **función psicológica** del lenguaje, que es aquella que se encarga de **representar los conocimientos** que tengamos como seres humanos, o bien tener en claro que sabemos sobre algún tópico en particular y en consecuencia nos ayuda a **dotar de sentido** a nuestras actividades y experiencias que hacemos de manera cotidiana, para que estas tengan una razón de ser.

En cuanto a la **otra función** se tiene que esta es la **cultural**, definida como aquella que nos habilita la posibilidad de que los conocimientos y experiencias que hemos obtenido a lo largo de la vida sean comunicados y compartidos con otras personas, con nuestro contexto o con quienes cohabitamos en un espacio, momento y lugar, pues cuando damos a conocer nuestros pensamientos, sentimientos e ideas construimos nuestra identidad frente a los demás.

Esto nos ayuda a entender también que el discurso se sitúa en cierto contexto sobre el cual deviene la interpretación que tenga y que se le otorgue, pues como menciona Carranza (2017): “todo discurso es situado, entendiendo entonces que siempre es algo que ocurre en una situación social. Podemos decir que el contexto está compuesto por aquellas propiedades o características de la situación que son relevantes para la generación y comprensión del discurso.” (p. 96).

En este sentido, uno de los ejes centrales de esta investigación tiene que ver con la importancia que debe tener que los maestros y los estudiantes usen nuevas y diversas

formas de comunicar sus pensamientos, pues la mayor parte del tiempo que están en la escuela o mejor dicho en sus clases se enfrentan al reto de expresar lo que piensan de una manera adecuada. Para esto se estiman dos conceptualizaciones, la primera va dirigida para los maestros a quienes se recomienda verificar en qué dirección está llevando sus clases y concretamente su enseñanza, así como también saber hacia dónde quiere dirigir a sus alumnos, pues de eso dependen los resultados que quiera alcanzar, tal y como Carranza (2017) lo enmarca mencionando que:

“Por tanto, el tipo de relaciones que el profesor establezca con sus alumnos, así como el tipo de relaciones que permita o induzca en una clase, definirán los alcances y las limitaciones de los aprendizajes logrados, reflejados en los discursos expresados, en los textos y en las conversaciones.” (p. 94).

Pongamos por caso el hecho de aplicar un enfoque educativo más progresista el cual de acuerdo con Edwards y Mercer (1988): “podría perfectamente ofrecer oportunidades para que los alumnos y maestros discutieran las metas comunes del currículum o, al menos, para que los maestros incorporasen experiencias e intereses más amplios de los alumnos en lo que se enseña” (p.14). Esto nos indica que resultaría mejor que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes inciten a los alumnos a que se interesen por los que se les pretende enseñar, a que indaguen en el porqué de las tareas que se les dejan y a que se mantengan al tanto de las actividades que se indican para realizar, pues solo así se evitaría caer en una educación mecanicista o tradicional, en donde los alumnos solo hacen y entregan trabajos y tareas que quizá no entiendan el porqué de su realización, o que incluso sientan como imposiciones sin sentido o sin utilidad alguna.

Desde mi punto de vista considero que si los alumnos supieran cual es la finalidad de las actividades educativas que se les dejan, probablemente se verían más motivados e interesados en realizarlas, puesto que podrían entender cuáles son los usos escolares con los que cada tema y/o contenido cuentan e inclusive sabrían qué tan provechosos

son esos conocimientos en la vida cotidiana y más aún si se les permite expresar lo que piensan y se escuchan respetuosamente sus puntos de vista sobre los mismos, por consiguiente se crearían ambientes más interactivos que propicien el aprendizaje.

Al mismo tiempo, la recomendación de los autores antes citados nos dice que sería deseable que también entre los maestros se compartan y comuniquen lo que mejor les funcione en su práctica, pudiendo ser aspectos como estrategias, materiales didácticos, técnicas de participación, métodos de enseñanza, entre otras más; de modo que se pueda compartir todo aquello que beneficie y contribuya en el trabajo en equipo que entre ellos pueden promover pues a fin de cuentas el objetivo que mantienen en común es que los alumnos aprendan.

A mi juicio, la segunda consideración sería para los estudiantes, a quienes se les debe dejar en claro que: “Cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias, lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes.” (Edwards y Mercer, 1988, p.15). Y más aún cuando esto se efectúa en las aulas de clase, pues no solo se quedan con lo que saben, sino que al compartir con otros la información que tienen, esta misma se enriquece y puede llegar a resultar bastante útil y favorable para su proceso formativo, además que puede generar asombro y un mayor interés en lo que se está compartiendo, captando así más su atención.

Por ejemplo, cuando se ve un tema con cierto nivel de complejidad en las escuelas y no ha quedado muy claro, **los alumnos al instante pueden preguntarse entre ellos qué fue lo que entendieron o qué dudas se les ha generado, si coinciden en esto y se responden las cuestiones planteadas, entonces se habrá creado una interacción beneficiosa que les permitirá comprender** en su totalidad algún tema, o si por el contrario han quedado espacios vacíos o elementos sueltos y sin responder, podrán acercarse al docente para que les apoye con eso y será él o ella quien se encontrará preparado y con la disponibilidad de apoyar y resolver esos cuestionamientos de sus

alumnos por medio de ayudas, sugerencias o indicaciones diversas sobre lo que deben hacer ante dichas tareas o actividades, de modo que **se consiga favorecer la interacción y con ello un ambiente cooperativo en el aula.**

Otro de los pilares que estructuran este trabajo y que está ligado al punto anterior es indicar y validar la importancia que tiene que los sujetos que participan en la interacción discursiva conozcan y utilicen estrategias específicas para presentar, discutir, defender, negociar sus posturas y sus pensamientos. Para ello, es necesario entender que todo esto se puede lograr a través del lenguaje y de su uso adecuado frente a cualquier situación y es que una de las definiciones más completas sobre lo que es la lengua hablada y su aplicación en el discurso nos la proporciona la escritora Luz Maria Chapela (2012) quien literalmente nos dice que:

La lengua hablada suele no ser dogmática sino abierta. Se reconoce a sí misma como algo relativo, invita al diálogo y abre amplios espacios a la interpelación: **el que escucha puede interrumpir, preguntar, pedir explicaciones, objetar, solicitar fuentes o argumentos.** Incluye al otro, al oyente. **Echa mano de recuerdos, saberes, dudas, expectativas y lecciones aprendidas. También improvisa sobre las circunstancias, recrea los hechos, ofrece ejemplos y promueve la reflexión compartida.** Es creativa y, para adaptarse a los interlocutores, se modifica según lo que ellos expresan y según las maneras en las que reaccionan. **El discurso oral, en condiciones ideales, se modifica de acuerdo con la recepción del interlocutor,** por eso quien habla se aventura: está abierto a la intervención del otro. (Chapela, 2012, p.13)

Por tanto, se entiende que el lenguaje es un mundo completamente abierto para todo aquel que lo necesite y para quien desee hacer uso del mismo, pues no es una herramienta limitada, ni exclusiva, sino que tiene la posibilidad de ampliarse, mejorarse y adaptarse al medio en el que se esté utilizando. Personalmente considero que de eso radica su importancia para las aulas de clase, pues es por medio del lenguaje por el

que nos dirigimos con los demás y por cómo vamos mejorando nuestras capacidades cognitivas e incluso nuestras habilidades sociales que nos permiten mantener relaciones con otras personas. Es gracias al lenguaje y al discurso que se construye a través de este, por lo que una clase puede ser dada y por el que tanto alumnos como maestros pueden mantener diálogos y conversaciones que hacen más fructífera, comprensiva y enriquecedora una sesión o incluso varias.

De ahí que Mercer (1997) mencionaba que el lenguaje es usado en las formas de conversación por los participantes para dos puntos importantes:

- a) Uno de ellos es para presentar, compartir y cotejar sus ideas y puntos de vista de una forma clara y explícita.
- b) Y el segundo es que se use para razonar y tomar decisiones conjuntas sobre las alternativas y puntos de vista en presencia. (p. 109)

Argumentando lo antes expuesto, hay que considerar que una de las características principales del discurso “es que debe ser globalmente coherente, esto es, que forme una unidad de significado y no tan sólo una unidad física de expresión continúa.” (Carranza, 2017, p. 92). No se trata de hablar por hablar, ni de hacer uso de la palabra sin que se pretenda hacer alguna aportación relevante, sin que se contribuya en la clase o sin que exista la presencia de cuestionamientos o razonamientos incomprensidos. Por el contrario, el discurso que se presente a través del lenguaje debe tener un orden, debe ser claro, con ideas concretas, sin ambigüedades y bien establecidas para que pueda ser comprendido. De esto se infiere la constante necesidad de conocer estrategias específicas, reglas e incluso recomendaciones para construir discursos e interacciones significativas en el aula.

Para profundizar esta idea se presenta una serie de estudios sobre el discurso que contribuyen con este tema desde distintas aportaciones como las **máximas de conversación** y las **estrategias discursivas** con el propósito de que tanto maestros como estudiantes sepan hacer uso de ellas.

Se parte entonces desde las **reglas básicas del discurso educacional** que acuñaron Edwards y Mercer en el año de 1987, en donde definieron que el aula es básicamente un espacio comunicativo entre alumnos y profesores, y que además ambos deben compartir, respetar y aplicar ciertas “reglas pragmáticas” que hacen que las conversaciones sean accesibles y fluidas. Dichas reglas se caracterizan por ser de interpretación, ya que los estudiantes comparten lo que piensan para formar parte de los intercambios de las conversaciones; son reglas implícitas debido a que los que participan de ellas no son conscientes de que las están llevando a cabo; también se indica que no son permanentes sino que van evolucionando a partir de lo que los participantes otorgan; son moduladas por factores como los contenidos, las tareas, el pensamiento pedagógico de los docentes, la filosofía educativa, etc. (pp. 62-63).

Para entender este punto conviene subrayar que uno de los fundamentos de estos investigadores se basa también en el **principio de cooperación** adjudicado al filósofo Paul Grice en el año de 1975 el cual define como la regla esperada por cada persona para que sea seguida por otra, y que de forma textual es la siguiente: “Haz tu contribución según sea necesario, en el momento en que quepa esta contribución, siguiendo el fin o la dirección aceptados del intercambio verbal en el que estés tomando parte.” (Grice, 1975, p. 45; citado por Edwards y Mercer, 1987, p. 57). De ahí se obtienen las **máximas de conversación**:

I. *“La máxima de calidad (verdad)”*

Intenta que tu contribución sea cierta, concretamente:

- a) No digas lo que te parece que es falso;
- b) No digas aquello de lo que te faltan pruebas adecuadas.

II. *La máxima de cantidad (informatividad)”*

- a) Haz que tu contribución sea todo lo informativa que sea preciso para los fines puntuales del intercambio;
- b) Haz que tu contribución no sea más informativa de lo que sea preciso.

III. La máxima de relevancia

Haz que tus contribuciones sean relevantes

IV. La máxima de modo (inteligibilidad)

Sé claro, concretamente:

- a) Evita lo confuso;
- b) Evita lo ambiguo;
- c) Sé breve;
- d) Sé ordenado.” (Grice, 1975, p. 45; citado por Edwards y Mercer, 1987, p. 58).

Por consiguiente, tanto el principio de cooperación como las máximas de conversación son los recursos que median las conversaciones y el discurso interactivo, y se espera que los participantes respeten estas nueve reglas para hacer posible la cooperación, y por ende la comprensión, aunque conviene subrayar que muchas veces, tanto profesores como alumnos, no suelen respetarlas completamente o no son tan consideradas durante las interacciones discursivas.

Otro de los puntos destacables sobre las formas de conversar y pensar en la interacción que se da específicamente entre alumnos son las expuestas por Mercer (1997) las cuales se clasifican de la siguiente manera:

Tabla 5: Formas de conversar y pensar en la interacción entre alumnos

Conversación de discusión	Conversación acumulativa	Conversación exploratoria
<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes utilizan el lenguaje para manifestar sus discrepancias y tomar decisiones de forma individual. • Se producen intercambios comunicativos breves orientados a afirmar el punto de vista propio y a discutir y refutar los ajenos. • Hay intentos esporádicos y puntuales de tener en cuenta los puntos de vista ajenos y de someterlos a una crítica constructiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes utilizan el lenguaje para sumar las aportaciones propias a las ajenas, que son aceptadas acríticamente. • Los intercambios comunicativos contienen numerosas repeticiones, confirmaciones y elaboraciones. • Los participantes construyen un conocimiento común mediante un procedimiento de acumulación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes utilizan el lenguaje para hablar de forma crítica, pero constructiva, de las aportaciones propias y ajenas. • Los intercambios comunicativos contienen afirmaciones, propuestas y sugerencias que se ofrecen a la consideración conjunta de los participantes y cuya aceptación depende de las justificaciones esgrimidas. • Los participantes construyen un conocimiento compartido que se justifica abiertamente y que se manifiesta de forma «visible» en la conversación.

Nota: Mercer, 1997, p. 116 citado por Cesar Coll, 2002, p. 410.

Por otro lado, se encuentran las **estrategias discursivas** también propuestas por Neil Mercer (2002, p. 76-79) las cuales resultan ser muy útiles y efectivas para los procesos interactivos que se dan dentro del aula, entre ellas tenemos:

Recapitular

Puede hacerse al inicio o al final de la clase, por lo normal se usa para contextualizar la actividad a realizar. Es entonces un repaso de lo que anteriormente se ha visto de manera conjunta en alguna sesión y también funciona para consolidar lo que acaba de suceder en una clase.

Suscitar

Se toma como un intento que hacen los enseñantes para formular preguntas que hagan que los alumnos den cierta información que ha sido obtenida en alguna actividad escolar del pasado, de modo que esta sea pertinente para el momento presente o para actividades del futuro. Para esto las aportaciones que se den pueden tener presencia al interior de una clase en forma de reflexión. Además de que estas suscitaciones pueden ser generadas cuando el enseñante recapitula una situación, una discusión o un contenido.

Repetir

Esta estrategia es usada de manera continua por los docentes para indicar que una respuesta obtenida puede ser la adecuada, repitiendo esa misma contestación de forma que se ratifique y se concluya; es también como si la dieran a conocer al grupo para que estos la puedan notar, siendo esta una forma de subrayado discursivo. Sin embargo, el hecho de repetir las respuestas con tonos interrogativos y en sentido irónico da a entender que no es la indicada y que existe la oportunidad de que se modifique por la adecuada.

Reformular

Puede ser considerada como un tipo de traducción puesto que al obtener la respuesta de un alumno, los enseñantes comúnmente parafrasean lo dicho con el fin de devolver a la clase con un modo levemente diferente lo que se ha dicho, esto con el propósito de que las respuestas sean vistas más claramente o bien, que conciernan al tema tratado.

Exhortar

Se trata de que los enseñantes destaquen el valor que las experiencias del pasado tienen para el éxito de sus actividades de aprendizaje actual, invitándoles a que piensen y recuerden.

La recomendación ante estas estrategias es reconocer que “Lo importante es cómo las emplean y para qué.” (Mercer, 2002, p.80); pues de esto dependerá el éxito que se quiera alcanzar en cuanto al progreso educativo de los estudiantes, tomando en

consideración que el docente es el guía y el apoyo que los educandos necesitan para hacer efectivas estas estrategias y para que el lenguaje cumpla su función de ser una herramienta eficaz, óptima y completa que contribuya en el desarrollo de la expresión de los pensamientos que los alumnos tienen personalmente y que después estos mismos puedan ser compartidos con sus iguales y con el docente.

2.2 Orígenes y actualidad del aprendizaje significativo

Una de las grandes bases del constructivismo es el aprendizaje significativo. Esta corriente tiene el propósito de comprender y analizar los mecanismos cognitivos que favorecen la construcción del conocimiento. Además de explicar cómo ocurre el aprendizaje, considerando básicamente la relación sustantiva que se puede llegar a establecer entre los conocimientos previos con los nuevos y partiendo de que las personas cuentan siempre con ciertas representaciones de la realidad, las cuales pueden transformarse parcial y en ocasiones totalmente cuando aparece un dato, un conocimiento o una experiencia nueva y que puede dar lugar a revisiones, modificaciones, ajustes y en el mejor de los casos dan lugar a reorganizaciones estructurales..

Por **aprendizaje significativo** se entiende entonces que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es un proceso dinámico e interactivo por medio del cual la información externa se interpreta y reinterpreta por la mente. (Serrano y Pons, 2011). Es decir, que gran parte de aquello que vamos adquiriendo posee antecedentes previos que permiten comprender de manera más completa algún término nuevo o un tema en específico.

Esta teoría básica fue elaborada por el pedagogo y psicólogo estadounidense David Ausubel junto con otros dos investigadores, Novak y Hannesian, quienes fueron de los principales precursores del constructivismo, plantearon que por aprendizaje significativo se entiende aquél en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, no

arbitraria, no al pie de la letra, con los conocimientos y experiencias que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía. (Ausubel, 1963).

Con el paso del tiempo la teoría constructivista de Ausubel fue tomando relevancia considerable y muchos teóricos y estudiosos de la educación migraron hacia los postulados de esta nueva conceptualización para entender de qué se trataba y cuán eficaz podía resultar, entre ellos, Elena Martín e Isabel Solé (2005) realizaron un estudio sobre dicha teoría y reafirmaron lo dicho por el psicólogo Ausubel, quien durante mucho tiempo se enfocó en la importancia que tiene analizar las características de los diversos tipos de aprendizaje que se producen específicamente en el marco escolar para construir conocimientos en los educandos.

Desde la perspectiva constructivista que asumen tales autoras, se toman en cuenta los factores del contexto social y cultural que forman parte del proceso educativo; se considera que todo influye y que no podemos deslindar a las personas del medio en donde han crecido. Lo anterior va ligado a las interacciones que tienen con los demás y en cómo estas influyen directa o indirectamente en el desenvolvimiento de sus actitudes y habilidades que les permitirá establecer vínculos y relaciones personales. Desde esta perspectiva se ve al estudiante como un partícipe activo en la adquisición de sus aprendizajes, pues éste reflexiona sobre los contenidos, tiene la capacidad de criticarlos, sabe cómo se definen y en cierto modo ya pueden buscar y proponer soluciones a diversas problemáticas que se le presenten.

En cuanto al profesor, se le considera como un guía y mediador del proceso de enseñanza, sus tareas corresponden a la planeación, el diseño y la construcción de ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante. Un punto clave de su práctica es considerar el desarrollo cognitivo que tienen sus estudiantes, sus conocimientos ya apropiados, sus intereses y la motivación que tengan para querer aprender. Todo esto se verá reflejado en su enseñanza, pues esta debe ser impartida por los mismos

docentes considerando la naturaleza lingüística y comunicativa de los procesos formativos y los contextos sociales y culturales en los que está inmersa.

2.2.1 Las condiciones básicas para el aprendizaje significativo.

Ausubel (1963) añade que para lograr este tipo de aprendizaje se deben tomar en cuenta sus tres condiciones. La primera condición es la **significatividad lógica**, la cual consiste en que el nuevo material por aprender debe tener una estructura y una organización interna, también debe ser adecuado y coherente al momento de enseñarse, por lo que sus contenidos tienen que estar ordenados, sistematizados y jerarquizados para que puedan existir relaciones entre los conceptos a trabajar y que estas relaciones puedan ser comprendidas por los alumnos, de modo que encuentren un significado personal en los nuevos contenidos.

La siguiente condición es la **significatividad psicológica** que se refiere a la consideración que debe hacer el profesor del nivel de desarrollo que presente el alumno, considerando los esquemas mentales y desde luego su etapa de desarrollo, pues de esto dependerá la adecuación de los contenidos aptos para su edad y nivel, así como para responder de acuerdo a sus intereses. Por ello, es importante recordar que dicho proceso será más accesible cuando el alumno ya cuenta con conocimientos previos y pertinentes sobre un tema y estos van siendo relacionados de forma sustantiva con los nuevos.

Como tercera condición se requiere la **disposición para el aprendizaje**, qué hace referencia a la dimensión afectiva favorable que tiene un alumno en cuanto a su aprendizaje, pues se posiciona y decide de forma consciente y deliberada para establecer una relación no trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya posee, suponiendo así que se genera la necesidad de apropiarse de contenidos útiles e interesantes por parte del educando y encontrando en ello un sentido y una motivación para continuar formándose.

Principios complementarios y relacionados al aprendizaje significativo

Diferenciación progresiva

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) denominan a este principio como aquel que permite que los conceptos y las proposiciones de la estructura cognitiva del aprendiz se vayan precisando y se conviertan en elementos más específicos, siguiendo así la secuencia natural de la forma en la que se obtiene la conciencia cognoscitiva y el dominio de alguna materia, pues el aprendiz se adentra espontáneamente en un campo de conocimiento con el que ya está familiarizado o con el que desconoce. Para esto, los autores afirman que:

- A.** Para los seres humanos, es menos difícil aprehender aspectos diferenciados de un todo más amplio y ya aprendido que formularlo a partir de sus componentes diferenciados ya aprendidos.
- B.** La organización del contenido de una materia en particular en la mente de un individuo consiste en una estructura jerárquica en que las ideas más inclusivas ocupan el ápice e incluyen las proposiciones, conceptos y datos fácticos, progresivamente menos inclusivos y más finamente diferenciados. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 173).

Es por eso que los autores antes mencionados enfatizan que por medio de la organización de la materia y temas a revisar se empleen series jerárquicas de organizadores detallados, diferenciados y ordenados de manera descendente para poder lograr con más solidez los aprendizajes. Incluso, se considera que aquí los *aprendizajes subordinados* juegan un papel imprescindible, pues son aquellos en los que los nuevos conocimientos son extensiones de un concepto o de una proposición más general que tiene presencia en la estructura cognitiva del educando.

Reconciliación integradora

Dicho principio se constituye por la “transformación del conocimiento que generan nuevos significados cuando se observan relaciones entre conceptos que hasta ese

momento no se han comprendido. La nueva información puede llevar a reconocer similitudes y a reorganizar los elementos de la estructura jerárquica de manera que éstos cobran otro significado.” (Martín y Solé, 2005, p. 96).

Del mismo modo, la reconciliación integradora puede ser aplicada cuando un tema tratado se organiza y se presenta en serie junto con sus materiales a fines, considerando también que cada elemento puede ser trabajado intrínsecamente, pues “cada conjunto de material es lógicamente autónomo y puede aprenderse con toda propiedad sin ninguna referencia al otro.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 176).

Además, dichos autores mencionaron se debe considerar la presencia que pueden tener en este proceso los *aprendizajes supraordinados* (los que consisten en aprenderse un concepto o proposición de tipo inclusivo que abarque varias ideas ya presentes) y los *aprendizajes combinatorios* (los que hacen aprenderse conceptos nuevos que están en el mismo nivel jerárquico).

Figura 1: Ejemplo de Diferenciación progresiva y reconciliación integradora

Para un alumno que ya tiene el concepto de “planta”, aprender el de “cactus” o el de “árbol”, serían aprendizajes combinatorios. Comprender que estas tres categorías se incluyen en una más amplia “plantas terrestres”, sería en cambio un ejemplo de aprendizaje supraordinado; mientras que la distinción entre plantas “sexuales” y “asexuales” constituiría un caso de aprendizaje subordinado.

Nota: De elaboración propia con información de: Del Carmen (1996).

Así pues, se comprueba que estos procesos son complementarios y que no deben ser separados, además de que se reafirma también que para el aprendizaje significativo: “Cuanto más sustantivas son las relaciones entre lo nuevo y lo dado, cuanto mayor transformación suponga el aprendizaje, más difícil será que éste se olvide.” (Martín y Solé, 2005, p. 96).

2.2.3 Tipos de aprendizaje: repetitivo, por descubrimiento, por recepción significativa.

El fin de comprender cuales son y de qué forma se definen estos diferentes tipos de aprendizaje es primeramente para saber cómo inciden en el contexto escolar y posteriormente para hacer notoria una de las preocupaciones de Ausubel con respecto a la potencialidad que cada uno puede tener para construir conocimientos con significados en los educandos; esto permite que al traer este referente teórico a la actualidad se pueda saber si es una preocupación que sigue teniendo presencia en las aulas de clase o ha ido mermando. Para ello, resulta interesante el hecho de que Ausubel hiciera una confrontación entre estos tipos de aprendizaje para su análisis, enmarcando así al aprendizaje significativo contra el aprendizaje repetitivo y por otro lado al aprendizaje por descubrimiento contra en aprendizaje por recepción; los cuales se conceptualizan a continuación.

Por ***aprendizaje repetitivo*** se tiene que es aquel en donde el conocimiento previo y el nuevo están inmersos en situaciones en las que se establecen asociaciones arbitrarias, literales y no sustantivas con el contenido presentado al alumno, para esto se tiene que:

Los aprendizajes serán más o menos significativos o memorísticos, habrán alcanzado un mayor o menor grado de significatividad que además podrá siempre aumentar. La medida en la que se haya producido una interrelación sustantiva entre lo nuevo y lo ya presente en la estructura cognitiva del alumno será la clave para explicar el nivel de significatividad alcanzado en el proceso de aprendizaje. (Martín y Solé, 2005, p. 91)

Con esto se acentúa que este aprendizaje fomenta que en la enseñanza existan relatos de hechos y conceptos deficientes de significado, o que solo se den datos, fechas y definiciones vacías que no guarden un valor real con el sentido de aprender bien sobre un tema o contenido y que se sigan al pie de la letra como se han establecido. Incluso, un error eminente y grave que destacan Martín y Solé (2005) es que la inadecuada ejecución de esto en guiar a los educandos a engaños por creer que están

aprendiendo, cuando realmente solo trabajan con un grupo de etiquetas verbales, las cuales pueden llegar a desaparecer y olvidar sino se les da una debida explicación y continuidad, razón por la cual se recomienda animar a los educandos a que sean críticos con lo que aprenden para evitar caer en este error.

En cuanto al **aprendizaje por descubrimiento**, Ausubel (1963) lo denominaba como aquel que se realiza a través de la experiencia empírica y algunas veces se obtiene por medio de la explicación y sin darse de forma acabada. Los contenidos que han de ser aprendidos no se dan, sino que tienen que ser descubiertos por los alumnos antes de que se asimilen a la estructura cognitiva. Y con descubrimiento Ausubel, Novak y Hanesian (1983) mencionaron que es mera responsabilidad del alumno que reordene la información que tiene presente, después debe integrarla con la estructura cognoscitiva existente y luego reorganizar o bien, transformar la combinación integrada para obtener un producto final y tener claras las relaciones entre medios y fines. (p. 35).

Del mismo modo, este tipo de aprendizaje es descrito como aquel que: “tiene también usos obvios en la evaluación de los resultados del aprendizaje y en la enseñanza de técnicas para resolver problemas, así como en la apreciación del método científico.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 454), pues se posiciona al alumno a que busque soluciones por su propia cuenta y que además vaya aprendiendo de lo que va encontrando, como si todo ocurriera de forma simultánea e inmediata. Ante esto se preserva la siguiente afirmación:

Sin embargo, el aprendizaje por descubrimiento, en nuestra opinión, no conduce necesariamente a una organización, transformación y utilización del conocimiento más ordenadas, integradoras y viables. Lo hace tan sólo en la medida en que la situación de aprendizaje esté muy estructurada, simplificada y programada expertamente para incluir gran número de ejemplares diversificados del mismo principio, y graduados cuidadosamente en orden de dificultad: pero en esas circunstancias uno debe atribuir, con toda justicia, los resultados al profesor o al autor del libro de texto que organizó los datos a partir de los cuales se hizo el

descubrimiento, y no al acto de descubrimiento en sí. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 471).

Con esto se infiere que si bien el aprendizaje por descubrimiento puede tener puntos clave, paralelamente puede no dejar avanzar correctamente al proceso de obtención de aprendizajes pues se piensa que no sería posible formular aprendizajes únicamente por un primer acercamiento a un tema, ya que esto requiere de un mayor análisis y de más actividades que permitan tener un desglose fino y comprensible de los contenidos y de los materiales de los que se haga uso.

Sobre el ***aprendizaje por recepción significativa***, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) mencionaron que es aquel en donde los estudiantes van adquiriendo grandes cuerpos de conocimiento que se facilitan por medio de una enseñanza de carácter explicativo y con el uso de materiales de instrucción diseñados apropiadamente para lo que se expondrá. Aquí los alumnos recibirán explicaciones de calidad y se fomentará a que sean capaces de encontrar relaciones significativas con los distintos componentes de los nuevos contenidos, pues estos son presentados en su forma completa y final.

Es considerado también como un proceso intrínseco y activo, ya que de acuerdo con Ausubel (2002) requiere de tres características imprescindibles: lo primero es que este proceso necesita de un tipo de análisis cognitivo para determinar qué aspectos de la estructura cognitiva son los adecuados para el nuevo material potencialmente significativo. Como segundo punto es que esta forma de aprender debe contener cierto grado de conciliación con ideas ya existentes en la estructura cognitiva que les permita percibir similitudes y diferencias, así como también que sepan resolver contradicciones aparentes o reales, entre conceptos y proposiciones nuevas y ya existentes. Y como tercer elemento se requiere que haya reformulación del material de aprendizaje en función del vocabulario y del bagaje intelectual y personal del aprendiz.

Una vez conceptualizados los diferentes tipos de aprendizaje se puede llegar a la deducción de que aun cuando todos tienen sus partes fuertes y las no tan ventajosas, sí sobresalen dos más que otros, pues la forma en que se trabajan, sus elementos que lo

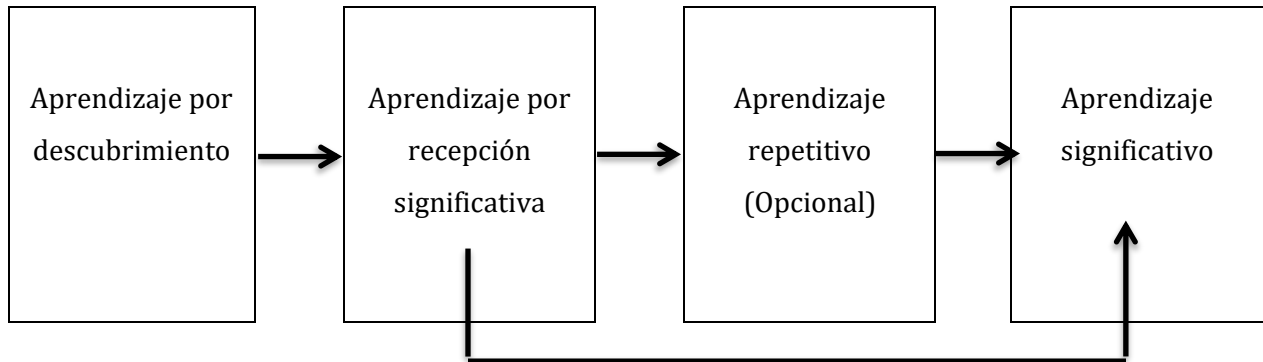
componen y sobre todo la aplicación que se les da, los deja frente a los otros dos, mejor establecidos y por ende, se infiere que pueden tener mayor efectividad, ante esto se argumenta que:

En lo que concierne al aprendizaje en el salón de clases y a otros tipos semejantes es evidente que el aprendizaje significativo es más importante con respecto al aprendizaje por repetición, de la misma manera que el aprendizaje por recepción lo es con respecto al aprendizaje por descubrimiento. Lo mismo dentro que fuera del salón de clases, el aprendizaje verbal significativo constituye el medio de adquirir grandes cuerpos de conocimiento. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 37).

Dicho lo anterior, se reafirma la idea de que el *aprendizaje significativo* sirve en gran manera para los dos actores principales del proceso educativo, siendo uno el docente y otro el alumno, pues es muy claro que cuando ambas partes tienen la disposición de enseñar y de aprender, los contenidos y materiales a usar serán más adaptables y probablemente más fáciles para usar, aunado a que se les dará el valor que requieren para su aplicación y se logrará el fin último que es que todos aprendan y retengan elementos útiles y necesarios para su presente y para la posteridad.

Incluso y desde mi punto de vista, si se necesitara posicionar estos cuatro tipos de aprendizaje en una secuencia o en un proceso aplicable a la enseñanza, se recomendaría trabajar selectivamente con los puntos clave de cada uno de ellos, también se revisaría el cómo y porqué de esa elección y de forma muy detallada y descriptiva se usarían los elementos más beneficiosos para dicho proceso (pudiendo ser estas la formulación de materiales, ejecución de actividades, evaluación de resultados, etc.) de modo que se evite en todo momento caer en errores o cometidos que puedan trincar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y partiendo siempre del cuidado minucioso, responsable y profesional de su aplicación, quedando entonces de la siguiente forma:

Figura 2: Posicionamiento de los tipos de aprendizaje



Nota: De elaboración propia (2024).

En un primer momento se sitúa el *aprendizaje por descubrimiento* para que el aprendiz se encuentre un acercamiento inicial a los contenidos, aquí puede tener una experiencia empírica que sea el comienzo y el adentramiento a la materia, ya que después se le van a enseñar y explicar más a detalle los contenidos del tema que se le está exponiendo, situándonos entonces en el segundo momento que sería el *aprendizaje por recepción significativa*, aquí puede haber uso de materiales completos y finales que permitan que el alumno pueda recibir explicaciones de calidad y que además le ayuden a encontrar relaciones significativas con los componentes de los nuevos contenidos que se están trabajando.

Como tercer momento se colocó el aprendizaje repetitivo y se decidió poner así porque este solamente se usará o se hará referencia a él cuando hayan datos o puntos muy específicos e imprescindibles que deban ser memorizados por el aprendiz y que por ende tenga que repetir en diferentes ocasiones para no llegar al olvido y para que él mismo pueda recordarlos y usarlos en el momento preciso; por lo tanto este tipo de aprendizaje será utilizado únicamente por razones necesarias y se aclara que también puede omitirse para pasar directamente al último momento que es el *aprendizaje significativo*, el cual favorece que la información externa sea interpretada y reinterpretada por la mente del alumno y que además se cumpla el objetivo principal de que el educando relacione cada uno de los conocimientos previos con los nuevos para

que forme así sus propios aprendizajes dotados de un mayor sentido, de más valoración y de permanencia.

2.2.4 Los recursos que ofrece la teoría: Los conocimientos previos, los inclusores, la naturaleza jerárquica del conocimiento, los organizadores previos, los mapas conceptuales

↗ Los conocimientos previos

Es la información contenida y adquirida con antelación sobre algún tema a aprender, de acuerdo con Rodrigo y Correa (1999) estos se activan cuando el proceso del aprendizaje significativo está en marcha y cuando el docente diseña y prepara las condiciones necesarias y el escenario adecuado para que se favorezca la integración de los conocimientos requeridos (p.134).

Todos esos elementos existentes pueden movilizarse y relacionarse de forma sustantiva con el nuevo aprendizaje a obtener, por lo que Ausubel (2002, p. 251) afirmó que hay probabilidades altas de que sirvan como reforzadores del aprendizaje significativo en función de los materiales que se usan y que a su vez aportan al mejor dominio sobre una materia.

Aunado a esto, los conocimientos previos corren el riesgo de llegar a ser inestables o ambiguos cuando se activan en contextos no preparados de la mejor forma, evitando así que se dé paso a las integraciones y a la construcción del conocimiento (Ausubel, 2002, p. 251; Rodrigo y Correa, 1999, p.135); del mismo modo, su mala aplicación y la falta de estos, solamente “permitirá memorizar algunos fragmentos del contenido de forma aislada” (Pérez, 2001, p. 295), de ahí depende la importancia de saber usarlos y de saber cómo indagar en ellos como un primer acercamiento a los conocimientos que ya tienen los alumnos para después establecer el punto de partida desde donde se trabajará y se avanzará a tratar temas con otro grado de complejidad, considerando hacerlo de forma nivelada, sin presiones y descartando lo que resulte innecesario.

Los inclusores

La teoría de Ausubel menciona que son conceptos y proposiciones ya existentes entre las estructuras cognitivas del aprendiz, los cuales cumplen una función interactiva con el nuevo material, es como un anclaje que se transforma y se une a una nueva operación cognitiva, haciendo que se produzca un nuevo significado como consecuencia de la interacción entre el nuevo conocimiento y el concepto inclusor. Esto es reafirmado por Novak (1998) quien menciona que: “desempeña una función interactiva en el aprendizaje significativo, facilitando el paso de la información relevante por las barreras perceptivas y sirviendo de base de unión de la nueva información percibida y el conocimiento previamente adquirido.” (p. 84).

Además, estudios más actuales como el de Martín y Solé, (2005) retoman el término de “*inclusor*” para informar que la funcionalidad de los aprendizajes que han tenido un alto grado de significatividad hacen que los inclusores se modifiquen, se hagan mayormente fructíferos, se amplíen, se desarrollen y se diferencien de otros para que se proceda a un aumento de potencialidad de la estructura cognitiva y se incorpore nueva información que podría resultar más similar a lo que se sabe previamente, ya que: “en la medida en que existan en la estructura cognitiva de los alumnos conceptos inclusores pertinentes, se asegura una adecuada integración de los nuevos conocimientos, o lo que es lo mismo, se logra atribuirles significado, aprenderlos significativamente” (p. 99) abriendo paso así a la continuidad del aprendizaje en diferentes situaciones.

La naturaleza jerárquica del conocimiento

Resulta imprescindible reconocer que la teoría sobre la que se sustenta esta investigación sostiene que: “la estructura cognitiva del sujeto responde a una organización jerárquica en la que los conceptos se relacionan entre sí mediante relaciones de subordinación, siendo estos de los más generales a los más específicos”. (Ausubel, 2002; citado por Martín y Solé, 2005, p. 95). Y es aquí donde se argumenta que todo proceso de aprendizaje debe tener un debido orden, pues cada paso y avance que se tenga debe ser monitoreado y supervisado con el fin de conocer si están

funcionando o no los conceptos, los ejemplos, los materiales o las acciones implementadas; esto por dos razones, la primera es para decidir si se mantienen esos recursos y se llevan a una presentación mucho más específica, y la segunda es para modificarlos o eliminar su aplicación y buscar algo que sea de mayor beneficio.

Dicho de otra forma, se retoma también uno de los primeros principios de la teoría del aprendizaje significativo que consiste en que: “reconoce que la mayoría del aprendizaje y toda la retención y la organización de la materia es de naturaleza jerárquica, yendo de arriba hacia abajo en función del nivel de abstracción, generalidad e inclusividad.” (Ausubel, 2002, pp.32-33). Por lo tanto, al saber de este principio no sería válido actuar de manera desorganizada frente a la enseñanza de cualquier tema, ni mucho menos intentar que los educandos hagan un esfuerzo por aprender algo que en un inicio no está claro ni para quien lo enseña, pues esa sería una falta grave y por obvias razones afectaría toda acción que se ponga en práctica.

Los organizadores previos

De acuerdo con Martín y Solé (2005) plantean desde la perspectiva de Ausubel que:

Son precisamente contenidos introductorios de mayor nivel de generalidad, abstracción e inclusividad que el nuevo material de aprendizaje, formulados en términos familiares para el alumno; su función es la de «salvar la distancia» —o tender puentes— entre el conocimiento que se posee y el que se necesita para abordar con éxito el contenido que se trata de asimilar. (pp. 100-101).

A esto le añaden que la presentación de los mismos pueden activar o crear los inclusores pertinentes y que también se mantiene clara la existencia de dos diferentes organizadores que hacen más ameno el proceso de aprendizaje, uno es el *organizador expositivo* que funge cuando se tiene un conocimiento escaso relacionado con la nueva información, aquí este organizador otorga los conceptos inclusores necesarios para su integración, mientras que el otro tipo de organizador es el *comparativo* que se liga a la familiaridad que hay entre un contenido existente y la facilidad que este brinda para discernir entre lo aprendido y lo nuevo. (García, 1990; citado por Martín y Solé, 2005).

Cabe señalar que Novak (1998) refirió que los organizadores previos serán eficaces siempre y cuando cumplan dos condiciones específicas:

- 1°. Que la identificación de los conocimientos existentes, relevantes y específicos sea posible.
- 2°. Que haya secuenciación de los nuevos contenidos, de manera que la capacidad del aprendiz para relacionarlos con los que ya tiene se incremente a un máximo grado.

Todo esto quiere decir que es imprescindible que se sepa cuándo considerar o no un material como organizador previo, puesto que estos deben de utilizarse en función de lo que los alumnos ya saben y desde el contenido que se desea enseñar, pretendiendo que no se caiga en procesos vagos y sin rumbo, sino que por el contrario este recurso sea siempre usado para favorecer el aprendizaje significativo.

Los mapas conceptuales.

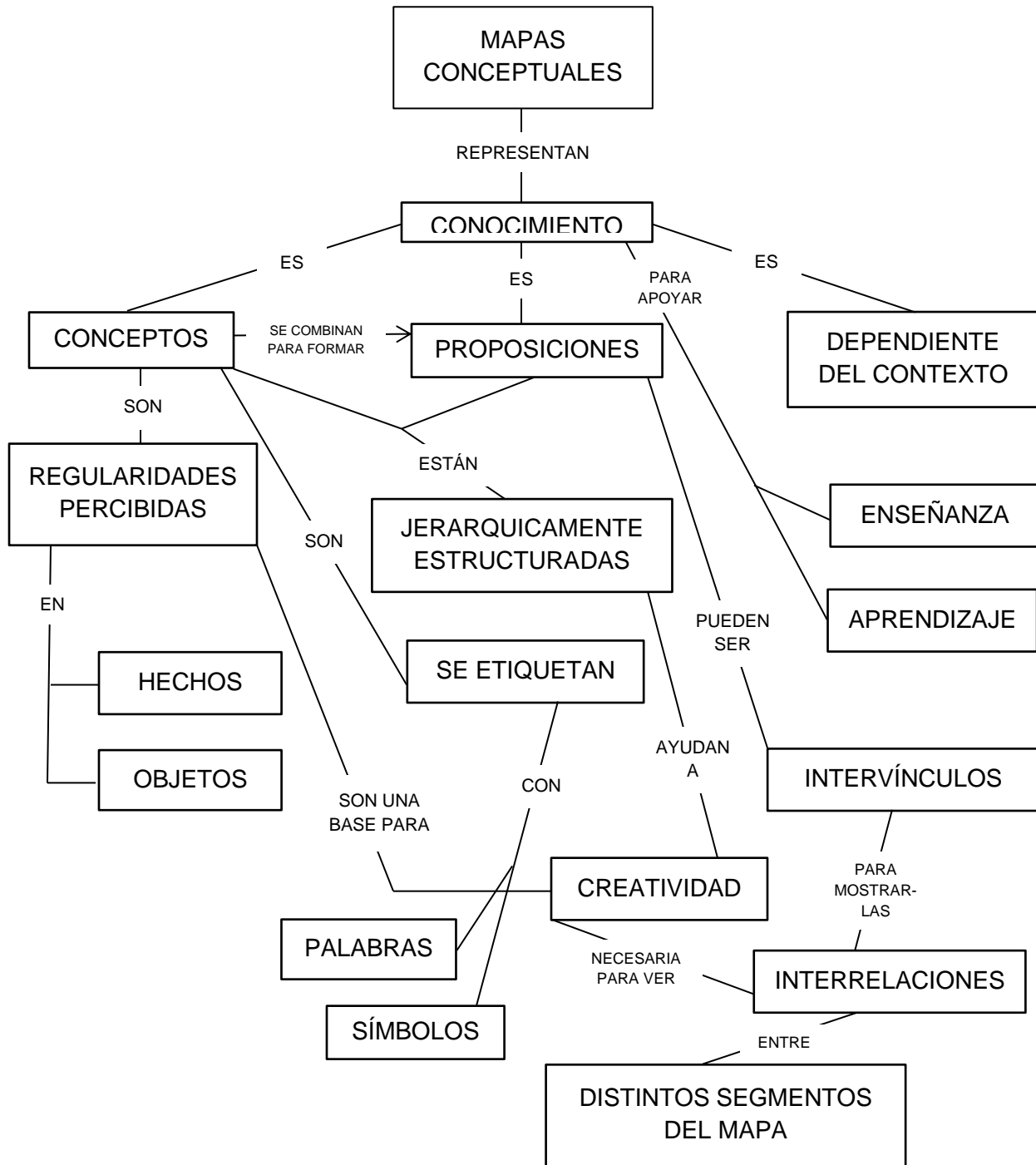
Conforme a lo expuesto por Martín y Solé (2005, p. 102) sobre este término se tiene que:

Un mapa conceptual es un instrumento que permite representar un conjunto de conceptos relacionados de forma significativa. La unidad básica del mapa conceptual es la proposición, constituida por dos o más conceptos unidos por un término que manifiesta la relación que existe entre ellos. Su estructura es jerárquica, de modo que se evidencian las relaciones de subordinación y supraordinación entre los conceptos —los que se incluyen en la parte superior son los más generales y, a medida que se desciende, aparecen los conceptos más específicos—, pero pueden también representarse relaciones no jerárquicas.

Complementando lo anterior, Novak (1998) acuñó dos funcionalidades importantes que caracterizan a los mapas conceptuales, una de ellas es para el docente, pues un mapa conceptual puede ser un instrumento que le ayude a reacomodar su planificación de lo que enseñara con respecto a lo que el alumno ya conoce; mientras que para el alumno, este mismo organizador le servirá para declarar cuales son las ideas más valiosas sobre un tema y cuales ya conoce y domina con exactitud, siendo todo esto parte de lo que aprende significativamente.

Además de que también se definen por tener un reducido número de conceptos e ideas importantes, los cuales se relacionan sustantivamente y facilitan en gran manera tanto la enseñanza como el aprendizaje. Por ello, se presenta a continuación un ejemplo de cómo debe ser elaborado este instrumento:

Figura 3: Elaboración de un mapa conceptual



Nota: Imagen tomada de “Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas”. Por J. Novak, 1998, p.54. Derechos reservados ©, 1998 por la American Psychological Association.

2.3 La importancia de recuperar los postulados del aprendizaje significativo en nivel medio superior

Algunos de los estudios hechos sobre el nivel medio superior han encontrado que este nivel necesita de mucha atención ante las demandas que tiene, pues uno de sus objetivos que persigue de manera general es la formación de las personas para dos cosas, una es para darle seguimiento a sus estudios académicos y entrar a un nivel superior, o la otra opción es sumergirse en el ámbito laboral; ante esto y sea cual sea el camino que el alumno tome, resulta imprescindible que este se lleve conocimientos y aprendizajes bien formulados para su aplicación en cualquier contexto.

Tristemente la “Educación Media Superior es el nivel del que menos información tenemos en el país. Tal vez por la complejidad de los subsistemas o por la diversidad de las interacciones al interior del aula” (Razo y Cabrero, 2015, p. 9). Esto da a entender lo importante que es ahondar y tener más presencia investigativa en dicho nivel puesto que carece de ciertos datos que pudieran ampliar el panorama. Ante esto, se tiene que la presente investigación se centra específicamente en el tema del aprendizaje significativo y las interacciones que pueden darse en la Educación Media Superior con el fin de contribuir en información y en dotar de más elementos que compongan este grado de estudios.

Es vital que para la educación preparatoria se conozcan cuáles son los postulados de la teoría que aquí se maneja, ya que esto permitirá que se sepa con claridad cuál es el objetivo que se persigue (siendo este el alcance de aprendizajes con significado para cada alumno), qué nuevas formas de enseñar se pueden aplicar, qué recursos se pueden poner en práctica para cada tema o actividad seleccionada, y sobre todo quién es el sujeto al que se le va a enseñar, puesto que se deberá tener presente que este tipo de aprendizaje hace que nos acerquemos más al educando, a lo que sabe previamente sobre algún contenido y al modo en cómo este se va desarrollando en diferentes áreas, como la intelectual o la física.

Por lo tanto, se reconoce que el proceso de aprendizaje y de desarrollo individual en los estudiantes, intervienen aspectos de tipo biológico, relacionados con las

características del desarrollo individual y cuestiones de tipo social, hecho que supone la necesidad de un aprendizaje significativo, que resulte provechoso y útil al estudiante y la sociedad. (Intriago, Rivadeneira y Zambrano, 2022, p.423)

Ante esto, se tiene entonces que la teoría del aprendizaje significativo alude a las dos partes imprescindibles en la educación, siendo estos el alumno y el docente, quienes deben sumergirse en un ambiente sano que les permita trabajar armónicamente, pues durante todo este proceso estarán interactuando y compartiendo un sinnúmero de elementos útiles para ambos, tales como puntos de vista, observaciones, conclusiones, dudas, recomendaciones, etc.

2.3.1 Factores que favorecen el aprendizaje significativo en Educación Media Superior

La puesta en práctica del aprendizaje significativo implica tomar en cuenta los factores que le rodean y que pueden verse involucrados en la implementación de esta teoría, por ello se alude en este apartado a dos clasificaciones propuestas por los investigadores Valenzuela, Dimas, Marín y Álvarez (2017) hechas con base en los postulados de Ausubel, quienes engloban estos elementos en un grupo llamado *factores internos del estudiante* (o intrapersonales) y el otro grupo es de los *factores situacionales del aprendizaje*, mismos que pueden aplicarse a este nivel Educativo de Media Superior y los cuales se componen de otras variables que se refieren de forma literal a continuación:

-Categoría de los factores internos del estudiante

- ◆ *Variables de la estructura cognoscitiva*. Se refiere a las propiedades esenciales y organizativas del conocimiento con el que se cuenta dentro de un campo de estudio específico. Es decir, lo que ya se sabe en un área del conocimiento influye en la disposición personal para nuevos aprendizajes que se relacionen entre sí.

- ◆ La disposición del desarrollo. Se evidencia en la etapa del desarrollo intelectual del estudiante, así como las capacidades y modalidades del funcionamiento intelectual.
- ◆ La capacidad intelectual. Grado de aptitud escolar general (inteligencia general o el nivel de agudeza), y su posición relativa respecto de capacidades cognitivas específicas.
- ◆ Los factores motivacionales y actitudinales. El deseo de saber, la necesidad de logro y de autosuperación y la involucración del yo (interés) en un campo de estudio determinado. Estas afectan condiciones relevantes del aprendizaje como el estado de alerta, la atención, el nivel de esfuerzo, la persistencia y la concentración.
- ◆ Los factores de la personalidad. Las diferencias individuales en el nivel y tipo de motivación de ajuste personal de otras características de la personalidad y de nivel de ansiedad, estos tienen efectos en aspectos cualitativos y cuantitativos del proceso de aprendizaje.

Categoría de los factores situacionales del aprendizaje

- ◆ La práctica. Su frecuencia, distribución, método y condiciones generales (incluida la retroalimentación o conocimiento de resultados).
- ◆ El ordenamiento de los materiales de enseñanza. En función de cantidad, dificultad, pasos, lógica interna, secuencia, velocidad y uso de auxiliares didácticos.
- ◆ Ciertos factores sociales y de grupo: la atmosfera o clima psicológico del salón de clases, la cooperación y la competencia, la estratificación social, el marginamiento cultural y la segregación racial.
- ◆ Las características del profesor. Sus capacidades cognitivas, conocimientos de la materia de estudio, competencia pedagógica, personalidad y conducta. (Valenzuela, Dimas, Marín y Álvarez, 2017, pp. 4-5).

Cada uno de los factores mencionados influyen de formas y situaciones diferentes en el aprendizaje y se piensa que todos coexisten para favorecer este proceso, son influencia directa para el contexto del aprendiz y para la forma en cómo se va sintiendo personalmente en cuanto a la adopción de nuevos conocimientos, de ahí se parte para que se le dé su valor a cada uno de estos por medio de la toma en consideración de que cuando un factor no funciona como se espera, se voltee a ver para saber qué es lo que ocurre y se proceda al modo adecuado en cómo manejarlo, y de ser posible mejorarlo. Sin duda alguna esto hace posicionarse en el cuidado y la atención esmerada de cada factor que favorece el aprendizaje.

2.3.2 La labor docente y sus prácticas para ligar el aprendizaje significativo e interacción escolar

Desde la perspectiva revisada con Ausubel, el docente debe ser aquel que favorece los aprendizajes significativos a través de establecer, en sus exposiciones, las relaciones entre determinados contenidos, conceptos y principios previos con los nuevos que se establecen en los programas escolares. Por lo que impera la necesidad de reivindicar el docente como el guía, motivador y acompañante de los alumnos en el proceso de aprendizaje, pues de este modo se presentarán los contenidos con la gradualidad necesaria y sobre todo, se deberá considerar el progreso de los alumnos de acuerdo a la comprensión que vayan adquiriendo de los nuevos contenidos, pues al final son en centro de la práctica docente.

Aunado a esto se considera también que el docente puede unir exitosamente el aprendizaje significativo y la interacción escolar desde la mejora de los siguientes aspectos en sus prácticas:

Formación pedagógica

Dedicarse a ser docente es reconocer a primera instancia que hacer este trabajo conlleva una responsabilidad muy grande y que por lo tanto el compromiso y la preparación para esto es del mismo modo muy importante, ante esto se afirma que “Las materias organizadas con sentido y enseñadas por profesores competentes pueden

impulsar considerablemente hacia el aprendizaje como fin en sí mismo” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p.43). Y con esto se argumenta que todo aquel que pretenda trabajar en la docencia y la enseñanza de cualquier materia o contenido, deberá estar formado en algún área educativa que guarde relación con la manera en cómo se enseña y en cómo se aprende, solo de esa forma se demostrará que cuentan con las capacidades y habilidades que les permitirán dedicarse a esto adecuadamente.

Del mismo modo, se enmarca la relevancia que Ausubel, Novak y Hanesian (1983) le otorgaban a la previa preparación que debe existir para todos los materiales e instrumentos a utilizar en la educación como tal, ellos mencionaron que: “La misma naturaleza de la educación como instrucción guiada adecuadamente implica que personas competentes, académica y pedagógicamente, se encarguen de la selección, organización, interpretación y secuenciación inteligentes de los materiales y experiencias de aprendizaje” (p.45) por lo que se enfatiza que no cualquier persona debe asumir esta inminente tarea pues puede ocasionar resultados inesperados, confusos, erróneos y no deseados, asunto que se pone como advertencia para salvaguardar este proceso y para no permitir que se afecte la labor docente y el aprendizaje de los alumnos.

Organización del tiempo y de actividades

Cuando una persona se desempeña como docente es imprescindible que tenga organización en su labor, puesto que de esto dependen las actividades que quiere hacer, los contenidos a revisar, las tareas y muchos otros elementos que tienen presencia en la enseñanza. Todo esto se puede relacionar al uso del tiempo que se le da en el aula y es que es bien cierto que si no hay ideas claras y una buena organización, entonces una clase no podrá darse de manera completa, ante esto se tiene que:

Los maestros en el nivel bachillerato tienen el reto adicional de administrar el tiempo y organizar sus actividades para captar y “conquistar” el interés de sus jóvenes estudiantes. En el nivel medio superior la desvinculación o el poco

involucramiento de los alumnos es mucho más visible que en el nivel básico. La nueva libertad que otorga la adolescencia lleva a expresiones de diversas formas, desde apatía por las actividades de aula, el poco esfuerzo de los estudiantes por las tareas de aprendizaje, la indiferencia y desencanto por las acciones del profesor, hasta la más grave y peligrosa expresión de su desconexión: el abandono escolar. (Razo y Cabrero, 2015, p.9)

De ahí que surgen diferentes retos para el docente, ya que trabajar con adolescentes que están formando su personalidad y que se encuentran en un continuo desarrollo pone en el escenario varios panoramas, y aunque se admite que no es una labor fácil también se agrega que no es imposible, todo es cuestión de usar un enfoque adecuado para captar la atención de los educandos, apoyándose de estrategias, técnicas e innovaciones que promuevan interacciones y aprendizajes significativos, y desde luego iniciando con una buena organización.

Es necesario que el docente entienda y conozca al educando de este nivel, ya que esto le facilitará en gran manera la forma en cómo acercarse a ellos y en cómo motivarlos para que les interese aprender, aunado a esto:

“Los profesores deben decidir lo que es importante que los alumnos aprendan, averiguar qué es lo que están listos para aprender, conducir la enseñanza a un ritmo apropiado y decidir la magnitud y el nivel de dificultad propios de las tareas de aprendizaje. De ellos se espera que organicen minuciosamente la materia de estudio, que simplifiquen las tareas de aprendizaje en sus etapas iniciales, y que integren los aprendizajes actual y pasado.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p.23)

Y esto es una de las tantas ventajas que el aprendizaje significativo promueve, pues se enfoca en hacer que el alumno construya exitosamente su aprendizaje, además remarcar ampliamente que el docente sea una persona capaz de guiar a sus alumnos durante su estancia en dicho nivel, pues no es trabajo del docente desmotivarlos o

truncar su paso por la escuela, al contrario, es menester que sea un apoyo que escuche y proporcione ayuda cuando sea necesario.

-Diversificación de actividades

Al hablar de este punto se hace referencia a la forma en como los docentes pueden implementar acciones no tradicionales que llamen la atención de sus alumnos y que además provoquen salirse del concepto tradicional que trata de solo dar una breve y vacía explicación sobre un tema o al contrario, dar toda la información sobre un contenido que bien podría el alumno investigar por sí mismo para complementar o ampliar lo que se enseña en clases, promoviendo su interés sobre lo que les gustó o de aquello que más llamo su atención; es por eso que:

“Una cualidad de los profesores destacados es que cuentan con la suficiente amplitud de criterio, conocimientos y experiencias con sus alumnos como para ayudarlos de maneras explícitas para que formen sus reconciliaciones integradoras de su campo, cuando los estudiantes consideran (muy rara vez) que un curso o un libro de texto está bien organizado, es porque los significados de los conceptos o proposiciones están claramente presentados, se han resuelto los posibles conflictos entre significados y se han facilitado las nuevas reconciliaciones integradoras.” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p.118)

Y es que uno de los principales objetivos de la enseñanza es saber que en efecto los alumnos están aprendiendo y no solo eso, sino que reconocen y afirman el conocimiento adquirido poniéndolo en práctica, comentándolo con otras personas y/o ampliando esos conocimientos con más información por medio de búsquedas e investigaciones aún más específicas, pues como es de saberse los estudiantes de Educación Media Superior ya son capaces de hacer por sí mismos todo esto, además de que conscientemente ya saben lo que les interesa, lo que les motiva, la forma en que les agrada interactuar y sobre todo lo que han aprendido significativamente. Todo esto resulta muy gratificante para los docentes pues es una prueba real de que su

práctica y su labor realizada han logrado su cometido y que en efecto, las acciones implementadas han sido las correctas.

Preparación de un ambiente favorable

Las aulas de clases son espacios en los que habitan por cierto periodo de tiempo los docentes y los alumnos, al estar juntos se ven en la necesidad de aprender a interactuar respetuosamente y en armonía para no generar incomodidad o quizá un ambiente hostil. Meneses (2007) describió esto como el hecho de que:

El aprendiz-alumno no está solo a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. Forma parte de un entramado, de una red social y las relaciones que establece con los otros participantes condicionan su propia tarea constructiva. En esta situación, el profesor tiene una función claramente definida: es el mediador, el intermediario entre los procesos constructivos de los alumnos y los contenidos culturales sobre los que se materializa esta construcción (p. 148).

Es por eso que se le alude a ambos participantes del proceso educativo a establecer vínculos interactivos en los que compartan valores y asuman sus responsabilidades para compartir conocimientos, aprendizajes y momentos sanos de convivencia pues como se ha demostrado, esto favorece en gran manera la práctica docente y la estancia de los alumnos en la escuela.

Del mismo modo y así como en el salón de clases se dan las interacciones entre alumnos y maestros, también debe existir la interacción de estos personajes con todos los materiales, contenidos educativos y recursos listos para ser utilizados para el aprendizaje. Así, tendrán un incentivo para involucrarse totalmente por lo que aprenden y todos estarán interesados en lo que ocurre en el aula. (Rosa, 2004; citada por Razo y Cabrero, 2015, p.7; Flores, 2016 p.42). Si esto es efectuado correctamente en el nivel educativo de Media Superior los beneficios y los resultados serían satisfactorios y se moverían los intereses de toda persona que tenga presencia en dicho grado escolar.

Ahora bien, se agrega a este apartado el elemento de “la confianza”, puesto que esta debe ser la base de las interacciones educativas entre maestros y alumnos para que a su vez estas resulten ser significativas; sobre esto se tiene lo siguiente:

Confianza por el lado de los alumnos

- ♥ Para cometer errores
- ♥ Para pedir ayuda
- ♥ Para intentar de nuevo
- ♥ Para que los estudiantes sepan que no serán considerados tontos si no entienden a la primera explicación

Confianza por el lado del profesor

- ♥ Basada en el reconocimiento y el respeto
- ♥ Dará certeza de que éste no se burlará de las respuestas
- ♥ No hará preguntas hostiles
- ♥ No castigará los errores
- ♥ Brindará apoyo paciente cuando sea necesario
- ♥ Sabrá orientar y promover altos niveles de confianza en el grupo, entre los alumnos, para evitar la ridiculización y el desbalance en la participación. (Fisher, Frey y Hattie, 2016; Hattie y Yates, 2014; citados por Razo y Cabrero, 2015, p.8).

Sumado a lo anterior, se argumenta también que en cuanto a las interacciones que se dan entre el alumno y el docente se tiene que entre más positivas sean, mejores resultados dan, ya que “crean un ambiente enriquecedor que contribuye a elevar la autoestima, mejorar el comportamiento de los estudiantes y generan experiencias positivas de enseñanza-aprendizaje” (Jeanpierre, 2004; citado por Razo y Cabrero, 2015, pp.8-9). Esto quiere decir que se espera que las aulas de clase sean un lugar seguro y un espacio al que recurrentemente tanto docentes como alumnos quieran asistir, pues pueden producir motivación, plenitud e incluso alegría con cada sesión y con cada interacción educativa en donde se comparta, se genere y se amplíe el conocimiento de todos.

Comunicación efectiva

El acto de comunicar a otros lo que pensamos u opinamos sobre algo en particular representa todo un reto, ya que puede que tengamos muy clara una idea pero no sepamos cómo decirla y por ende la otra persona a la que se lo decimos no entienda o se confunda, por otro lado también puede suceder que seamos muy buenos comunicadores y que se transmita el mensaje tal y como lo que queremos dar, es decir que se comunique con toda claridad y entendimiento para los demás. Es por eso que la comunicación efectiva juega un papel relevante en la educación, pues es el docente quien en su mayoría se lleva la responsabilidad de hablar y de exponer sobre un tema hasta el momento en que prepara a sus alumnos y les pasa la estafeta para que ahora ellos lo hagan.

Para este punto las interacciones educativas que surgen en entre el docente y los alumnos deben ocasionar mejores actitudes ante las actividades escolares e inclusive ambos llegan al punto de querer y tener mayor disposición para aprender (siendo esta afirmación una referencia clara de uno de los principios básicos del aprendizaje significativo) y para traer a pleno ciertas dinámicas y/o estrategias que pueden funcionar y desarrollarse en el nivel Medio Superior, tales como argumentan Razo y Cabrero (2015) afirmando que hay:

“... actividades específicas del maestro asociadas con mayores efectos positivos en el aprendizaje: retroalimentación específica e inmediata del trabajo, énfasis en preguntar, motivar y alentar la reflexión, escuchar y repensar durante las interacciones con los alumnos en el aula (sobre todo durante las preguntas y respuestas con los estudiantes) y destinar tiempo a los debates, discusiones y a la práctica –en voz alta– de habilidades de lectura. (p.11).

En cuanto a las estrategias que se lleguen a usar hay que tener claro que seguirán el objetivo de guiar la interacción del salón de clases y que de igual forma se le pide y recomienda al docente que estas sean: “estrategias argumentativas que le permitan alcanzar tal propósito en medio de una situación comunicativa de armonía y respeto,

por lo que no sólo es relevante articular razonamientos, sino también regular dicha la interacción, dada su naturaleza asimétrica.” (Camacaro de Suárez, 2008, p.195). Esto no solo mejorará la labor del maestro sino que también ayudará a los educandos a que desarrollen ampliamente sus habilidades comunicativas, pues muy probablemente ellos se verán inmiscuidos en situaciones en las que tengan que hablar, emitir un juicio, una crítica o una opinión, y que mejor manera que lo hagan con soltura, destreza y seguridad. Es así como se llega a la idea de que:

La educación debe tratar, por tanto de establecer procesos comunicativos entre los individuos y de éstos con los medios, para que se dé la interacción en forma horizontal y no sólo vertical. El constructivismo constituye una base teórica a esta propuesta ya que en esencia se busca la realización de aprendizajes significativos, donde el alumno construya, modifique y diversifique sus esquemas, enriquezca su conocimiento y potencie su crecimiento personal. (Meneses, 2007, pp. 141-142).

Es entonces como se mantiene la idea de que la comunicación será efectiva siempre y cuando se trabaje con buenas estrategias, cuando haya un ambiente de confianza y donde se promuevan valores que hagan claros y bien estructurados todos aquellos mensajes y las retroalimentaciones que se vayan a emitir en los espacios escolares, recordando así que entre las ventajas más sobresalientes que se pueden obtener en el nivel educativo de Media Superior son que: “Las buenas interacciones entre alumnos-maestro enseñan a los estudiantes a pensar, retroalimenta sus opiniones y conocimientos previos, amplía el vocabulario y mejora las formas de comunicación.” (CASTL; citado por Razo y Cabrero, 2015, p.8), obteniendo así un mayor crecimiento personal para cada participante del proceso educativo, pues entre mejor sea la comunicación, mejores serán los modos de entenderse para escuchar y actuar con base en lo solicitado.

2.4 La interacción entre alumnos: Niveles del desarrollo cognitivo - El conflicto cognitivo, el conflicto sociocognitivo y la construcción compartida del conocimiento.

Es imprescindible tener presente que: “Las actividades educativas que implican interacción alumno-maestro y alumno-alumno, se enfocan en crear un ambiente discursivo, amigable y óptimo que influya de manera positiva en el desarrollo y aprendizaje de los involucrados” (De Vargas, 2006; citado por Razo y Cabrero, 2015, pp.8-9), de ahí que se enfatiza en este apartado lo beneficiosas que resultan las interacciones entre los alumnos ya que, como es sabido, las relaciones que pueden establecerse entre ellos contienen un mayor grado de confianza para expresarse libremente, hay más momentos en los que pueden compartir sus dudas y comentarios, y además se piensa que cuando entre ellos comparten respuestas a cuestionamientos que de pronto les surgen o que ya tienen sobre algo que no les quedó claro en la clase, pueden entonces enriquecer su conocimiento o sus aclaraciones con lo que se compartan.

Inclusive y dicho en otros términos: “Las interacciones entre alumnos promueven el trabajo en equipo y el debate o discusión” (Peters, 2000; Sutton, 2001; citados por Razo y Cabrero, 2015, p.8) sobre el tema a tratar o de las actividades que se les dejen para realizar, puesto que es durante las clases cuando las interacciones tienen su punto de incidencia y más aún después de las mismas, ya que al término de las clases surgen toda clase de comentarios y situaciones que permiten ampliar las opiniones, las conversaciones y los pensamientos que tienen sobre lo expuesto, considerando así su presencia tanto dentro como fuera del aula.

Paralelo a esto, es menester incluir en esta investigación **los niveles del desarrollo cognitivo** que Piaget remitió, pues de estos depende el aprendizaje, ya que en función de estos se deben coordinar las acciones que se pretenden seguir; estos niveles son concebidos como una sucesión de estadios y subestadios compuestos por la forma espacial en que los esquemas conceptuales o de acción se van organizando y

combinando entre sí para la formación de estructuras. En cuanto a los estadios se dice que estos deben cumplir tres condiciones que consisten en que:

- 1º. El orden de sucesión de los estadios debe ser constante para todos los sujetos, aunque las edades medias correspondientes a cada estadio pueden variar de una población a otra
- 2º. Un estadio ha de poder caracterizarse por una forma de organización (estructura de conjunto)
- 3º. Las estructuras que corresponden a un estadio se integran en las estructuras del estadio siguiente como caso particular (Piaget, 1956; citado por Coll, C. y Martí, E., 1999, p.69).

Tabla 6: Niveles de desarrollo cognitivo

Nivel	Características
<p>Sensoriomotriz 0 a 2 años de edad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Hay prácticas motrices y sensoriales ▶ La función semiótica (o el traspaso de un nivel a otro) se da por la permanencia del objeto ▶ Se comienza la construcción del lenguaje ▶ Únicamente se conoce al mundo por medio de los sentidos y los movimientos ▶ No hay concepción del pensamiento ▶ Van apareciendo nuevas capacidades
<p>Preoperatorio 2 a 6 años de edad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Existe ya la representación de objetos y conservación de los mismos ▶ Se nota en los objetos la calidad, forma, longitud. ▶ El pensamiento es simbólico ▶ Aparece el egocentrismo y el razonamiento simple ▶ Surge la asimilación como aquella incorporación de

	<p>todas las características de los objetos a los esquemas de referencia para los sujetos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Se trabaja la acomodación, definida como el cambio y ajuste de esquemas ante nuevas incorporaciones para poder entenderlas ▶ Hay pensamiento mágico y juego de roles ▶ Se da la reversibilidad como capacidad de poder entender una operación y su parte contraria ▶ Surgen el animismo (darle vida a las cosas) y el artificialismo (creer que los objetos se mueven).
<p>Operaciones concretas 6 a 12 años de edad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ El pensamiento es más comprensivo ▶ Hay una adquisición de la noción espacio-tiempo ▶ Se entiende en su totalidad la transformación de los objetos ▶ Existe la diferenciación de la materia con respecto a la longitud, el volumen, y la cantidad de objetos. ▶ Hay reflexión sobre las acciones propias ▶ Existe el uso de la lógica como un proceso de pensamiento más maduro ▶ Se tiene la capacidad de clasificar, distribuir, ordenar y seriar objetos dependiendo de sus características ▶ Surgen las posibles soluciones a problemas que se presenten ▶ Las representaciones mentales y espaciales se reproducen e interiorizan en forma mecánica y comprensiva ▶ Hay nociones de conservación, descentramiento y transitividad. ▶ El razonamiento deviene desde conceptos y ya no desde

	<p>la percepción</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Establece relaciones cooperativas ▶ Toma en cuenta el punto de vista de los demás ▶ Se da la capacidad de construir una moral autónoma ▶ Incide en su mayoría durante la educación básica
<p>Operaciones formales 12 años en adelante</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Su pensamiento es hipotético-deductivo (de lo general a lo particular) ▶ Distingue lo posible y lo real ▶ Idea mecanismos para comprobar sus hipótesis ▶ Se propician soluciones a problemáticas de la realidad ▶ Hay uso del método científico: suponer, predecir, comprobar ▶ Se da la intervención de maneras más complejas ante situaciones que tienen mayor demanda cognitiva ▶ Existe la adquisición del pensamiento crítico y autónomo, aunado a conceptos y complejos ▶ El lenguaje es esencial para nombrar las cosas con exactitud y se hace especializado con respecto a lo que se piensa ▶ Surge la metacognición (pensar sobre el pensamiento propio para controlar ideas y hacer reflexiones) ▶ Hay interés ascendente sobre temas filosóficos y complejos ▶ Los cambios físicos juegan un papel imprescindible

Nota: Elaborado con información de Piaget e Inhelder (1969) y Piaget (1990).

Sobre esta misma línea de investigación se tiene que Coll y Martí (1999) basados en la teoría de Piaget afirman que: “la capacidad de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del sujeto. La posibilidad de que un alumno pueda realizar un

determinado aprendizaje está obviamente limitada por su nivel de competencia cognitiva.” (p.83) dando entonces a entender que un alumno que se encuentra en un primer nivel de desarrollo cognitivo no podría comprender en su totalidad lo que se le enseña a otro que se ubica ya en un nivel más avanzado, y de eso radica la importancia de conocer dichos niveles, puesto que debemos conocer a nuestro educando, desde las capacidades que ya posee hasta lo que aún es incapaz de realizar, para así poder implementar una o varias acciones ad hoc a su nivel.

Así mismo, se acude también a la forma en como Piaget e Inhelder (1969) destacaron que el conocimiento de los sujetos es validado por tres elementos involucrados en la mente y su desarrollo, siendo estos: la maduración biológica que se remite al crecimiento de las personas, seguido de la interacción social que se tiene con los demás y complementado con la experiencia que se puede formular con los objetos. Todos en conjunto son coordinados por la *equilibración*, término que alude al acomodo de las estructuras cognitivas frente a los intercambios funcionales y de comportamiento que se producen en el entorno del ser humano.

Por otro lado y en relación con los **procesos cognitivos** que se generan durante las interacciones discursivas y no discursivas que tienen lugar entre los estudiantes cuando trabajan colaborativamente, se presenta a continuación una breve explicación sobre los mismos

Desde el constructivismo cognitivo o radical, Piaget acuñó el término de **conflicto cognitivo** que refiere a la situación de desequilibrio mental que se da a partir de una o varias demandas propias del desarrollo psicológico, entre las que se encuentran las demandas escolares. Este tipo de conflicto sucede cuando existe un desfase entre un nuevo objeto de conocimiento y los esquemas de conocimiento que la persona posee. Ante la nueva demanda o conflicto, el sujeto tiende a buscar mecanismos cognitivos que le ayuden a superar la nueva situación o el nuevo problema que se le presenta. A partir de estos mecanismos de compensación, la persona enfrenta la situación

problemática y con ello desarrolla, adquiere o genera nuevas habilidades que contribuyen a su desarrollo intelectual.

Así también, está el concepto del **conflicto sociocognitivo** elaborado por Perret-Clermont (1984) y por otras aportaciones de investigadores que indagaron sobre ello se obtiene:

“De ahí que estos autores lo denominen *conflicto sociocognitivo*: cognitivo, porque se da entre representaciones o significados distintos para una misma tarea; y social, porque esas representaciones o significados distintos no provienen de un único individuo, sino que se producen como consecuencia de las aportaciones de los distintos participantes en la interacción”. (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1984; citados por Colomina y Onrubia, 2001, p. 421).

Del mismo modo se puede entender como el desequilibrio en los esquemas de conocimiento que se dan a partir de la interacción con otros y al momento de compartir y confrontar puntos de vista distintos, ante ello se genera un ambiente de discrepancia entre las ideas propias de los alumnos y las características del objeto a conocer que pueden ser contrarias a las de otros, asunto que al ser tratadas correctamente traerá consigo la reestructuración de conocimientos previos con los nuevos.

Aunado a esto, autoras como Mugny, De Paolis y Carugati (1991; citados por Peralta y Borgobello, 2007, p.400) plantean que este tipo de conflicto sociocognitivo puede emerger a partir de tres puntos, uno de ellos es desde la interacción entre sujetos con un nivel cognitivo diferente, el segundo punto es considerar la interacción que se puede dar entre personas que tienen el mismo nivel cognitivo pero con enfoques contrarios, y finalmente el tercer punto es que la interacción de personas que se dé cuando tienen el mismo nivel cognitivo pero cuentan con perspectivas diferentes, causará la obtención de respuestas desiguales aun cuando cohabitan en un esquema igual.

En cuanto a los aportes de la línea teórica sobre **la construcción compartida del conocimiento** hemos de recordar el triángulo interactivo que de acuerdo a Meneses (2007) lo define desde la concepción constructivista, la cual concibe al aprendizaje como: “el resultado de un complejo proceso de intercambios funcionales entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden” (p.142). Siendo estos los principales elementos que hacen que el conocimiento tome forma y lugar en los aprendices para que cuando sea requerido lo puedan compartir con quienes deseen o desde quien lo solicite.

Asimismo, se toman en cuenta las características personales con las que cada actor educativo cuentan, o bien las formas de pensamiento que ha definido sus perspectivas sobre un tema ya que:

“... una práctica educativa implica una actividad necesariamente interpersonal, en la que cada uno de los actores que participan tiene una perspectiva muy particular del otro en función de su comportamiento, y de la forma en que conciben cada una de las situaciones escolares que viven de manera cotidiana en el contexto educativo” (Covarrubias y Piña, 2004, p.49)

Es decir, se debe contemplar que todos tienen puntos de vista diferentes, opiniones variadas y pensamientos que pueden diferir o coincidir en un mismo sentido, por lo que resulta necesario respetar, saber escuchar y ser tolerantes al momento de compartir lo que sabemos, pues esto permite construir entre todos un conjunto bien estructurado de conocimientos, también se podrá aceptar lo que más resulta conveniente y se descartará aquello que no sea tan relevante para lo que se intenta definir.

Siguiendo esta idea del conocimiento compartido, encontramos que las interacciones de carácter positivo que se establecen entre estudiantes con el docente “mejoran las habilidades y el desenvolvimiento de los estudiantes en su entorno académico y social, pero también les da oportunidades de pensar y analizar situaciones del contexto,

generar conocimiento nuevo y reforzar el conocimiento existente (Rimm-Kaufman y Sandilos, 2005; citados por Razo y Cabrero, 2015, p.8), movilizando así lo aprendido y haciéndole saber al docente que está funcionando su forma de enseñar, pues pueden desenvolverse de manera más completa con quienes les rodean y como se ha mencionado con anterioridad, los alumnos obtienen habilidades para desempeñarse eficazmente en espacios escolares o de ser el caso en lugares laborales.

Ahora bien, en cuanto a las interacciones que se establecen entre el alumno con sus iguales, se aconseja que sean potencialmente reforzadas, ya que los resultados que esto trae consigo favorecen tanto la práctica del docente, como el proceso de aprendizaje de los educandos, e incluso:

En estas relaciones alumno-alumno se enfatiza el respeto, la colaboración y la cooperación, pues permite a los estudiantes compartir responsabilidades, generar discusiones y observar distintas perspectivas de un mismo tema. Las ventajas de tener una clase con buenas interacciones de este tipo son diversas, entre ellas la profundización en la comprensión de ideas, la construcción de conceptos desde diversas aproximaciones, el aprendizaje colectivo y cooperativo, además de la participación de los estudiantes dentro de la organización y las responsabilidades de la clase. (Razo y Cabrero, 2015, p.8).

Es así como la construcción compartida del conocimiento se hace a partir de la unión que se efectúa entre lo que los alumnos ya saben con lo que discuten, comparten, coinciden, difieren, argumentan, transmiten y dialogan sobre las materias de estudio, trabajando esto con responsabilidad y desde la toma en cuenta no solo de los conceptos, aprendizajes y las tareas que se dejan durante y después de una clase, sino también de la presencia que tienen las actitudes y los valores que se ponen en juego entre compañeros de aula, lo que les permite conocerse y convivir desde las enseñanzas que han adoptado de su círculo familiar (o de su círculo más cercano en donde han crecido) para ahora compartirlo con otros. Además se fomenta en ellos la

confianza y el compañerismo para hacer más amenas sus clases y su estancia escolar a partir de sus interacciones entre iguales.

Y en lo que respecta a los conocimientos y su exposición frente a grupo, se enfatiza la puntualización que Martin y Solé (2005, p. 99) hicieron sobre esto, pues recomiendan que no solo sean hechos contados como relatos y como historias de conceptos que generan aprendizajes repetitivos faltos de esencia y sin significados, sino que al contrario, los conocimientos deben componerse desde la necesidad del educando de construir significados, partiendo desde el acto de asumir la responsabilidad de comprender y retener nuevas ideas con lo que antes conoció, también de encargarse del análisis de similitudes y diferencias de esos conocimientos, así como de la formulación de nuevas proposiciones hechas con base en sus propias palabras, la creación de preguntas clave y la resolución de problemas que se le lleguen a presentar durante su proceso de aprendizaje; todo esto funcionando como perfectos engranajes lograrán el alcance de metas y objetivos para construir y compartir conocimientos sólidos y duraderos.

2.5 La interacción discursiva del maestro y de alumnos como herramienta cultural para el aprendizaje significativo en Educación Media Superior

Como se ha estado tratando en esta investigación, la interacción discursiva es el proceso que les permite a las personas comunicar lo que piensan y opinan a partir del uso del lenguaje y desde sus construcciones previas de conocimiento, o bien desde lo que van adoptando. El ser humano, al rodearse de personas se ve en la constante necesidad de dialogar y socializar con otros para mantener estas conexiones, y más aún cuando comparten una misma cultura o cuando esta puede ser diferente.

El término de “cultura” es un concepto polisémico que remite a reconocer la diversidad de enfoques y aristas desde las que se puede definir, sin embargo, para efectos de esta investigación se concibe como el modo de vivir de manera particular y por grupos, cada

uno tiene su propio estilo de vida, cada quien cuenta con varias formas de expresión y con una diversidad inmensa de costumbres que a su vez pueden ser transmitidas y aprendidas por el resto de la humanidad. Hablar de cultura es también hablar sobre la representación, la concepción, la transmisión, la vinculación, la adaptación de ideas, las tradiciones, las formas de vida, las creencias y demás elementos que prevalecen de una generación a otra. Ineludiblemente, se piensa entonces que la cultura es parte de nosotros y nosotros somos parte de ella en un contexto tan globalizado.

Dicho lo anterior, la escuela resulta un espacio importante para compartir esos elementos culturales con otros y para otros, por lo que: “Las actividades educativas que implican interacción alumno-maestro y alumno-alumno, se enfocan en crear un ambiente discursivo, amigable y óptimo que influya de manera positiva en el desarrollo y aprendizaje de los involucrados” (De Vargas, 2006; citados por Razo y Cabrero, 2015, pp.8-9), o bien, será la escuela el lugar en donde se les permita ampliamente establecer conexiones óptimas para cada uno de ellos, ocurriendo durante y después de las clases o dentro y fuera de las aulas, generando así comodidad e interacciones fructíferas para su formación.

Del mismo modo, el hecho de hacer caso a los intereses y cuestionamientos de los estudiantes da como resultado que ellos se mantengan enfocados en lo que van a hacer después de cursar la preparatoria, pues lo que ellos requieren es que por medio de la interacción con los docentes se les brinde información y orientación sobre las posibles decisiones que posteriormente vayan a tomar, pues como menciono Ausubel, Novak y Hanesian (1983):

Es cierto que la escuela no puede atreverse a pasar por alto completamente las inquietudes prevalecientes y los futuros problemas familiares, vocacionales y cívicos de los estudiantes de preparatoria, en especial de quienes no abrigan la intención de asistir a la universidad. El peligro de hacer caso omiso de estas inquietudes estriba en que los adolescentes tienden a perder interés en los

estudios académicos si advierten que la escuela ve con indiferencia sus problemas. (p.45)

Lo que menos se espera o se tiene como objetivo es desanimar a los jóvenes de Educación Media Superior o truncar sus planes a futuro, por lo contrario, es menester guiar y reubicar lo que no es tan claro para ellos, el acto de brindar apoyo cuando más lo necesitan es traducido como una acción de respeto, comprensión y empatía, es demostrar que la personas que se dedican al mundo de la educación son quienes dan respaldo, ánimo y confortación cuando se necesita.

Pensar en la interacción discursiva como una herramienta para promover los aprendizajes significativos es hacer que los docentes formen la adopción del pensamiento crítico en sus estudiantes, ya que al estar a punto de inmiscuirse en el mundo laboral o en un grado superior de estudios los posiciona en lugares en los que necesariamente deberán saber discernir entre lo que es correcto o no, o entre lo que es más conveniente para su desempeño o su formación. Por eso antes se precisó que en la escuela y por parte de los docentes se tiene que animar a que los alumnos sigan adelante, que continúen su camino, pues deben: “adoptar una postura crítica ante el aprendizaje. Esto significa alentarles a analizar los postulados en que se basan los conocimientos, a distinguir entre hechos e hipótesis, a buscar los datos en que se apoyan las inferencias” (Martín, y Solé, 2005, p. 99), o dicho de otro modo, a no quedarse solamente con lo que una persona les dice sobre cualquier tema, o a creerse todo lo que se muestra por primera vez, el punto aquí es hacer de los alumnos sujetos críticos, que sepan defender sus posturas, que emitan juicios bien elaborados, que sepan comunicarse de la mejor forma, que sean congruentes con lo que dicen y piensan y que hagan uso de sus habilidades, cualidades, aptitudes y aprendizajes en el contexto que sea y desde la formación más completa que han obtenido.

Los usos y las aplicaciones que los alumnos le den a sus aprendizajes dependerá en gran manera en la forma en que ellos mismos los den a conocer, pues como mencionaron Ausubel, Novak y Hanesian (1983): “Después de todo el valor de gran

parte del aprendizaje escolar solo puede defenderse con fundamento de que mejora en los alumnos la comprensión de ideas importantes de la cultura a la que pertenecen” p.43) por lo que respecta todo esto a construir un buen trabajo educativo entre los docentes y alumnos para dar parte a su cultura y al contexto en el que se ubican.

Capítulo III “Una aproximación al estudio de la interacción escolar de los alumnos de nivel media superior”

3.1 Enfoque metodológico

La presente investigación es de tipo mixta, debido a que está basada en el enfoque cualitativo y en el cuantitativo, ambos al combinarse hacen más completo el estudio y se conceptualizan de la siguiente forma:

“Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.” (Hernández y Mendoza, 2010, p.546).

Por lo tanto, basar esta investigación en dichos enfoques, permite que al aplicar ciertos instrumentos se obtenga más información, se amplie el abanico de respuestas y/o posibilidades y se vea con mayor atención cada elemento obtenido. Además, seguir este método mixto trae consigo diferentes beneficios, los cuales Collins, Onwuegbuzie y Sutton (2006) citados por Hernández Sampieri y Mendoza (2010:550), mencionan que entre esas ventajas se encuentran cuatro argumentos válidos para utilizarlos, entre los cuales se observa lo siguiente:

- a) Enriquecimiento de la muestra (al mezclar enfoques se mejora).
- b) Mayor fidelidad del instrumento (certificando que éste sea adecuado y útil, así como que se mejoren las herramientas disponibles).
- c) Integridad del tratamiento o intervención (asegurando su confiabilidad).
- d) Optimizar significados (facilitando mayor perspectiva de los datos, consolidando interpretaciones y la utilidad de los descubrimientos). (Collins, Onwuegbuzie y Sutton, 2006, citados por Hernández y Mendoza, 2010, p. 550)

Igualmente, se añade una lista de atributos que Cook y Reichardt (1986:29 en Sandín, 2003:37) diseñan sobre la unión y las positivities de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, misma que se muestra a continuación:

Tabla 7: Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
▶ Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	▶ Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
▶ Fenomenologismo y comprensión. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	▶ Positivismo lógico. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas.
▶ Observación naturalista y sin control.	▶ Medición penetrante y controlada.
▶ Subjetivo.	▶ Objetivo.
▶ Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.	▶ Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.
▶ Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	▶ No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencia e hipotético

	deductivo.
▶ Orientado al proceso.	▶ Orientado al resultado.
▶ Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	▶ Fiable: datos “sólidos y repetibles”.
▶ No generalizable: estudio de casos aislados.	▶ Generalizable: estudios de casos múltiples.
▶ Holista.	▶ Particularista.
▶ Asume una realidad dinámica	▶ Asume una realidad estable

Nota: Imagen tomada de “*Investigación cualitativa en educación: fundamentos tradiciones*” por Cook y Reichardt, 1986, p. 29 citados en Sandín, 2003, p.37. Derechos reservados ©, 2003 por la American Psychological Association.

Así es como se remarca que este tipo de investigación es mixta puesto que hay mayor aprovechamiento de los elementos que caracterizan los enfoques cuantitativos y cualitativos, mismos que se obtienen mediante sus propios instrumentos de recolección de datos y siendo estos lo que hacen que las limitaciones que se lleguen a encontrar al usar un solo método puedan verse neutralizadas o aminoradas al combinar ambos (Creswell *et al.*, 2008; citados por Hernández y Mendoza, 2010:550), de modo que se mantengan unidas las bondades de cada enfoque y se traigan consigo distintos beneficios, así como un mayor enriquecimiento a la investigación.

Aunado a esto, una base metodológica más sobre la cual se sustenta este trabajo es la **fenomenología**, misma que Sandín (2003; citando a Creswell, 1998) define como aquella que: “describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno” (p. 151), argumentando que no solo se trata de entender qué causa la aparición de un fenómeno, sino que también analiza qué es en sí mismo ese suceso.

Inclusive, de acuerdo con Latorre, del Rincón y Arnal (1996, p. 221; citados por Sandín, 2003, p. 63) la investigación fenomenológica se destaca por las siguientes características:

- ◆ “La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento;
- ◆ El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, y
- ◆ El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.” (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996, p. 221; citados por Sandín, 2003, p. 63).

Por lo tanto, hay un amplio interés en estudiar el fenómeno de la interacción escolar y el aprendizaje significativo tal cual se da en su lugar de origen y en sus escenarios reales, siendo en este caso la escuela y las aulas de clase, siguiendo así el objetivo principal de recuperar las voces de los mismos autores y sus significados de modo que se retome lo que perciben los alumnos y las opiniones de los docentes desde su experiencia y paso por la Educación Media Superior, para posteriormente leerlos e interpretarlos.

3.2 Alcance de la investigación

El alcance de este estudio está basado en lo que acuñaron algunos autores sobre los estudios **descriptivos** los cuales: “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente...” (Hernández y Mendoza, 2010, p.80); por ello esta investigación pretende el acercamiento directo a los sujetos de nivel media superior, siendo estos tanto los docentes que están frente a grupo, como los alumnos y sus compañeros de clase. Esto permite identificar datos, características y/o

propiedades que ayudan a entender de forma más completa cómo se manifiesta, o no, el fenómeno de estudio y como es que se compone. Para ello se lleva a cabo la realización de entrevistas con los docentes y la aplicación de cuestionarios dirigidos a los grupos de preparatoria seleccionados.

Simultáneamente, esta investigación también se considera de carácter **explicativo**, puesto que se encamina a: “responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. (...) su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables.” (Hernández y Mendoza, 2010, p.86). Así mismo, dichos autores determinan que este tipo de investigación es más estructurada debido a que implica el cumplimiento de los propósitos como la exploración, la descripción y la correlación, con el fin último de darle un sentido de entendimiento al fenómeno de estudio. (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p.67). Ante esto, se elabora una guía de observación direccionada hacia las clases que se dan en educación media superior, específicamente en los grados de primero y tercero. Cada observación remite a tomar notas, escribir puntos clave de lo visto y remarcar elementos que dirijan a explicaciones del fenómeno que se está investigando para encontrar causas y razones de su incidencia o no, en dicho nivel educativo.

3.3 Características de la población, participantes, mapa espacial, histórico y social

En este apartado se describe a la **población** seleccionada para realizar esta investigación, mencionando que para la obtención de estos datos se tuvo un acercamiento a las autoridades del plantel para conocer la estructuración, la organización que mantienen y su composición socio-histórica de manera general, así como también se establecieron cuáles serían las condiciones contextuales, o bien los espacios y momentos para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos

para la muestra de participantes elegida, acordando entonces trabajar con seis grupos de preparatoria, divididos en tres grupos de primer grado y tres grupos tercer grado; mientras que con los docentes frente a grupo se acordó que fueran seis los seleccionados, y que fueran quienes dan clases en primer y tercer grado.

Esta investigación se llevó a cabo en la “Escuela Preparatoria Oficial No. 54”, la cual es una institución pública de nivel medio superior que cuenta con dos Claves de Centro De Trabajo, debido a que es una escuela que trabaja ambos turnos escolares, uno es el matutino con C.C.T. 15EBH0121Z, y el otro es el turno vespertino con C.C.T. 15EBH0180P. La preparatoria está adscrita a la Subdirección de Bachillerato General dependiente de la Dirección General de Educación Media Superior de la SEP, y se encuentra ubicada en uno de los municipios del Estado de México llamado Chalco.

Mapa espacial

El municipio de Chalco se considera como urbano, se localiza en la Zona Metropolitana del Valle de México, concretamente en el estado de México. Su nombre proviene del náhuatl Challi, “borde de lago” y co “Lugar”, lo que significa “En el borde del lago”. Sus límites son: al norte con el municipio de Ixtapaluca, al este con Tlalmanalco, al sur con Cocotitlán, Temamatla, Tenango del Aire y Juchitepec, al oeste con la Ciudad de México y con Valle de Chalco Solidaridad. Su ubicación exacta es al oriente del Estado de México, entre las coordenadas 19°09'20" altitud norte y 90°58'17" longitud oeste. La latitud media del municipio es de 2,550 metros sobre el nivel del mar. Tiene una extensión de superficie territorial de total de 219.22 km² que equivale al 0.98% del territorio estatal, además de que está prácticamente urbanizado y cuenta con unas pequeñas áreas de cultivo. Le corresponde el número 61 de las localidades municipales del Estado de México y su cabecera municipal tiene el nombre completo de “Chalco de Díaz Covarrubias”. (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2021).

El municipio con base en estudios hechos sobre la educación encontramos que su Índice de educación en 2000 era de 0.8346 y en 2005 pasó a ser de 0.8483, con respecto a los datos que emitió *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) en 2008, en el que también se mencionó que hubo un considerable aumento de este índice en relación con comparaciones hechas entre ese periodo de tiempo. Ahora bien, al hablar de sus niveles de escolaridad, los Censos de Población y Vivienda hechos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010 demostraron que, en ese año la población de ese municipio de entre 15 años y más se encontraban en los siguientes estándares: Sin escolaridad un total de 10,497 personas, equivalente al 4.97% de la población total; con Primaria Completa un total de 35,702 personas que correspondía a 16.91% de la población total; y con la Secundaria Completa fueron 62.468 personas, siendo 29.59% del total general poblacional. Todo esto conlleva a que se obtuviera el grado promedio de escolaridad de los habitantes de Chalco, siendo este de 8.61.

Posteriormente, y para ser más puntuales, diez años después la misma institución volvió a realizar un estudio de este tipo para conocer los avances escolares del municipio y ahora se encontró que la distribución porcentual de la población de entre 15 años y más en Chalco según el grado académico aprobado se concentra de la siguiente manera: En 2020, los principales grados académicos de la población de Chalco fueron -Primaria con una cantidad de 51.400 personas o 18% del total general, -Secundaria con un cantidad de 98.600 personas o bien 34.6% del total poblacional y -Preparatoria o Bachillerato General con 77.700 personas o lo que viene siendo lo equivalente al 27.3% del total poblacional. (INEGI, 2020). Estos datos dan cuenta de que el municipio de Chalco tiene una población con grados crecientes de escolarización, pues al hacer las comparaciones entre los porcentajes y los números anteriores con los más recientes, se puede notar un considerable avance en el ámbito educativo, lo que nos lleva a afirmar que hay un cierto grado de importancia en la preparación académica por parte de su población y de su gobierno, pues son quienes muestran los resultados y avances que van alcanzando.

Por otro lado, la población total de Chalco en 2020 fue 400,057 habitantes, siendo 51.7% mujeres y 48.3% hombres. Los rangos de edad que concentraron mayor población fueron 10 a 14 años con 38,945 habitantes, 15 a 19 años con 37,085 habitantes y 5 a 9 años con 34,472 habitantes. Entre ellos concentraron el 27.6% de la población total. (INEGI, 2020). En relación con las ocupaciones que mantiene esta población, se ha encontrado de manera general, que en el Estado de México y en sus municipios que lo conforman como lo es Chalco, sus fuerzas laborales se distribuyen en las siguientes actividades: empleados de Ventas, despachadores y dependientes en comercios, comerciantes en establecimientos, trabajadores domésticos, trabajadores en construcción, conductores de transporte público o de empresas, oficios como barrenderos, panaderos, pintores, plomeros, herreros, electricistas, entre muchos otros más, añadiendo a esto que una buena cantidad de su población forma parte y se dedica al sector escolar y estudiantil en sus distintos niveles.

Es en este contexto se desenvuelve la Escuela Preparatoria Oficial No. 54, que se ubica en Avenida Solidaridad con Esquina López Mateos y calle Oriente 29, Colonia Unión de Guadalupe, con Código Postal 56606, Chalco, Estado de México. La colonia en que se ubica esta escuela colinda con las colonias Providencia, Nueva San Isidro, Covadonga, Tres Marías, Agrarista y El Triunfo.

La escuela tiene una fachada color blanca con los datos institucionales pintados de negro sobre la pared principal, son muy visibles y eso hace que la escuela se reconozca muy fácil. Su construcción es de un solo piso y sus salones y espacios se encuentran bien distribuidos. Cuenta con tres entradas, una es la entrada principal que se identifica por tener una reja-zaguán de color verde agua, el piso está adoquinado y al adentrarse a la preparatoria hay una caseta de registro atendida por los de vigilancia escolar, por el personal administrativo o por los conserjes. Las otras dos entradas están a un costado de la escuela, sobre la Calle Oriente 29, sus zaguanes son verde agua y

una se ocupa como acceso al estacionamiento y la otra como la entrada y salida de otros servicios con los que cuenta la institución (camión de basura, zona de reciclaje).

Frente a la escuela se ubica la Unidad Médica de Atención Ambulatoria con Medicina Familiar no.180 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), a un costado está una caseta de vigilancia estatal, y del otro lado, en la parte de atrás de la institución están las casas habitacionales de los vecinos de la colonia y hay varios locales con negocios activos y regulares como tiendas, llanteras, talleres mecánicos, un gimnasio, ventas de refacciones de automóviles, un gimnasio, una veterinaria, verdulerías, papelerías, madererías, pastelerías, mueblerías, e incluso un parque recreativo con canchas deportivas.

Es una zona con bastante movilidad, tanto de personas como de transporte público, ya que muy cerca hay otras instituciones escolares como primarias y secundarias y las avenidas conectan con la autopista México – Puebla, que a su vez da acceso a la Ciudad de México y otros municipios, lo que hace que los habitantes del municipio de Chalco y de sus alrededores usen esas rutas de movilidad.

La preparatoria cuenta con todos los servicios urbanos básicos, tales como agua potable, energía eléctrica, pavimento, banquetas, alcantarillado, alumbrado público y drenaje. También tiene una red inalámbrica de internet, e incluso tiene un sistema de riego pluvial para sus espacios de áreas verdes.

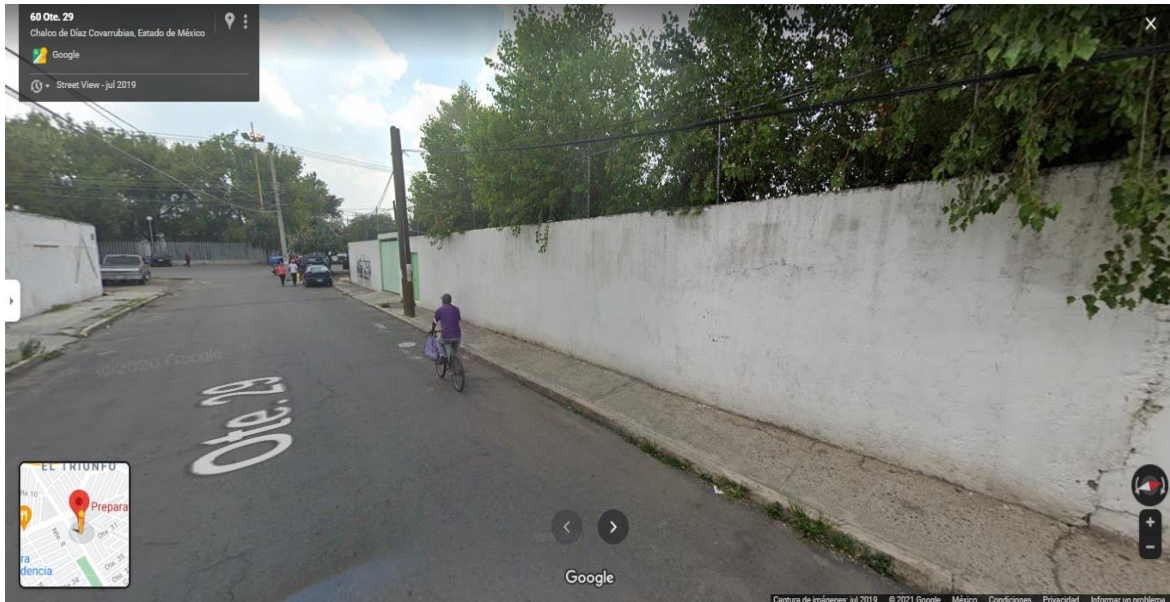
La zona en que se encuentra la escuela está bien comunicada y es muy céntrica. A ella se puede llegar por medio del transporte público (combis, autobuses, taxis), así como en transporte particular como automóvil, motocicletas, bicicletas, etc. La mayoría de los alumnos hace uso del transporte público, ya que el alumnado proviene de familias de clase baja popular. Los padres en promedio reportan un ingreso promedio de pagos equivalentes al salario mínimo, que corresponde a un total de \$248.93 pesos diarios, lo que aproximadamente serían \$3,733.95 pesos quincenales, que varían de acuerdo con

Imagen 3: Barda lateral de la escuela Preparatoria Oficial No. 54 del EDOMEX.



Nota: Imagen tomada de “Instituto Nacional de Estadística y Geografía”, 2021. Derechos reservados ©, 2021 por la American Psychological Association.

Imagen 4: Entrada lateral de la escuela Preparatoria Oficial No. 54 del EDOMEX.



Nota: Imagen tomada de “Instituto Nacional de Estadística y Geografía”, 2021. Derechos reservados ©, 2021 por la American Psychological Association.

La escuela cuenta con una buena cantidad de edificios distribuidos de acuerdo con sus respectivas áreas de organización y funcionamiento. Están los espacios de los salones, aquí hay un total de seis edificios, de los cuales dos son para siete grupos de primer grado, otros dos son para seis grupos de segundo grado y los dos restantes son para cinco grupos de tercero. Hay también tres espacios al costado de los salones de cada grado designados para los baños, tanto de hombres como de mujeres, estos a su vez tienen su propia parte de lavado y secado de manos.

Las instalaciones de la preparatoria están construidas y asignadas específicamente para las necesidades y actividades escolares de todos sus integrantes, puesto que las aulas de clase cuentan con la iluminación y ventilación adecuada obtenida por medio de sus ventanas de vidrio de buen tamaño y sus amplias puertas. La dimensión de los salones permite acomodar sin problema a un grupo de 30 a 50 alumnos más el o la docente. Además de que tienen recursos y materiales que se encuentran en buenas condiciones, tales como mobiliarios, pizarrones, escritorios y sillas.

Otras de las estructuras con las que cuenta esta escuela es la dirección y subdirección escolar, hay cuatro áreas de orientación educativa y una de tutoría académica, tiene un laboratorio de ciencias para prácticas, dos salas para maestros, dos aulas de computo con sus equipos completos, una sala audiovisual, una sala de usos múltiples, la biblioteca con un amplio repositorio de textos académicos, una sala de actividades culturales y un auditorio con pódium para los programas escolares ubicado en la cancha principal de la escuela que actualmente ya cuenta con un domo.

Por otro lado, en la preparatoria hay dos cooperativas o tiendas escolares, dos comedores, un espacio de papelería y fotocopiado, y dos amplios estacionamientos. Además de que tiene amplias áreas verdes, pues hay jardines, pasto e incluso una zona de cultivo de plantas y flores, así como de sembrado y regado de árboles. Para la realización de actividades deportivas y culturales hay lugares grandes, al aire libre y muy bien adecuados a lo que se va a realizar, entre estos se tienen dos canchas de fútbol, una de pasto y otra de concreto, hay dos canchas para basquetbol y una para

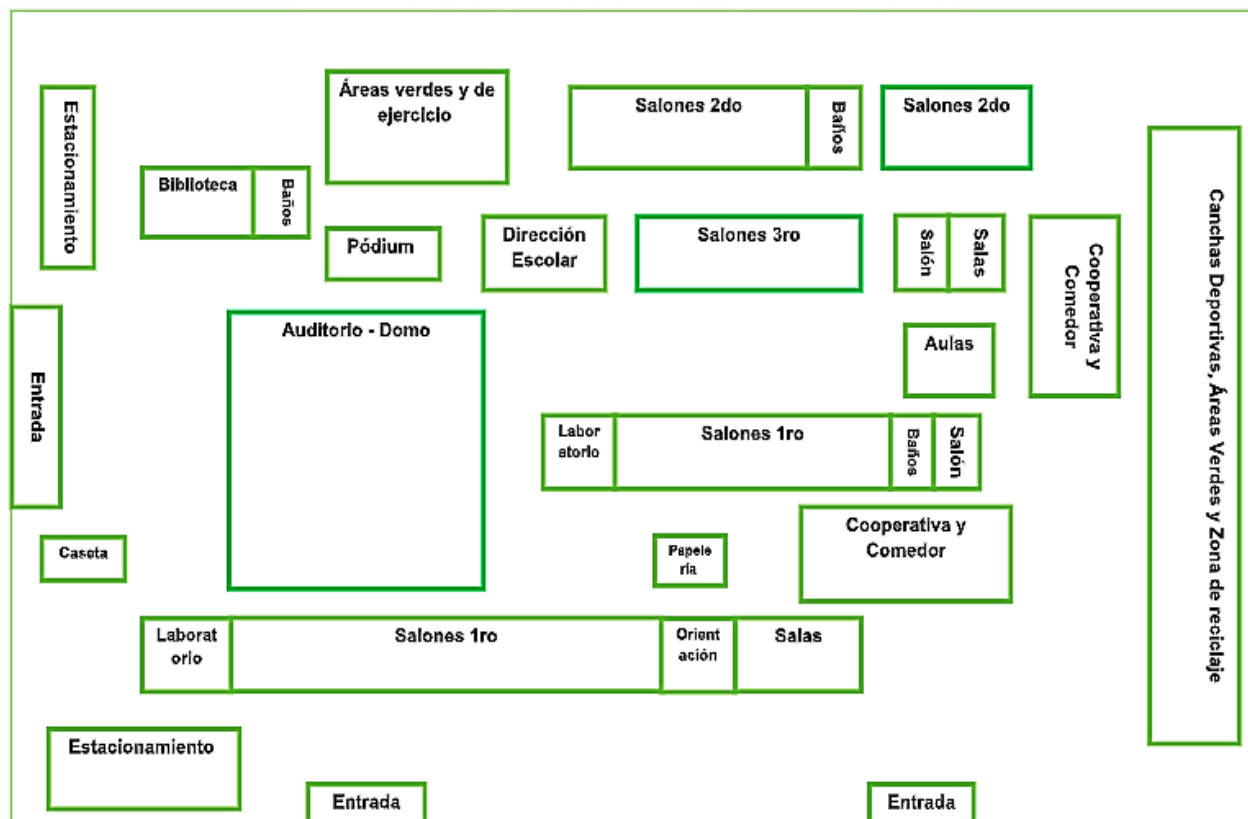
voleibol. Incluso hay una zona de reciclado de residuos y hay también una zona asignada (como bodegas) para el cuidado y resguardo del material necesario para dar mantenimiento de la escuela

Imagen 5: Estructura de los edificios escolares de la EPO 54



Nota: Imagen tomada de “*Instituto Nacional de Estadística y Geografía*”, 2021. Derechos reservados ©, 2021 por la American Psychological Association.

Figura 4: Distribución de los Espacios de la Escuela Preparatoria Oficial núm. 54



Nota: De elaboración propia (2024).

Mapa Temporal

La Escuela Preparatoria Oficial no. 54 se estableció formalmente el día 2 de noviembre de 1989 como la primera institución de nivel Medio Superior en el municipio en el que se encuentra, actualmente tiene ya una trayectoria recorrida de 32 años, lo que equivale a 32 generaciones egresadas de dicho plantel, esto de acuerdo con la información que proporcionó el subdirector escolar.

Aunado a esto, la misma escuela ha mantenido muy en claro su visión, la misión y los valores que fueron establecidos como el eje central de sus prácticas y como las metas esperadas para cumplir desde sus inicios y desde su fundación hasta la actualidad, los cuales son los que a continuación se mencionan y los que se pueden ver plasmados físicamente en las instalaciones de la preparatoria:

Misión: “Guiar a los jóvenes en la construcción del conocimiento, comprometidos con los ideales de libertad y progreso en un marco de valores con un sentido social, democrático y de identidad nacional acorde con el desarrollo científico y tecnológico, buscando la formación integral del estudiante, así como su ingreso y permanencia en el nivel superior” (EPO 54, 2021).

Visión: “Ser una institución de bachillerato general con alta calidez académica, capaz de impartir formación integral con el propósito de transformar la sociedad basada en los valores, principios y calidez humana.” (EPO 54, 2021).

Valores: “Como principal valor se fomentará el Respeto, que nos llevará a la Tolerancia, la Puntualidad, la Honestidad y la Convivencia”. (EPO 54, 2021).

Por otro lado, sus labores y actividades escolares se realizan en un horario de lunes a viernes de 7:00 de la mañana a 8:30 de la noche. Esto a su vez, se divide en sus dos respectivos turnos que maneja la escuela, uno de ellos es el matutino al que le corresponde el horario de clases de 7:00 am a 2:00 pm, y el otro turno es el vespertino que va de 1:30 pm a las 08:30 pm. Entre estas horas se distribuyen las distintas asignaturas que establecen los planes y programas de estudio oficiales de la Secretaría de Educación Pública. Además de que también cuentan con un horario destinado de media hora aproximadamente para que los alumnos ingieran los alimentos de su desayuno o comida, dependiendo del turno en el que estén, si es en el matutino el receso de tiene de 10:00 a 10:30 de la mañana, y si es el vespertino el descanso va de las 4:00 a las 4:30 horas de la tarde.

También es importante mencionar que el acceso a dicha escuela es por medio de la entrada principal y con la identificación oficial, tanto de alumnos como de docentes, y demás personal que labore en la institución, o en su defecto de toda persona que desde acceder a la misma. Del mismo modo hay que reconocer que en esta escuela se sigue el reglamento institucional establecido previamente por las autoridades académicas en el que se definen ciertas acciones para que se mantenga el orden y se respete lo

acordado con anticipación, como por ejemplo la portación del uniforme completo para los alumnos, o el seguimiento puntual de los horarios de entrada y salida para ellos y para todo el personal en general.

Mapa Social

La preparatoria se conforma por una población estudiantil de aproximadamente 1,330 alumnos, de los cuales 695 alumnos están inscritos en el turno matutino y se diversifican en tres grados que ahí se imparten, mientras que en el turno vespertino hay un total de 635 alumnos inscritos, también divididos en sus respectivos grados y grupos de primer, segundo y tercer grado. En cuanto a la asistencia a clases se tiene que cada alumno inscrito asiste con regularidad en el horario que se le otorga cuando este se inscribe.

Con estos datos se puede ver que hay un número mayor de alumnos inscritos en el turno matutino a diferencia del vespertino, lo que nos lleva a recordar que esta es una situación común que suele darse mucho en las escuelas públicas por la asignación del turno e inscripción al mismo, proveniente del examen de admisión que se hace con anterioridad para ser miembro oficial del plantel.

En cuanto al profesorado, cuentan con una planta docente aproximada de 80 profesores, todos de edades variadas, algunos de ellos(as) cubren ambos turnos escolares, con horarios establecidos de acuerdo con las horas de clase y dependientes de las asignaturas a impartir. La gran mayoría tienen un grado de escolaridad superior, a nivel licenciatura, maestría y posgrado, son egresados de Escuelas Normales, tanto públicas como privadas, como la Escuela Nacional de Maestros; otros más son egresados de la Licenciatura en Pedagogía, de la Licenciatura en Educación o de alguna otra área de conocimiento como los son las Ingenierías, las Ciencias Naturales, Biológicas, Químicas, o Sociales, también hay presencia de las áreas Filosóficas, Matemáticas, de Idiomas, de Derecho, de Geografía, entre otras más. Todos ellos con la preparación y formación académica proveniente de las casas de estudio de nivel

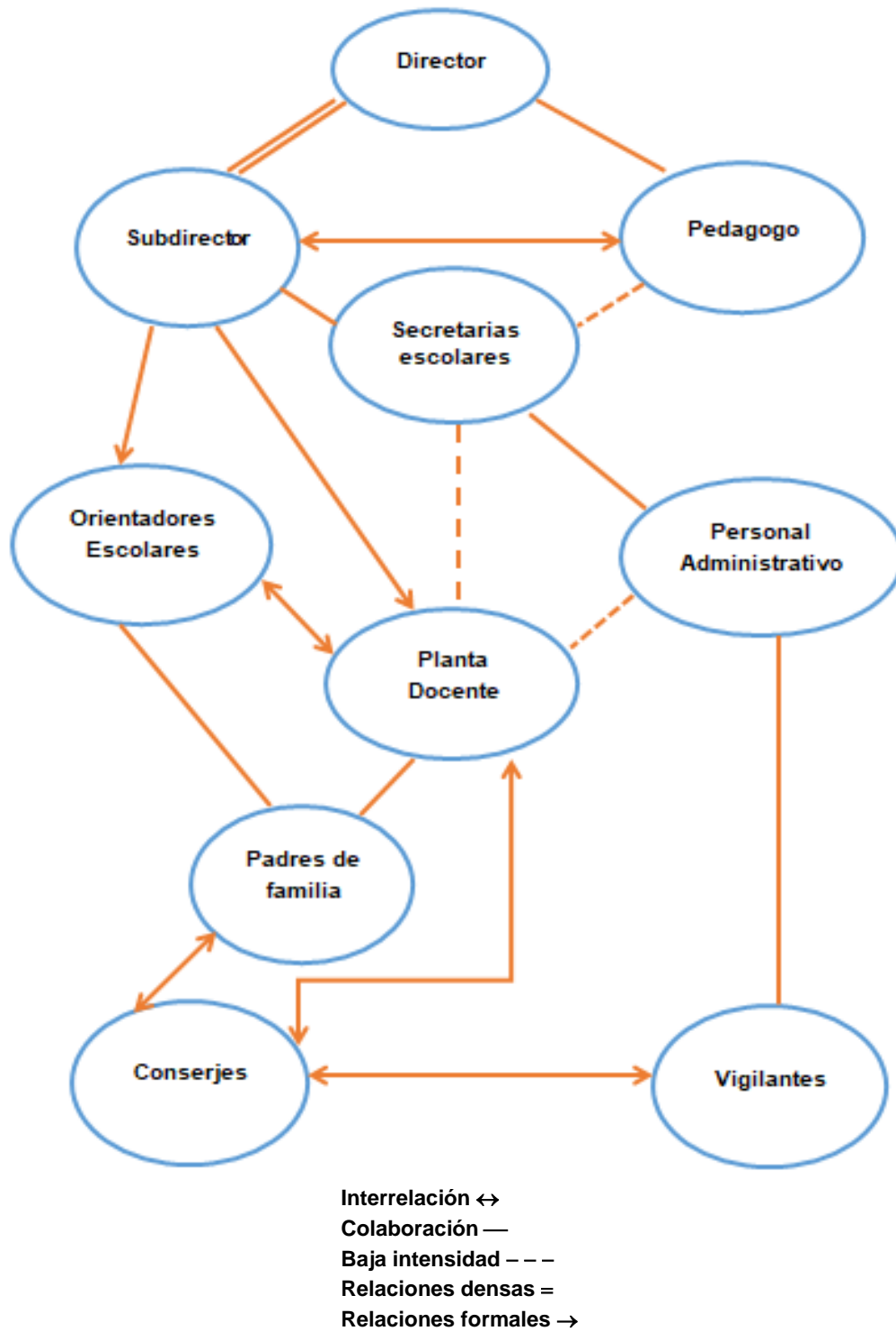
superior como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), el Instituto Politécnico (IPN), entre otras.

Sobre la experiencia profesional que tienen los profesores en la docencia se encontró que hay quienes ya tienen de entre 20 a 30 años de servicio o incluso con más tiempo, otros cuentan con experiencia media que va de entre 7 a 20 años en la docencia y un grupo más de docentes tienen menos de 7 años de servicio. Asimismo, resulta importante mencionar que además de los docentes, también hay orientadores escolares y tutores pedagógicos, de los cuales se sabe que la mayoría son mujeres y que laboran en diferentes turnos.

Dado que la pregunta de investigación es: *¿Cómo la interacción escolar favorece el aprendizaje significativo en educación media superior?*, este escenario resulta adecuado y pertinente, ya que en él he localizado a ciertos grupos de estudiantes de diferentes grados escolares que pueden constituirse en mis sujetos de investigación, y aunque no hice en este primer acercamiento un contacto directo con ellos, sí podría afirmar que estarían dispuestos a colaborar conmigo una vez que se les haya explicado cuidadosamente lo que se pretende hacer, además de que noté desde este primer acercamiento que ya hay docentes dispuestos a contribuir a la investigación y con todo el ánimo de apoyar en lo que sea necesario.

A continuación, se presenta un **organigrama** que muestra gráficamente cómo está organizada esta escuela con respecto al orden de cargos o funciones que desempeñan los sus miembros de la escuela, y la manera en cómo se establecen las relaciones mutuas existentes que conectan al personal educativo y demás integrantes de la institución.

Figura 5: Mapa social de la institución donde se llevó a cabo la investigación



Nota: De elaboración propia con información de Ander-Egg, E. (1995).

3.3.1 Selección, dimensión y tipo de muestra

La selección de la muestra fue hecha con base en la accesibilidad a los grupos, la disponibilidad de los docentes, y principalmente la determinación de las características de la presente investigación, por lo que la selección fue de tipo “no probabilística”, misma que Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen como aquella en donde: “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra.” (p. 176). Se dice también que el procedimiento no se hace de forma mecánica ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que tiene que ver directamente con las decisiones que el investigador tome, para que las muestras se alineen a la investigación y sus objetivos, criterios y contribuciones que se puedan obtener. Por lo tanto, la muestra es de carácter intencional o por conveniencia ya que se ajusta a las necesidades representativas que busca el investigador, así como por la disposición que muestran los sujetos para colaborar con la investigación, Bisquerra (2009:148) menciona que en este tipo de muestreo la selección de los sujetos debe basarse en el previo criterio establecido que conste en que las personas elegidas sepan del tema a tratar y sean fuentes importantes de información.

Por lo anterior, en la Preparatoria Oficial Número 54 del Estado de México se determinaron seis grupos de alumnos como parte de la muestra de la investigación, entre sus características generales se tiene que son adolescentes de edades que van de entre los 15 a 20 años, quienes no únicamente provienen del municipio en el que se ubica la preparatoria, sino que vienen de lugares aledaños al mismo. Son alumnos que se encuentran en una previa preparación para decidir dos cosas de mucha relevancia para sus vidas, una de ellas es para saber si continúan con su preparación académica en la inserción al nivel superior o la otra puede ser que se integren directamente en el campo laboral.

La muestra del estudio lo conformaron 115 estudiantes que cursan el primer grado de preparatoria o bien el segundo semestre, y también 110 alumnos de sexto semestre que corresponde al tercer grado del nivel medio superior, se contemplaron estos grados porque resulta de mayor interés ***conocer la forma en cómo los alumnos perciben y han vivido sus procesos interactivos y de aprendizaje durante su ingreso a dicho nivel y su próximo egreso escolar.*** A ellos se les aplicaron los cuestionarios para procesar sus respuestas y realizar la debida interpretación, así como también se aplicó la guía de observación correspondiente a las clases que toman.

Con respecto a los docentes se ubicaron a tres profesores (as) que imparten clases en grupos de primero y otros tres que están frente a grupos de tercero, teniendo así un total de 6 profesores (as) para las entrevistas y la respectiva observación de sus clases. Finalmente, es imprescindible resaltar que se mantendrá la confidencialidad de quienes participan con dicho estudio, en todo momento se protegerá su identidad y se tomará en cuenta que toda información recabada es usada solamente con fines de investigación educativa.

3.4 Los instrumentos de recolección de datos; las entrevistas, los cuestionarios y las guías de observación.

Como instrumentos de recolección de datos se recurre a las ***entrevistas***, conceptualizadas como: “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 418); mismas que serán realizadas con los docentes a cargo de cada grupo seleccionado. El tipo de entrevista a utilizar es la estructurada, ya que, de acuerdo con los autores antes citados, el entrevistador sigue una guía de preguntas específicas y se sujeta a ellas para mantener una buena comunicación y para conocer puntos clave del tema de investigación desde las

respuestas que se vayan obteniendo, seguido del análisis descriptivo y de las inferencias que puedan emitirse.

Por otro lado, se acude a la **elaboración y aplicación de cuestionarios** hacia los alumnos de cada grupo, tanto de primero como de tercer grado de preparatoria. Estos se definen como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 217); esas preguntas son de carácter cerrado, las cuales hacen que los participantes se adecuen a la selección de las diferentes opciones de respuestas, partiendo desde lo que se desee saber, lo que deciden elegir, y por ende, desde la sistematización de los resultados y la comparación a partir de similitudes o diferencias que se encuentren entre un grado y otro.

Aunado a esto, *se agregan al cuestionario únicamente dos preguntas de carácter abierto* para que los participantes tengan la oportunidad de expresar algún punto de vista, una observación, una opinión o incluso una recomendación sobre el tema de esta investigación que alude específicamente a los procesos interactivos y sus aprendizajes; evidentemente, al poner esto como opción, se toma en cuenta la amplitud de respuestas a obtener, y al mismo tiempo se considera lo enriquecedor que pueden resultar para conocer la perspectiva del alumnado, por lo que el análisis se hará desde categorías y puntos en común que se encuentren en los datos obtenidos. El resultado de estas aplicaciones será la obtención de información para proceder al análisis descriptivo sobre la incidencia de la interacción escolar en las aulas.

Como un instrumento más, se empleó **la observación** a partir de guías establecidas, las cuales y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 260), son un método de carácter cuantitativo [también puede obtenerse información de tipo cualitativa], que permite recabar datos de manera sistemática, confiable y válida sobre los comportamientos y las situaciones observables. Estas son dirigidas puntualmente a las clases y al procedimiento que se sigue para llevarlas a cabo, por lo que es necesario observar con detalle y prestar vital atención al actuar del docente, el accionar

de los alumnos y las respuestas que entre compañeros tienen ante dicho suceso. Todo esto abre un abanico de posibilidades para explicar el porqué de ciertas acciones o hechos que se presenten en el aula, tanto con los docentes y su forma de dar clases, como con los educandos y sus iguales, partiendo así desde las razones y causas del fenómeno de estudio que se encuentran y desde el hecho de corroborar o declinar algunos de los postulados teóricos que han sido referidos en capítulos anteriores.

Después de la aplicación de dichos instrumentos de investigación, se procedió a la sistematización de la información recabada, siendo estos los resultados y los registros obtenidos los que servirán como punto de partida para la interpretación y el análisis correspondiente sobre **los procesos interactivos entre los alumnos y los docentes**, como mecanismos que influyen en la naturaleza del aprendizaje.

3.5 Aplicación de los instrumentos de investigación y resultados de la investigación

Las *entrevistas* realizadas a los docentes se llevaron a cabo en los espacios diversos con los que cuenta la preparatoria, se tomaron en cuenta los horarios de clases y las actividades que los docentes realizan. El propósito de esta entrevista fue conocer cuál es la perspectiva que tienen los docentes con respecto a las interacciones que se dan, o no, en el Nivel Medio Superior, así como la relación que guardan con el aprendizaje significativo de sus alumnos.

A continuación, se presentan las preguntas que formaron parte de la Entrevista Estructurada, junto con las respuestas que dieron los docentes entrevistados, mismas que se agrupan en los apartados correspondientes; así como también se añade la respectiva interpretación de cada rubro:

3.5.1 Tablas de concentración de información e interpretación de las entrevistas

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS HECHAS A DOCENTES FRENTE A GRUPO DE PREPARATORIA		
Grados que imparten:		
Maestro 1: 3° grado		
Maestra 2: 3° grado		
Maestro 3: 3° grado		
Maestro 4: 1° grado		
Maestra 5: 1° grado		
Maestra 6: 1° grado		
1.- ¿Le gusta dar clases?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Sí, si me gusta mucho.	Todos los docentes manifestaron agrado y gusto completo por dar clases, algunos en sentido neutro, pero la mayoría afirma que le gusta y a uno le fascina, por lo que esta variable de buena disposición para la enseñanza puede ser un factor favorable hacia los procesos de aprendizaje
Maestra 2:	Sí me gusta dar clases.	
Maestro 3:	Me fascina dar clases.	
Maestro 4:	Sí.	
Maestra 5:	Sí.	
Maestra 6:	Sí, si me gusta mucho.	
2.- ¿Cuánto tiempo tiene dando clases?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Tengo ya 28 años con 9 meses	La mayoría de los docentes cuentan con experiencia profesional de más de 25 años dentro del área educativa, por lo que esta variable podría influir como un factor favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Maestra 2:	Aproximadamente, en este nivel, 26 años.	
Maestro 3:	36 años.	
Maestro 4:	Ya tengo 30 años.	
Maestra 5:	27 años.	
Maestra 6:	27 años.	
3.- ¿Qué materias imparte o ha impartido?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Ha sido todo un collage, empecé aquí dando Biología, después estuve dando Salud Integral y del Adolescente, Ciencia Contemporánea, Ecología, y hoy doy Proyectos Institucionales y Geografía. <i>Lic. Cirujano Dentista</i>	La diversidad de materias impartidas por los docentes durante su trayectoria académica verifica que en efecto, saben cuáles son las diferentes áreas de conocimiento y tienen noción de los contenidos y temas a enseñar, asunto que a su vez, les permite tener un amplio panorama sobre los aprendizajes que deberían obtener y alcanzar los alumnos durante el periodo escolar.
Maestra 2:	Inglés. <i>Lic. Idiomas</i>	
Maestro 3:	En bachillerato Filosofía, Sociología,	

	Psicología, entre algunas otras más. <i>Lic. Psicología; Maestría en Ciencias de la Educación y Doctorado en Investigación Educativa</i>	Inclusive, haciendo un análisis entre las materias que han impartido y el perfil profesional de cada docente se nota que en algunos casos coinciden con su formación y con el área de conocimientos que tienen, por ejemplo: Una docente es Licenciada en Idiomas y por ende, da clases de Inglés; también hay un Licenciado en Psicología y las clases que ha dado le competen a su línea de formación como lo son Psicología o Sociología. Contrario a esto, hay un docente que es Cirujano Dentista y ha dado clases de Geografía o Ecología, mientras que otra profesora con la misma licenciatura ha impartido clases de Desarrollo de Innovación y Tecnológica.
Maestro 4:	La mayoría, menos inglés o lógica. Casi la mayoría de las materias ya las di, Ciencias Naturales y Matemáticas. <i>Lic. Ingeniero Agrónomo</i>	
Maestra 5:	Uy, pues te diré que son un montón: Biología Humana, Biología General, Educación para la Salud, Química 1, Química 2, Desarrollo de Innovación y Tecnológica, Habilidades del Pensamiento, hasta Taller de Matemáticas. <i>Lic. Cirujano Dentista</i>	
Maestra 6:	Actualmente imparto Psicología, Educación para la Salud, Habilidades Socioemocionales y la materia de Humanidades, pero he impartido muchísimas otras. El otro día hacía la cuenta y he impartido como 32 materias en mi vida académica. <i>Lic. Pedagogía</i>	
4.- ¿En esas materias que imparte o ha impartido, le parece importante que haya intercambios entre los estudiantes y el profesor, o entre los estudiantes mismos?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Es algo de los propósitos que tengo, siempre me gusta que haya una retroalimentación, y como ahorita estaba en el sistema de competencias que fue en el que yo estuve trabajando, decía que es el hecho de que el alumno sea capaz de aplicar sus conocimientos a su vida, que no quede nada más como un conocimiento así de abstracto, sino que puedan aplicarlo.	Todos los docentes manifestaron su aprobación en cuanto a la importancia que tiene la interacción entre los estudiantes y el profesor, como entre los estudiantes mismos, argumentando que es fundamental para ambos sujetos y para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que dos de los seis profesores entrevistados enfatizan la importancia de estos intercambios, y es que si relacionamos lo que dicen aquí con lo que se observó al dar sus clases se percibió que en efecto,
Maestra 2:	Sí claro, es muy importante.	
Maestro 3:	Sí.	

Maestro 4:	Sí.	durante todas las clases de ambos docentes sus grupos se mantienen en constantes intercambios participativos, todo esto dependía de las preguntas detonantes, de las aportaciones voluntarias y de la expresión o aclaración de dudas que se dieron entre docentes y alumnos.
Maestra 5:	Sí, es fundamental.	
Maestra 6:	Sí, me parece fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje que haya ese tipo de intercambios, ambos, los que mencionaste, entre profesor y alumno, y alumnos.	
5.- A esos intercambios, en pedagogía se les denomina interacción escolar, ¿usted nos podría comentar algunas cuestiones sobre el tema?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Pues bien, bien no. Yo no soy pedagogo, tengo una licenciatura en Cirujano Dentista, pero a lo largo de mi trayectoria he escuchado y que alguna compañera psicóloga me hizo una vez una entrevista para sacar una vez mi perfil me dijo: “Oye, ¿pero, cómo es que haces esto?” y le digo: “Pues no sé, como que es empírico, como que lo he hecho a partir del acierto y de ir aprendiendo, y eso me ha generado algunas interacciones con mis alumnos.” Quizás no tienen un nombre real, o si tienen nombre, pero yo no las conozco bien.	<p>En cuanto a los conceptos o conocimientos previos sobre el tema de interacción escolar algunos docentes no tienen una idea clara, pero otros docentes mencionaron sí saber elementos sobre el tema, entre ellos encontramos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción alumno-alumno • Interacción maestro-alumno • Rol docente durante la interacción • Contexto escolar • Estrategias de interacción en el salón de clases
Maestra 2:	Sí, me gusta que entre ellos mismos interactúen, se pregunten entre ellos o si la duda es muy grande entonces, preguntármelo a mí.	Se interpreta también que desde las respuestas que emitieron los docentes, no hay un uso amplio ni complejo de los términos pedagógicos relacionados al tema, ya que únicamente mencionaron conceptos básicos y alguna ejemplificación de lo que hacen en su práctica.
Maestro 3:	Este, mira, es importante que entre los jóvenes interactúen entre ellos dado que el hecho de que tengan la misma edad en promedio nos permite que se conozcan mucho mejor. Nosotros los docentes tenemos que estar interactuando constantemente con ellos, para lo cual tenemos que entender que las juventudes actuales no son las mismas que las que trabajamos hace 10, 15 o incluso 20 años, han ido cambiando, de ahí que los docentes tengamos que estar	Esto puede suceder por diferentes razones, una de ellas es porque desconocen la complejidad y profundidad de los términos o conceptos usados en la pedagogía, y por lo tanto, no los mencionan. O la otra razón es que aunque no los nombran como tal, puede que sí los apliquen en las clases que dan durante sus formas de enseñanza y desde las actividades que hacen. Por ejemplo, en una

	renovándonos y conociendo a los jóvenes y que mejor, a través de la interacción.	de las observaciones de clase que se hizo del docente que es Cirujano Dentista se notó que él mantiene muy en claro cuál es su rol frente a grupo, pues mantenía el control de las interacciones, incentivaba las participaciones, fue muy objetivo con la evaluación de tareas y era claro con sus instrucciones ante una actividad.
Maestro 4:	Pues sí, la interacción maestro-alumno para que les de confianza, les dé un valor a su trabajo, les sirve mucho de incentivo para tengan un mejor dinamismo en la expresión de sus conocimientos, y les da gusto y me da gusto cuando me preguntan cosas de mi materia.	
Maestra 5:	Pues la interacción se da en todo momento, o sea durante la clase la interacción puede ser entre el alumno y el maestro, puede ser entre alumno-alumno, inclusive entre alumnos y los demás integrantes de la comunidad escolar, no nada más dentro del aula, puede ser hasta con su orientadora o con otros alumnos de otros grupos. Por ejemplo, cuando hacen una campaña de difusión, entonces cuando ellos hacen una campaña pues tienen que salir a otras áreas de la escuela y dar una información a otros alumnos que no sean de su grupo, entonces ahí ya también hay una interacción.	
Maestra 6:	Que tenga que ver con interacción escolar sí, por ejemplo, trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la capacidad de escucha, todo esto tiene que ver con esto.	
6.- ¿De manera sintética, ¿cuál es el procedimiento que normalmente sigue al exponer y explicar algún tema en específico? Estrategia de enseñanza.		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Bueno, primero o lo que estoy haciendo ahorita es previamente una investigación y después pongo en el pizarrón un temario, el temario que vamos a seguir ese día, y sobre eso	Con respecto a esta pregunta, los docentes narraron la forma en la que dan sus clases en un día ordinario, mencionaron elementos que no pueden faltar como: El saludo, el pase de lista (por nombre o por apellido), el

	vamos desglosando cada tema y cada tema con una lluvia de ideas, ya sea aclarando dudas o por la participación vamos profundizando el tema.	repaso de lo que se vio anteriormente, la explicación de los objetivos a alcanzar, las instrucciones de la tarea o actividad que dejarán para realizar durante y después de la clase, y las conclusiones de lo que se hizo.
Maestra 2:	Ah pues, llego al salón, se saluda, paso lista e introduces el tema. Puede ser que primero lo des como algo básico hacia lo más grande o al revés, de grande y que nos vayamos a lo más básico.	Asimismo, incluyeron algunas de las actividades con las que abren la clase como: las investigaciones previas o la lluvia de ideas y se agregó también la forma en que se acercan a los alumnos desde el pase de lista y el trato directo para generar confianza, preparando así al alumno para la revisión de un tema nuevo o la complementación de otro ya visto.
Maestro 3:	Primero, dirigirme hacia los jóvenes por su apellido, eso nos permite conocerlos aún más porque me he encontrado a lo largo del tiempo que los jóvenes se sorprenden cuando tú les dices por su nombre o por sus apellidos, entonces esto genera un grado de confianza que permite la interacción a una mayor profundidad. Esta sería por el momento la respuesta.	De esto se interpreta entonces que así como hubieron similitudes en las respuestas también se presentaron confusiones, pues en lugar de mencionar el proceso en concreto que se sigue, un docente menciona dos estilos de aprendizaje de los cuatro que hay, mientras que otro solo dijo ir de un punto básico a otro general, como tal no describieron alguna estrategia de enseñanza en concreto.
Maestro 4:	Pues kinestésico, auditivo, las cuatro.	Al hacer un cotejo entre las respuestas de los docentes en esta pregunta con la práctica real al momento de dar clases se percibió que efectivamente la gran mayoría sigue esta estructura de exposición de temas y orden para cada sesión, que, de cierto modo, se toma como una práctica cotidiana y estandarizada.
Maestra 5:	Bueno, lo primero que hago es retomar los conocimientos que vimos la clase anterior, relacionarlos o vincularlos con el tema que se va a abordar al día, se les dice cuál es el objetivo de la clase y cuál es el producto que se va a obtener de la clase y bueno, pues ya de ahí empiezo con una secuencia didáctica que es inicio, desarrollo y cierre de la actividad.	
Maestra 6:	Lo que hago siempre es al iniciar el bloque les comento a los chicos cual es el nombre del bloque, cual es la actividad del tema principal, por ejemplo, en Educación para la Salud el tema principal es 'Vida saludable', entonces todas las actividades que se diseñan van encaminadas a ello, les explico los objetivos, en este caso las	

	progresiones, y al finalizar hacemos las conclusiones respecto al trabajo elaborado en el grupo.	
7.- ¿Qué piensa acerca de que los estudiantes expresen vivamente sus ideas, sus dudas, sus reflexiones y sus intereses después de sus exposiciones y a lo largo de la clase? ¿Lo había pensado anteriormente?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	¡Ah sí, totalmente! Para mí sí, mira para mí sí es bien importante, por eso es que siempre estoy trabajando en el hecho de que hablen, de que participen, mi escala de evaluación siempre está manejada en fomentar mucho la participación y que expresen sus ideas o que las digan de alguna manera.	Todos los docentes afirman y se posicionan en la misma respuesta de que sí es importante que los alumnos expresen sus ideas, sus dudas, sus reflexiones y sus intereses después de sus exposiciones y a lo largo de la clase ya que, fomentan la participación, hacen que los alumnos que menos hablan se animen a hacerlo, contribuyen al pensamiento crítico, les da un mayor grado de confianza tanto con ellos mismos como con el docente, los capacita en la investigación, hacen a que se cuestionen de manera constante y sobre todo externan si están aprendiendo o no.
Maestra 2:	Claro que es importante porque hay muchos chicos que prefieren no hablar por no exponerse frente a sus compañeros para no ser objeto de burlas y es mucho mejor que ellos pregunten porque es cuando aprenden.	De esto se analiza que todos los profesores, sin excepción alguna, tienen muy en claro cuál es su rol como docente en el proceso interactivo, pues comprenden que no solo se trata de hacer que el alumno hable o participe, sino que vaya más allá de una simple aportación, para que por medio de su guía y mediación se vaya complejizando su discurso y su formación académica.
Maestro 3:	Sí, algo que he generado desde algún tiempo dando clases es que el alumno no acepte de forma total lo que los maestros decimos, sino que se den la oportunidad de dudar porque esto nos va a dar un elemento extra para que ellos investiguen, comprueben lo que uno les dijo y al hacerlo nuevamente se acerquen con uno y volver a interactuar, entonces cuando lo entendemos los docentes, esto nos va a permitir mayor interacción, mayor nivel o grado de confianza con los alumnos.	
Maestro 4:	Pues me da gusto que ellos si entienden y me preguntan, y claro, no sé si usted vio ahorita en la clase que algunos me corrigieron un error tan simple pero significativo, y yo dije: “Lo	

	voy a hacer a propósito”, y es en donde me doy cuenta si están ellos activos o no activos, y cuando les doy el incentivo se sienten de: “Ah sí, si me la sé, entonces sí aprendí”.	
Maestra 5:	Pues yo creo que eso es fundamental, que el alumno pueda externar sus dudas, pueda externar su opinión con respecto al tema, que pueda externar lo que aprendió durante la clase.	
Maestra 6:	Sí, es sumamente importante dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un constructo social y al ser un constructo social la interacción que haya entre todas las partes es lo que genera el aprendizaje o no.	

8.- Si lo ha pensado, ¿Ha planeado o realizado deliberadamente algunas actividades que fomenten o favorezcan esa participación de los estudiantes?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Sobre todo, es la lluvia de ideas, o si no al momento que presenten hagan algún organizador gráfico y me lo muestren en la clase, en fin, algunas herramientas de estas.	La afirmación de los docentes sobre esta cuestión fue que, en efecto, si realizan ciertas actividades para favorecer la participación en clases, tales como:
Maestra 2:	Sí, algunas veces se considera sobre todo la lluvia de ideas, aunque no siempre porque no hay un nivel que cubra esa lluvia de ideas.	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas • Actividades extra clase • Debates
Maestro 3:	Claro que sí, aparte de estar frente a grupo, en algunas ocasiones pues me pongo a jugar con ellos básquetbol, fútbol, organizo actividades extra-clase que nos permiten mayor nivel de interacción.	Esto da paso a corroborar que aquí está presente una de las tareas del docente que debe implementar en su práctica, siendo esta la adaptación de la enseñanza acorde a las necesidades del grupo, pues si una de esas actividades mencionadas no funciona en la clase, entonces se procede a modificarla o cambiarla.
Maestro 4:	Pues es la planeación la que tenemos que entregar y sobre la planeación vamos trabajando.	
Maestra 5:	Pues sí, por ejemplo, cuando planeas un debate, entonces ahí hay una interacción y participación en donde ellos hasta dirigen la clase. Nosotros	Asimismo, mencionan que todo esto debe estar presente desde la planeación que ellos deben hacer previamente y que además deben tomar en cuenta esas modificaciones

	tuvimos un debate hace como dos semanas.	que pueden existir, para que una vez que las ubican puedan actuar al respecto y así trasladarse a otras acciones extra-clase o a espacios que no necesariamente son los salones habituales para tener mejores interacciones y mejores resultados.
Maestra 6:	Sí.	

9.- Por ejemplo: ¿Cuándo le hace preguntas al grupo sobre algún tema en particular y no obtiene la respuesta esperada, usa expresiones que refuerzan o niegan la respuesta del alumno o cómo reacciona ante ello?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	¡Ay! Ahí sí soy, de inicio niego el hecho de que no lo hagan pero, a partir de esto hago una retroalimentación, o sea primero le digo “¡No!, pero esto es lo correcto.”	Los docentes manifestaron explícitamente que si hay que hacer a que los alumnos hablen aun cuando su respuesta sea incorrecta; de pronto pueden mostrarse estrictos o exigentes al decirles que lo que dicen no está bien, pero esto se efectúa para que los alumnos se vean en la necesidad de pensar, investigar o buscar la respuesta a lo que se les solicita. Posterior a esto, los docentes mencionaron que buscan la forma para que el alumno entienda la pregunta y hable en clase, siendo esto lo que los posiciona como flexibles y/o accesibles durante el proceso interactivo.
Maestra 2:	Sí, si hago este tipo de preguntas, a veces, no todos, pero a veces hay chicos que si les cuesta un poquito más de trabajo responder o entenderlo, sino lo entienden, pues se vuelve a explicar el tema o algunos de sus compañeros, -casi siempre pasa eso-, alguno de sus compañeros que si le entendió trata de explicarle.	
Maestro 3:	Busco otra forma de hacer la misma pregunta del mismo tema pero dando una nueva orientación de la misma.	Inclusive mencionaron que hay casos en los que entre alumnos se ayudan a dar una explicación más amena para el grupo y eso los incentiva a participar.
Maestro 4:	No, refuerzo. Reaccionan bien, positivos, se sienten atendidos y contentos.	
Maestra 5:	Ah pues nada nada más le digo: “No”, o les hago la indicación de que pues no es eso la respuesta que espero, no les digo: “¡Ay no, estas equivocado!”, simplemente les digo: “Eh, no es eso lo que espero” o “Por ahí vas” o “A ver díganme otra situación muy similar”.	Aquí resulta importante recordar la regulación de lo que sentimos y lo que decimos en los procesos de interacción y enseñanza-aprendizaje, ya que en ocasiones una afirmación negativa que un docente dé hacia una respuesta equivocada de un alumno puede desencadenar que este no quiera volver a hablar, o por el contrario, una felicitación o un reconocimiento a lo que hace puede motivarlo e incentivar a otros a seguir esforzándose por dar un mejor desempeño tanto personal como escolar;
Maestra 6:	Lo que hago es: Primero invitarlos a que participen pero, si no participan les señalo quien va a participar y al final de cuentas, regularmente	

	encuentro gente dispuesta a expresar sus puntos de vista.	pareciera ser que todo se engloba en las formas en como corregimos y nos dirigimos hacia los demás.
10.- En clase, ¿Usa las ideas que le dan sus alumnos (as) sobre cualquier actividad para complementar su explicación? ¿Podría darnos un ejemplo?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1:	Sí, cuesta mucho trabajo pero, sí, porque ahorita los alumnos, le comentaba, su nivel de conocimiento está muy, muy por abajo, después de esta pandemia sufrimos porque a veces como se expresan creo que hacen como niños de secundaria o hasta de primaria, no, no son muy convincentes a la hora de expresarse. Yo les decía ahorita a los chicos que si analizamos deberían tener un léxico de aproximadamente entre 350 palabras, y no manejan más de 150 o 200, en serio están mal,	Para esta pregunta se encontraron dos escenarios: 1.- La mayoría de los docentes dijeron sí usar las ideas de los alumnos para complementar cualquier explicación y como ejemplo mencionaron que en sus clases sitúan los casos o ejercicios semejantes o iguales a la vida cotidiana y el modo en que los alumnos pueden aplicar sus conocimientos en los mismos, también agregaron las preguntas de reflexión como ejemplo. 2.- La otra parte de los docentes manifestaron que suele ser complicado complementar temas cuando los alumnos no hablan y hay que orillarlos a hacerlo; los profesores dicen que esto se debe a dos razones: Una es por falta del léxico que deberían de tener los alumnos en este nivel de estudios y dos, es por desconocer del tema a trabajar, lo que los lleva a no aportar algo que no conocen.
Maestra 2:	No necesariamente, ya que en mi materia al ser específicamente de un área que la gran mayoría no domina, es más complejo que aporten ideas o elementos que aún no conocen, es hasta después de que explico cuando entienden y proceden a aportar algo mínimo.	En concreto, ante estos escenarios es necesario que el docente siga en esa línea de recibir e incluir las aportaciones de los alumnos para direccionarlas y seguir fomentando esas acciones. Por otro lado, es deber de los alumnos que ellos también tengan ese interés y esa apertura para expresar sus puntos de vista y para ampliar la información que ellos tengan o que están por conocer.
Maestro 3:	<i>*Esta pregunta se respondió paralelamente con la pregunta no. 7.</i> <i>*Sin embargo, se añade como ejemplo las exposiciones que los alumnos hicieron durante clase sobre un tema en específico y la forma en que el docente fue cuestionando su preparación, lo que piensan y lo que saben sobre eso para ampliar los contenidos y retroalimentar lo visto.</i>	
Maestro 4:	Sí, hasta soy práctico, pongo ejercicios vivientes, reales y aplicación de lo que aprendieron.	
Maestra 5:	Sí. Pues generalmente siempre que	

	estoy dando un tema les formulé preguntas de reflexión para que ellos a su vez también surjan preguntas. <i>*La respuesta a esta pregunta se amplió con lo contestado en el cuestionamiento no. 12 y aquí se agregó.</i>	
Maestra 6:	Eh, por ejemplo cuando algún alumno hoy que les pregunto sobre la importancia de tomar buenas decisiones, si los chicos me exponen alguna situación de su vida cotidiana, yo la utilizo como ejemplo para poder seguir trabajando con mi tema.	

11.- ¿Cuándo desarrolla sus clases, da lugar o tiempo para incorporar preguntas a los estudiantes para seguir el tema?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Las preguntas son parte de mi quehacer, genero una pregunta, se responde, genero otra pregunta, se responde; es algo que hago en mi práctica casi diario.	Los docentes refieren sí desarrollar preguntas a lo largo de sus clases sobre cualquier tema. Y aunque la mayoría menciono sí hacerlo, solo un docente específico cómo genera esas preguntas y cuál es el proceso que se hace. Las observaciones en clase permitieron verificar esa incorporación de preguntas y se notó que estas dependían de como el docente regulaba las interacciones, pues por un momento podían preguntar algo que ya habían visto y era necesario recurrir a la recapitulación para obtener respuestas; o en algún otro momento preguntaban sobre un nuevo tema y usaban la suscitación para ubicar a los alumnos en alguna situación pasada o futura que les ayudara a entender los cuestionamientos.
Maestra 2:	¡Ah, sí!	
Maestro 3:	Sí.	
Maestro 4:	Sí.	
Maestra 5:	Sí.	
Maestra 6:	Sí, claro.	

12.- ¿Con qué frecuencia formula preguntas en el aula de clases?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Siempre.	La frecuencia con la que la mayoría de los docentes formulan preguntas en clase es: Siempre. Sin embargo, en las observaciones de algunos docentes que aquí dijeron si incorporar preguntas, se percibió que en ocasiones sí las hacen al inicio de sus clases para abrir el tema, o a la mitad de las sesiones para preguntar si están entendiendo o no, pero después de esto ya no las continúan haciendo y prefieren explicar el tema en su totalidad, esto por dos razones: Una porque los alumnos desconocen del tema en su totalidad, no entienden la complejidad de la pregunta y en definitiva no responden, o la otra razón es porque ya han entendido todo y ya no es necesario preguntar algo que les parece obvio, por lo que la frecuencia de las preguntas disminuye.
Maestra 2:	Casi siempre.	
Maestro 3:	Siempre.	
Maestro 4:	Siempre.	
Maestra 5:	Siempre.	
Maestra 6:	Casi siempre.	

13.- ¿Cómo considera que es la forma adecuada para dar instrucciones a sus alumnos sobre una tarea?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Regularmente, cuando pido alguna actividad, tengo ya ahorita un encuadre en donde desde el inicio, por ejemplo las tareas deben tener ciertas características: Título, fecha, 60 renglones de investigación, te deben de tener unas fichas bibliográficas; si es un organizador gráfico les digo: “saben que, va a ser un organizador gráfico con las siguientes características específicas del organizador gráfico, sino, no se les revisa”, con la idea de que todo lo tengan, siempre en la parte de la participación manejo una escala de colores verde, amarillo y rojo, en donde cada color me permite hacer registros y me indica los niveles de participación de los alumnos, para así	<p>Para esta pregunta se interpreta que los docentes tienen muy en claro cuál es la forma específica para dar instrucciones sobre una tarea, se resalta el hecho de que aun cuando cada quien tiene un modo particular de explicar, se pueden encontrar también ciertas semejanzas para comunicarles a sus alumnos lo que tienen que hacer, entre estas similitudes están:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar en cuenta el contexto • Explicarles los objetivos • Usar una lista de cotejo o rúbrica • Retomar ejercicios previos • Hacer investigaciones • Poner ejemplos <p>En síntesis, se infiere que los docentes que</p>

	posicionarlos en: Avanzado, estándar e irregular, y con eso verifico en qué nivel se encuentran y quiénes son.	<p>tienen organizadas sus clases, sus ideas y su forma de trabajar, serán por lo general, muy claros para especificar qué y cómo serán las instrucciones para las tareas y los trabajos que soliciten, incluso verificaran con alguna pregunta o pidiendo que alguien explique qué es lo que se les pidió para corroborar que sus indicaciones fueron concisas y bien comprendidas.</p> <p>Del mismo modo, es preciso que se sigan manteniendo las condiciones contextuales al momento de dar indicaciones, tales como mantener el orden, guardar silencio, que se conozcan las listas evaluativas y que se dé seriedad a los trabajos requeridos.</p>
Maestra 2:	Les pongo un ejemplo, les explico cómo hay que hacerlo y sobre ese ejemplo hay más ejercicios.	
Maestro 3:	Bien, primero que estén en orden porque cualquier distracción permite que la atención se desvíe y cuando nosotros tenemos la atención del alumno podemos dar las instrucciones de forma adecuada, que sean fáciles de entender además.	
Maestro 4:	Pues clara, concisa que tengan argumentos científicos, que tengan soporte científico.	
Maestra 5:	Pues decirles, pues indicarles exactamente lo que quieres, cómo lo van a hacer y pues igual a través de una lista de cotejo, una rúbrica que ellos lo tengan previo para que ellos sepan, bueno, se guíen de lo que se espera que tengan su trabajo, el producto que van a entregar.	
Maestra 6:	Eh, ellos deben de tener bien claro primero el contexto, el contexto en el que se va a trabajar, una vez que tengan bien claro el contexto, también deben tener bien claro cuál es el objetivo de la actividad, ya que tienen la actividad u otra cosa que deben de tener bien clara son las instrucciones y una vez que ya se les dan instrucciones ahora si se procede al trabajo.	
14.- ¿Cuál es su proceder cuando un alumno explica algo incorrectamente o expresa una idea errónea? ¿Lo corrige? ¿Lo invita a reflexionar sus ideas? o ¿Lo conduce a otro razonamiento mediante otras preguntas?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	<i>*Esta pregunta ya había sido respondida con anterioridad, a partir de las explicaciones que el docente</i>	Los docentes aluden a que esto sucede por la carencia de expresiones de los alumnos para poder decir sus ideas, lo que conlleva a

	<i>previamente dio.</i>	que no hablen o que den respuestas equivocadas. Ante esto ellos mencionan que se procede a la corrección por medio del planteamiento de la misma pregunta pero de diferente forma, esto ayuda al alumno a reflexionar en otra respuesta hasta obtener la correcta.
Maestra 2:	Cuando algún alumno participa y tal vez sepa cómo o tal vez tenga la idea de qué es lo que tiene que hacer pero no sabe cómo expresarlo, entonces es cuando no lo corrijo groseramente sino le digo: “A ver, si fuese así como tú dijeras, mira esto es lo que diríamos o gramaticalmente es lo que expresarías, ¿es correcto?”	Añaden también que la corrección debe decirse sin humillaciones y sin hacer sentir mal a los alumnos y recomiendan a los estudiantes a que sí hay momentos en los que notan que los docentes se equivocan, ellos pueden hacerles correcciones, esto con el fin de generar confianza.
Maestro 3:	Se aplican esas tres cosas, por un lado se le hace la corrección, por otra parte también llevamos a cabo que con el alumno que el reflexione como estuvo formulada su pregunta o su respuesta y hacemos que en esa interacción el alumno vaya adquiriendo la confianza necesaria para poder en un momento dado hacer nuevamente preguntas o interactuar, ya sea con el grupo, tratando de no hacer que se sienta mal o que se sienta humillado. Incluso yo le hago la observación de que si en algún momento dado, yo me equivoco, ellos tengan también la oportunidad de hacerme esa corrección.	Resulta interesante que todos los docentes manifestaron que el error se remarca con el fin último de la corrección y la mejora de una próxima respuesta, aunado a la reflexión de lo que se dijo y su validez que se le da, y es que así debería ser toda interacción: preguntar, responder, corregir o aprobar, y volver a iniciar el proceso.
Maestro 4:	Pues le hago saber su error de donde se equivocó y lo explico en el pizarrón y ellos dicen: ¡Ah!, sí es cierto maestro, ya, discúlpeme, perdóneme”, y ya, siguen trabajando.	
Maestra 5:	<i>*Esta pregunta ya había sido respondida con anterioridad, partiendo desde las explicaciones que el docente previamente dio.</i>	
Maestra 6:	Las dos cosas, o sea al final de cuentas eh, si yo considero que es incorrecto, reflexionamos para que pueda buscar la respuesta correcta.	

15.- Durante la clase y en el momento en que usted como docente pregunta algo, los alumnos:

- A. Siempre responden o preguntan
- B. Responden solo si se les solicita
- C. Responden y preguntan poco
- D. Casi nunca responden o preguntan

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Este... casi nunca responden, es una constante. Hay que ser como un tirabuzón, jalarles, jalarles hasta que hablen, insistirles hasta que hablen.	<p>La mayoría de los docentes remarcan que los alumnos sí responden, aunque lo hacen por diferentes razones, pero si lo hacen. Constantemente las respuestas obtenidas emanan de las preguntas que hacen los profesores y también se dan cuando los alumnos manifiestan sus dudas, cuando se le pregunta a alguno de ellos directamente o cuando participan voluntariamente.</p> <p>De las respuestas aquí obtenidas se interpreta que mayormente los alumnos responden debido a la manera en que se organiza la clase, puesto que el docente continuamente dirigirá cada cuestionamiento y los alumnos sabrán responder adecuadamente ante ello, desde la noción de cuáles son sus responsabilidades y cómo van a cumplir las mismas.</p>
Maestra 2:	Sí responden, es que aquí pueden ser dos respuestas. Sí responden, aunque a lo mejor esté equivocado, y cuando son muy penosos a veces responden si se les solicita. Cuando yo les digo: "Oye, solamente le estoy preguntando a una persona en específico, ¿No verdad?, ah entonces es a todos, necesito que todos me digan: "Sí" o que todos digan: "No".	
Maestro 3:	Sí responden, responden a preguntas, y más porque sobre todo en esta materia que estamos trabajando en este momento que es Filosofía, pues da la pauta para nuevas preguntas, nuevas dudas y los muchachos entran en esa confianza para hacer sus preguntas.	
Maestro 4:	Responden y preguntan mucho.	
Maestra 5:	No, sí responden, a menos de que no lo sepan pues te dicen: "No, no lo sé", pero la mayor parte de las veces intentan responder a la pregunta o ellos solitos participan voluntariamente.	
Maestra 6:	Siempre responden.	

16.- Se ha dado cuenta si, cuando un alumno (a) participa espontáneamente en clases es porque:

- A. Solicita aclaraciones a sus dudas
- B. Expone ideas suyas por su propia iniciativa
- C. Hace alguna aclaración
- D. Comenta algo con sus compañeros (as)
- E. Todas las anteriores

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Híjole, pues casi todas las anteriores porque sí puede ser que sea por iniciativa, ya sea que sea porque les preguntó, etcétera, si casi todas.	Con las respuestas de los docentes se infiere que los alumnos en su mayoría participan por diferentes factores, siendo los de mayor incidencia las preguntas directas, las aclaraciones o los comentarios complementarios que pueden llegar a dar. Igualmente, esto permite verificar que los docentes conocen como se desenvuelven los alumnos durante las clases y mantienen en mente como es su actuar debido a que la presencia de la participación es tan notoria que los docentes ya deducen fácilmente de donde emanan esas aportaciones, preguntas o aclaraciones, y es lo que la experiencia les permite reconocer de tan solo ver o escuchar.
Maestra 2:	Regularmente me doy cuenta cuando comenta algo con sus compañeros que no entendió, y entonces es cuando yo le digo que me aclare sus dudas, y es cuando explicamos.	
Maestro 3:	Casi todas las anteriores.	
Maestro 4:	No, sus aclaraciones vienen bien.	
Maestra 5:	Pues yo creo que son todas las anteriores.	
Maestra 6:	Este, regularmente es porque se los solicite y porque quiere comentar algo con sus compañeros.	

17.- ¿Qué tan frecuente se dan los momentos de silencio en el aula de clases, siendo estos entendidos como momentos de confusión, de duda o de malestar durante la comunicación?

- A. Muchas veces
- B. Algunas veces
- C. Pocas veces

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	¡Híjole! Por ejemplo, ahorita en la clase que salí se dan momentos de silencio, pero es porque hago preguntas y no hay respuesta, entonces se hacen unas lagunas en las que tengo que retomar o buscar otro ejemplo para que entiendan que es lo que quiero que sepan.	En efecto, si hay presencia de momentos de silencio de parte de los alumnos en el aula, y los docentes explicaron que se dan algunas veces porque no han entendido los temas, y hay que replantear las preguntas. O incluso atañen esto a factores contextuales y sociales por los que pasan los estudiantes, tales como cansancio o los periodos vacacionales.
Maestra 2:	Algunas veces.	
Maestro 3:	Siendo la segunda pregunta que sería “los momentos llenos de la duda, el cuestionamiento, el ¿será cierto?”, en esos momentos hay ese silencio que además me permite a mi volver a replantear muy bien la pregunta u orientar el tiempo.	Del mismo modo, hicieron referencia a considerar el silencio como un factor necesario cuando se explica un tema, usándolo como un recurso para ambientar la clase y situar la atención de los alumnos. Aquí se interpreta que el silencio juega como un elemento que da pasó a que los maestros
Maestro 4:	Algunas veces, y les digo que guarden silencio porque estoy explicando.	

Maestra 5:	Pues yo creo que algunas veces, no hay clases perfectas. O a veces los niños, los muchachos vienen así como cansados, como ahorita ya están a punto de irse de vacaciones, entonces ya como que están cansados y también de repente tú les preguntas y se quedan así callados o no quieren participar, pero es muy raro que se de ese fenómeno.	definan si es un silencio que proyecta confusión o un silencio que emite entendimiento y atención, ambas por parte de los alumnos.
Maestra 6:	Pocas veces.	
18.- ¿Cómo percibe usted, si cuando explica o dice algo a sus alumnos, ellos han comprendido o no, lo que se está enseñando? Es decir, ¿Cuáles son las manifestaciones concretas que usted percibe cuando han aprendido?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Lo que hago es: termino de explicar el tema y/o hago que un alumno pase y lo repita, lo refuerce.	<p>Al responder este cuestionamiento los docentes aludieron a ciertas referencias que tienen muy claras para notar que los alumnos no van comprendiendo lo que se les enseña, y entre esto se tiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones faciales o gesticulación que transmite confusión • Silencios totales ante preguntas o comentarios • Lenguaje corporal que emite mensajes de evasión y escondite • Comunicación no verbal • Manifestaciones de enojo e inquietud • Expresiones verbales: “No entendí” • La falta de capacidad para que un alumno repita y refuerce lo que se vio <p>Las percepciones de los docentes se encuentran en un amplio abanico de interpretaciones, por un lado desde lo que su experiencia les permite ver y leer de las actitudes de sus alumnos y por otro desde la obtención de nuevas manifestaciones.</p> <p>En cuanto a la verificación de la obtención de</p>
Maestra 2:	La cara, los gestos, las expresiones de su cara de “no entendí”.	
Maestro 3:	Eh, cuando hay un silencio total ante la pregunta o el comentario, o bien, este, así como cuando dicen: “¡Ay, no quiero que me vea!”, así como que se esconden, que son estas cuestiones de la comunicación no verbal, te dan el indicativo de que no se entendió bien el tema o se generó cierta duda.	
Maestro 4:	Pues enojo, inquietos, el: “No entendí”.	
Maestra 5:	Pues cuando participan, en sus participaciones observas el nivel de comprensión del tema, es de que vuelvas a preguntar ciertos conceptos y ellos te los respondan más rápido y de forma correcta.	
Maestra 6:	Cuando no me han entendido, se genera un silencio y entonces cuando yo pido las respuestas, ellos no son capaces de dar las respuestas, o cuando les pido que hablen de un tema no son capaces de hablar del	

	tema, entonces ahí me doy cuenta de que el tema no está bien comprendido o no queda claro, pero regularmente no me pasa, regularmente los chicos participan y regularmente tienen claro lo que van a hacer.	los aprendizajes los docentes mencionan sí percatarse de ello, sin embargo lo dan por hecho con el alumno o alumna que responde correctamente a una cuestión hecha momentáneamente dando paso a generalizar que todo el grupo ha aprendido; de esto habría que configurar el aseguramiento de la obtención de un nuevo aprendizaje de todos los educandos y no solo de algunos para no dejar elementos aislados.
--	---	--

19.- ¿Se ha preguntado si suele ser claro en la forma de expresarse frente a sus alumnos?, ¿Si hace que las explicaciones sean accesibles a ellos?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Creo que hay que ser un punto intermedio no, uno ahí si quisiera ser uno muy flexible, pero en ocasiones hay que apretarse, ¿no?, pues soy tradicional.	Las contestaciones que emitieron los docentes aluden a que todos se han preguntado si son lo suficientemente claros para expresarse frente a sus alumnos, y se mostraron flexibles al responder que cuando no lo son es porque reconocen el hecho de no saberlo todo y porque los alumnos expresan gestualmente que no están entendiendo. Aunque todos los docentes respondieron sí haberse hecho ese cuestionamiento, resulta interesante que la mitad de ellos dijeron qué hacen cuando encuentran algo negativo en su práctica y como se dan cuenta de eso, mientras que la otra mitad solo se quedó en una respuesta afirmativa. Ante esto, sería muy objetivo que cada docente estuviera constantemente preguntándose y respondiéndose esto, y que además una vez que se han percatado de cómo va su práctica decidan modificar, mejorar o mantener su actuar docente.
Maestra 2:	Sí, sí me he preguntado algunas veces, pero creo que si soy clara porque la mayoría de los chicos entienden, solamente hay dos o tres que expresan sus dudas con sus gestos.	
Maestro 3:	Sí, en algunas ocasiones trato de ver en qué momento se hizo bien el planteamiento de una pregunta o el comentario acerca de un tema, este, sí, constantemente, porque en la práctica docente tú puedes decir: "Creo que lo sé todo, ya creo que entendieron", pero no es cierto, en otras ocasiones a la mejor no nos pudimos comunicar porque había ruido, a lo mejor había distracción, entonces ya no pudimos.	
Maestro 4:	Sí.	
Maestra 5:	Sí, sí me lo he preguntado.	
Maestra 6:	Sí me he preguntado.	

20.- ¿Llegan a haber interrupciones dentro del salón al momento de estar dando una clase?, ¿Qué clase de interrupciones?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Regularmente no, porque creo que si tengo algo sí es mi control de grupo, no se da mucho.	<p>Los docentes manifestaron que sí hay interrupciones durante las clases, algunas se dan por cuestiones laborales y responsabilidades académicas que como docentes tienen que atender; y también pueden darse por necesidades que los estudiantes tienen como el hecho de tratar un asunto con otro docente, ir al baño o pedir acceso y salidas del salón.</p> <p>Del mismo modo, los docentes llaman a estas interrupciones como “distracciones” que rompen el ambiente de la clase, siendo los más comunes: El uso del celular, las pláticas entre compañeros y las ventanas del salón que muestran a la gente pasar.</p> <p>Así pues, se interpreta que las distracciones en clases son muy comunes y que siempre se corre ese riesgo de que aparezcan inesperadamente, por lo que es responsabilidad del docente y del alumno saber cómo mediar con ellas y limitarlas hasta donde sea necesario.</p>
Maestra 2:	El teléfono celular, que llegan ‘whats’, que llegan mensajes y esos los distraen muchísimo o si los chicos están sentados junto a las ventanas el ver pasar a la gente.	
Maestro 3:	Bueno, las más frecuentes son: “¿Me permite salir al baño?”; “Adelante”; “Maestro, ¿Puedo ir a ver al maestro x?”, tienen que entregar algún trabajo, esas son, pero son muy poco frecuentes esas interrupciones.	
Maestro 4:	Hay veces que sí, pues, que estoy dando clases y llega la orientadora o llega una persona a buscarme.	
Maestra 5:	Sí, pues de que puedan platicar entre ellos, se distraigan entre ellos, que usen el celular en clase.	
Maestra 6:	Sí, es muy común que en mi clase o conmigo hay interrupciones porque hay mucha gente que me busca para diferentes actividades, entonces si es muy fácil que alguien llegue, me busque para una actividad diferente a la que se da en una clase.	

21.- ¿Cómo considera que sería el ambiente escolar adecuado para dar una clase interactiva con sus alumnos (as)? Enumere al menos tres condiciones

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	A mí me funciona mucho la lluvia de ideas, me gusta mucho esa, siempre la trabajo, ya se les da el tema y entonces empezamos y discutimos un poquito sobre esto.	<p>Entre las condiciones que los docentes remitieron para que haya un ambiente escolar adecuado para la interacción se tienen las siguientes, las cuales se clasifican en tres grupos:</p> <p>-Condiciones del espacio-aula</p>
Maestra 2:	1.- Que sean pocos alumnos; 2.- Que estén poniendo atención y 3.- Que les interese poner atención, aprender.	

Maestro 3:	Bien, generalmente las condiciones que son necesarias es que: No haya gente que transite por el pasillo, que no haya ruido, desgraciadamente nosotros en el aula en la que estamos en este momento, con este grupo, estamos a espaldas de la cancha, y en ocasiones en otros grupos que no tienen maestro se van para allá y ahí hay ruido.	<ul style="list-style-type: none"> • Que no haya gente que transite por los pasillos • Que no haya ruido • Tener pocos alumnos • Que el salón se mantenga cerrado y limpio
Maestro 4:	Pues a mí me gusta que esté el salón cerrado, si hay cortinas mejor porque se distraen, pero está prohibido por cuestiones de seguridad y acoso sexual, y por todas esas cosas deben estar los salones abiertos. Que estén limpios, a mí me gusta la limpieza, si se dio cuenta, no se salen hasta que levanten su basura y mi ambiente es favorable, no trabajo con salones sucios, si llego y el salón está sucio, antes de empezar: “Limpien su salón, arréglense bien y yo limpio el pizarrón”, sí hay veces que traigo mi trapito y limpio bien, y explico, y esas son mis condiciones.	<ul style="list-style-type: none"> -Condiciones personales para los alumnos <ul style="list-style-type: none"> • Que estén poniendo atención • Que a los alumnos les interese aprender • Que los alumnos cuiden su arreglo personal -Condiciones personales para los docentes <ul style="list-style-type: none"> • Usar diferentes herramientas didácticas (videos, juegos, trabajo en equipo, lluvia de ideas). • Preparar el contexto • Usar preguntas generadoras • Llamar el interés en los alumnos • Realizar actividades con enfoque en la vida cotidiana
Maestra 5:	Ay pues yo creo que utilizar diferentes herramientas didácticas, por ejemplo el uso de videos, el uso de a lo mejor alguna actividad lúdica, actividades en equipo.	Esta información permite sintetizar que si unimos las respuestas de todos los docentes obtenemos que hay consideración del triángulo interactivo en donde se retoma al alumno, los contenidos y a ellos como profesores, inclusive hay una toma en cuenta de la forma en como organizan el aula y planean sus clases, pues se apoyan de acciones que han implementado antes y les permiten llevar un buen manejo del grupo y de la clase como tal.
Maestra 6:	Lo primero que se tiene que hacer es crear el ambiente propicio, es decir el contexto. Lo siguiente es lanzar las preguntas generadoras que van a propiciar el interés de los chicos, ajá, y por último el trabajo que se realiza debe de estar enfocado a sus actividades, debe estar enfocado a la vida cotidiana, en mis materias es muy sencillo en el sentido de que todo lo que manejamos, lo que	

	trabajamos, va enfocado hacia su vida diaria.	
22.- ¿Qué opina sobre la idea de que la interacción escolar es un factor que ayuda a la formación de conocimientos de los alumnos (as)?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Sí, sí funciona, además estoy totalmente convencido en la inteligencia emocional de Goleman.	<p>Las respuestas de los docentes infieren en que sí ayuda la interacción escolar a la formación de conocimientos de los alumnos, y manifiestan estar totalmente convencidos de eso. Añaden también la importancia que tiene que los alumnos interactúen entre ellos mismos y manifiestan estar al tanto de que tratar con sus alumnos es tener en cuenta todo su contexto, tanto el personal, como el psicológico, el familiar y el social, pues todos pueden pasar por ciertas dificultades y ellos como docentes pueden darles apoyo moral para aminorar sus preocupaciones y contribuir en que fluyan y trabajen mejor.</p> <p>Aluden también que los alumnos son seres sociales que necesitan aprender valores para interactuar con los demás, y que es en la escuela en donde se les forma de manera humanista y académica, es decir, que por una parte se les dan herramientas aptas para situaciones de la vida cotidiana y por otro lado se les enseñan los conocimientos académicos aptos para continuar sus estudios o para laborar.</p> <p>Uno de los giros o cambios esperados en estas respuestas fue que se nota como los docentes han cambiado la perspectiva que se tenía en cuanto a pensar que solo el profesor es el poseedor del conocimiento, ahora ya se ve más al alumno como el protagonista de su propia formación, de su propio criterio, del manejo de valores, actitudes y principios y sobretodo de la toma de decisiones que efectúan a lo largo de su</p>
Maestra 2:	Sí, entre ellos hablando, exponiendo sus dudas sí es un factor.	
Maestro 3:	Lo que te comentaba al principio, no, si nosotros interactuamos con los muchachos, nos bajamos de ese pedestal en donde nos encontramos, nos damos cuenta que estamos trabajando con seres humanos que al interactuar con ellos nos permite entender si ese alumno está pasando por alguna situación problemática, si está viviendo un momento con algún problema emocional o sentimental, entonces esta interacción te genera esta confianza que permite que el alumno se acerque a plantearte algunas interrogantes, incluso muchas veces fuera del contexto de la clase misma.	
Maestro 4:	Ah pues es muy importante, porque hay veces que hay chicos que necesitan apoyo moral y hay que atenderlos, y cuando les quito ese problemita, su mente fluye más bonito y trabajan más bonito.	
Maestra 5:	Pues yo creo que es la base del desarrollo humano, la interacción debe de estar presente en todo momento de su vida, a veces tienen que aprender a socializar con los demás, aprender a ser tolerantes, a escuchar y yo creo que ahorita con la nueva reforma de la Nueva Escuela Mexicana es más humanista, y esa	

	parte de la, o ese aspecto de la Nueva Escuela Mexicana es precisamente que la interacción entre ellos es yo creo que la base del desarrollo del aprendizaje y del desarrollo de una persona.	estancia escolar y posterior a la misma. Además hay un fomento constante en la creencia de que los alumnos y las personas en general somos seres sociales que requerimos de socialización con los demás para comunicar, dialogar, debatir, entre otras acciones sobre temas de importancia e interés, y es que la comunicación efectiva es muy necesaria para estos procesos interactivos y para la obtención de herramientas funcionales para la educación.
Maestra 6:	Yo creo que la interacción escolar es lo más importante que existe, más allá de los conocimientos, porque ellos pueden tener el conocimiento de las matemáticas por ejemplo, que son una situación que les da herramientas para la vida pero, lo que predomina, por ejemplo aquí en la preparatoria, es el ambiente, es la interacción escolar, porque están los chicos, vierten cuáles son sus metas, cuáles son sus expectativas de vida y eso hace que contagien esas expectativas de vida, de tal forma que un alumno que ya no quería terminar la preparatoria o que ya no quería seguir la universidad, en muchas ocasiones con base en este contexto, en este ambiente en donde todos participan o todos se involucran con todos, en este sentido terminan ellos a veces queriendo estudiar una carrera y con expectativas más altas de vida, creo la interacción es una parte determinante del proceso de enseñanza-aprendizaje.	

23.- ¿De qué forma la interacción entre sus alumnos puede beneficiar la construcción compartida de conocimientos?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Mucho, si los alumnos están en un ambiente propicio pues va a ser más fácil el proceso de aprendizaje – enseñanza	Las respuestas se alinearon sobre la idea de que la interacción es la parte medular del proceso de enseñanza-aprendizaje y los docentes respondieron que es mucho mejor cuando los alumnos son situados en un ambiente propicio; además dijeron que es una forma en la que los alumnos se brindan
Maestra 2:	Sí, a veces forman grupos para explicarse o entre ellos mismos se preguntan: “Oye, ¿Y cómo hago	

	esto?”, ah el que entendió un poco más le dice entonces: “Mira, se tiene que hacer esto, esto y esto, porque esto tiene que hacerse así, etc., etc.”	<p>apoyo mutuo para explicar y complementar sus dudas o ideas, hacen equipos de trabajo y todo en conjunto trae como resultado el aprendizaje.</p> <p>Con esto encontramos que los docentes destacan algunos de los beneficios que la interacción otorga, aunado a los aprendizajes significativos que se pueden obtener, siendo estos la cercanía que pueden mantener entre alumnos o con los docentes; también se encuentra señalados los intercambios comunicativos cara a cara que caracterizan este proceso, así como la interrelación que se puede encontrar entre los conocimientos que el docente emite y los aprendizajes que el alumno adopta.</p>
Maestro 3:	Sí, claro que sí.	
Maestro 4:	Haciendo equipos de trabajo y que compartan sus conocimientos o sus dudas entre ellos y ya yo les aclaro.	
Maestra 5:	Sí es un aprendizaje entre pares, a veces a nosotros no nos entienden y se pueden entender más entre ellos y puede haber más aprendizaje entre mismos alumnos.	
Maestra 6:	Yo creo que la interacción es la parte medular del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no solamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, creo que ahí nos quedamos cortos. Creo que la interacción es la parte medular de una mejor expectativa de vida.	

24.- ¿Piensa usted que la interacción escolar puede contribuir a la cercanía, empatía, entre alumnos y docentes?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Sí	Ante esta pregunta todos los docentes respondieron únicamente que sí, que la interacción escolar sí tiene efectos positivos entre ellos y sus alumnos. No ahondaron más en la respuesta pero reflejan tener el concepto claro.
Maestra 2:	Claro, todo es una simbiosis.	
Maestro 3:	Claro que sí.	
Maestro 4:	Sí.	
Maestra 5:	Sí.	
Maestra 6:	Sí, estoy totalmente segura de ello.	

25.- ¿Se considera como un docente empático con sus alumnos (as)? ¿Por qué? Es decir, ¿Les brinda confianza a sus alumnos (as) dentro del aula de clases para fomentar una buena interacción entre ambos?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Esto creo que depende mucho de la dinámica grupal, existen grupos en los que por ejemplo ahorita tengo cinco grupos, el grupo cuatro es un grupo muy participativo en donde mis clases son muy relajadas, ahorita salí del	Todos los docentes se consideran empáticos con sus alumnos y argumentan que el hecho de ver a todos como seres emocionales les da la capacidad de entenderlos y ser más comprensibles con lo que viven, por lo que se van adaptando a las situaciones y a la

	grupo uno en donde con los alumnos tengo ahí mi mayor índice de reprobación, el más bajo rendimiento, entre más, fíjate son de tercero, tercer año, ya para salir de aquí y tengo de 38, 10 reprobados y la verdad es que eso me llama la atención porque entonces quiere decir que no están poniendo atención, entonces ahí es donde no tengo que ser ni tan empático, ahí si soy estricto, eso depende más bien del grupo y de su nivel de aprovechamiento, yo más bien me adapto.	dinámica grupal. Sin embargo, dos docentes marcaron una pauta importante con respecto a ser empáticos, pues ellos mencionan que esto depende en gran manera del tipo de grupo y como está constituido, pues, por una parte es importante reconocer que todos somos seres emocionales, que sentimos y nos humanizamos, y por otro lado, este mismo sentir debe ser cuidadosamente manejado, ya que las reacciones que se emitan como respuesta a ser empáticos deben brindarse con respeto, comprensión y limitaciones, pues si esto no sucede así probablemente se den situaciones en las que los alumnos quieran o vayan a sobrepasar y abusar de la confianza que se les brinda y entonces colocaran a todos en una situación de riesgo. Esto, desde luego se interpreta como una forma de prevención y cuidado de la integridad del docente y del alumno en sí mismo, pues es un acercamiento a los escenarios reales y a lo que todos podemos estar expuestos, y que mejor que se sepa cómo proceder en dichos casos.
Maestra 2:	Sí, yo soy así con ellos.	
Maestro 3:	Sí, te comentaba que el hecho de que seamos seres emocionales y yo me asuma como tal un ser emocional que puede vivir un problema de que en la casa, el transporte y entender que el alumno igual puede pasar una situación similar a la mía, eso me permite ser empático con ellos, sin demeritar la cuestión de la autoridad en la clase o que esto lleve al alumno a decir: "Ah bueno, no hay problema con el maestro". Tratando de evitar esa parte, lo que yo hago es una vez que yo conozco cuál es su situación a través de una plática del: ¿Por qué llegaste tarde?, ¿Por qué no viniste ayer?, esto me permite entender mucho mejor al alumno.	
Maestro 4:	Sí, sí.	
Maestra 5:	Sí.	
Maestra 6:	Sí me considero empática.	
26.- ¿Cuál cree que sea su papel como docente en el proceso de interacción escolar?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Como siempre, yo soy un facilitador, yo no vengo a impartir nada sino	Entre las consideraciones que los docentes dieron respecto al papel que tienen en el

	vengo a orientar el conocimiento.	<p>proceso de interacción escolar englobaron lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser un facilitador • Saber orientar el conocimiento • Brindar confianza • Ser un mediador • Trabajar como el conductor de los programas pedagógicos • Ser un guía en su proceso de desarrollo • Ser un docente comprensible <p>Resulta muy grato saber que los docentes mantienen la idea de que no son los únicos poseedores del conocimiento y que no están desempeñando la función de truncar sueños o metas, sino todo lo contrario, reconocen que están ahí para guiar la preparación escolar de los alumnos y contribuir sanamente en sus proyectos de vida. Esto se liga estrechamente con las características que un docente debe tener con respecto a su enseñanza, tales como adaptarse a las necesidades del grupo, formular acuerdos, regular las interacciones, preparar sus clases, diversificar actividades, entre otras.</p>
Maestra 2:	Pues primero darles como la confianza para que se acerquen a ti, para expresar dudas, ya sea en el ambiente escolar o familiar.	
Maestro 3:	Más bien, más que ser un mediador los docentes debemos de jugar ese papel que es el conducir un programa que fue diseñado por algún pedagogo y conducirlo de una manera, entendiendo que tengo un alumno, es un ser emocional, es la parte importante que se requiere para poder lograr que el alumno tenga un aprendizaje significativo, es decir, entendiéndolo como un ser humano.	
Maestro 4:	Pues ser su guía, su maestro favorito.	
Maestra 5:	Bueno pues yo solo soy una guía en ese proceso de aprendizaje, voy ayudándoles a encontrar ellos pues la forma en cómo pueden desarrollarse en el ámbito escolar.	
Maestra 6:	Como facilitador, o sea mi papel es de facilitador en el proceso de interacción escolar.	
27.- ¿Conoce y/o hace uso de ciertas estrategias comunicativas durante sus clases? ¿Las podría comentar? o ¿Las podría explicar y/o describir?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Pues lo que te digo: Preguntas detonantes, hago una pregunta, detono, y sobre ella trato de ir recabando, recabando, haciendo que los alumnos participen, que sean más ellos y no yo el que hable.	<p>Entre las estrategias comunicativas que los docentes reportaron se encuentran las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas detonantes • Uso de material didáctico • Provocar momentos de silencio para captar la atención • Hacer críticas constructivas • Trabajo por proyectos
Maestra 2:	Pues haciendo que ellos participen haciendo ejercicios o utilizando material didáctico.	
Maestro 3:	Claro que sí, son varias, una si hay mucho ruido, yo me quedo callado,	

	esa estrategia me funciona porque la presión social de parte de los demás integrantes de grupo, hace que la persona que está hablando guarde silencio. En otras ocasiones, como el día de hoy, yo realice un ejercicio, mientras están hablando yo comienzo a pasar lista y es de forma automática van bajando el volumen del ruido y se quedan callados hasta guardar silencio; si son dos de muchas estrategias que incluyo.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Investigaciones en pequeños grupos, ya sea en binas, triadas • Lluvia de ideas • Debates formales e informales
Maestro 4:	Pues ser didáctico, autodidáctico, ser empático, ser positivo y no criticar el trabajo, sino que la crítica es constructiva, no destructiva.	<p>Para esta pregunta pocos docentes mencionaron específicamente con un nombre cuáles son esas estrategias y otros se guiaron más en decir que hacen uso de la didáctica, lo que lleva a pensar que probablemente si utilizan las estrategias existentes pero no las llaman como tal o que en un caso opuesto, no las identifican y por lo tanto no las usan. O inclusive, estableciéndonos en un punto medio, quizá lo que haga falta es complejizar lo que ya han puesto en práctica y diversificar esas estrategias para generar escenarios educativos diferentes.</p>
Maestra 5:	Bueno pues el trabajo por proyectos, el trabajo en equipo, investigaciones en pequeños grupos, ya sea en binas, triadas.	
Maestra 6:	Regularmente yo trabajo mucho con lluvia de ideas, trabajo mucho con trabajo de equipos, este, trabajo mucho con debates, aunque no de manera formal, o sea no hago debates formales, sino que en la clase los voy llevando justamente a que me digan quién está a favor y quién está en contra de alguna postura pero, no de manera formal, sin embargo, casi toda mi clase es de interacción.	
28.- Cuando sus alumnos (as) participan en clase, ¿Se ha percatado si en algún momento hay acciones que fomentan el bullying? ¿Cuáles?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Sí, la burla, esa es. Ahorita precisamente estaba yo en un grupo y tuve que cambiar a un chico porque si estaba en esa parte de que alguien dice algo, se equivoca y los otros se empiezan a reír, se mofan y dos que tres le siguen la corriente, entonces hay que tener mucho control sobre	<p>Los docentes mencionan que sí pueden aparecer momentos o acciones que fomentan el Bullying en los salones de clase, y se ve reflejado en las burlas, bromas, golpes y juegos pesados que llegan a tener entre los alumnos.</p> <p>Sin embargo, ante tales situaciones los</p>

	eso.	docentes argumentan que hay que tener mucho control sobre eso, e incluso dicen que deben prevenir situaciones de esa índole, dejándoles a los alumnos muy en claro que deben respetarse, que quedan prohibidas las actitudes y manifestaciones de cualquier tipo de violencia y que deben mantener el orden en todo momento. Inclusive, los docentes mencionan que deben de tener mucho cuidado de no ser ellos quienes fomenten actitudes irrespetuosas.
Maestra 2:	Pues es que yo no digo que sea Bullying lo que hago, o a veces les digo: "Ah, sí serás hot cake". A veces se hacen como bromas, pero es Bullying.	
Maestro 3:	No, hasta ahorita afortunadamente no, por lo mismo que desde el principio que comienza el semestre trato de generar ese grado de confianza entre ellos y entre nosotros aunque no se logra al 100% porque tenemos alumnos que se llevan entre ellos; pero, en tono de burla como tal ante la respuesta o pregunta de un alumno, no.	Estas respuestas permiten ver a los docentes con un claro pensamiento de que el respeto es la base fundamental de toda relación que se establezca en cualquier espacio, pues este valor hace que hayan espacios de sana convivencia y se fomenten ambientes de confianza.
Maestro 4:	Yo no lo permito, yo lo prohíbo y digo: "A ver, ¿Qué te pasa?, ¿Por qué le pegas?, ¿Por qué haces eso?", y ya se calman. Mi grupo siempre está en orden.	Del mismo modo, es vital que los docentes sepan qué hacer y cómo actuar ante la presencia de algún tipo de violencia ejecutada en los espacios escolares por parte de una persona contra otra, pues definitivamente tiene que seguirse un protocolo de seguridad en la que se resguarde la integridad de los sujetos involucrados y en donde se esclarezca lo acontecido, haciendo el reconocimiento de los derechos y obligaciones que toda persona tiene y haciendo caso a los reglamentos y lineamientos que previamente se han acordado y que todos deben conocer.
Maestra 5:	Sí, sí lo hay. Si, de hecho los juegos pesados que de repente se hacen y a veces se cargan más sobre ciertas personas.	
Maestra 6:	Ah, desde el principio de mis clases a mí me queda muy claro y sellos les tiene que quedar más claro que el respeto es algo muy importante, yo estoy en contra de cualquier manifestación que tenga que ver con la burla o sobretodo o peor aún de fomentar yo a través de mis expresiones algo que tenga que ver con la burla, yo soy muy clara respecto de esto con ellos y tengo mucho cuidado de que ellos sean los que promuevan entre ellos mismos el respeto.	

29.- ¿Cree usted que es necesario establecer reglas claras en clase para fomentar un ambiente de aprendizaje favorable?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Sí, yo sí. Desde el primer día de clases doy mi encuadre, pongo mis reglas del juego, establezco mis procesos de evaluación, todo, todo, entonces no hay nada de que inclusive les digo que mis listas de cotejo son como sus radiografías numéricas, si en un momento viene alguien, aquí está mira: “Tal día viniste, tal día trabajaste, tal día no hiciste nada”, entonces, los tengo bien organizaditos.	<p>Todos los docentes contestaron firmemente que sí resulta necesario establecer reglas claras en clase para fomentar un ambiente de aprendizaje favorable, mismas que son explícitas desde el inicio de semestre y que son todas aquellas que aluden al comportamiento de los alumnos, al control del grupo y al respeto que deben tener.</p> <p>De hecho, para promover los valores y los principios escolares por los que se rige cualquier institución, resulta muy beneficioso que se establezcan acuerdos, reglamentos y lineamientos que establezcan como estarán regidos todos los comportamientos que se tengan y qué puede suceder en caso de alguna falta o incidencia, siendo esto una forma de mantener el orden, el cuidado y el bienestar de todos.</p>
Maestra 2:	Sí.	
Maestro 3:	Claro que sí, y mira, si nosotros fomentamos una regla, una norma de comportamiento dentro del salón de clase desde los primeros días de iniciar el semestre, vamos a lograr tener un control sobre el grupo sin el grado de llegar al autoritarismo.	
Maestro 4:	Sí.	
Maestra 5:	Sí.	
Maestra 6:	Claro, definitivamente. Definitivamente si las reglas no son claras, no va a haber respeto en ningún nivel.	

30.- ¿Cree que el hecho de abordar con sus alumnos (as) los aspectos sobre autoestima y el autoconcepto, puede propiciar una mayor y mejor interacción en el salón de clases?

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Sí, pero es complicado a veces porque es trabajar con las emociones. Aquí hubo un proyecto, todavía está el de “Constrúyete”, fui coordinador y la verdad es que a veces despertar emociones, cuando los que no somos muy expertos, encausarlas es difícil, aquí yo he visto chicos que de repente si se sueltan y después encausarlos sí es complicado, pero si ayuda.	<p>La respuesta obtenida por todos los docentes fue que sí es conveniente abordar con los alumnos aspectos sobre autoestima y autoconcepto, puesto que es una manera en la que se les brinda confianza, seguridad y se les otorga la capacidad de creer en ellos mismos.</p> <p>Es también evidente que aunque todos los docentes afirman si darle importancia a</p>

Maestra 2:	Sí, de hecho luego les digo cuando ellos dicen: “No puedo”, “Es que no sé”, “Es que no puedo”, y yo siempre les digo: “No, sí puedes, pon atención”. De hecho siempre les digo: “Deja que la ardilla gire”, entonces sí.	<p>estos conceptos, reiteran que hay que saber y tener la adecuada preparación académica y profesional con ciertos temas que se quieran implementar, ellos van a trabajar y a actuar hasta donde sus conocimientos se lo permitan para generar confusiones ni que el asunto a tratar se salga de control.</p> <p>Resulta interesante compaginar estas declaraciones de los docentes con lo observado en sus clases, ya que, en efecto, sí realzan la percepción que los alumnos tienen sobre sí mismos y constantemente les dicen afirmaciones o frases que los hacen sentir bien y cómodos; y que de manera directa los incentiva sentir ese respaldo y esa seguridad de creer en ellos mismos y de construir un concepto diferente o mejorado en cuanto a su persona.</p>
Maestro 3:	Por supuesto que sí, porque si tenemos un alumno cuya aceptación a su persona es nada favorable, vamos a ver esta situación de que el alumno se sienta inseguro e incapaz.	
Maestro 4:	Sí.	
Maestra 5:	Sí.	
Maestra 6:	Sí, definitivamente sí.	

31.- Considera que el reconocer al aprendizaje significativo como “La relación sustantiva no arbitraria y vinculada entre los conocimientos y experiencias previas con los conocimientos y las experiencias nuevas”, ¿sea una pieza clave para trabajarlo en las aulas de clase? *Justifique su respuesta

SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Rotundamente, sí es importantísimo. Sí, porque ahorita entre más logremos hacer que los alumnos expresen sus ideas, que las puedan en alguna manera, o ahorita por ejemplo, le digo, yo trabajo sobre paradigmas, si de repente este alumno tiene un paradigma equivocado entonces les genera un enigma para que de ahí vuelva a generar, crean un nuevo paradigma y puedan crecer sobre de ese, entonces es lo que más o menos, es mi trabajo y quiero hacer. Bueno, esa es mi intención tomando las perspectivas de Thomas Kun.	<p>Todos los docentes reconocen el concepto del aprendizaje significativo como la pieza clave para aplicar en las aulas de clase y justifican esto mencionando lo importante que es el hecho de que el alumno obtenga aprendizajes útiles para su vida, que sepa relacionar todo con el momento y contexto en el que se encuentra y que además sea consciente de sus acciones, de modo que todos coinciden en mencionar los beneficios que se pueden obtener al aplicarlo.</p> <p>También resulta sobresaliente que solo un docente verbalizó que los aprendizajes deben ser vivenciados y que debe considerarse el estado de ánimo de los educandos, aludiendo a las condiciones del aprendizaje significativo.</p>
Maestra 2:	Sí, yo siempre digo que hay que relacionar, lo que estamos aprendiendo en ese momento, con	

	algo, por ejemplo música, o con algo que les recuerde lo que estaban aprendiendo o haciendo en ese momento.	
Maestro 3:	Claro que sí, mira, yo siempre he pensado que el aprendizaje significativo tiene dos aspectos relevantes: 1.-Que sea vivenciado, para que un aprendizaje sea logrado tiene que ser vivenciado; 2.-Para que un aprendizaje sea significativo tenemos que tomar en cuenta el estado emocional del alumno, sí, un alumno al que se le comete Bullying por parte de sus compañeros, al que el maestro llega a burlarse incluso de él o le muestra su autoritarismo, por supuesto que su aprendizaje no va a ser tan significativo, en cambio, si nosotros tenemos consciente o estamos conscientes de que un alumno es un ser emocional, en estado de alegría le va a permitir aprender mucho mejor.	<p>Otros más refirieron indirectamente a los conocimientos previos y a la organización jerárquica del conocimiento, y aunque no los mencionan con estos términos, sí infieren en que se apoyan de ellos durante sus clases, lo que permite verificar nuevamente que hay muchos elementos teóricos que no nombran como tal o que no se refieren a estos con su terminología correcta, pero sí los usan y hacen a que los alumnos entiendan que todo conocimiento y aprendizaje que obtengan les va a funcionar en algún momento de su vida, y que de ahí emana el valor e interés que ellos le den.</p> <p>Por tanto, se deduce que el uso y la utilidad que le otorguen al aprendizaje significativo dependerá del valor que este tenga para los docentes y del modo en que lo transmitan con sus educandos.</p>
Maestro 4:	Porque el chico ya está más consciente de sus acciones y de su trabajo, sí.	
Maestra 5:	Ese es el objetivo. Por ejemplo, tanto de la reforma anterior como de esta el objetivo es que el aprendizaje tenga un significado en su contexto, que puedan decir: "Pues lo puedo aplicar para ciertas situaciones de mi vida cotidiana", que tenga sustento del por qué.	
Maestra 6:	Sí claro, porque si no los chicos no encuentran la utilidad de los conocimientos, ni de los aprendizajes.	
32.- ¿Cree que el fomento de la interacción favorece el aprendizaje significativo? ¿Por qué?		
SUJETOS	RESPUESTAS	INTERPRETACIÓN
Maestro 1	Sí, porque yo siempre hago eso. A mí no me gusta ser un maestro estático,	Los docentes en conjunto respondieron que sí se favorece la interacción cuando se liga al

	siempre me estoy moviendo, siempre estoy preguntando en mis clases. Si hay algunos que después, cuando me vienen a visitar me dicen: “Es que si es cierto, fomentaba, trabajaba, decía”, y eso me gusta.	aprendizaje significativo, puesto que traen consigo buenos resultados y estos son a largo plazo. Del mismo modo, ellos se posicionan en tener toda la disponibilidad para trabajar con las condiciones que esto trae consigo y reconocen al alumno como el receptor de conocimientos, aprendizajes y emociones, experiencias y formas de ver la vida.
Maestra 2:	Pues por eso, por lo que acabo de decir.	
Maestro 3:	Claro que sí, nuevamente lo que te comentaba, muchas veces el maestro es el dueño del conocimiento y el alumno es el ‘ignora todo’ y va a absorber ese conocimiento, no es cierto, porque todos partimos de conocimientos previos, el alumno en este nivel tiene un conocimiento previo que ha adquirido en la secundaria, en la primaria, en el preescolar, pero además son conocimientos que se generaron a través de la interacción en la familia, con sus amigos, entonces, no tenemos que partir con que el alumno todo lo ignora, sino más bien aprovechar todo el conocimiento que el alumno trae con lo que nosotros vamos a trabajar en un programa diseñado por un pedagogo; por eso te hablaba de que el docente debe ser conducente de ese programa, para ello se necesita interacción entre los alumnos.	Al unir estos dos ejes por los que se rige esta investigación se obtuvo que, de cierto modo, los docentes orientan su práctica sobre estos pilares, pues saben que para educar a otros deben interactuar con ellos, regular esas interacciones y hacer del ambiente de clases un espacio de comunicación efectiva y de discursos bien contruidos, aunado a la obtención de aprendizajes significativos que es por lo que las escuelas existen, para hacer que el conocimiento sea transmitido constantemente de una generación a otra, es abrirles el camino a mundos diferentes de los cuales los alumnos desconocen, es también dotarles de herramientas funcionales que les ayudaran a tener un desempeño exitoso y destacable frente a los escenarios en los que se encuentren y sobretodo es guiarlos a construir su propia perspectiva de vida desde un pensamiento crítico y adecuado a sus principios y estructuras personales.
Maestro 4:	Pues sí, porque les doy confianza.	
Maestra 5:	Sí.	
Maestra 6:	Sí, definitivamente sí, porque de esa manera los chicos pueden expresar con certeza sus formas de vida, pueden expresar experiencias y esas experiencias a su vez relacionarlas con los conocimientos, y eso es igual a aprendizaje significativo.	

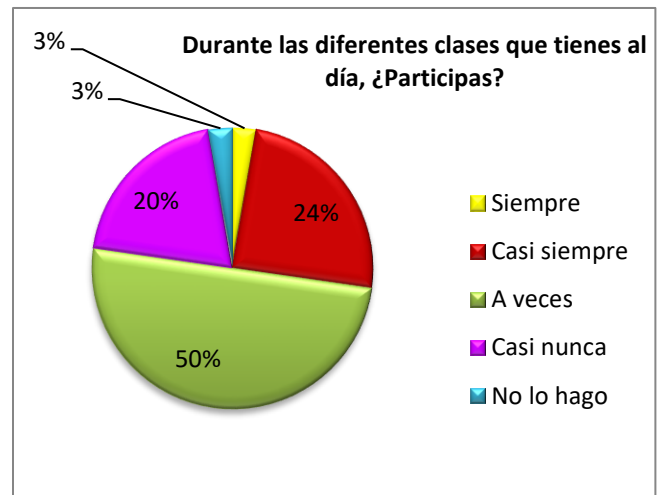
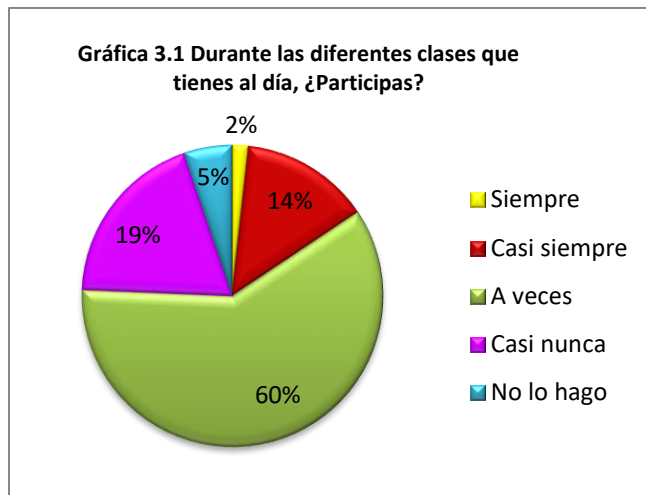
3.5.2 Sistematización e interpretación de los registros de los cuestionarios

Como se ha reiterado ocasionalmente, la investigación presente es de tipo mixta, por lo que resulta necesario integrar los demás instrumentos de recolección de datos, siendo estos los cuestionarios aplicados a los alumnos y las respuestas obtenidas de los mismos. Cabe recalcar que los cuestionarios fueron formulados con preguntas y respuestas cerradas, sin embargo, se incluyeron al final del mismo dos preguntas más de carácter abierto para ampliar la información que los alumnos dieron, así como sus opiniones y perspectivas con respecto al tema de esta investigación.

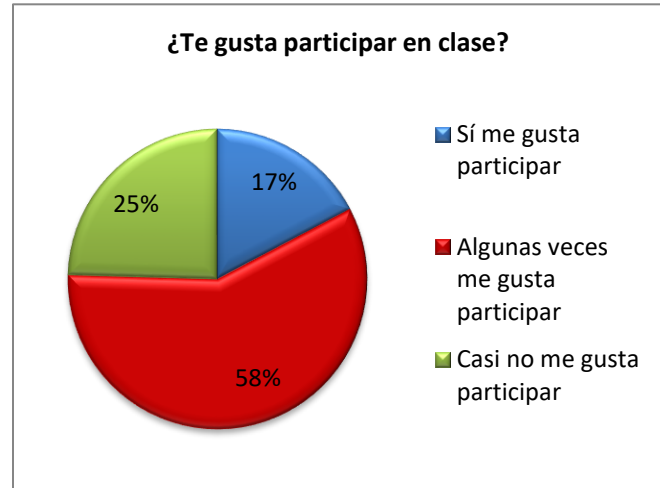
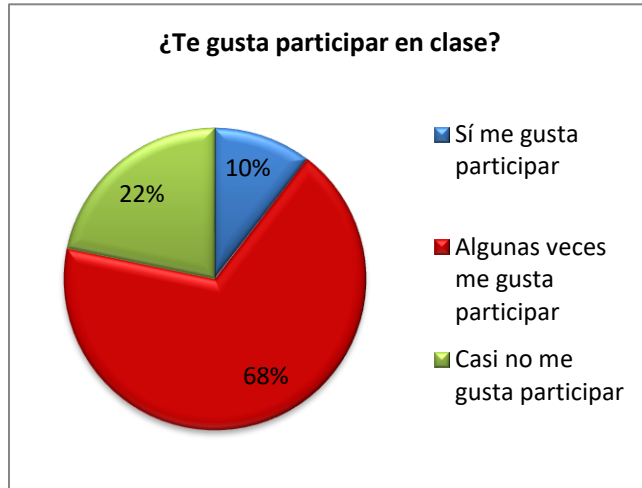
De los resultados obtenidos se hace la distinción gráfica de lo que respondieron los grupos de primero y los de tercero, puesto permite hacer comparativos y deducciones con mayor claridad ya que nos posiciona en dos escenarios, por un lado de quienes llevan su primer año cursado de preparatoria, y por otro de los estudiantes que ya están por egresar.

Con respecto a la participación en clase de los alumnos

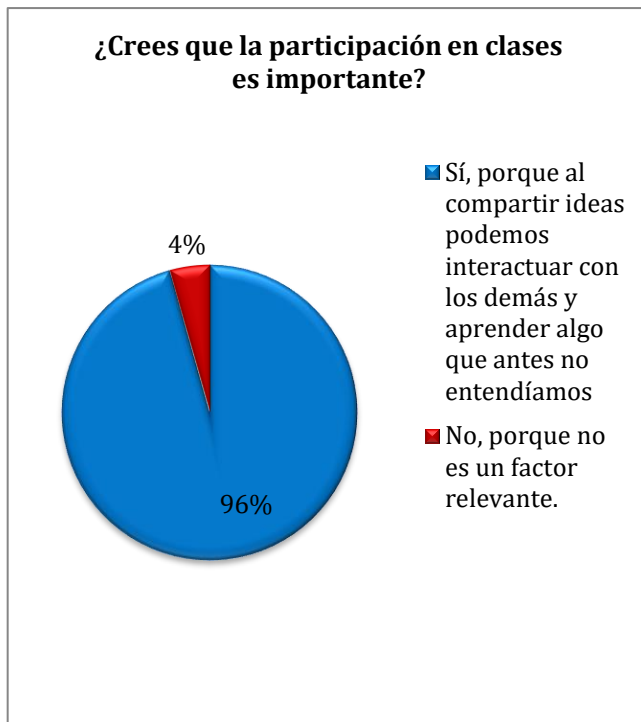
Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado que refieren participar en clase



Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado que refieren participar en clase por gusto



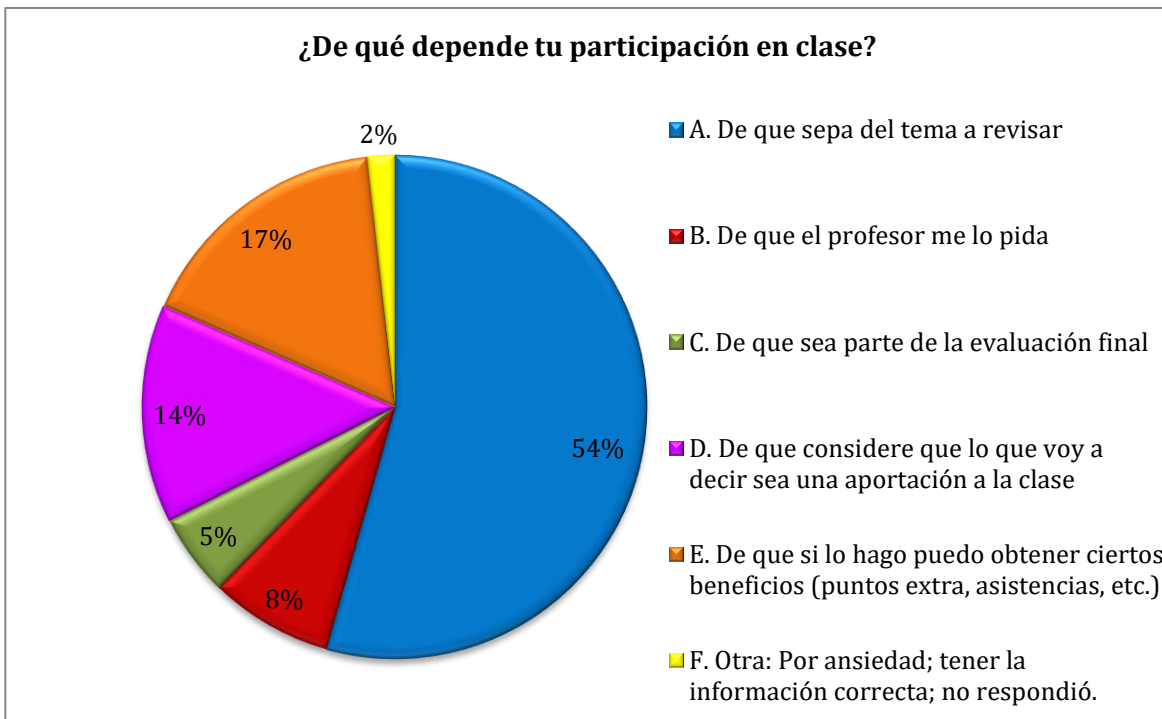
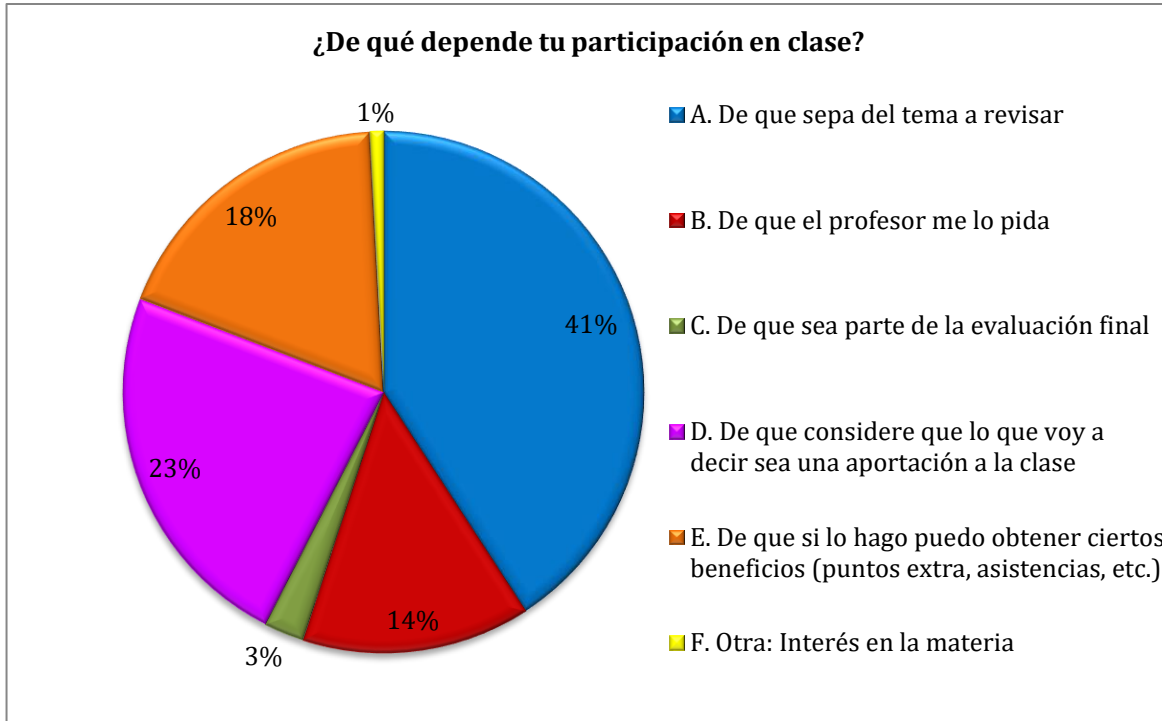
Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado que consideran que la participación en clases es importante



Los resultados muestran porcentajes similares entre la participación que emiten los grupos de primer grado en comparación con los de tercer grado de preparatoria, pues entre el 50% y 60% afirmaron participar en sus diferentes clases que tienen todos los días, mientras que lo que respecta a participar por gusto, se registró que entre el 58% y 68% del total de los grupos manifestaron hacerlo de ese modo algunas veces, aumentando así ligeramente los índices numéricos. Paralelo a esto, es sorprendente notar como casi el 100% de los grupos consideró la participación en clase como un elemento importante que permite compartir ideas e interactuar con los demás, esa idea se mantiene presente en los educandos y sobresale el hecho de que ambos grados escolares lo vean del mismo modo.

Con respecto a los factores que detonan la participación en clase de los alumnos

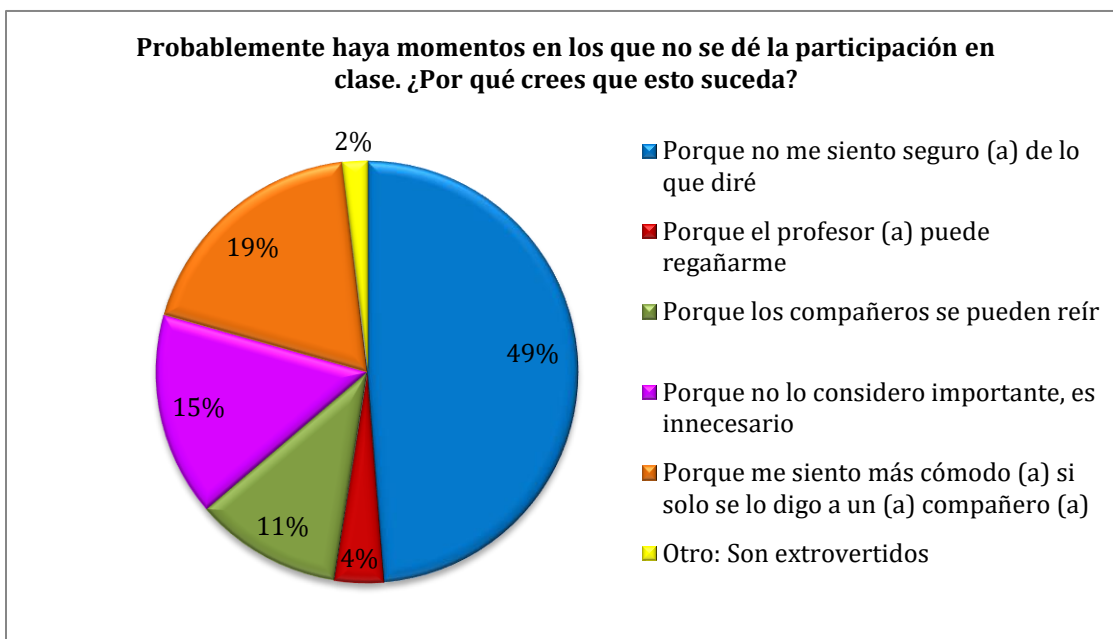
Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado que consideran que la participación se detona por ciertos factores

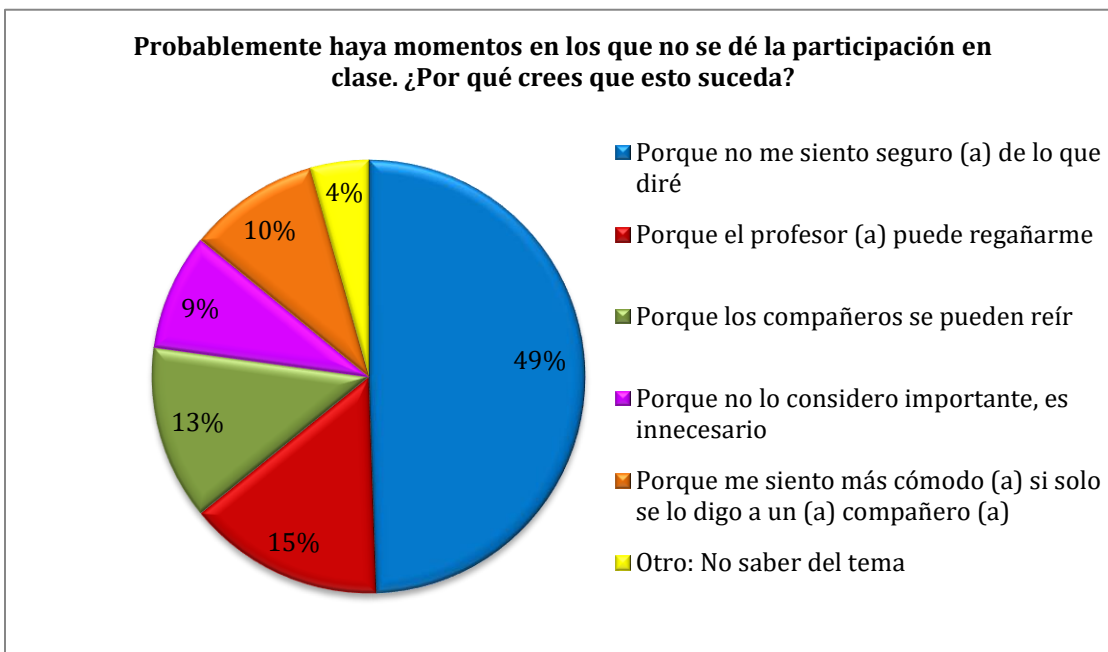


Las gráficas anteriores muestran cuales son las razones con mayor incidencia por las cuales las participaciones tienen lugar en las clases y aunque los porcentajes entre los grupos de primero y los grupos de tercero son rubros cercanos, sí hay cierta diferenciación. Por un lado se encuentra como principal razón que las participaciones en clase se dan cuando los alumnos saben del tema a revisar, siendo esto evidenciado con los porcentajes que van desde el 41% al 54% de las respuestas totales de los grupos. Por otro lado, una diferenciación entre los grados escolares se marca a partir de la selección de respuestas de los alumnos de primer grado, pues ellos refieren participar cuando consideran que lo que van a decir será una aportación a la clase, mientras que los alumnos de tercer grado seleccionaron la opción de que participan cuando se obtienen ciertos beneficios de ello, como lo son los puntos extras o las asistencias. Con esto, se entiende que los alumnos verdaderamente participan desde sus conocimientos y desde la importancia que les dan a estos para compartirlos con el grupo o para obtener ciertos beneficios, ya que si son relevantes y les va a aportar algo, los dicen, sino lo son, prefieren no hablar.

Con respecto a los factores que inhiben la participación en clase de los alumnos

Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado que consideran que la participación en clases se inhibe por ciertos factores





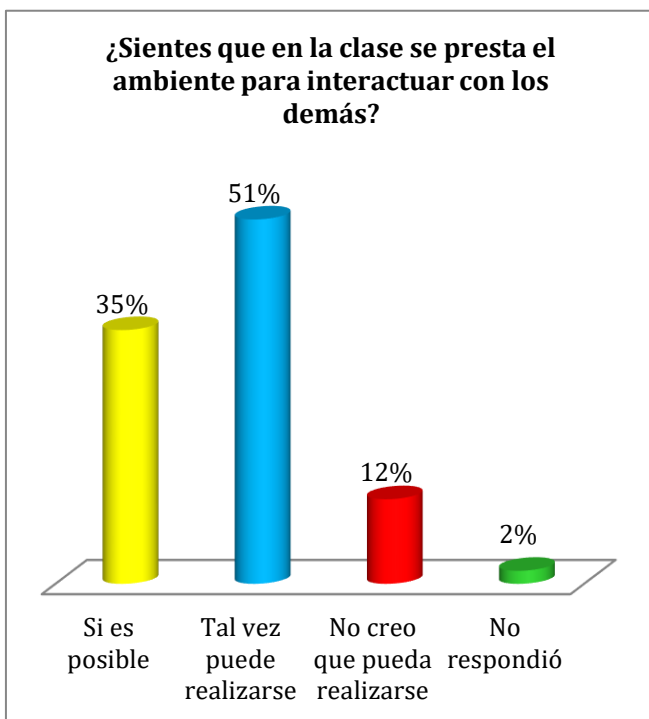
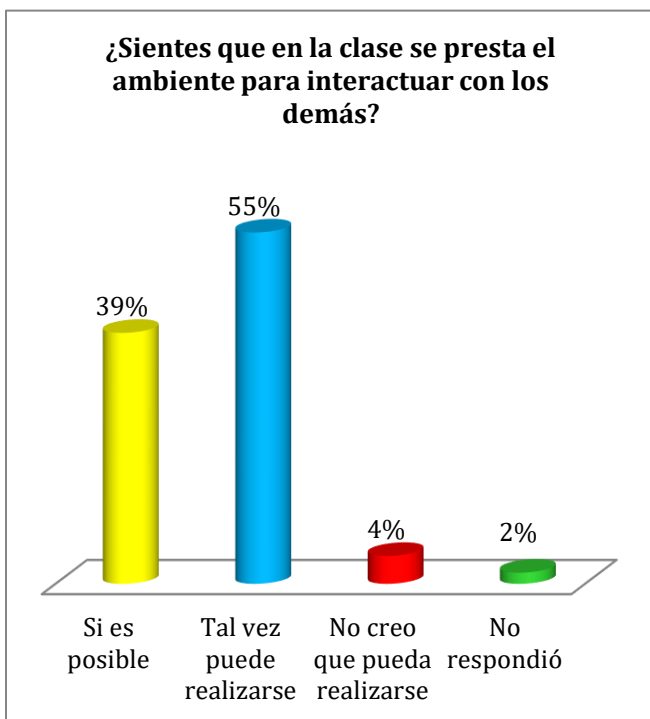
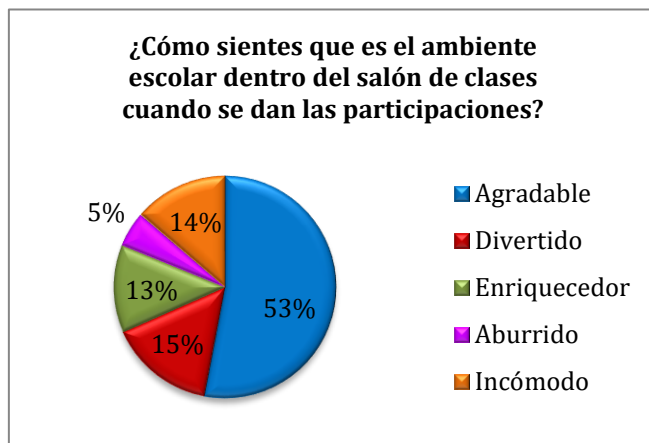
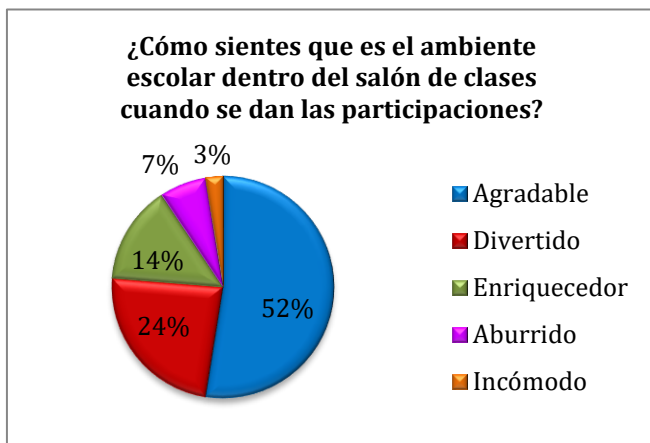
De entre las respuestas con mayor incidencia se obtuvo que tanto los alumnos de primero como los alumnos de tercero se ven inhibidos en su participación cuando no se sienten seguros de lo que dirán, es decir, que es un factor de seguridad personal lo que hace que no se sientan capaces de interactuar en clase, teniendo un porcentaje del 49% en ambos grados.

Entre las diferencias que se encuentran se tiene como segunda razón que inhibe la interacción escolar, el hecho de que para el 19% de los alumnos de primer grado les es más cómodo interactuar con un compañero, mientras que los alumnos de tercer grado declinaron por responder en un 15% que no participan porque el profesor puede regañarlos. Seguido de esto, se marca como tercera razón y con un 15% entre los alumnos de primer grado que no participan debido a que no consideran importante lo que van a decir o incluso es innecesario, y por el contrario los alumnos de tercer grado en un 13% remarcaron no participar porque los compañeros se pueden reír. Con esto se deduce que la variedad de razones que causan que los alumnos no interactúen durante las clases tienen que ver con aspectos personales y con la forma en que los alumnos se sienten más cómodos o en una zona segura dentro del salón de clases, por

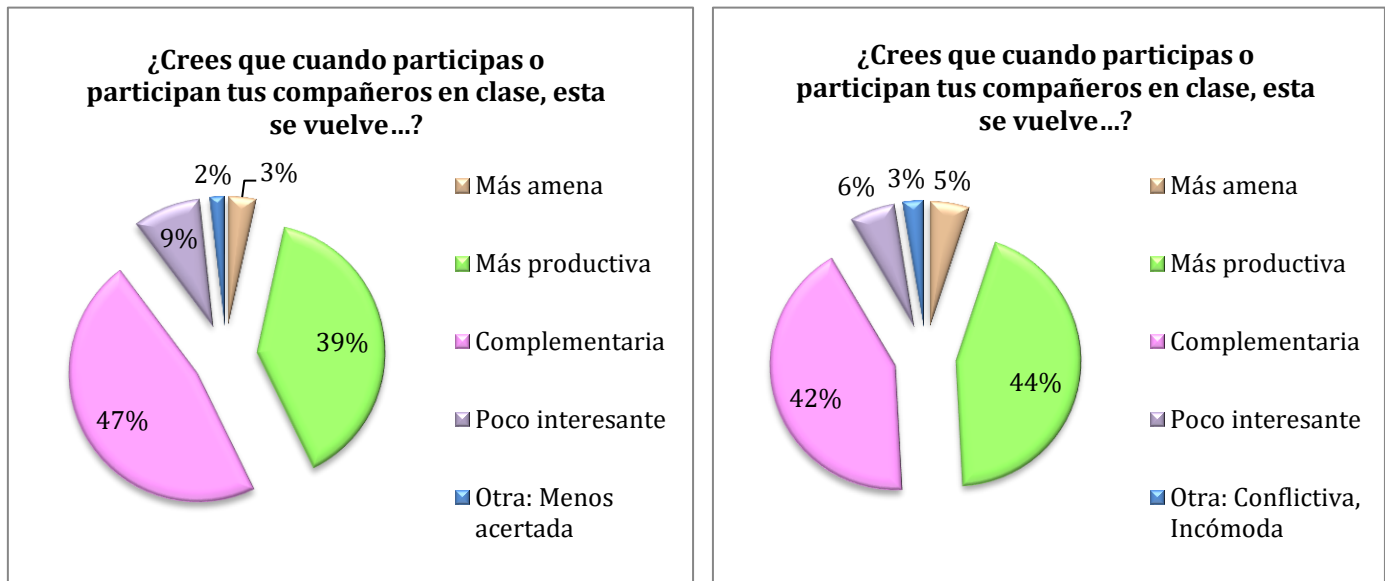
eso refieren que cuando hablan entre ellos se sienten mejor y que si evitan burlas o regaños en sus participaciones será una manera de controlar su entorno y su estado personal.

Con respecto al ambiente escolar que se genera con las interacciones

Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado con respecto al ambiente escolar



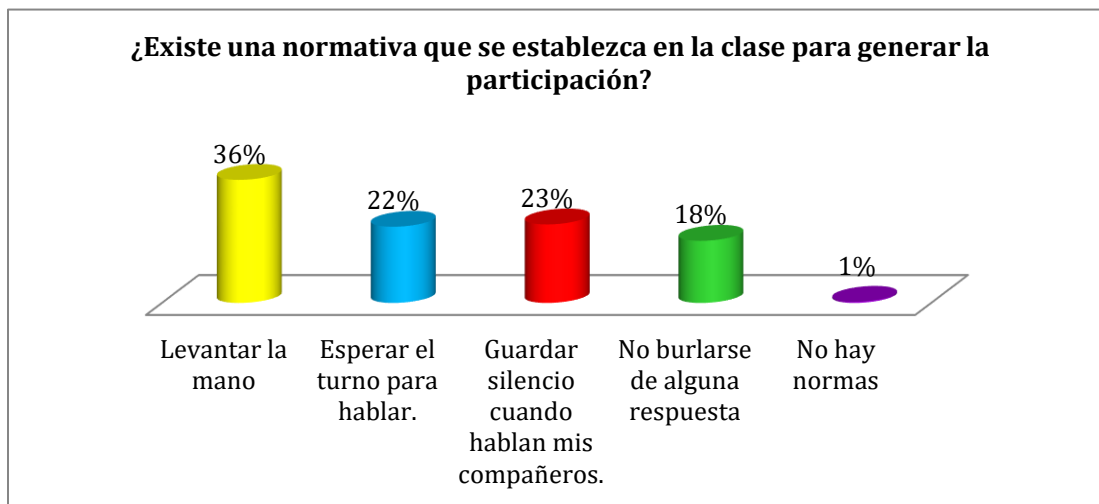
Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado con respecto al ambiente escolar y las participaciones en clase



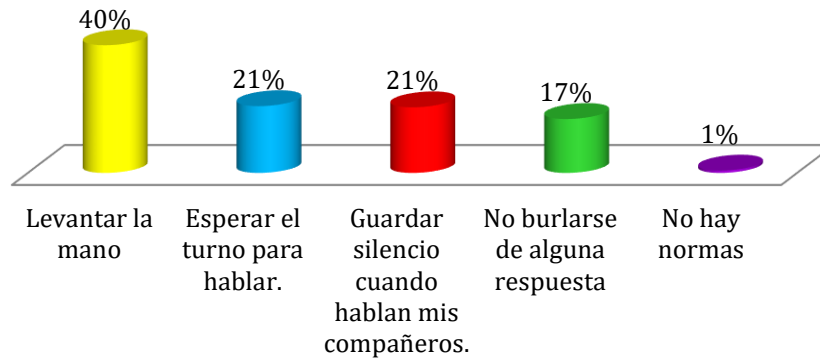
En cuanto al ambiente escolar se encontró que más del 50% de los alumnos de ambos grados académicos lo perciben como agradable y apto para interactuar con los demás; asimismo, consideran mayormente que las aulas de clase pueden prestarse para emitir sus participaciones e incluso refiere que cuando esto sucede las clases son más productivas y complementarias.

Con respecto a las normativas que se establecen para generar interacciones

Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre la normativa escolar

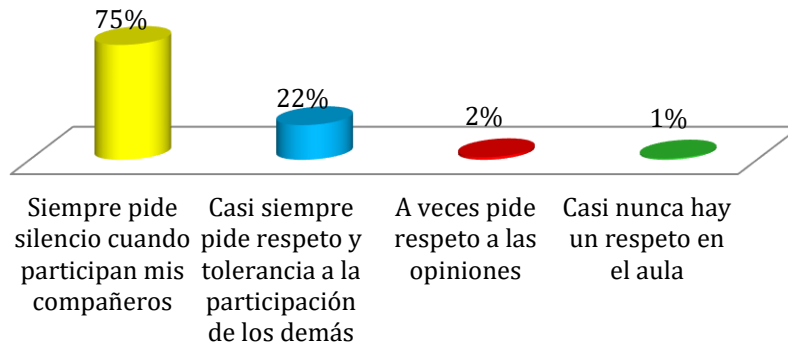


¿Existe una normativa que se establezca en la clase para generar la participación?

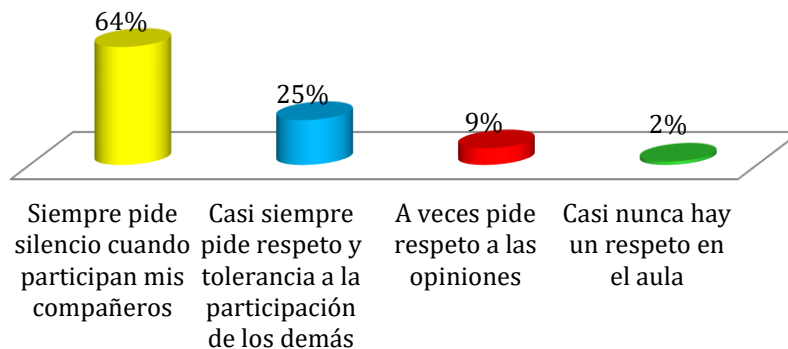


Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre la normativa escolar que el docente establece ante la participación

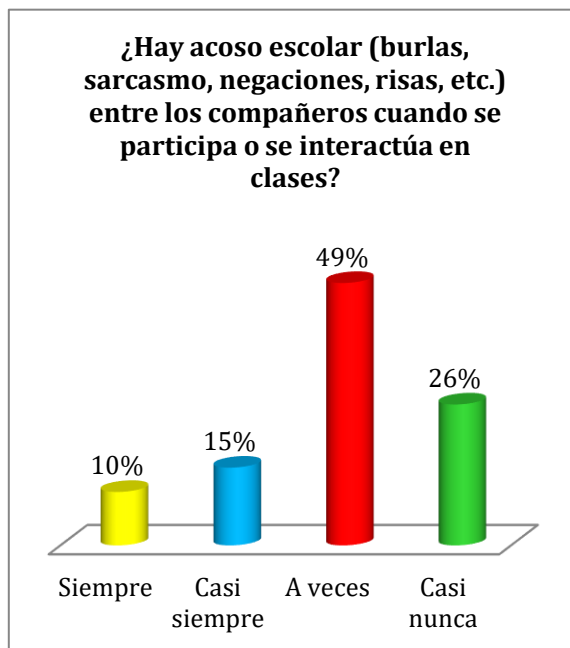
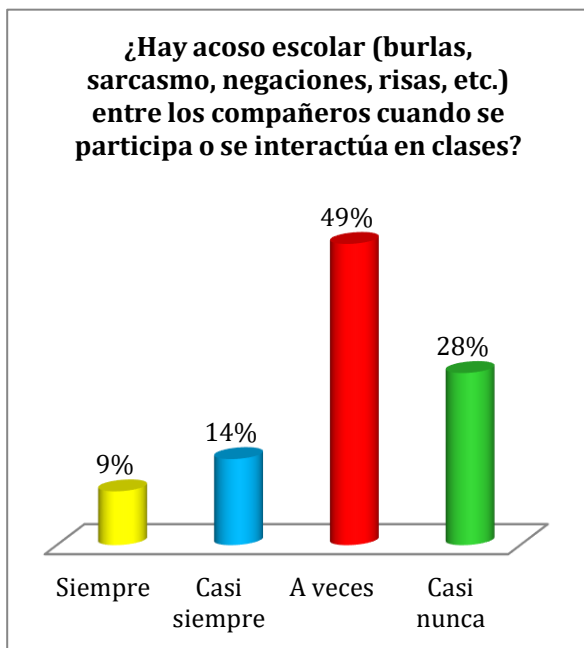
¿El maestro establece reglas de respeto y tolerancia para escuchar a los demás o para respetar los turnos de participación?



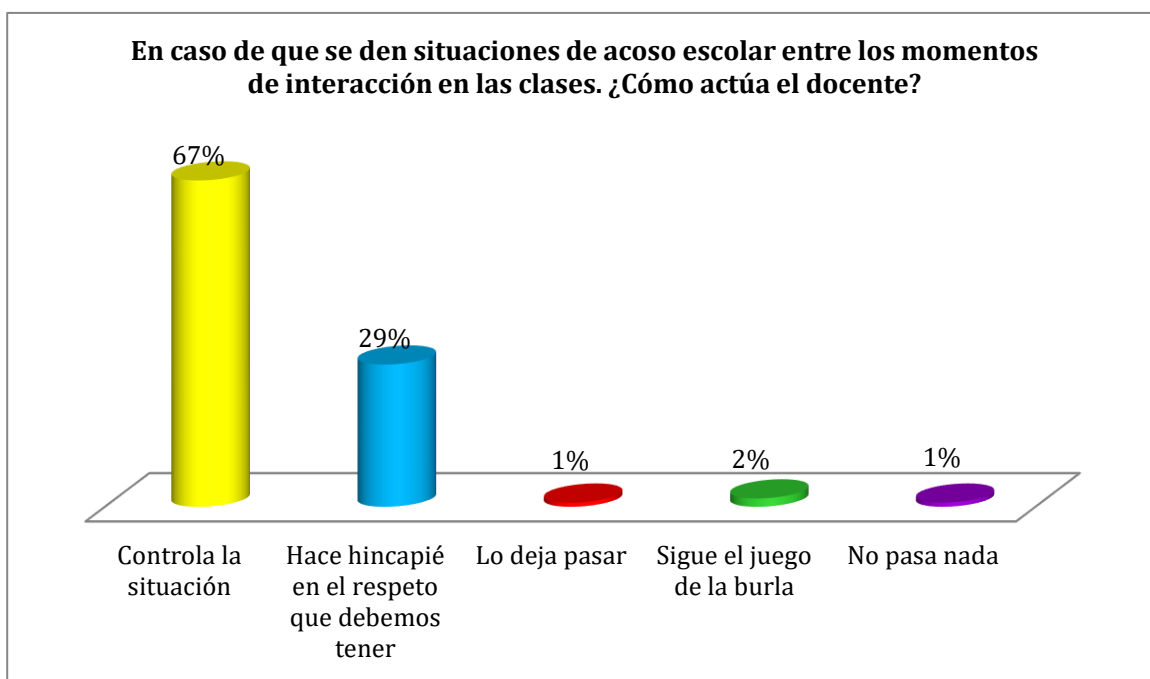
¿El maestro establece reglas de respeto y tolerancia para escuchar a los demás o para respetar los turnos de participación?

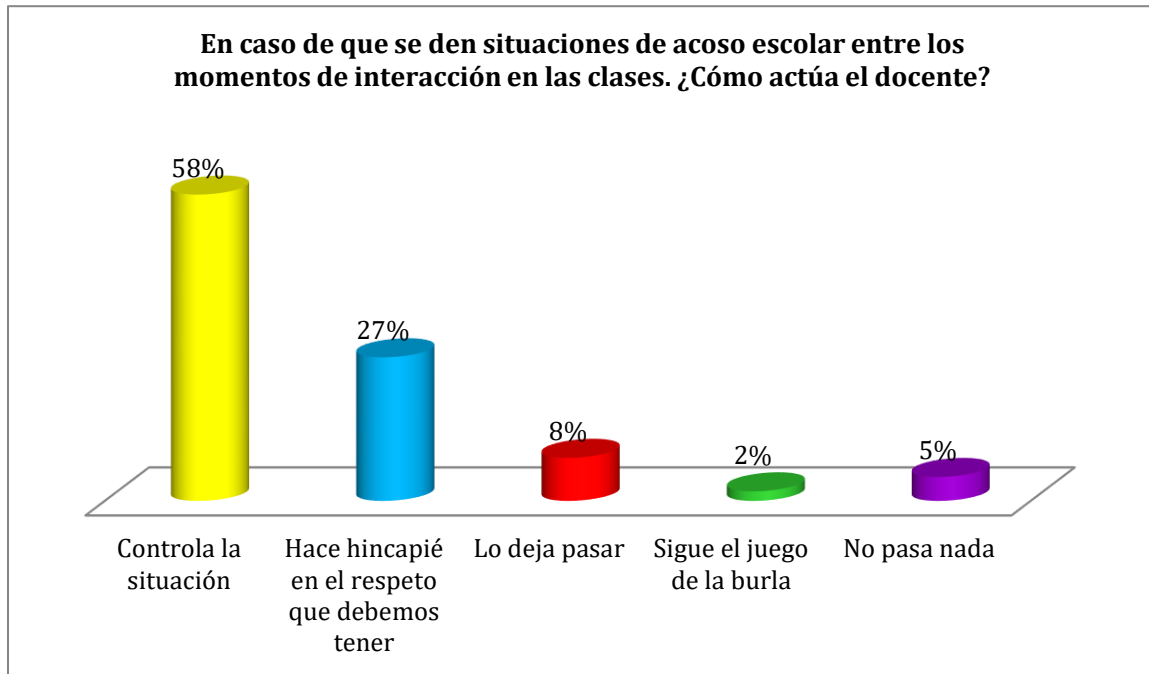


Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre la incidencia del acoso escolar que tiene lugar al momento de interactuar



Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre el actuar del docente ante situaciones de acoso escolar que tienen lugar al momento de interactuar



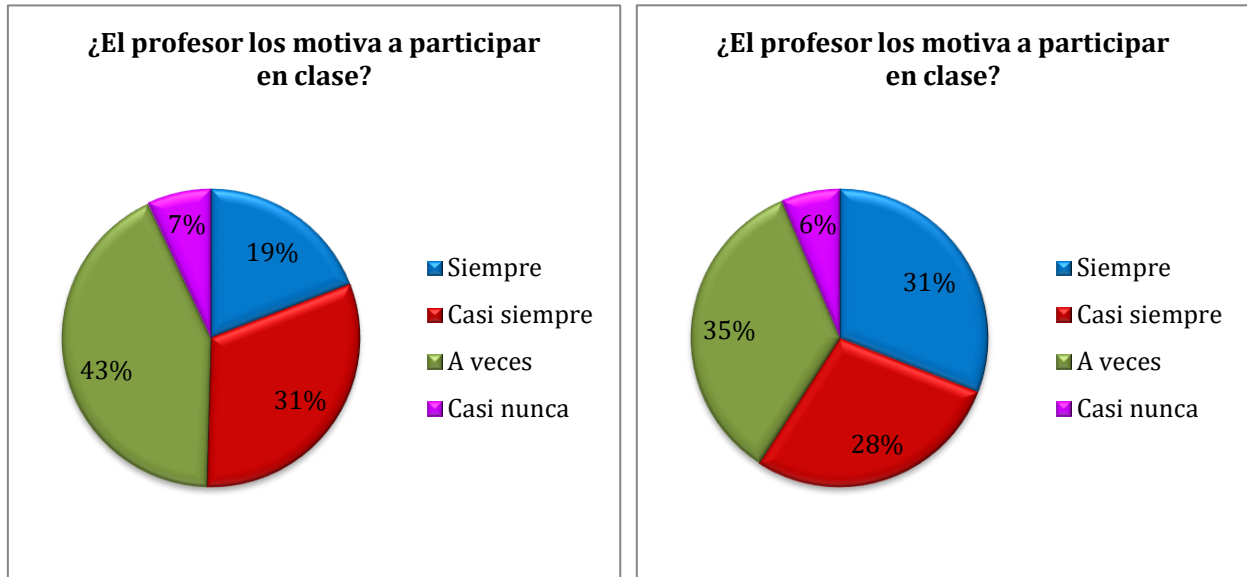


De entre los resultados obtenidos se tiene que los alumnos de ambos grados escolares sí identifican que hay ciertas normativas en el salón de clases para participar, teniendo como norma en común el levantar la mano para hablar, siendo esto constatado en un rango de porcentaje del 36% a 40% de los grupos; seguido de la opción de guardar silencio cuando los compañeros hablan referido con un porcentaje que pasa del 20% también en ambos grados.

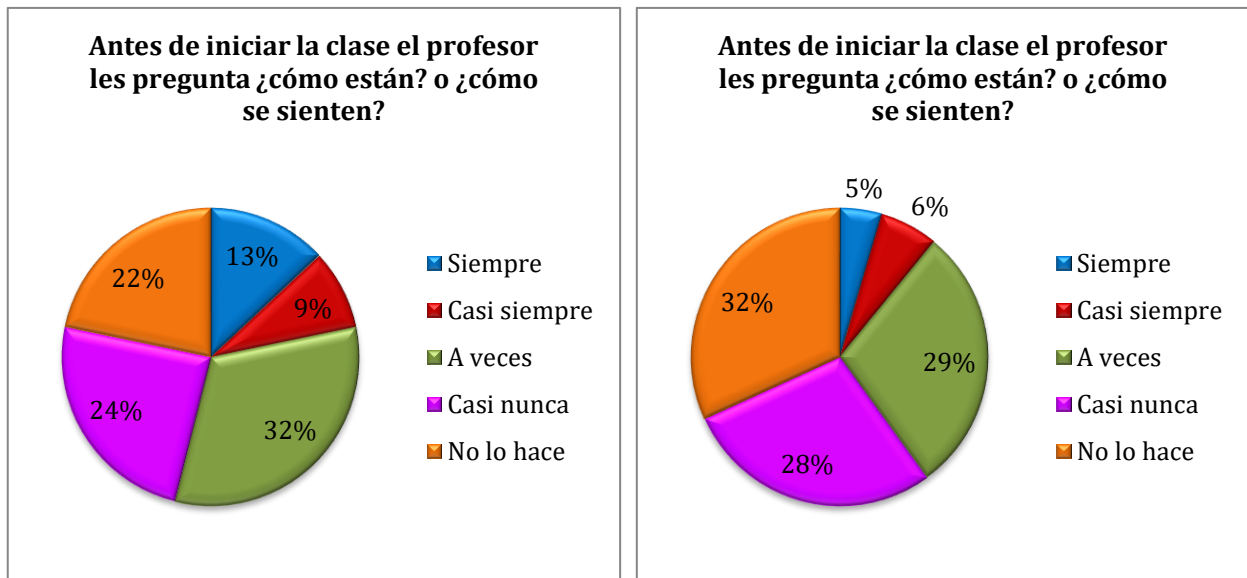
Ahora bien, con relación a la actuación del docente frente a la normativa acordada para la interacción de grupo, los alumnos percibieron en un alto porcentaje que va del 64% al 75% que son los profesores quienes siempre piden silencio cuando participan los compañeros, y que el respeto y la tolerancia son valores imprescindibles para todo el salón. Aunado a esto, en el caso en que se presente el acoso escolar (entendido como burlas, sarcasmo, negaciones, etc.), todos los estudiantes quienes respondieron el cuestionario concuerdan en un 49% que la presencia de esos actos se da a “a veces” y que es el docente quien controla la situación y que hace hincapié en el respeto que debe existir hacia los demás.

Con respecto a la actuación del docente en la Interacción escolar

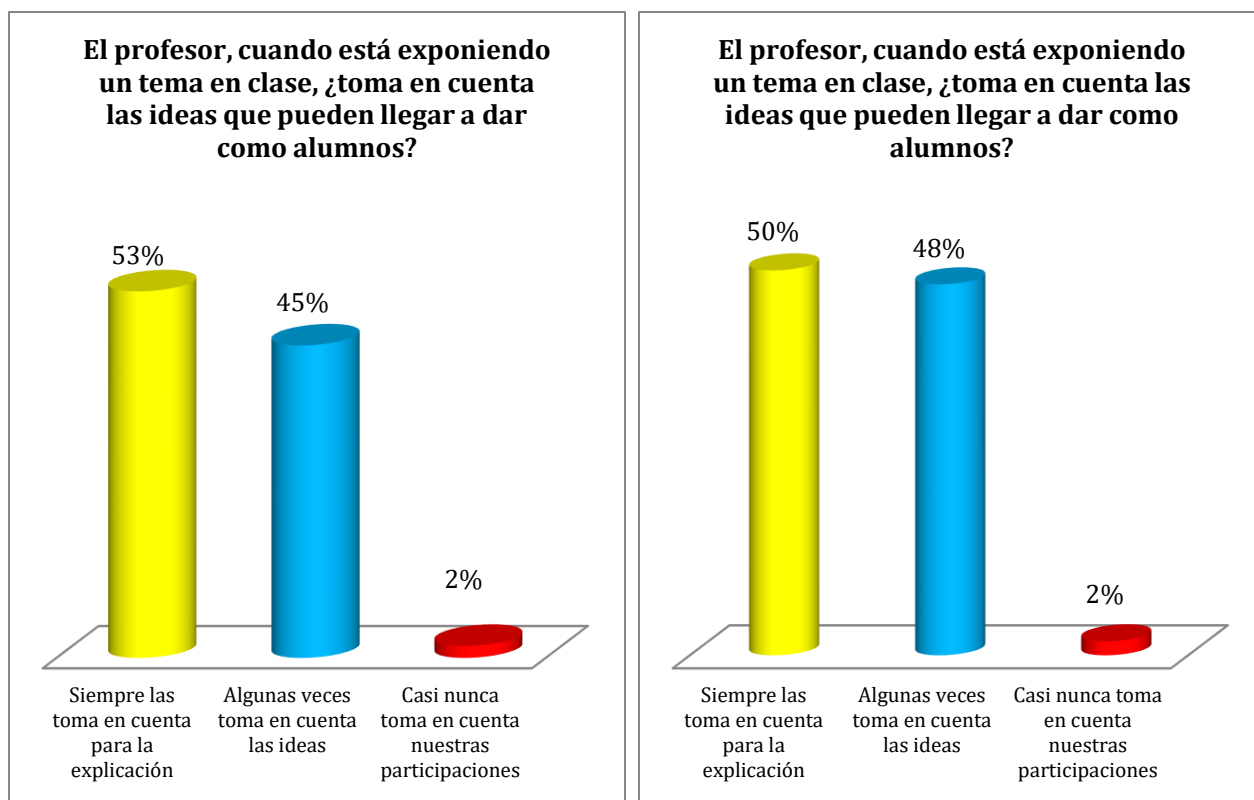
Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre la motivación que da el docente para participar en clase



Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre el actuar del docente ante el estado emocional de los alumnos

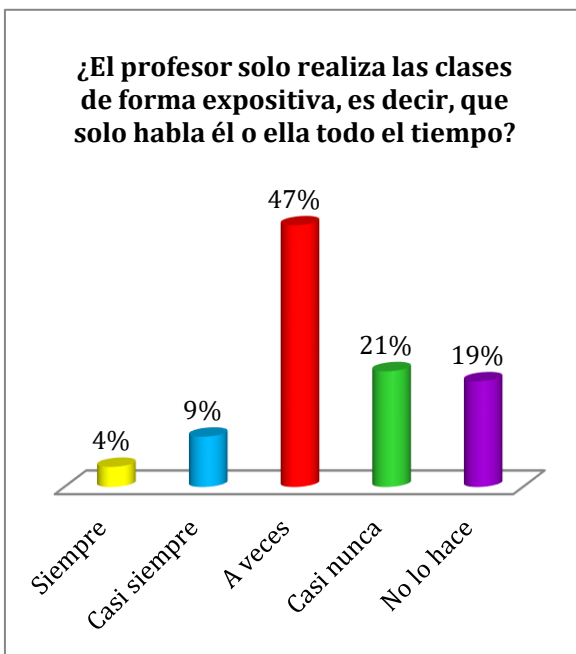


Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre la inclusión de ideas que hace el docente con respecto a sus participaciones

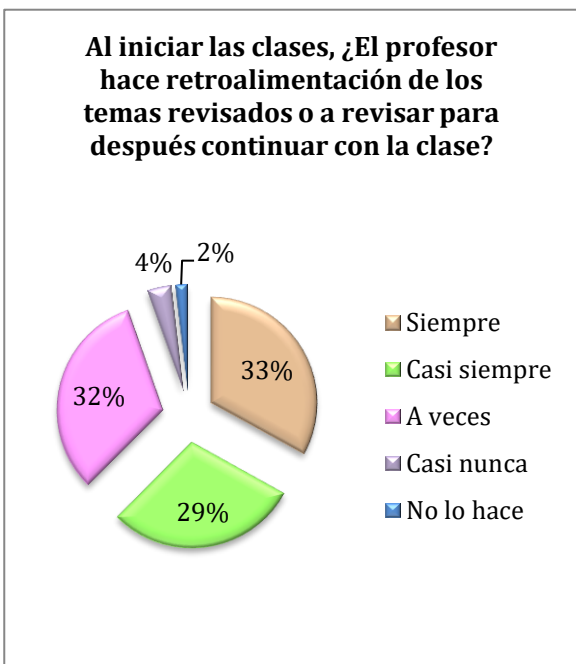
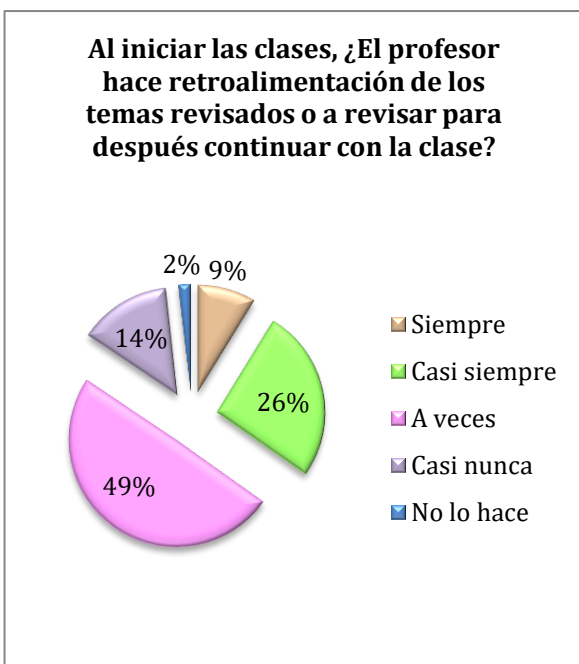


Estas gráficas revelan que por debajo del 50% los alumnos “a veces” se sienten motivados por el docente para participar, inclusive los alumnos de primero refirieron con un 22% que no se les pregunta el estado de ánimo, mientras que con los grupos de tercero, este porcentaje se elevó a un 32%, señalando así una posible causa del porqué un alumno en ocasiones no participa o no interactúa en clase pues probablemente no se sienta bien con alguna situación personal y por lo tanto no tiene la disposición para estar en la clase, de aquí depende que el docente contribuya de forma empática con sus alumnos y brinde el apoyo que esté a su alcance para desarrollar sus clases de la mejor forma posible. Ligado a lo anterior, una acción que el docente realiza sobre la comprensión y el entendimiento que emite hacia sus alumnos es la toma en cuenta de las ideas que estos le aportan, mismo asunto que se evidencia con un porcentaje que pasa el 50% de incidencia.

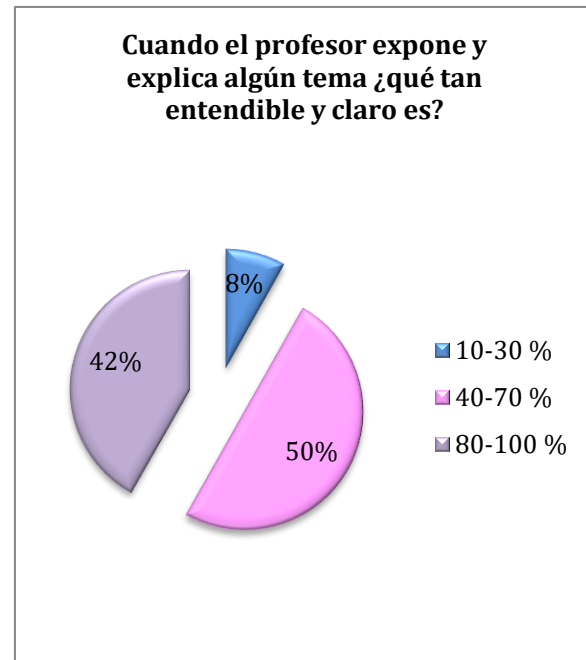
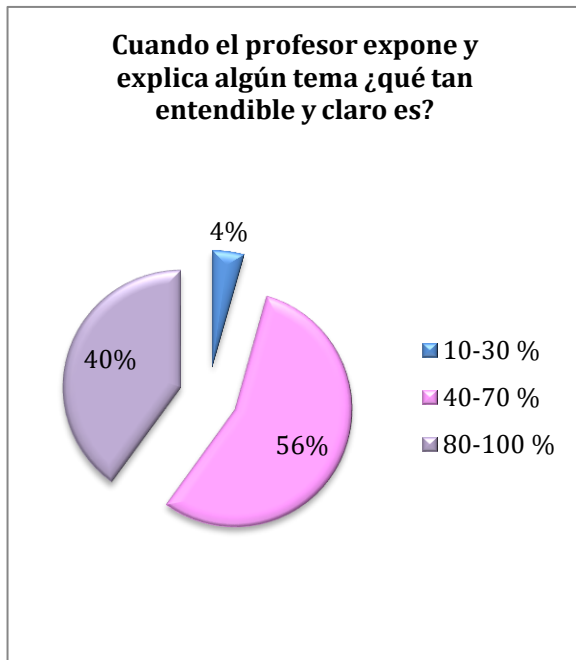
Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre el actuar del docente con respecto a las explicaciones frente a grupo



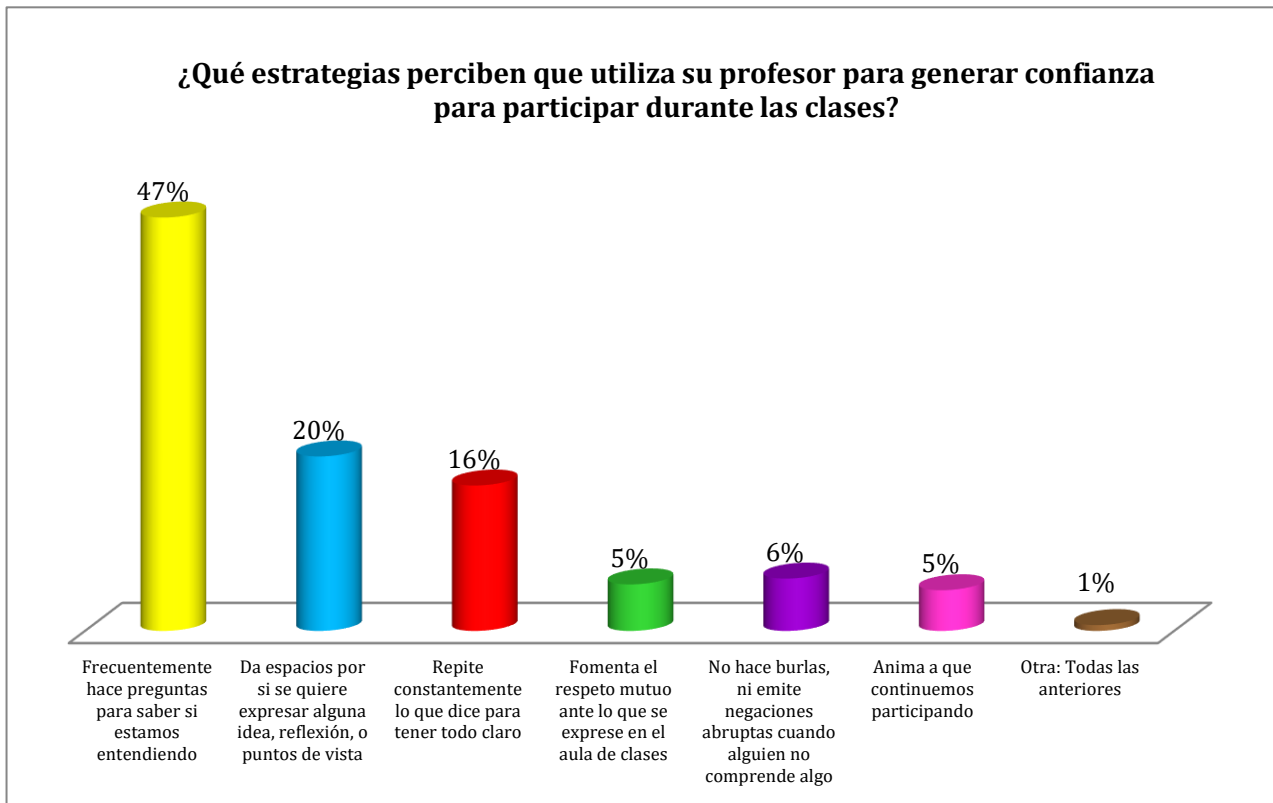
Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre la retroalimentación que hace el docente sobre temas vistos o por revisar

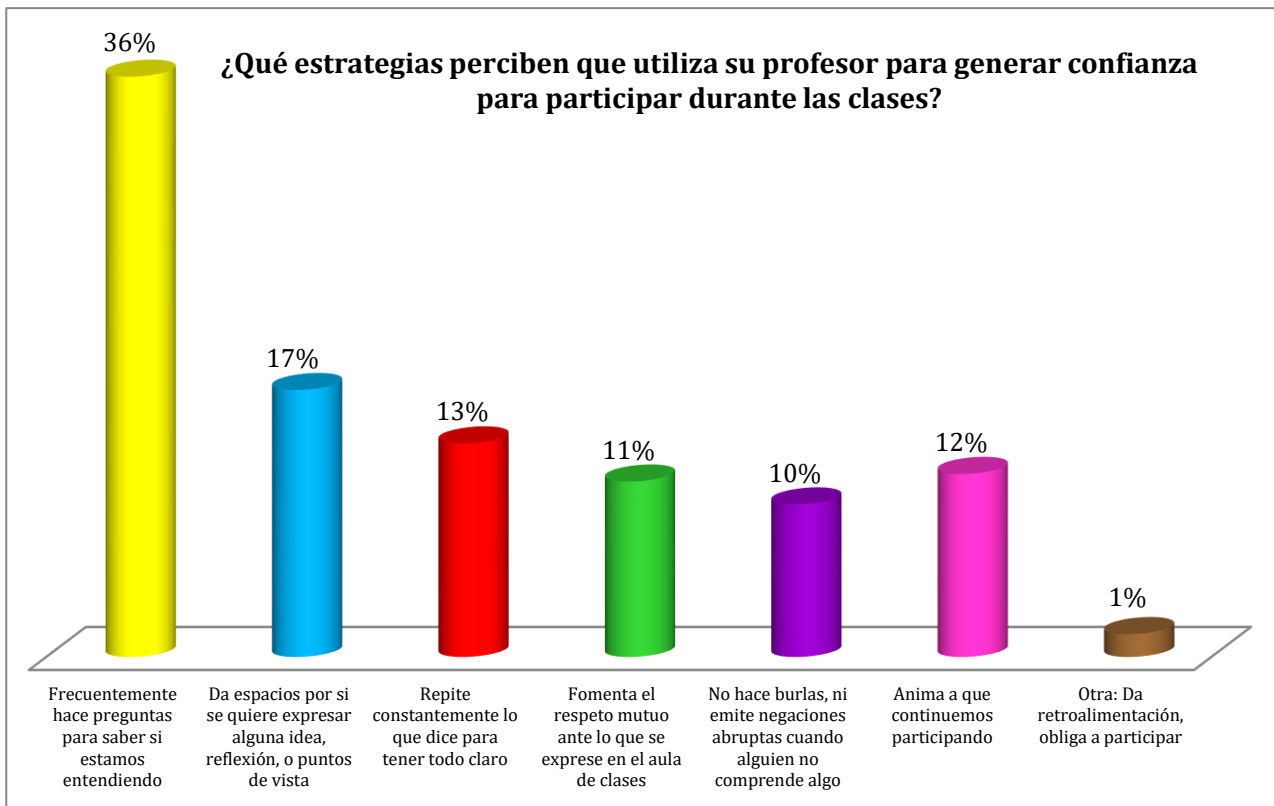


Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre el actuar del docente con respecto a las explicaciones frente a grupo



Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre las estrategias docentes



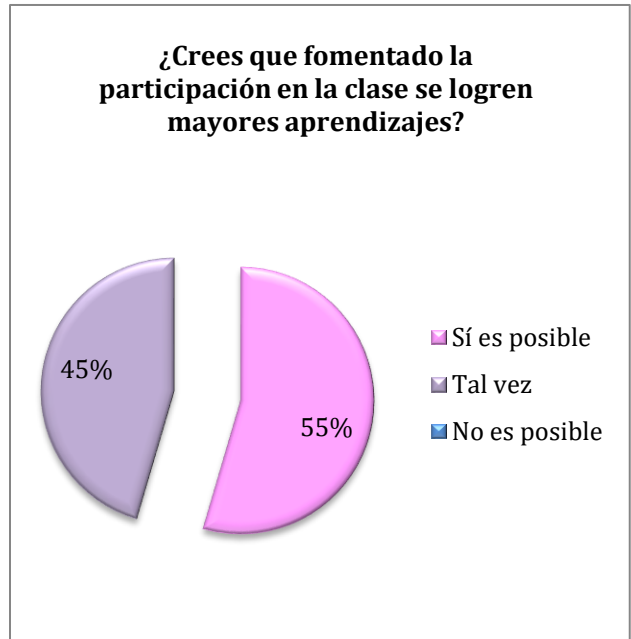
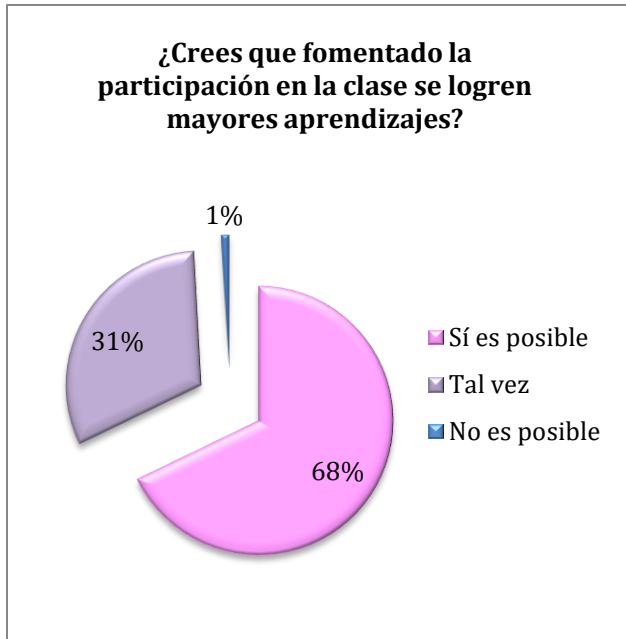


Sobre la manera en cómo los alumnos perciben las explicaciones de los docentes en el proceso interactivo, se obtuvo que más del 40% del total de los grupos consideran que “a veces” son los docentes quienes hablan la mayor parte del tiempo; a este rango le continúa el hecho de la retroalimentación que siempre dan los docentes antes o después de la clase sobre algún tema, siendo esto puntualizado con una incidencia de del 9% para los alumnos de primero y con un gran aumento para los alumnos de tercero siendo esto del 33%, marcando así una notoria diferencia.

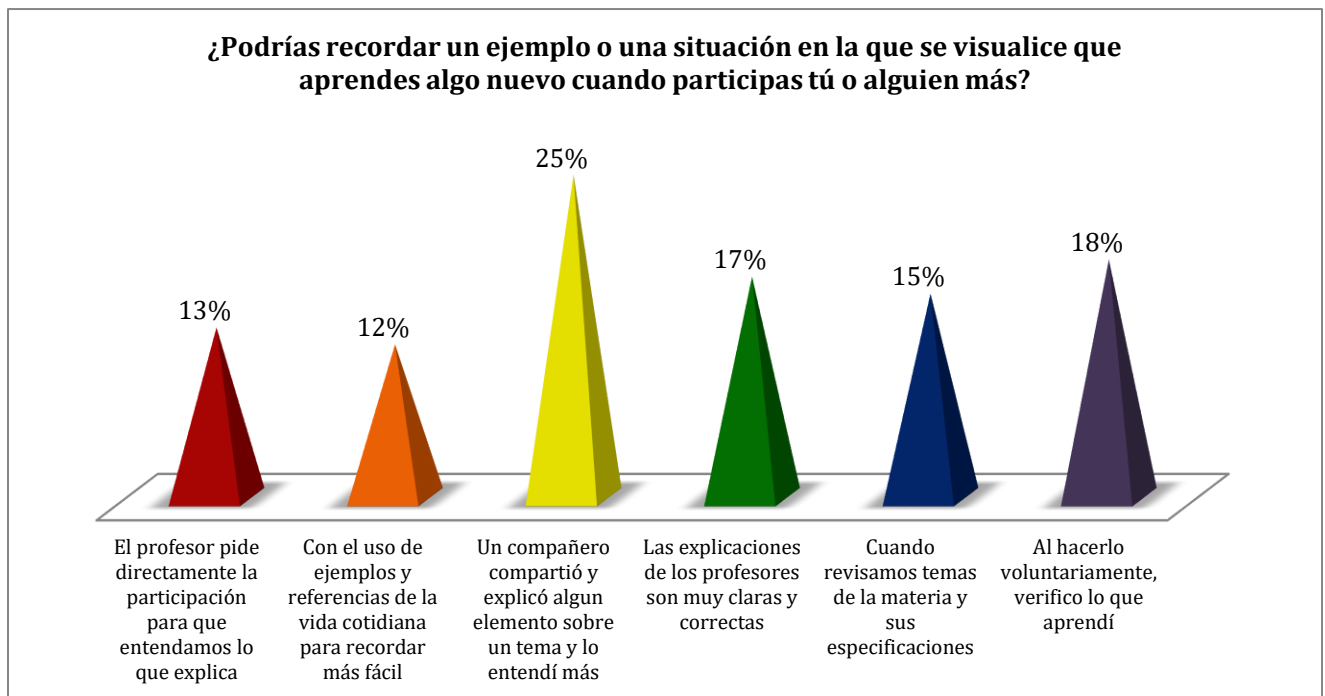
Ahora bien, lo relacionado con lo entendibles y claros que pueden ser los docentes al momento de explicar los contenidos o en general al dar sus clases, todos los alumnos incurren en un porcentaje mayor al 50% en estimar que son lo suficientemente claros. Mientras que lo que respecta con el uso de estrategias docentes sobre la generación de confianza para interactuar en el aula sobresalen dos opciones en ambos grados escolares, la más elegida fue: “La constante elaboración de preguntas para saber si los alumnos están entendiendo” seguida de: “La aceptación de ideas y reflexiones”.

Con respecto al aprendizaje significativo y la Interacción escolar

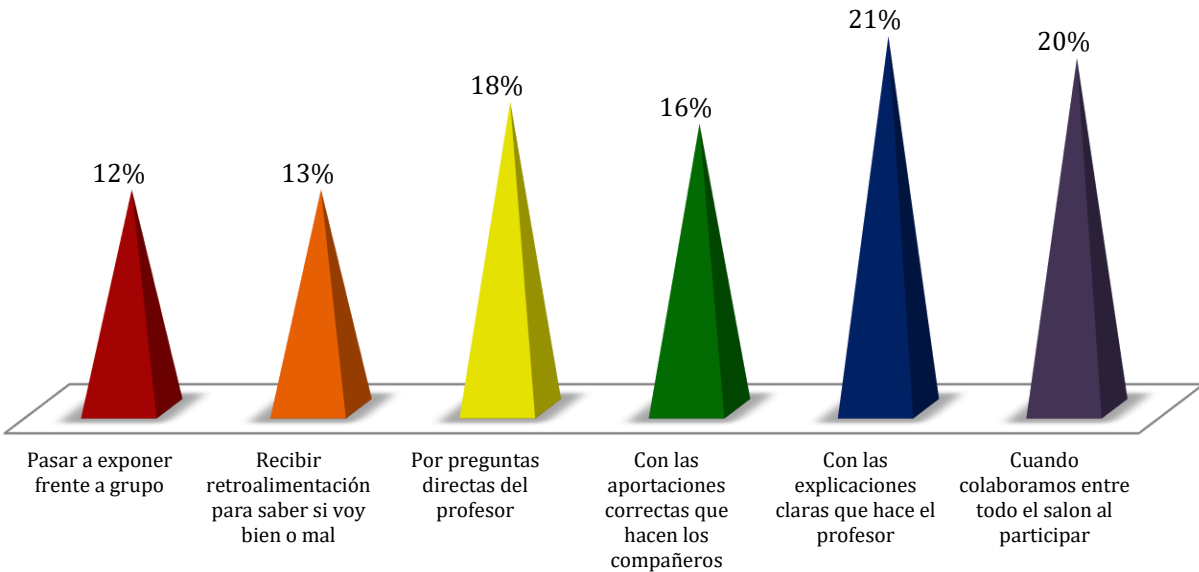
Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado sobre el fomento de la participación en clase para lograr aprendizajes significativos



Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado el logro de aprendizajes significativos por medio de la interacción

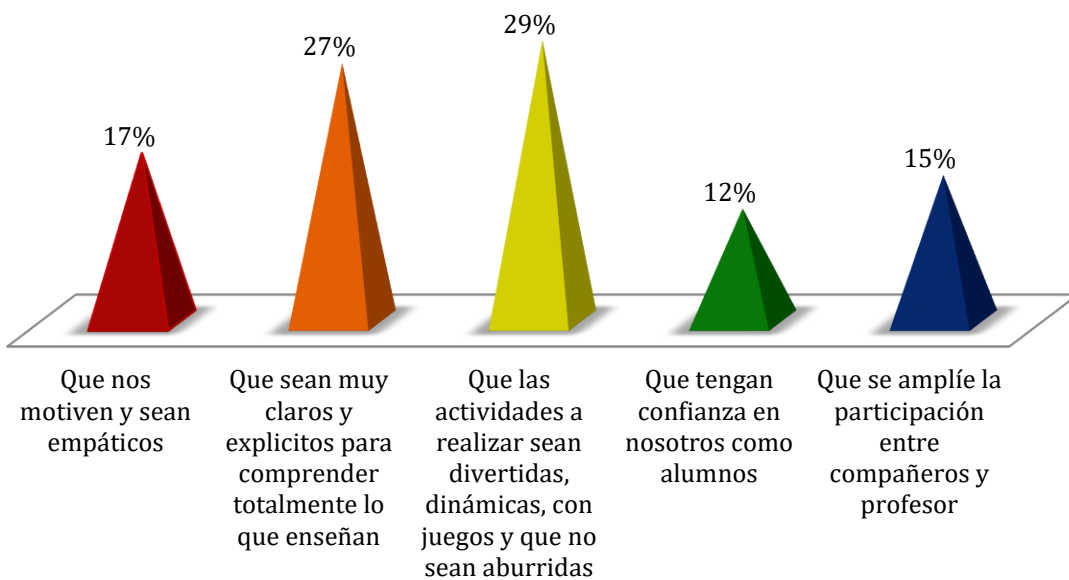


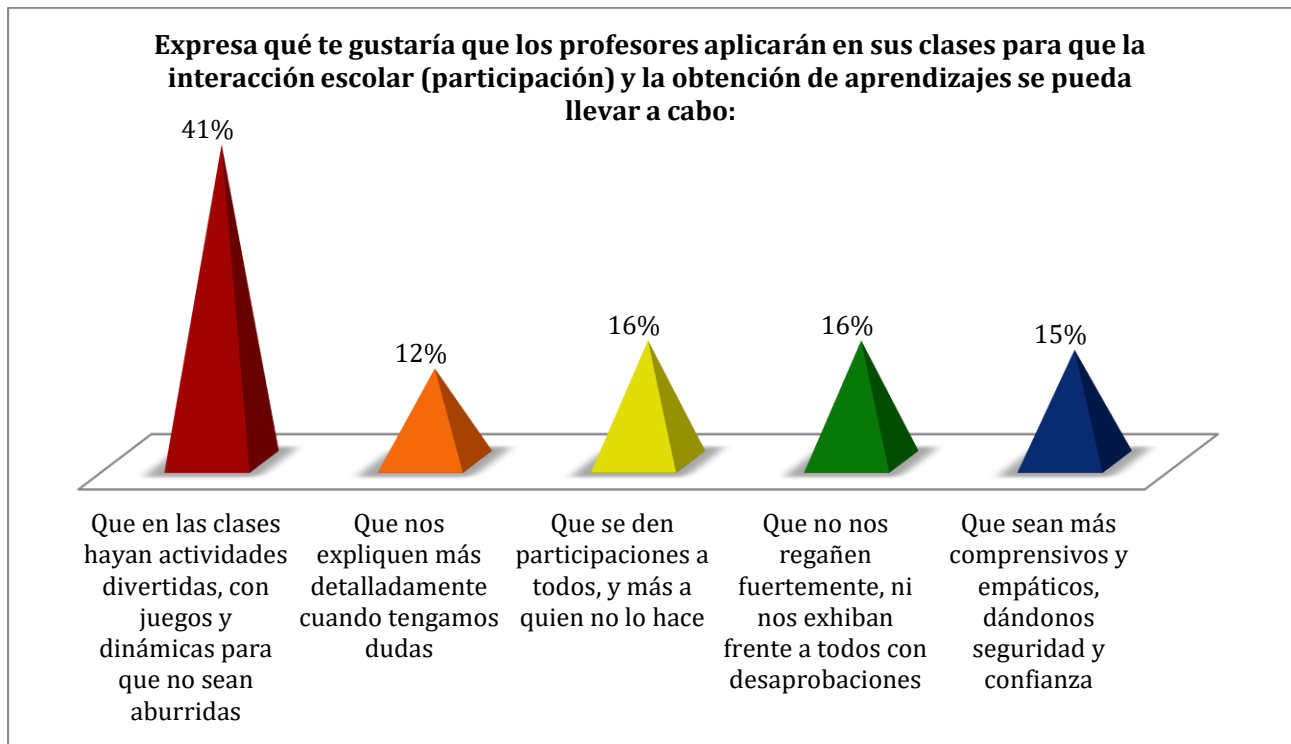
¿Podrías recordar un ejemplo o una situación en la que se visualice que aprendes algo nuevo cuando participas tú o alguien más?



Gráficas de porcentajes de alumnos de primer y tercer grado con respecto a sus consideraciones emitidas sobre el alcance de aprendizajes significativos y la interacción escolar

Expresa qué te gustaría que los profesores aplicarían en sus clases para que la interacción escolar (participación) y la obtención de aprendizajes se pueda llevar a cabo:





De las respuestas obtenidas se obtuvo un rango del 55% al 68% de todos los alumnos que sí creen que fomentando la participación en clase se logren más aprendizajes significativos y como evidencia de esto, en la pregunta siguiente los estudiantes añadieron ejemplos en los que han aprendido algo nuevo cuando participan de forma individual o cuando un compañero lo hace. Por un lado, los alumnos de primero dijeron en un 25% haber aprendido algo y haber entendido más cuando un compañero compartió y explicó un elemento sobre un tema y lo hizo de manera correcta; a esto le sigue el ejemplo con presencia del 18% que consto en que cuando los alumnos participan voluntariamente, verifican lo que aprenden. Por otro lado, los alumnos de tercero mencionaron sus ejemplos de obtención de aprendizajes en un 21% con relación a las explicaciones claras que da el profesor, seguido de un 20% de menciones que indican que cuando hay colaboración de todos, esto funciona mejor. Y de manera conjunta, todos los alumnos de ambos grados especificaron que cuando hay preguntas directas y respuestas correctas, todo este proceso fluye y es más entendible.

Finalmente, al abrir el espacio de respuestas sobre lo que a los alumnos les gustaría que sucediera en sus clases para mejorar la interacción escolar y la obtención de aprendizajes significativos, sorprendentemente todos los estudiantes incurrieron en una misma respuesta, pues piden que en las clases haya actividades divertidas, con juegos y dinámicas para que estas no sean aburridas. Esto no es más que una clara evidencia y una petición muy precisa que ha movido los intereses de los alumnos, misma que centra el foco en la supervisión de la práctica docente y en el análisis de lo que funciona y de lo que ya no, para saber que se tiene que modificar. Asimismo, piden que los docentes confíen más en la capacidad que ellos tienen como alumnos y que no los exhiban fuertemente con desaprobaciones o regaños.

3.5.3 Resultados de las observaciones diagnosticas de las sesiones

En lo que respecta a las observaciones hechas sobre las clases de preparatoria se encuentra que hubo mucha disponibilidad y disposición de parte de los docentes y de los alumnos para contribuir con la investigación. Asimismo, se tiene en cuenta que las observaciones siguieron el firme propósito de hacer una corroboración y un comparativo entre lo que los docentes mencionaron es las entrevistas y lo que se vio en las clases, así como con los alumnos y las respuestas que marcaron en los cuestionarios y lo que demostraron hacer en una clase habitual.

Así también, se toma a consideración que la elaboración de las clasificaciones del siguiente cuadro de análisis tiene sus bases en el la tabla interactiva que previamente se diseñó para monitorear las interacciones entre profesor alumno; alumno – alumno; y alumno con contenidos, ligando todo esto a los aprendizajes significativos que evidencian tener, o no. Del mismo modo se añaden ejemplos de los diálogos, conversaciones, preguntas y respuestas que se registraron para posteriormente interpretar y hacer las inferencias correspondientes siendo esto lo que a continuación se añade:

OBSERVACIONES DE CLASE

No. de Observación: 1

Escuela: Preparatoria Oficial No. 54

Grado escolar: Primer grado o Segundo semestre

Fechas: 13 y 15 de marzo del 2024

Curso o Asignatura: Física; Energía y sus interacciones.

Cantidad de clases observadas: 2 clases por docente

Duración de cada clase: 2 horas

TABLA DE ANÁLISIS INTERACTIVO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Observación del docente		
Categoría de interacción	Descripción de acontecimientos/acciones	Análisis
Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)	<p>De entre las acciones más sobresalientes en esta observación se tiene que: Es el docente quien mantiene mayormente el uso de la palabra para explicar los temas a trabajar, durante esa exposición hace dictados de conceptos obtenidos de un libro de texto que frecuentemente usan; luego el docente hace preguntas a los alumnos para recapitular elementos sobre lo que han escuchado y de lo que han escrito; también hace aclaraciones sobre lo complejo que puede resultar algún término y verifica que los alumnos hayan entendido ese nuevo concepto.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo de exposición de términos</u> -Docente: <i>“La fuerza es proporcional a la masa, ahora sí, ya todos aquí conmigo, entonces aquí tengo una masa, que la masa, repito, tiene una fuerza gravitacional de 9.8 metros por segundo.”</i></p>	<p>Con lo visto en las clases y una vez hecho el recuento de las acciones, se infiere que las sesiones en general fueron de tipo explicativas</p> <p>Las interacciones fueron en mayor grado y solamente entre alumno y docente al momento de plantear un cuestionamiento, al dar indicaciones sobre una tarea y al responder dudas, por lo que resulta necesario implementar más actividades que fomenten la interacción entre alumno-alumno.</p> <p>De entre las estrategias discursivas que el docente usó durante sus clases se tiene la recapitulación y la repetición, ya sea de conceptos o de</p>

	<p>En cuanto a los trabajos y/o tareas que el docente dejó para que sus alumnos realizaran fue colocar en el pizarrón ejercicios prácticos para resolver en clase y posteriormente calificarlos, o también para terminarlos en casa cuando el tiempo no alcanzaba, siendo así una tarea por hacer, aparte de las que dejaría al término de la clase, mismas que al no ser entregadas traería como consecuencia que los alumnos tengan cero en esas actividades.</p> <p>Sobre la adquisición de los aprendizajes significativos el docente verifica en algunos momentos si se han logrado cuando pregunta de temas que ya se han visto y los alumnos responden correctamente las cuestiones que hace.</p> <p><u>Ejemplo de aprendizajes obtenidos</u> <i>-Docente: "Hace un ratito, en la clase pasada habíamos dicho que un Newton es igual, ¿A qué?"</i> <i>-Alumnos: "A un kilogramo, metro sobre segundo al cuadrado"</i></p>	<p>términos muy específicos que los alumnos ya conocen o acaban de escuchar. Del mismo modo, el docente alude en repetidas ocasiones al uso del "dictado" como herramienta para dar conceptos, sin embargo, es una técnica que se recomienda usar con menor frecuencia e innovarla con otra para generar nuevas dinámicas grupales y una mayor interacción.</p> <p>Con relación a la adquisición de aprendizajes significativos se puede notar que hay un acercamiento a las condiciones del mismo, ya que si bien, los alumnos si demuestran haber adoptado ciertos términos, falta que se les motive a aportar más de lo que saben.</p>
<p>Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)</p>	<p>Para este tipo de factores se observó lo siguiente:</p> <p>Ocasionalmente el docente pregunta cómo se encuentra el estado de ánimo de sus alumnos y esto pasa al inicio de la clase. No hubo alguna otra manifestación en la que los docentes o alumnos expresaran cómo se sentían.</p> <p>Sobre los cuestionamientos que se hicieron, todos tenían relación con los temas vistos y nunca hubo desaprobación o rechazo por parte del docente hacia los alumnos, aun cuando las respuestas no fueran las esperadas, al</p>	<p>En cuanto a los elementos emocionales sí se requiere un mayor énfasis en percatarse del estado de ánimo de los alumnos puesto que esto los predispone al grado de atención e interés que pondrán en la clase.</p> <p>Por otro lado se persuade a seguir con la misma dinámica de aprobación y aceptación de las respuestas de los alumnos ante un cuestionamiento, aun cuando este sea el correcto o</p>

	<p>contrario, las aceptaba y daba retroalimentación de lo mismo.</p> <p>En cuanto a la interacción entre los alumnos no hubo actividades o uso de estrategias que fomentaran el diálogo entre ellos, solo era un lazo interactivo entre alumno-docente con respecto a las preguntas-respuestas.</p> <p>El ambiente escolar se percibió cómodo para participar y cuando se llegó a dar un momento de burla o desorden, el docente lo detuvo de inmediato, recordó que eso no está bien y prosiguió con la clase.</p>	<p>el incorrecto, ya que eso hace que el alumno se vea motivado a seguir participando.</p> <p>Del mismo modo se recomienda implementar otras estrategias interactivas que permitan que entre alumnos se apoyen.</p>
<p>Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).</p>	<p>Las observaciones revelaron que durante las clases sí hubo interrupciones internas y externas que cortaron momentáneamente el hilo conductor del tema que se estaba explicando, siendo estos los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llamadas telefónicas (Internas) • Asuntos relacionados con Orientación Escolar (Externas) <p>El accionar del docente fue dar la atención que se necesitaba para cada asunto, detuvo momentáneamente su clase y las explicaciones que daba y con respeto les pidió a sus alumnos que también estuvieran atentos a lo que se les dijera.</p> <p>Resulta importante destacar que el <u>silencio</u> se presentó constantemente durante las clases, una cuando se explicaba un tema y otra cuando el docente pedía que no hicieran ruido al momento de que alguien participara.</p>	<p>Resultó propia y adecuada la forma de accionar del docente ante las interrupciones que hubo durante sus clases, lo importante reside en dar atención a lo que solicitan y aminorar el tiempo de interrupción del asunto para retomar la clase.</p> <p>Por otro lado, se entiende que el silencio presente que hubo en las clases es usado para que los alumnos centren la atención en la exposición de los temas, de modo que no se distraigan tanto y que atiendan a las indicaciones que se les da. Del mismo modo, hay que prestar vital atención cuando ese silencio emite señales de confusión por parte de los alumnos, pues eso inhibe las participaciones y por ende, los aprendizajes.</p>

Observación de los alumnos		
Categoría de interacción	Descripción	Análisis
Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)	<p>De entre las observaciones más destacables se tiene que los alumnos no suelen expresar sus dudas, más bien las preguntan entre mismos compañeros y entre ellos se apoyan.</p> <p>La participación no es del todo voluntaria, sino que mayormente es el docente quien les pregunta algo sobre el tema y ellos responden.</p> <p>Cuando se les deja un ejercicio, entienden las instrucciones y proceden a la elaboración de lo encomendado. Asimismo sucede con las tareas pues anotan lo que se les deja y se muestran interesados cada indicación:</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo de tareas</u></p> <p>-Docente: "Traer de tarea las funciones trigonométricas, ponemos función seno, coseno y tangente"</p> <p>-Alumnos: "Sale profe"</p>	<p>Los alumnos sí responden ante cuestionamientos que el docente hace, sin embargo no van más allá de un concepto clave, ni lo hacen voluntariamente, es necesario que amplíen la información que proporcionan.</p> <p>Las instrucciones sobre las tareas pueden parecer simples, sin embargo son precisas y específicas, lo que evita confusiones y hace más concisa cada indicación.</p>
Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)	<p>De lo más notorio que hubo en esta clase fue que los alumnos no suelen expresar cómo se sienten, por lo que su motivación para trabajar no era muy percibida.</p> <p>Por otro lado, sí se ven perceptibles a la retroalimentación que el docente les da sobre algo que él mismo explica o cuestiona y cuando hay algún error en la exposición o en los ejemplos que se dan, los alumnos lo hacen notar, reflejando su puesta de atención y lo que van aprendiendo.</p> <p>En cuanto al ambiente escolar se</p>	<p>Es recomendable que los alumnos expresen con mayor frecuencia su estado emocional, ya sea de manera particular o por medio de dinámicas que el docente genere para no exhibir a nadie, pues de esto depende la disposición que tienen para aprender.</p> <p>Asimismo, es adecuada la forma en que participan y expresan lo que ya han aprendido al momento de hacer correcciones en los</p>

	<p>observa cómodo aunque con pocas interacciones que conllevan a que los alumnos opinen poco sobre lo que personalmente creen.</p>	<p>ejercicios puesto que eso reforzara lo que saben y les permitirá tener un mejor rendimiento académico.</p> <p>Así pues se considera de mucho beneficio que entre alumnos se apoyen cuando no llegan a entender del todo un tema, ya que a veces hay más comprensión entre iguales.</p>
<p>Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).</p>	<p>Aquí se percibió lo siguiente:</p> <p>Los alumnos se mostraban atentos ante la explicación del docente, sin embargo, el silencio sí tuvo lugar en la sesión durante varios minutos de tiempo que podían alargarse, acortarse y volverse a generar cuando no había respuestas ante los cuestionamientos que se les hacían. Incluso al momento de que los alumnos escribían lo que se les dictaba si se mostraban atentos, pero también corporalmente emitían un mensaje de cansancio y aburrimiento.</p>	<p>Se notó que cuando los alumnos no entienden algo lo expresan gestualmente o se quedan callados ante un cuestionamiento y al mismo tiempo se crea un espacio amplio de silencio, por lo que es necesario que como alumnos expresen todas las dudas que les surjan y que hagan un recuento de lo que están aprendiendo; además si sienten que es muy repetitiva o cansada la actividad de escribir muchos conceptos, deben expresarla con el docente para modificar esta estrategia.</p>

No. de Observación: 2

Escuela: Preparatoria Oficial No. 54

Grado escolar: Primer grado o Segundo semestre

Fechas: 19 y 20 de marzo del 2024

Curso o Asignatura: Educación para la salud; Taller de ciencias 1.

Cantidad de clases observadas: 2 clases por docente

Duración de cada clase: 2 horas

TABLA DE ANÁLISIS INTERACTIVO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Observación del Docente		
Categoría de interacción	Descripción	Análisis
Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)	<p>De esta sesión se observó al inicio de la clase y durante el desarrollo que la docente hizo un repaso general de lo que previamente se revisó en clase, siendo estos conceptos, ejemplos, definiciones, etc.</p> <p>También la docente recibe las tareas que se dejan en la clase anterior para que después las califique, mientras que de las nuevas tareas por hacer, les da instrucciones específicas de la nueva tarea y además les brinda a los alumnos ciertas herramientas de búsqueda muy útiles para la realización.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo de tareas</u></p> <p><i>-Docente: “En la página de Educación, del gobierno, o ponemos libros de bachillerato de CONALITEG, y les va a sacar el telebachillerato y ya ahí están los libros de Ciencias para la Salud 1 y 2, lo pueden ver en línea o en pdf, sale, entonces de ahí pueden sacar la información, de hecho ahí hay unos esquemas muy padres porque viene el órgano y luego viene la función, o sea viene la anatomía y luego la fisiología de una forma muy general, es así como yo lo quiero.”</i></p>	<p>El hecho de que la profesora haga un repaso de los contenidos ya vistos quiere decir que toma en cuenta los aprendizajes previos de sus alumnos y que además alude a una de las condiciones del aprendizaje significativo que es la de tomar en cuenta las estructuras cognitivas del alumno.</p> <p>Con respecto a las indicaciones que la docente otorga sobre las tareas o actividades, se considera una práctica correcta y que alude a que además de que la docente da una clase explicativa, también hace que sus alumnos pongan en práctica lo revisado en clase, esto a partir de la toma de participaciones a voz del alumno y a las explicaciones que este mismo puede dar en el pizarrón y frente a sus compañeros.</p>
Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)	<p>De este tipo de factores se observó que el interés de los alumnos por saber más surge cuando el docente interviene en la creación de espacios cómodos, en los que presta vital atención a lo que los estudiantes quieren aportar o a las</p>	<p>De este apartado se infiere que cuando la docente acepta las dudas que los alumnos emiten, da prueba de la aceptación y recepción de las mismas, además de</p>

	<p>dudas que emiten.</p> <p><u>Ejemplo de exposición de dudas:</u> -<i>Docente: “¿Qué ibas a mencionar?”</i> -<i>Alumna: “¿Las venas son órganos o son tejidos?”</i> -<i>Docente: “Las venas, sí son órganos que forman parte del sistema circulatorio, sale, las venas, las arterias.”</i></p> <p>Algunos alumnos se vieron interesados y atentos al tema por trabajar y esto conlleva a que se generaran dudas personales y a que ellos mismos aportaran elementos y opiniones que consideraban correctos ante el planteamiento de alguna pregunta.</p> <p>También se presentaban pláticas entre alumnos que por un lado mostraban su comodidad pero por otro los alejaban del tema de la clase, ya que tocaban temas personales y no de la clase.</p>	<p>que en todo momento da retroalimentaciones muy completas que los alumnos reciben como un nuevo conocimiento y que poco a poco o quizá de manera inmediata añaden a sus esquemas cognitivos.</p> <p>Así también, el docente al aceptar que los alumnos hablen, demuestra tener disposición para trabajar en la construcción de aprendizajes significativos en realzar la voz del educando.</p>
<p>Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).</p>	<p>De lo observado se notó que una distracción latente en el aula son las conversaciones que entre alumnos mantienen y que no necesariamente tienen que ver con aspectos de la clase.</p> <p>Otra forma notoria de pérdida de atención fue cuando los alumnos se rieron fuertemente e interrumpieron las explicaciones que la docente daba, o también cuando ya comenzaban a platicar entre ellos de temas ajenos a la clase y generaban mucho ruido, para controlar esto, la profesora usaba frases como: “¡Guarden silencio!”, con el fin de aminorar el ruido y volver a tomar la dirección de la clase.</p>	<p>Se tiene a bien la actuación de la docente en cuanto a las distracciones o los momentos en que los alumnos ya no ponen atención en clase, pues al haber ruido o poco interés, la docente lleva el control del grupo adecuadamente y genera nuevamente al centro la atención de todos.</p>

Observación de los Alumnos		
Categoría de interacción	Descripción	Análisis
Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)	<p>En la clase denoto el hecho de que los alumnos entregaron tareas y trabajos completos en cuanto la docente lo solicito.</p> <p>Los estudiantes también se mostraron disponibles para ayudar a la docente en cuanto ella lo necesito para hacer las anotaciones respectivas sobre quienes iban participando, pues ese dato se registra en las listas.</p> <p>Cuando los alumnos se sienten muy seguros de que saben la respuesta a cierta cuestión es cuando participan voluntariamente, y cuando no es así prefieren no hablar a menos que la docente pregunte. Esto es muestra de que en efecto, han aprendido aspectos relevantes de la materia.</p>	<p>Se deduce en este apartado que la responsabilidad de los alumnos en cuanto a la entrega de tareas es persistente y evidencia que se tiene una comunicación efectiva entre ellos y el docente, pues se entregó lo que se pidió anteriormente.</p> <p>Con respecto a los aprendizajes que los alumnos ya han apropiado y le han dotado de significado, se notó que efectivamente los alumnos develan tener cierta nivelación de contenidos y que los han obtenido de modo sustancial.</p>
Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)	<p>En esta clase se observó lo siguiente: De manera general, los alumnos se mostraron atentos y receptivos ante la explicación de un nuevo tema.</p> <p>Las participaciones que hicieron los alumnos fueron varias tanto voluntarias, como solicitadas en el momento en el que la docente les decía, estas se dieron en diferentes momentos de la clase y los alumnos se iban apoyando de sus apuntes, de tareas, de investigaciones previas y sobretodo de conceptos o puntos que ya se aprendieron.</p> <p>En algunas ocasiones los alumnos se distraían con el celular o con pendientes que traían de otras materias.</p>	<p>Las participaciones que se dieron en esta clase dependieron de los apuntes y de las tareas que los alumnos ya tenían, mientras que la docente era quien moderaba las interacciones que se tenían y mostraba aceptación de lo que se aportaba, esto a su vez hacía que los alumnos se sintieran con la disponibilidad de hablar y expresar sus dudas.</p>

Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).	<p>En cuanto a las inhibiciones vistas se tuvo que cuando los alumnos se comienzan a sentir aburridos empiezan a hablar cosas distintas a la clase, generando mucho ruido y perdiendo la concentración, esto detiene la interacción de los alumnos con la docente así como sus participaciones e incluso no toman apuntes y demuestran poco interés.</p> <p>Otra de las acciones notorias de los alumnos es que cuando están en clase pueden estar escuchando lo que la docente expone y al mismo tiempo hacer escritos o trabajos que guardan relación con la materia en cuestión o con una diferente.</p>	<p>Es menester que los alumnos expresen o den cuenta a la docente que se está perdiendo la atención de los temas y que hay algo que ya no está llamando su interés, de modo que se ayuden entre ambos y sigan el hilo de la clase.</p>
---	---	--

No. de Observación: 3

Escuela: Preparatoria Oficial No. 54

Grado escolar: Primer grado o Segundo semestre

Fecha: 19 de marzo del 2024

Curso o Asignatura: Educación para la salud.

Cantidad de clases observadas: 2 clases por docente

Duración de cada clase: 2 horas

TABLA DE ANÁLISIS INTERACTIVO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Observación del Docente		
Categoría de interacción	Descripción	Análisis
Factores cognitivos (Exponer;	Dentro de las acciones observadas se encontró lo siguiente:	La docente observada demostró que en efecto conoce y aplica las

<p>Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)</p>	<p>La docente sí estableció un contexto conceptual antes de iniciar sus clases, hizo una revisión de lo que vieron con anterioridad y repasó puntos importantes de los temas.</p> <p>Otra acción que hizo continuamente fue el hecho de cuestionar todo el tiempo a sus alumnos para que no se perdiera en ningún momento la interacción entre alumno-docente; esto era hecho tanto de manera escrita con cuestionarios, como de manera oral con sus participaciones.</p> <p>La clase no constó por completo en una exposición de la docente, al contrario, hubo momentos en los que las participaciones eran muchas y la profesora iba moderando todo.</p> <p>Del mismo modo, cuando las dudas de los alumnos eran expuestas, la profesora se mostró accesible al responder y retroalimentar cada pregunta, incluso ponía otro ejemplo vivencial para complementar las explicaciones.</p> <p>Dentro de las explicaciones que la profesora daba resaltó el hecho de que no se le dificultó en ningún momento trabajar con las condiciones del aprendizaje significativo, al contrario las uso para mejorar su clase e incentivar a sus alumnos.</p> <p><u>Ejemplo: Interacción Docente-Alumnos:</u> <i>-Docente: “¿Cuál es la siguiente pregunta?”</i> <i>-Alumna: “¿Qué es la madurez sexual?”</i> <i>-Docente: “¿Qué es la madurez sexual</i></p>	<p>condiciones del aprendizaje significativo, pues además de la disposición que tiene para laborar, también centra su atención en que los alumnos estén aprendiendo algo nuevo y útil cada clase.</p> <p>En todo momento tuvo el control del grupo, fomentando la concentración y la escucha activa, lo que a su vez ocasionó que las interacciones tuvieran mucha presencia en el aula.</p> <p>Las estrategias comunicativas y las actividades didácticas hicieron un buen ensamble para tratar temas relacionados con contenidos y con situaciones de la vida real por la que sus alumnos pueden llegar a pasar.</p> <p>Del mismo modo, se remarca el interés que la profesora mostró con respecto a la forma en cómo va insertando a sus alumnos en el pensamiento crítico con respecto a temas sociales, escolares y personales, pues a partir de cuestionamientos claves y ejemplos reales direcciona a pensar más allá de lo que está a primer instancia; en</p>
---	--	--

	<p><i>chicos?”</i></p> <p><i>-Alumna: “En términos biológicos podría ser el proceso que tiene nuestro cuerpo, en el cual los órganos sexuales se preparan para dar vida a otro ser responsablemente”</i></p> <p><i>-Docente: “¡Así es!; Sí te escucho”</i></p> <p><i>-Alumno: “Cuando una persona tiene un cuerpo y mente preparada para comenzar su vida sexual y actuar con responsabilidad”</i></p> <p><i>-Docente: “Ok, gracias. Allá atrás:”</i></p> <p><i>-Alumno: “Es el estado en el que un organismo ha alcanzado la capacidad reproductiva completa”</i></p> <p><i>-Docente: “Ok. Y yo les pregunto otra cosa ahí, ¿Se da a la par la madurez sexual biológica que la psicológica?”</i></p> <p><i>-Todos los alumnos: “¡No!”</i></p> <p>Asimismo, sobresalió la forma en cómo se comunica la profesora con su grupo, ya que estratégicamente, hace uso de sus capacidades para ser concisa, clara y honesta con sus alumnos.</p> <p>En cuanto a las actividades didácticas, la docente uso materiales creativos y juegos (como el memorama o las infografías) para complementar los temas.</p>	<p>concreto, su práctica docente es bastante adecuada y profesional pues a partir de lo que obtiene de un cuestionamiento, es capaz de generar otro y ampliar el tema para explicarlo detalladamente.</p>
<p>Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)</p>	<p>En las observaciones hechas destacaron las cualidades de la docente, tales como: El adecuado control de grupo, el uso efectivo de un tono de voz que favorece la exposición de sus clases, la claridad de sus explicaciones y el cuidado esmerado que hace al tratar con sus alumnos temas que pueden ser delicados o de cierta relevancia social.</p>	<p>Con lo expuesto se analiza que las expresiones que la docente hace en cuanto al recibir respuestas o puntos de vista de los alumnos la posicionan como una profesora empática, que entiende a sus educandos y que se muestra sincera y congruente con lo que dice</p>

	<p><u>Ejemplificación de casos:</u></p> <p><i>-Docente: Me decía una alumna: Maestra, ¿Qué cree?, ¡Estoy embarazada!; Le digo... ¿Y qué vas a hacer? Y me dice: “Es que no sé qué voy a hacer; ¿Y el papá sabe? (Y esta niña tiene un novio con quien ya tiene como dos años), y me dice: “No, es que él no es el papá.”</i></p> <p><i>Alumnos: Uyyy...no. ¡Qué fuerte! (Se muestran muy asombrados con el caso y no dan crédito a lo que están oyendo).</i></p> <p>Luego la profesora sigue con el relato, mantiene la atención de los alumnos y llega a una conclusión sobre el caso expuesto:</p> <p><i>-Docente: “Todo esto de lo que les estoy hablando, tiene que ver con eso, con un estilo de vida saludable (...) y con la toma de decisiones.”</i></p> <p>Con relación al ambiente del aula, la maestra demostró generar confianza e interés en lo que los alumnos dicen y hacen, del mismo modo develó ser empática, sincera y transparente con sus aportaciones.</p> <p>También se percibieron correcciones actitudinales que la profesora llegó a hacerles con sus alumnos, tales como no burlarse de los demás, no juzgar ni criticar acciones que no les competen y respetarse en todo momento.</p>	<p>y hace.</p> <p>Al analizar sus cualidades y capacidades quedó muy claro que sabe cómo desenvolverse frente al grupo y cómo trabajar con ellos, haciendo uso de sus conocimientos sobre el aprendizaje significativo y sus habilidades docentes.</p> <p>Es claro también que promueve la reflexión y el autoconcepto en sus alumnos para cuidar de sus emociones y de la toma de decisiones que puedan tomar en el presente o en el futuro haciendo uso de ejemplos reales y de las consecuencias que todo acto conlleva, sean buenas o malas.</p>
<p>Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).</p>	<p>Uno de los factores determinantes que llegan a inhibir la interacción en las clases vistas fue la falta de tiempo, puesto que la diversidad, el manejo de las actividades y lo fructíferas que resultaron estas acciones implementadas por la docente, trajeron</p>	<p>Se infiere que el tiempo es un nuevo elemento que juega un papel importante en las aulas de clase, mismo que debe vigilarse y manejarse adecuadamente para no afectar o no</p>

	<p>como resultado que se necesitó de un periodo más amplio de tiempo.</p> <p>Así también, los asuntos relacionados con administración escolar u algún evento extracurricular tuvieron presencia durante las clases en las que se requirió a la docente.</p> <p>Resulta necesario resaltar los momentos en los que hubo silencios, puesto que este es usado únicamente para mantener el control de la clase, para hacer que los alumnos respeten las participaciones de sus compañeros y para centrar la atención de los mismos.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo del uso del Silencio como control de clase:</u></p> <p><i>-Docente: “De tal forma que podemos encontrar... (La profesora se queda callada, observa a sus alumnos y se genera un momento de silencio), yo me espero eh; tu gorra, gracias, tus audífonos, ya te había dicho.”</i></p> <p>Y luego de captar la atención de todos, retoma su explicación.</p>	<p>interrumpir el desarrollo de una clase y las interacciones que pueden darse.</p> <p>Por otro lado, el darle la atención a otros asuntos extracurriculares es igual de importante que atender alguna otra necesidad académica.</p> <p>Igualmente, del último párrafo se llega al análisis de que el silencio no es como tal un factor que inhiba las participaciones en clase, sino que es un recurso que la docente usa adecuadamente para mantener el control, la atención y la concentración de la clase.</p>
--	--	--

Observación de los Alumnos

Categoría de interacción	Descripción	Análisis
<p>Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)</p>	<p>Dentro de las actividades observadas se vio que los alumnos se mostraron activos en la exposición de sus ideas, en compartir las opiniones que tenían sobre un tema en específico y en la demostración de los aprendizajes que ciertas situaciones de vida les han hecho adoptar.</p> <p>Entre los ejercicios que los alumnos hicieron fue la resolución de un cuestionario que la docente les dejó con</p>	<p>Es conveniente resaltar que la interacción resultó mucho más presente en esta materia y en estas clases debido a que cada alumno se sentía identificado y comprendía a la perfección cada ejemplo que escuchaban, por lo que las participaciones fluían, no eran obligadas y la interacción entre alumnos</p>

	preguntas clave y determinantes para abordar el tema o el contenido de la sesión.	mismos y entre alumnos con la docente se percibió ampliamente.
Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)	<p>De entre las actitudes más observables que los alumnos demostraron tener fue que tuvieron un grado elevado de atención y participación durante toda la clase, se mostraron sorprendidos de la puesta en escena que la docente hizo y más aún cuando se trajeron a colación ciertos ejemplos de la vida real que les causaba impacto y que los situaba en tratar temas con seriedad, cuidado y respeto.</p> <p><u>Ejemplo de participaciones continuas</u> -<i>Docente: “Entonces, ¿qué se espera de ustedes como adolescentes? ¿Qué se espera? Ahora sí te escucho”</i> -<i>Alumno: “Tomar buenas decisiones”</i> -<i>Alumna: “Superación personal”</i> -<i>Alumna: “Lograr mis proyectos”</i> -<i>Alumno: “Aprender a desarrollar pensamientos positivos”</i></p>	<p>El hecho de que la docente haya usado ejemplos muy semejantes a situaciones cotidianas con las que los estudiantes se pueden familiarizar da para poder interpretar la utilización de la llamada significatividad psicológica del aprendizaje significativo en la que se sitúa al alumno en la disposición de trabajar y en la capacidad de relacionarse con situaciones actuales.</p> <p>Es impresionante ver cómo los alumnos al estar dispuestos e inmersos en un tema pueden participar naturalmente y opinar desde lo que piensan.</p>
Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).	<p>El silencio que se llegó a generar en los alumnos fue por dos razones importantes, una de ellas es para que entre los alumnos puedan escuchar sus opiniones y la otra razón fue que se usó como un medio de concentración para realizar las actividades que se hacían durante la clase.</p> <p>Inclusive, cuando los alumnos se llegaron a quedar callados se notó que fue porque se sorprendían de los datos y las explicaciones de la profesora emitían.</p> <p>Las distracciones que llegaron a tener fueron por el uso del celular, los comentarios que se daban entre ellos o</p>	<p>De este apartado se analiza que los alumnos están encaminados a tratar con delicadeza y respeto las opiniones de sus compañeros, así como también se muestran accesibles a participar y a demostrar empatía con todo lo que escuchan y comparten.</p> <p>En cuanto a las distracciones, los alumnos recibían y entendían las llamadas de atención que la docente les hacía para evitar tener un ambiente</p>

	las risas que se generaban de momento, pero cabe resaltar que ninguna de estas interrumpió por largos periodos de tiempo la clase o la atención de los alumnos.	incómodo y para seguir interactuando con respeto.
--	---	---

No. de Observación: 4

Escuela: Preparatoria Oficial No. 54

Grado escolar: Tercer grado o Sexto semestre

Fecha: 13 de marzo del 2024

Curso o Asignatura: Ecología y medio ambiente.

Cantidad de clases observadas: 2 clases por docente

Duración de cada clase: 1 hora

TABLA DE ANÁLISIS INTERACTIVO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Observación del Docente		
Categoría de interacción	Descripción	Análisis
Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)	<p>Dentro de los elementos observados se tiene que el docente al inicio de la clase estableció un contexto conceptual para introducir a los alumnos en el tema a tratar.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo del contexto conceptual</u></p> <p><i>-Docente: "Un sistema es un conjunto de elementos aislados e interconectados con determinada función, hablamos de que los sistemas se clasifican en función de cómo utilizan la energía."</i></p> <p>Otro factor destacable fue que las preguntas y los cuestionamientos estuvieron presentes la mayor parte del tiempo que duró la clase, estas fueron hechas por el docente y se</p>	<p>De esto se analiza la forma en cómo el profesor indagaba en los conocimientos de los educandos a través de las preguntas que les hacía, pues una vez que ya obtenía las respuestas, no se quedaba solo con eso, sino que el docente volvía a cuestionar lo que el alumno respondía para dirigirlo en una línea de pensamiento diferente o más completa.</p> <p>Las actividades y tareas indicadas no se resolvían sin un conocimiento previo,</p>

	<p>estructuraban dependiendo del tema trabajado.</p> <p>En cuanto a las instrucciones que el docente dio sobre las actividades o las tareas hubo precisión y se indicaba tener un cierto tiempo para su resolución.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo de instrucciones para una actividad</u></p> <p><i>-Docente: “Entonces, ya están trabajando, tienen información, tienen tareas, tienen el libro, trabajan un cuadro sinóptico de factores abióticos del ecosistema.”</i></p> <p>Asimismo, hubo presencia de ciertas reglas establecidas y ejecutadas por el docente para sus clases las cuales son: <i>“Lo vimos, lo pregunto. No lo vimos, lo explico”</i>. Así como también se indicó el uso del gafete para las participaciones.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo de indicación:</u></p> <p><i>-Docente: “A ver, que ya saben que hago, para hablar es con sus gafetes, sin gafetes no hay participación”</i></p> <p>De entre las acciones que el docente hizo destaca también el hecho de que las participaciones que los alumnos emiten, o no, se lleva un registro puntual y nivelado de ellos, y los va posicionando de acuerdo al desempeño que evidencian.</p>	<p>pues el mismo docente fue el que dio primero a los alumnos una explicación completa para después dejarles actividades.</p> <p>Sobre las reglas o los acuerdos que el docente establece se deduce que hay mucha congruencia entre lo que dice y hace, pues sus acciones van encaminadas a generar aprendizajes.</p> <p>Así también se remarca que el docente encamina a que sus alumnos sean autodidactas, por medio de su previa preparación y de hacer que ellos investiguen puntos clave de los temas o contenidos educativos.</p>
<p>Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)</p>	<p>El docente fue muy expresivo con su lenguaje verbal e incluso el corporal ante la emisión de respuestas que obtenía de los alumnos, pues rechazaba, aceptaba o re-direccionaba las contestaciones.</p>	<p>El docente se mostró un tanto estricto debido a que esto le permitía mantener el control total del grupo y modular cualquier acción que se generaba.</p>

	<p>Otra de las cosas notorias fue que el docente mantenía a los alumnos en un ambiente de respeto y compromiso con la clase y con la entrega de sus tareas, todo era registrado y el docente se mantenía muy al pendiente de cada alumno para saber cómo exigirles un mayor rendimiento y un mejor desempeño escolar.</p> <p>Un elemento más que el docente trabaja es que por medio del discurso que usa, inserta en sus alumnos el pensamiento de verse motivados a cuestionar e interrogar todo lo que escuchan, leen o ven, con el fin de que no se queden con lo primero que les cuentan, sino que se vean en la necesidad de buscar más allá de lo existente.</p>	<p>Ante una respuesta que emitían los alumnos, el docente sí las aceptaba cuando eran correctas o las rechazaba en el momento hasta que el alumno llegará a un razonamiento propio.</p> <p>La parte en donde el docente se muestra al pendiente de sus alumnos da pauta a entender que sigue el proceso cada educando va teniendo que además con esto pretende crearles el hábito de la responsabilidad y del cumplimiento de sus obligaciones, pues todo es registrado y tomado en cuenta para la evaluación.</p>
<p>Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).</p>	<p>Con respecto a estos elementos se detectó que hubo cierta presión de parte del docente para hacer que los alumnos hablaran, puesto que los orillaba a responder algo rápido y concreto.</p>	<p>De este apartado se infiere que de pronto la presión que el docente llegue a generar para que los alumnos participen puede inhibir que expresen sus opiniones o que no recuerden rápido lo que ya se vio y que por lo contrario, solo digan lo que el docente espera escuchar de aquello que ya enseñó.</p>
Observación de los Alumnos		
<p>Categoría de interacción</p>	<p>Descripción</p>	<p>Análisis</p>
<p>Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos</p>	<p>De entre las acciones más notorias se encontró que:</p> <p>Los alumnos llevaban ya preparadas sus participaciones o lo que iban a</p>	<p>Resulta necesario que los alumnos se preparen adecuadamente y de la mejor forma con respecto a la realización de sus tareas e</p>

<p>mutuos; Dudas y Orientación)</p>	<p>responder a los cuestionamientos que el docente dijera, pues ya saben que la dinámica es esa; se comienza con la retroalimentación del tema anterior, continúa un momento de introducción a un nuevo tema por medio de la dinámica de preguntas y respuestas en donde la gran mayoría participa y posteriormente se pone en práctica lo que se trabajó.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo de participación</u></p> <p>-Docente: “¿Qué es el ecosistema?” -<i>Alumno: “Ecosistema: Unidad funcional compuesta por organismos vivos y su ambiente físico, donde las interacciones son la clave”</i></p> <p>Una acción más que todos los alumnos hicieron fue tomar apuntes de lo que se vio en la clase, hacer anotaciones y escribir los puntos clave de los contenidos.</p>	<p>investigaciones previas para que puedan participar de forma correcta, adecuada y para que la hagan en repetidas ocasiones, de modo que se demuestren sus conocimientos y su preparación; aunque en estas clases si hubieron algunos alumnos que lo hicieron se recomienda que continúen así y que sean más los que progresen en su preparación, ya que el docente es quien define qué tan avanzados están los alumnos y lo inserta en sus registros.</p>
<p>Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)</p>	<p>Mayormente los alumnos se mostraron atentos en toda la clase, muy pocos se distraían y cuando lo hacían o cuando no seguían el hilo de la sesión el docente los identificaba y les daba la opción de ya no seguir tomando la clase o demostrar tener una mejor actitud de escucha efectiva y respeto ante la misma, provocando así que el alumno pensara lo que iba a hacer.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo de desaprobación de actitudes</u></p> <p>-Docente: “¿Ecosistema – natural – acuático – salado?” -<i>Alumno: (No emite ninguna respuesta)</i> -Docente: “¿No?, ¡Eso es pereza mental!”</p>	<p>Es requerible que cuando los alumnos se sientan muy presionados por responder algo, se lo comuniquen al profesor de manera personal o entre todos, ya sea durante una clase o después de la misma, incluso puede funcionar cuando se retroalimenta lo visto o lo acontecido en la misma, puesto que su sentir es importante para que se sientan con la disposición de aprender.</p> <p>Así también se confirma que cuando entre alumnos se</p>

	<p>Cuando un alumno pasó al pizarrón frente al grupo a hacer un recuento de lo que se vio en clase, los demás compañeros se mostraron muy al pendiente de lo que decía y con sus expresiones faciales enviaban el mensaje de que el tema ya iba siendo más claro para ellos.</p>	<p>explican sus dudas o los temas revisados se sienten más en confianza de preguntar, corregir y explicar algún punto clave, por lo que se requiere seguir fomentando la interacción entre iguales.</p>
<p>Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).</p>	<p>De los inhibidores que hubo se tuvo que cuando los alumnos no saben nada del tema a tratar, la interacción se hace más complicada, casi nula y el ambiente se comenzaba a sentir tenso.</p> <p><u>Ejemplo de inhibidores de interacción</u> <i>-Docente: “¿Ecosistema – Natural – Estuario?”</i> <i>-Alumno: “¿Qué es estuario” (Pregunta a voz muy baja)</i> <i>-Docente: “A ver alumno, ¿Qué será?”</i> <i>*Para este punto de la clase se ha generado un silencio profundo y tenso, nadie responde y el docente sigue cuestionando.</i> <i>-Docente: “¿Qué es? Eso es parte de su investigación. (Nadie responde)</i> <i>*El momento de silencio aparece de nuevo y se corta cuando el docente procede a hacer la explicación del término que está preguntando.</i></p> <p>Por otro lado, en muy pocos momentos los alumnos expresaban sus dudas o confusiones en clase, ya que gestualmente mostraban ir comprendiendo el concepto tratado o preferían ya no decir nada, ni emitir alguna contestación.</p> <p>El silencio sí estuvo presente de dos maneras en clase, una fue como recurso para mantener la atención y la otra fue</p>	<p>Es muy claro que cuando los alumnos carecen de conocimientos sobre un tema se verá reflejado en la inexistente participación, o probablemente puede que sí hayan algunas interacciones desde lo que creen que sea la respuesta o desde deducciones que saquen improvisadamente, pues como se describe anteriormente, las participaciones para esta clase sí son muy relevantes, por lo que se necesita que los alumnos hagan constantes repasos de lo que ven antes, durante y después de una sesión.</p> <p>En cuanto a la poca expresión de dudas o confusiones de parte de los alumnos se infiere que fue porque el docente sí sabía cómo expresarse, explicar y ejemplificar todo lo que se vio en la clase, mismo asunto que se vio comprobado en los apuntes y actividades que los alumnos hicieron.</p>

	cuando nadie respondía las cuestiones del docente.	
--	--	--

No. de Observación: 5

Escuela: Preparatoria Oficial No. 54

Grado escolar: Tercer grado o Sexto semestre

Fecha: 14 de marzo del 2024

Curso o Asignatura: Filosofía; Psicología 2.

Cantidad de clases observadas: 2 clases por docente

Duración de cada clase: 2 horas y 1 hora.

TABLA DE ANÁLISIS INTERACTIVO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Observación del Docente		
Categoría de interacción	Descripción	Análisis
Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)	<p>Lo que respecta a las observaciones hechas se tiene que:</p> <p>Al comenzar una de las clases, el docente pasó lista de una forma estratégica en la que solo mencionaba discretamente y a voz baja el apellido de los alumnos para captar su atención y generar orden en el salón de clases; posteriormente dio paso directamente a las exposiciones de los alumnos, haciendo que estos fueron los encargados de establecer un contexto conceptual para que ellos se situarán en lo que ya vieron y en lo que se iba a trabajar.</p> <p>Por otro lado, en otra clase lo que se vio fue la aplicación de una actividad denominada “Lectura comentada”, en la que el docente iba leyendo todo el texto</p>	<p>Resulta necesario que cuando se presenten exposiciones por parte de los alumnos, el docente realice actividades introductorias más dinámicas para situar al grupo en los temas a trabajar y para generarles esa disposición de ver un nuevo contenido, pues esto es una de las significatividades que el aprendizaje significativo promueve.</p> <p>Asimismo y sobre la línea de las exposiciones se tiene a bien que se continúe promoviendo el trabajo en equipo y la colaboración</p>

	<p>a voz alta, luego subrayaron las ideas clave que el docente indicaba y después se ejemplificaba con ejemplos de la vida cotidiana, pero esto dependía en gran manera del tema que se estaba viendo.</p> <p><u>Ejemplo de la Lectura Comentada</u> <i>-Docente: “Bueno, continuó leyendo ‘Cada cultura es diferente’, eso lo subrayamos ¿no?, para que nos vaya quedando claro, ‘Cada cultura es diferente y todo tiene sus rasgos positivos y negativos’. Hasta ahí la dejamos, miren que estamos haciendo un resumen”</i></p> <p>Cuando hubieron exposiciones en equipo y se pasaba directamente a estas, el docente se percató rápidamente de las dificultades y deficiencias que los alumnos tenían, por lo que decidió detener las exposiciones y seguir explicando el tema, dándoles una oportunidad más a los alumnos para pasar la siguiente clase siempre y cuando se prepararan mucho mejor.</p> <p>Con relación a las explicaciones que el docente daba sobre algún punto clave de los contenidos a revisar, se usaron ejemplificaciones de sucesos históricos para complementar la información.</p> <p>Así como también, el docente previno a sus alumnos en cuanto a la aplicación de los próximos exámenes que se harán por medio de la mención de “preguntas de examen” o la puntualización específica que hizo al decir que ciertos conceptos vendrían en las pruebas finales.</p>	<p>entre compañeros, inclusive, para una mejor ejecución resulta necesario que el docente pueda dar una breve introducción al tema del que se va a hablar para que todos se posicionen en un mismo marco conceptual.</p> <p>Con respecto a la técnica de ‘Lectura comentada’ se tiene a bien cuando en esta se puntualizan las ideas claves y se complementa con explicaciones contundentes, sin embargo, hay que monitorear constantemente que todos los alumnos sigan el orden de la lectura y no se pierdan en la misma o no se genere desinterés e incluso aburrimiento, ya que eso afectaría el progreso de la clase y de la obtención de aprendizajes.</p> <p>Por otro lado, el accionar del docente frente al bajo rendimiento que mostraron los alumnos fue el adecuado, puesto que desde el primer momento se percató de las deficiencias en las exposiciones y decidió marcar un alto para no generar confusiones en los contenidos y en lo que los alumnos estaban mencionando; esto conlleva</p>
--	---	--

	<p><u>Ejemplos de una pregunta clave</u> <i>-Docente: “¿Qué es cultura, desde el punto de vista etimológico?”</i> <i>-Alumno: “Cultura deriva del latín cultivare”</i></p> <p><u>Ejemplo de una definición</u> <i>-Docente: Entonces, como parte de nosotros nuestro comportamiento, ya lo vamos a situar ahora si a la psicología, nuestro comportamiento está vinculado ¿A qué? A creencias, a tradiciones y a la religión. ¡Se dan cuenta! ¿Alguna pregunta hasta aquí?...</i></p>	<p>a que se le permitiera a los equipos volver a pasar para prepararse mucho mejor.</p> <p>Las acciones descritas anteriormente, dan paso a verificar que el docente se encuentra al pendiente del desempeño de los alumnos y demuestra tener la disponibilidad para adaptar sus clases ante cambios inesperados; por otro lado, como recomendación se tiene que el docente especifique las veces que sean necesarias, los requisitos que una exposición debe tener para su evaluación y para que se ejecute a un buen nivel.</p>
<p>Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)</p>	<p>En cuanto a estos factores se encontró:</p> <p>Que no hubo un cuestionamiento del docente hacia los alumnos para saber cómo se encontraban en estado de ánimo.</p> <p>El pase de lista que el docente hizo y la forma “silenciosa” o estratégica en la que lo realizó, trajo como resultado que los alumnos guardaran silencio para poder escuchar su apellido y confirmar su asistencia.</p> <p>Otro elemento observado fue que el docente da paso a que los alumnos se sientan en la libertad de proponer como quieren ser evaluados y con qué actividad final quieren cerrar el semestre.</p>	<p>Para estas observaciones se deduce que:</p> <p>El docente debe trabajar en actividades didácticas que les permita a los alumnos sentirse con la confianza de expresar todas sus dudas, sus opiniones y sus ideas con respecto a la forma de trabajo, los contenidos revisados y el ambiente en el aula, pues casi nadie expresó sus inquietudes, razón por la cual hay que hacer que todo el grupo se mueva sobre una nueva y mejorada línea de interacción.</p> <p>En cuanto a la forma en</p>

	<p>También se notó que como docente da palabras de motivación y alienta a que los alumnos terminen bien y aprobatoriamente su educación media superior, invitándolos a seguir con su preparación académica de nivel superior.</p> <p>Incluso, se pudo percibir que uno de sus propósitos de clase que el docente promovió fue hacer que los alumnos piensen, que generen opiniones y argumentos sobre todo lo que se les enseña y sobre lo que les rodea, esto por medio de la realización de preguntas constantes de carácter filosófico.</p>	<p>cómo el docente motiva y alienta a que sus alumnos sigan preparándose, se encuentra como una práctica adecuada y oportuna, por lo que debe seguirse manteniendo.</p> <p>Así como también está muy bien orientado el propósito que el docente sigue al hacer que sus alumnos vayan más allá de lo que se les enseña, y se reconoce que aunque no es fácil generar ese tipo de pensamiento crítico, tampoco se ve como un objetivo imposible.</p>
<p>Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).</p>	<p>Se encuentra notoriamente el silencio como elemento que detenía el proceso de comunicación, ya que en varios momentos este mismo silencio provocó que no hubiera interacciones entre los alumnos y el docente. A veces, el docente preguntaba algo y nadie respondía o cuando alguien llegaba a participar y esa aportación era equivocada, ya nadie más quería participar aunque el docente lanzará una pregunta diferente o la modificara.</p>	<p>De este punto observado se percibe que cuando haya momentos de silencio que son muy prolongados deben monitorearse para saber el porqué de su incidencia, de modo que se tomen acciones que lo aminoren y que promuevan más la interacción.</p>
Observación de los Alumnos		
<p>Categoría de interacción</p>	<p>Descripción</p>	<p>Análisis</p>
<p>Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)</p>	<p>De estas clases observadas se tuvo la oportunidad de presenciar la forma en que los alumnos exponían y se encontró lo siguiente:</p> <p>La clase consto en que los alumnos dirigieran toda sesión a partir de una exposición en equipo sobre un tema de</p>	<p>Conforme a lo visto se describe que cuando los alumnos no tienen una preparación adecuada o lo mínimo requerido para exponer el tema que les tocó, no habrá manera de que den buenos resultados,</p>

	<p>la materia, mismo que tuvieron que haber preparado y estudiado para una adecuada ejecución, sin embargo no fue así, pues les costó mucho trabajo exponer y no cubrieron los aspectos evaluativos que el docente estaba revisando.</p> <p>No usaron adecuadamente los materiales que se necesitan para una exposición, tales como carteles bien elaborados, recursos digitales o algún material didáctico en el que se pudieran apoyar.</p> <p>De manera decisiva alumnos desertaron para pasar a exponer, aunque esto trajera repercusiones en su evaluación final.</p> <p>Los alumnos no pudieron evidenciar haber obtenido algún aprendizaje, ya que por un lado quienes expusieron demostraron tener dificultades, y por otro, quienes escuchaban casi nadie aportó algún dato o elemento interesante.</p>	<p>pues es su obligación trabajar en lo que el docente les pide, inclusive si tienen dudas o no saben por dónde empezar se lo deben comunicar al profesor para aclarar las cosas y dar un mejor rendimiento académico.</p> <p>Es sorprendente haber visto que hubieron alumnos totalmente desinteresados en su exposición, pues decidieron definitivamente no pasar y afectar su evaluación; esto es una prueba clara y real de que cuando el alumno no se encuentra en la disposición de aprender o interactuar no lo hará, y menos si no hay motivación o instrucciones claras de lo que deben hacer.</p>
<p>Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)</p>	<p>De estos factores se percibió que:</p> <p>No hubo algún alumno que expresara su estado de ánimo o la forma de sentirse en las clases.</p> <p>Los alumnos interactúan y se cuestionan entre ellos para saber cómo proseguir con sus exposiciones o con sus participaciones y entre ellos se van animando y aconsejando para no declinar por completo.</p> <p>También los alumnos se manifestaron</p>	<p>Se recalca que los alumnos, al ser un pilar fundamental de la interacción escolar deben no solamente expresar sus conocimientos, sino que también deben comunicar cómo se sienten con el ambiente escolar o con la forma en que el docente enseña, pues esto hace que se mejoren ciertas acciones, se eliminen o se modifique lo que no funciona.</p>

	<p>muy nerviosos al exponer, se expresión facial y corporal mostraba mucha inseguridad y confusión, y aunque usaron material visual para exponer, este no fue de mucha ayuda por no estar elaborado de forma correcta.</p>	<p>Así también, es destacable que entre alumnos se tenga la confianza de expresar su sentir y las situaciones por las que atraviesan, pues esto les permite identificarse y empatizar entre ellos.</p>
<p>Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).</p>	<p>El silencio estuvo muy presente al momento de que un equipo exponía y el resto del grupo ponía atención o por el contrario, no aportaba nada al tema expuesto.</p> <p>Cuando el docente preguntaba algo, los alumnos en su mayoría no respondían, se mostraban callados y confundidos con lo que se veía en clase.</p> <p>El ambiente se sintió por algún momento muy incómodo y con mucha presión, pues nadie hablaba y solo entre miradas o con la cabeza baja demostraban su nerviosismo.</p>	<p>De lo acontecido y observado se tiene que:</p> <p>Como se mencionó anteriormente, el hecho de que como alumnos no se preparen adecuadamente con las tareas, investigaciones o lecturas previas que se les deje por hacer, da evidencia en gran manera de la falta de preparación académica, del poco uso de ciertos recursos que tienen al alcance como libros de texto o el internet, y por ende, refleja los pocos aprendizajes con los que cuentan.</p>

No. de Observación: 6

Escuela: Preparatoria Oficial No. 54

Grado escolar: Tercer grado o Sexto semestre

Fecha: 13 de marzo del 2024

Curso o Asignatura: Inglés.

Cantidad de clases observadas: 2 clases por docente

Duración de cada clase: 1 hora y 2 horas

TABLA DE ANÁLISIS INTERACTIVO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Observación del Docente		
Categoría de interacción	Descripción	Análisis
Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)	<p>De la observación se obtuvo que:</p> <p>Cuando la docente explicaba un tema nuevo sus alumnos se mostraban atentos, también pasaba esto cuando se daba retroalimentación de un tema antes visto y sucedía lo mismo, mantenía el control del grupo y ejemplificaba cada explicación.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo de una explicación</u></p> <p><i>-Docente: “Una característica de los verbos en pasado participio es su terminación al Español. Abren un paréntesis o una llavecita y escriben por favor cuál es su terminación al español, con otro color por favor ‘ado’, ‘ido’, ‘to’, ‘so’ y ‘cho’.”</i></p>	<p>Ante lo que se notó en la clase se analiza que:</p> <p>La memorización y repetición de contenidos en esta materia se considera en cierto grado necesario ya que se piensa que no afecta el proceso de aprendizaje específicamente en esta asignatura puesto que al tratarse de un segundo idioma que los alumnos deben adquirir, la memorización de términos resulta imprescindible.</p>
	<p>Un recurso del que la docente se apoya mucho es la memorización de contenidos y la repetición de palabras, verbos y pronunciación de términos en inglés.</p>	<p>Las actividades de repaso son bien implementadas para que la docente retroalimente lo que ven en clase y se dé cuenta de qué tanto van aprendiendo los alumnos.</p>
	<p>De las actividades que deja en clase se toma en cuenta que son ejercicios de repaso y de puesta en práctica de lo que la docente explica en clase, y cuando estas no son terminadas, se quedan de tarea.</p>	<p>El monitoreo que la profesora hace con respecto al cumplimiento de los materiales que sus alumnos deben llevar a la clase es el adecuado y trae buenos resultados, puesto que es una forma de asegurar que el grupo cuenta con material de repaso y apoyo en todo momento.</p>
	<p>Se mantiene una regla clara en cuanto a la adquisición de nuevos términos, la traducción de estos y el aprendizaje de los mismos, que consta en lo siguiente: “De nada les sirve tener una hoja de</p>	

	<i>verbos en blanco.”</i>	
Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)	<p>La docente es quien identifica rápidamente a los alumnos a quienes se les facilita aprender un nuevo idioma y los felicita por ello, mientras que a quienes se les complica un poco los corrige respetuosamente y les explica lo que se debe cambiar. No hace diferencia con ninguno ni muestra faltas de respeto.</p> <p>También se percibió que la docente está muy pendiente de mantener un ambiente de confianza y respeto mutuo entre todos, pues cuando detecta una falta de respeto, alguna burla o un comentario fuera de lugar, procede a llamar la atención con mucho tacto y recuerda con todo el grupo los acuerdos que han generado para tener una sana convivencia.</p> <p>La docente se mostró estar consciente del nivel de inglés que sus grupos manejan, por lo que las exigencias o los requerimientos que ella hacía iban a la par y acorde al grado y al avance de sus alumnos.</p>	<p>Dentro de las actitudes observadas de la docente se encuentran cualidades como la escucha efectiva, la aceptación y la empatía que maneja con todo el grupo, pues en las interacciones no se percibieron regaños o fuertes llamadas de atención, incluso los errores que llegaron a tener los alumnos en sus actividades o en las respuestas que emitieron, la docente no expuso rechazo, ni hizo correcciones que hicieran sentir mal a sus alumnos.</p> <p>Al trabajar con una materia que adentra a los alumnos en un mundo nuevo por tratarse de otro idioma, es la docente quien demuestra percatarse de que los alumnos tienen la capacidad de aprender rápido y de ser buenos en la asignatura, por lo que los anima a seguirse preparando, a ampliar lo que ella les enseña y a perfeccionar sus conocimientos.</p>
Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).	<p>Como punto inhibitorio a la que la docente se enfrentó fue el nivel de conocimientos de inglés que los alumnos tienen, mismo que se evidenció de bajo a medio, por lo que no se dio una clase totalmente hablada o expuesta en inglés.</p>	<p>Generalmente, cuando una persona o en este caso un alumno, no tiene los conocimientos necesarios para expresarse, hablar u opinar, el proceso de interacción se verá interrumpido y por ende, la</p>

		comunicación también; por ello el aprendizaje significativo menciona que la enseñanza de nuevos temas, como lo es en este caso la enseñanza del inglés, debe ser gradual y por niveles para construir bases y seguimientos de los aprendizajes.
Observación de los Alumnos		
Categoría de interacción	Descripción	Análisis
Factores cognitivos (Exponer; Explicar; Acuerdos mutuos; Dudas y Orientación)	<p>De entre los elementos notorios se destaca:</p> <p>Que la mayor parte de los alumnos cumplen con traer su material de clase, el cual es obligatorio y les resulta una herramienta útil para su aprendizaje y la concepción de nuevos términos en un idioma distinto.</p> <p>Del mismo modo realizan la entrega de tareas y la realización de trabajos en clase, ya que saben que son elementos evaluativos, mismos que les servirá en el examen.</p>	La responsabilidad que demostraron tener los alumnos fue una pieza clave para contribuir en su desempeño, esto les permite participar o expresar dudas cuando algo no les resulta del todo claro.
Factores emocionales (Aprobación; Expresión; recepción de resultados)	<p>Los alumnos se percibieron de la siguiente forma:</p> <p>Se mostraron sentirse muy cómodos con la docente, pues se dirigen a ella con mucho respeto y se nota que la aprecian.</p> <p>Entre alumnos se apoyan y se preguntan cosas que no tienen muy claras, la interacción entre ellos es continua y en general con todo el grupo se muestran factibles para participar.</p>	<p>Resulta importante que los alumnos se sientan en confianza con la docente y que además se apoyen entre ellos para explicar cosas que necesitan saber pues esto contribuye a los procesos interactivos.</p> <p>De la misma forma, el hecho de que los alumnos se sientan aceptados y no juzgados por no dominar un área de conocimiento, hace</p>

	<p>Aunque los alumnos no hablan el idioma inglés de manera fluida, sí hubo momentos de participación y respuestas a lo que la docente preguntaba. O en todo caso, iban repitiendo lo que se les explicaba para practicar su pronunciación, repetir lo que ya sabían o iban aprendiendo de modo que se diera la interacción en la clase.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ejemplo de participaciones</u></p> <p>-Docente: “Si es el verbo ‘be’, tiene tres formas en el tiempo presente, ¿Cuáles son?”</p> <p>-Alumnos: “Am, Is y Are”</p> <p>-Docente: “Ok, esto en español significa: Ser o estar, quiere decir que, ¿‘Am’ significa?”</p> <p>-Alumnos: “Ser o Estar”</p> <p>-Docente: “¿Y qué ‘I’ significa?”</p> <p>-Alumnos: “Ser o Estar”</p> <p>-Docente: “¿Y que ‘Are’ significa?”</p> <p>-Alumnos: “Ser o Estar”</p>	<p>que se sientan en confianza de preguntar lo que no saben y de practicar aquello que les hace falta por dominar.</p> <p>También se aprecia el hecho de que los alumnos estén dispuestos a participar en clase desde los conocimientos que ya han apropiado y se destaca el modo en que avanzan y entregan sus actividades para demostrar su responsabilidad ante el aprendizaje de un nuevo idioma.</p>
<p>Factores que inhiben los procesos de interacción (Silencio o Confusiones; Desacuerdo).</p>	<p>Un inhibidor puede ser la confusión que los alumnos llegaron a demostrar al no saber cómo preguntar o expresar ciertas cuestiones en un idioma distinto al que hablan. Estas confusiones también se dieron al momento en cómo iban comprendiendo la forma en la que se estructura este idioma o se traduce todo al español.</p>	<p>Las confusiones que se generaron en esta clase tenían que ver con la integración que los alumnos iban haciendo entre los nuevos conocimientos y los pasados, pues es parte del acomodo y la asimilación del aprendizaje significativo.</p>

Sobre las sesiones observadas:

Se tiene a bien hacer las siguientes menciones con relación a los elementos que más se presentaron en las clases, mismas que marcan las pautas para entender las causas, los detonantes o los inhibidores del fenómeno de este estudio, centrándonos así en

acciones del docente y del alumno en el proceso interactivo y en la obtención de aprendizajes.

Con respecto a los docentes:

- I. Se encontró que todos hicieron pase de lista para verificar cuántos alumnos llegaron a su clase y cuántos faltaron; otra forma de verificar la asistencia fue con el registro de participaciones que hacían o que identificaban con la vista.
- II. Pocos fueron los docentes que revisaron los apuntes que llegaron a hacer los alumnos sobre el tema que se trabajó en la clase, lo que sí checaron fueron las tareas que previamente dejaron o los ejercicios que los alumnos hicieron y terminaron al final de la sesión.
- III. Las ejemplificaciones que los docentes hacían al dar sus explicaciones del tema a trabajar resultaron muy efectivas para que los alumnos comprendieran mejor y lo adecuaran más fácilmente a sus esquemas cognitivos.
- IV. Ningún docente preguntó al final de la clase cómo se sintieron los alumnos.
- V. Ningún docente hizo un sondeo o una verificación sobre lo que los alumnos aprendieron significativamente en clase

Con respecto a los alumnos:

- I. Las razones por la que los alumnos no aclararon dudas fueron porque no se sintieron en confianza de hacerlo, no les interesó el tema trabajado en clase o probablemente porque hubo un sector que sí entendió lo visto.
- II. Cuando los alumnos se sienten totalmente seguros de lo que dirán y consideran que van a aportar algo correcto al grupo, es cuando participan e interactúan.
- III. Todos los alumnos dialogan, comparten y se aclaran ideas entre ellos.
- IV. Ningún alumno expresó voluntariamente cómo se sintió emocionalmente en las clases que tenían.
- V. Un bajo sector de alumnos compartió lo que han aprendido a partir de preguntas directas que les hacían, casi no era por decisión propia.

Conclusiones

Esta investigación me ha permitido constatar que en general, cuando una idea o un pensamiento no es claro en la mente de las personas, no habrá una buena comunicación que permita entender qué es lo que pretenden expresar, y si esta complicación toma lugar en el área educativa, las consecuencias que se tienen posteriormente pueden traer resultados no muy positivos, y es que, la interacción escolar como se ha dicho en múltiples ocasiones, es un proceso comunicativo que se conforma de elementos contextuales y personales que la hacen posible; por eso es menester que la interacción sea trabajada de una forma más intencional y consiente por docentes y alumnos para que a su vez se puedan obtener los aprendizajes significativos que a nivel preparatoria se esperan y que son esenciales.

Ahora bien, con respecto al ambiente académico se pudo constatar que es el espacio y lugar en donde se forman y se desarrollan en los alumnos sus capacidades, sus habilidades y se construyen sus conocimientos, trabajo que se remarca como muy complejo que requiere de una adecuada preparación. Ante esto, se recomienda que para bienestar y conveniencia de los participantes del proceso educativo haya siempre en los ambientes escolares empatía y comprensión de ambas partes para generar respeto y confianza, ya que esta investigación permitió corroborar que cuando los alumnos se sienten presionados, incómodos, con miedo de preguntar, aburridos o desinteresados en las clases, es señal de que algo está sucediendo en el proceso interactivo y que esto no va funcionando como se esperaba, por lo que hay que identificar qué es lo que lo ocasiona y trabajar en su disminución.

Siguiendo esta misma idea de pensamiento, se concluye también que el ambiente de las clases resulta más favorable cuando los docentes no expresan rechazos, no exhiben los errores de forma descortés y no hacen sanciones inadecuadas al recibir respuestas incorrectas o que no están del todo bien, ya que resulta mucho mejor cuando se da una buena retroalimentación, se direcciona a la complementación de la

respuesta y se abren nuevos caminos o áreas de conocimientos que quizá los alumnos desconocen y que puede mover sus intereses.

Así también, se determina que en cuanto a las actitudes docentes cuando suelen mostrarse serios y estrictos, es porque deben mantener el control del grupo, tienen que fomentar permanentemente el respeto entre todos y deben generar un ambiente académico disciplinado de modo que todo contribuya a los aprendizajes, la interacción y la formación completa del educando aunque esto ocasionalmente genere en los alumnos la creencia de tener “malos maestros”, ya que hay confusiones entre lo que es ser un docente autoritario y ser un docente que exige ciertas cosas para desarrollar las capacidades de sus educandos; muy probablemente los alumnos no lo entiendan ahora, pero seguramente en un futuro próximo lo entenderán y sabrán que esas exhortaciones eran para obtener lo mejor de ellos y demostrar el potencial con el que cuentan.

Por otro lado, se constató que los procesos de aprendizaje de los alumnos se ven interrumpidos cuando no están en disposición de aprender, no cuentan con los conocimientos necesarios para participar en clase y cuando no colaboran con la apropiación de sus aprendizajes (ampliándolos o buscando más información de la requerida); esto evidentemente no traerá resultados favorables y es el docente quien modifica sus planeaciones, sus métodos y sus actividades para hacer que esto funcione. Por eso, resulta ineludible que los alumnos asuman su responsabilidad total sobre lo que aprenden y el cómo llegan a ello, ya que el docente hace su parte y el alumno debe hacer también la suya y no asumir que es el profesor quien se encarga de todo el proceso. Incluso, cuando los alumnos perciben que algo con la práctica docente no va bien o consideran que algo está faltando para que puedan comprender bien los temas vistos, los mismos alumnos pueden buscar sus propios medios y recursos para cubrir lo faltante y aumentar sus conocimientos. O pueden apoyarse entre alumnos para buscar el modo de acercarse con los docentes, expresarle sus necesidades y juntos buscar soluciones que beneficien a todos.

A partir del conjunto de datos y consideraciones de este trabajo se verificó que sobre los docentes recae la responsabilidad del manejo de las clases, la preparación e impartición de temas y contenidos, la evaluación de los estudiantes, y muchas otras actividades que complementan la formación de los alumnos y que a su vez conforma también su experiencia como profesionales de la educación.

Otro de los resultados de esta investigación se consistió en que los docentes de la preparatoria seleccionada cuentan con una buena preparación académica, que tienen una amplia trayectoria docente y que sobre todo saben cómo planear una clase, aun cuando la formación profesional de base de algunos de ellos no está del todo encaminada a la docencia. Fue gratificante ver como su experiencia laboral les ha permitido construir las bases de una praxis dirigida a la enseñanza, sin embargo, es menester que la manera en cómo trabajan los procesos interactivos sean mejorados y más promovidos en su práctica, pues, aunque si se identificaron múltiples situaciones de interacción escolar, si es menester que esto sea reforzada en mayor medida a través de las *estrategias discursivas* que ofrece Mercer (2002), las cuales son: **recapitular, suscitar, repetir, reformular y exhortar.**

La mejora de los procesos de interacción escolar se logrará en mayor medida por medio de la ampliación del uso de técnicas y estrategias en las que los alumnos se vean totalmente inmersos y activos en una clase; se requiere que haya más dinamismo y que se tomen en cuenta las consideraciones que los alumnos hacen con relación a la forma en que se trabajan las actividades durante la clase y las tareas que se hacen posterior a ella. Esto puede ser factible cuando se trabaja con las *formas de conversación* expuestas por Mercer (1997) en donde se verifica si las interacciones van encaminadas a una discusión, a la acumulación de aportaciones o a la exploración sobre las distintas ideas que se discuten sobre un tema; por lo que su uso enriquece las clases, guía al docente y favorece la formación integral del educando.

También es indispensable hacer que los alumnos además de participar cuando algo se les cuestiona, sepan cómo interactuar con sus iguales, de modo que ambos construyan

aprendizajes más elaborados y lo hagan con mayor frecuencia, esto, se recomienda así porque los instrumentos de evaluación me permitieron conocer que cuando los alumnos dialogan, conversan o comparten sus ideas y pensamientos entre ellos, se entienden mejor, dan naturalmente sus puntos de vista y se responden sus dudas, razón por la cual se les recomienda apropiarse determinadamente de las *máximas de conversación* (Grice, 1975) que con anterioridad se incluyeron en este trabajo, pues el hecho de que se comuniquen con propiedad y eficacia, dará evidencia de su buena preparación académica. Esto se trata no solo de hablar o establecer pláticas con los demás sobre cualquier tema, sino que va más allá, se espera que los alumnos entablen conversaciones de calidad, que aporten uno o varios elementos de relevancia y que lo hagan de modo concreto y adecuado.

De lo expuesto, se tiene presente que hay elementos que tendrán cierto grado de dificultad para su mejora o que, en un caso muy extremo, no está en las manos del docente o del alumno solucionar, sin embargo, cuando todo eso se analiza cuidadosamente desde la perspectiva de ambos y hay disponibilidad para ejecutarlo, se procederá a hacer las modificaciones correspondientes y se trabajará de manera colaborativa para llegar a los mejores resultados.

Así pues, como un punto más se encuentra necesario que los docentes conozcan e identifiquen la situación de los alumnos con respecto a la continuidad o no de su preparación académica, puesto que quizá algunos alumnos ya no seguirán estudiando el siguiente grado académico y por lo contrario se insertaran en el mundo laboral, estos elementos permitirán deducir si los alumnos se encuentran motivados o en la disposición de estudiar y aprender o solo necesitan obtener un documento y por lo tanto se encuentran obligados en seguir yendo a la escuela. Sea cual sea el caso, es el docente quien debe generar confianza en los alumnos para que expresen sus necesidades y se les demuestre que independientemente del escenario al que ellos se inserten deben estar preparados, pues de una manera u otra, van interactuar con otras personas y deberán demostrar qué tantas habilidades y conocimientos adquirieron

durante toda su trayectoria académica para afrontar los retos de las situaciones en que se encuentren.

Finalmente, puedo afirmar la tesis de que entre mayores interacciones haya en el aula, mayores serán los aprendizajes significativos que se obtengan, pues esto es parte de la formación y desarrollo académico de los estudiantes y contribuye perfectamente a que la labor del docente sea más completa y fructífera. Así mismo, de entre los resultados positivos que trae la afirmación anterior y que más llamaron mi atención fue el hecho de que esta forma de enseñar fomenta en los alumnos el pensamiento crítico, pues como resultado de la interacción entre los alumnos cuando hablan y participan durante las clases bajo la dirección y orientación de los docentes, se fortalece su pensamiento crítico y analítico y esto resulta ser una pieza clave para que ellos estén conscientes de lo que aprenden.

Por otra parte, también es una forma de crearles conciencia y de hacerlos partícipes de practicar sus habilidades y capacidades cognitivas y analíticas para pensar y decidir asertivamente sobre cualquier situación, además de que los posiciona para adquirir una visión más amplia para ver la realidad desde diversas aristas y evitar que sean confundidos o quizá engañados en temas de relevancia social, educativa, científica, o de alguna otra índole; misma idea que puede ser considerada como una nueva línea de investigación.

Referencias

- Albert, E. (1986). *El alumno y el profesor: Implicaciones de una relación*, Universidad de Murcia.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. 24ª ed., Editorial Lumen.
- Ausubel, D. (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós Ibérica.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Trillas.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis; a method for the study of small groups*. Addison Wesley Press, INC.
<https://ia804708.us.archive.org/14/items/interactionproce00bale/interactionproce00bale.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Camacaro de Suárez, Z., (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14 (26), pp. 189-206.
- Carranza, G. (2017). *Construcción social del conocimiento. La interacción discursiva en el aula*. Horizontes educativos.
- Carranza, G., Casas, V. y Ruiz, A. (2011). *Guía para la planeación didáctica en la universidad*. UPN.

- Castilla, M. (2013). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVa <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf;jsessionid=61EE77DFE659737F676FA8FD29782A51?sequence=1>
- Chapela, L. (2012). *La palabra oral y la palabra escrita*. Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. <https://tlridnewscchoriente.files.wordpress.com/2015/01/la-palabra-oral-y-la-palabra-escrita-03.pdf>
- Coll, C. (1985). *Jean Piaget. Escritos para educadores*. Eumo Editorial.
- Coll, C. (2002). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En: C. Coll, J, Palacios y Á. Marchesi. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (2da. ed.). (pp. 387-413). Alianza Editorial.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje. En: C. Coll, J, Palacios y Á. Marchesi. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (2da. ed.). (pp. 189-210). Alianza Editorial.
- Coll, C. y Martí, E. (1999). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En: C. Coll, J, Palacios y Á. Marchesi. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (2da. ed.). (pp. 67-88). Alianza Editorial.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En: C. Coll, J, Palacios y Á. Marchesi. (Comp.).

Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar. (2da. ed.). (pp. 415-435). Alianza Editorial.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: C. Coll, J, Palacios y Á. Marchesi. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar.* (2da. ed.). (pp. 437-458). Alianza Editorial.

Comisión Nacional de los Salarios Mínimos. (CONASAMI) (2023). *Salarios mínimos 2024.* México: CONASAMI. <https://www.gob.mx/conasami/articulos/incremento-a-los-salarios-minimos-para-2024>

Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Morata.

Cornejo, J. (2006). El análisis de las interacciones grupales: las aplicaciones SOCIOS. *Anuario de Psicología Universidad de Barcelona*, 37 (3), pp. 277-297.

Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (1), 47-84.

Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* 2 (1), 55-76.

Damon, W.; Phelps, E. (1989). Distinciones críticas entre tres enfoques de la educación entre pares. *Revista Internacional de Investigación Educativa.* 58 (2), 9-19.

DataMéxico. (2021). *Chalco – Municipios Estado de México*. Gobierno de México.

<https://datamexico.org/es/profile/geo/chalco#population-pyramid>

Del Carmen, L. (1996a). *El análisis y secuenciación de contenidos educativos*. Horsori/ICE UB.

Doise, W., Mugny, G. y Perret-Clermont, A. N. (1975). *Social interaction and the development of cognitive operations*. *European Journal of Social Psychology*, 5, pp. 367-383.

Echeita, G (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal y A. Melero Zabal (Comps.) *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-189). Siglo XXI.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.

Erickson, F. (1982). El discurso en el aula como improvisación: Relaciones entre estructura de tareas y estructura de participación social. En L. Ch. Wil Kinson (Comp.) *Comunicación en el aula*. (pp. 153-181). Prensa académica.

Escuela Preparatoria Oficial no. 54. (2021). *Datos generales*. Página Oficial EPOEM.

<https://prepa54blog.wordpress.com/>

Ferreiro, R. (2005). La participación en clase. *Rompan filas*. 76 (1). 1-6.

<https://vdocuments.mx/la-participacion-en-clase-5593e803db8ba.html?page=1>

Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya.

Flores, O. (2016). *La participación de los estudiantes en el aula como factor determinante para mejorar la calidad de los aprendizajes: estudio sobre la importancia que le otorgan los profesores y estudiantes de enseñanza media del Colegio San Ignacio Alonso Ovalle a la participación en el aula*. [Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado]. Repositorio UAHURTADO. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7873/MGDEFloresL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

French, J. (1992). La interacción social en el aula. En: Rogers, C. y Kutnick P. (comp.) *Psicología social de la escuela Primaria*. Paidós. pp. 43 – 61.

García, F., Fonseca G., y Concha L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. XV (3), 1-26.

García, M. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En: C. Coll, J, Palacios y Á. Marchesi. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (2da. ed.). (pp. 81-92). Alianza Editorial.

Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea.

Hernández, R. y Mendoza. (2010) Los métodos mixtos. En: *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, pp. 544-599.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* 2da ed. McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta ed., Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). *Censos y Conteos de Población y Vivienda*. México: INEGI.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censos y Conteos de Población y Vivienda*. México: INEGI.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Microdatos>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). *Ubicación de la Preparatoria Oficial no. 54*. México. Google Maps.
<https://www.google.com/maps/place/Preparatoria+No.+54/@19.2880648,-98.9146772,19z/data=!4m5!3m4!1s0x85ce1e9a602174a1:0xc9816797ab886b8c!8m2!3d19.2877256!4d-98.9155409>

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) (2021). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México: Chalco*. México: INAFED.
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15025a.html>

- Intriago, M., Rivadeneira, M., y Zambrano, J., (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 7, (1-1), 418-429.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1014>
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Maisonneuve, J. (1968). *La dinámica de los grupos*. Ediciones Nueva Visión, pp. 54 – 63.
- Martín, E. y Solé, I. (2005). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En: C. Coll, J, Palacios y Á. Marchesi. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (2da. ed.). (pp. 89-116). Alianza Editorial
- Meneses, G. (2007). *NTICs, interacción y aprendizaje*. Universidad Rovira y Virgili, pp. 119 - 175.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Mercer, N. (2002). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Monereo, C., (1998). Análisis de los factores que intervienen en el aula en la enseñanza-aprendizaje en el aula, en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, SEP/Cooperación Española.

- Mugny, G.; De Paolis, P. y Carugati, F. (1991). Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. *Anthropos. Revista de documentación científica de la cultura*, 27, 29-49.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza.
- Peralta, N., y Borgobello, A., (2007). *Teoría del conflicto sociocognitivo y aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-073/324.pdf>
- Pérez, M. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (2da. ed.). (pp. 285- 308). Alianza Editorial.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Visor.
- Piaget e y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Morata.
- Piaget, J. (1954) "*Les relations entre intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*". *Bulletin de Psychologie* VII, 3-4, 14; 5-150; VII, 3-4, 350-352; VII, (V7, 34(i-3(il; VII, 9-10, 522-535; VII, 12, ('), 99-701.

Piaget, J. (1956). Etapas del desarrollo intelectual en niños y adolescentes. En: *El problema de las etapas en psicología infantil*. (33-42). Simposio de la Asociación Científica Psicológica del Lenguaje Francesa. Prensas Universitarias de Francia.

Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Crítica.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y Afectividad*. Con prólogo de: Mario Carretero - 1a ed. 1a reimp. Aique Grupo Editor.

Pozo, J., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En: C. Coll, J, Palacios y Á. Marchesi. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (2da. ed.). (pp. 211- 233). Alianza Editorial.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2008). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México 2000-2005*. PNUD.
https://portalsocial.guanajuato.gob.mx/sites/default/files/documentos/2005_PNUD_Indice%20Desarrollo%20Humano%20por%20Estados%20y%20%20Municipios%20en%20Mexico%202000-2005.pdf

Razo, A. y Cabrero, I. (2015). *Uso y organización del tiempo en aulas de educación media superior*. Secretaría de Educación Pública. pp. 1-42.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-y-cabrero-uso-y-organizacion-del-tiempo-2015.pdf>

Rodrigo, M. y Correa, N. (1999). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En: C. Coll, J, Palacios y Á. Marchesi. (Comp.). *Desarrollo*

psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar. (2da. ed.). (pp. 118-135). Alianza Editorial.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidós

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.* McGraw-Hill.

Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL) (2013). *Unidad de Microrregiones y Cédulas de Información Municipal.* SEDESOL.
<http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=nacion&ent=15&mun=025>

Serrano, M. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* 13, (1), 1-30.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>

Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM) (2021). *Municipio Chalco.* SNIM.
<http://www.snim.rami.gob.mx/>

Topping, K. (1996). *La eficacia de la tutoría entre pares en la educación superior.* Birmingham: SEDA.

Topping, K.J. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education.* Birmingham: SEDA Paper.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández Berrocal y A. Melero Zabal (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 99-133). Siglo XXI.

Valenzuela, J., Dimas, C., Marín, M., y Álvarez, C. (2017). Factores que determinan aprendizaje significativo en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Educación Superior*. Septiembre 2017, 1 (1) 1-11.
https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Educacion_Superior/vol1num1/Revista_de_Educaci%C3%B3n_Superior_V1_N1_1.pdf