



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

**“DINÁMICAS DE INTERACCIÓN EN LOS PROCESOS DE  
APRENDIZAJE: ACTUACIÓN DE UNA DOCENTE EN UN GRUPO DE  
SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO  
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
P R E S E N T A

**ODILÓN LECHUGA LICONA**

DIRECTORA DE TESIS  
DRA. CECILIA ROLDÁN RAMOS

PACHUCA, HGO.

NOVIEMBRE DE 2012

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A DIOS**

Por permitir mi existencia y dejarme continuar en este mundo maravilloso

### **JAVIER Y JIMENA**

Mis ángeles y tesoros, gracias por sus sonrisas y alegrías que me motivan a seguir adelante, emprender nuevos retos y me alientan a ser mejor

### **A ALMA**

Por compartir parte de tu vida y darme la oportunidad de formar una hermosa familia. Por tu cariño, apoyo comprensión y las palabras de aliento que en todo momento me brindas. ¡Este triunfo, es también de ustedes!

### **A MIS PADRES**

Gracias por darme la vida y enseñarme que el esfuerzo siempre es recompensado  
El logro de esta meta se la dedico especialmente a mis Padres que ya no se encuentran con nosotros pero con seguridad aún cuidan de mis pasos.

### **A MIS HERMANOS**

Que siempre han estado pendiente de lo que sucede con todos los integrantes de la familia. En Especial a Carmen, sin duda todo lo que soy se lo debo a ella porque siempre confió en mí y construyó los cimientos para seguir adelante en este sinuoso camino de la vida. ¡Muchas gracias!

### **A MI TUTORA**

Dra. Cecilia Roldán Ramos, gracias a su dedicación y empeño fue posible terminar con el presente trabajo, sus conocimientos y experiencias me guiaron en este difícil sendero y que sin duda contribuyen a mi proceso de formación. Mi especial agradecimiento

### **A MIS COMPAÑEROS**

Por compartir los distintos momentos de la MECPE, que hicieron de la sexta generación algo especial, por el compañerismo y amistad que construimos incondicionalmente con la esperanza de volver a encontrarnos en otros espacios

### **A LOS ASESORES DE LA UPN**

Dra. Marisol Vite Vargas, Mtra. Blanca Estela Franco Torres  
Dr. Pablo Zapata Perrusquía, Mtro. Marcelino Hernández Aragón  
Dra. Ma. Trinidad Montiel Espinosa, Mtro. Jhon Bautista Rosales,  
Dra. Alma Elizabeth Vite Vargas. Les agradezco por haber contribuido en mi preparación que me permite enriquecer mi formación académica y personal. Vaya para ustedes mi más sincera gratitud y reconocimiento

### **A LOS LECTORES**

Mtra. Martha Corenstein Zaslav, Mtra. Estela Galván Rivera  
Mtra. Ma. De la Concepción Sonia Escobar Ayala  
Mtra. Ma. Del Carmen García Ávila. Por sus comentarios y sugerencias acertadas que me permitieron observar el trabajo de distinta manera y enriquecerlo con sus recomendaciones

### **A MIS COMPAÑEROS DE LA ESCUELA**

Por todas las facilidades otorgadas para la realización del trabajo de investigación, por hacer escuchar sus voces y poder expresar la mía

### **AL IHE**

Por el apoyo recibido para realizar mis estudios de maestría y la conclusión del trabajo de investigación

## ÍNDICE

	PÁGS.
INTRODUCCIÓN	2
PROCESO METODOLÓGICO	
a) El inicio de la investigación	15
b) Experiencias en el campo	19
c) El enfoque interpretativo y el objeto de estudio	25
CAPÍTULO I LA PROFESORA DE SEXTO GRADO: SU ESPACIO DE ACTUACIÓN Y SU TRAYECTO DE FORMACIÓN	
1. La escuela como espacio de actuación	35
a) Escuela Primaria “Mariano Abasolo”	36
b) Relaciones al interior de la escuela	41
2. Trayecto de formación de la docente	45
a) Expectativas y percepciones en torno a lo educativo	53
CAPÍTULO II ¿QUÉ HICIMOS LA CLASE PASADA?	62
a) Formulación de preguntas	65
b) Aprendizaje memorístico	77
c) Participación forzada en los procesos de revisión	86
d) Interacciones verbales de los alumnos	90
CAPÍTULO III “CUENTAN CON LOS DEDOS”	98
a) Actividades dentro del aula	99
b) Interacción durante las actividades de aprendizaje	112
c) Estrategias de aprendizaje de los alumnos	119
CONSIDERACIONES FINALES	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150

## INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta tiene como propósito conocer, comprender y explicar las dinámicas de interacción que se producen en un grupo de sexto grado de educación primaria al momento de desarrollar los procesos de aprendizaje en las distintas actividades escolares, donde la maestra tiene una forma muy particular de llevar a cabo su práctica docente. Se le observó como la protagonista principal de estas dinámicas y los alumnos tienen pocas posibilidades de participar de forma activa en las sesiones en las cuales tratan de construir o apropiarse de los conocimientos a través de estrategias propuestas por la docente, cuyos resultados tienen características de aprendizajes memorísticos y repetitivos que no tienen ninguna relación con los intereses de los alumnos; sin embargo, estas actividades son legitimadas o demandadas por la institución, dado que los requerimientos es mejorar los resultados de aprovechamiento en las pruebas nacionales.

En las aulas, se llevan a cabo diferentes procesos para apropiarse de los contenidos de aprendizaje, los cuales están determinados por las dinámicas de interacción social entre los integrantes del grupo escolar, es decir, desde el punto de vista de Beltrán (1996:33), “el aprendizaje es un proceso socialmente mediado”, por lo tanto, el aprendizaje de los alumnos es individual pero está influenciado por las acciones de los sujetos con los que interactúa y por la cultura escolar que predomina.

Si bien el aprendizaje es personal, el proceso para ello es fundamentalmente social, porque es producto de la comunicación y de la interacción. De ahí la importancia de estudiar las dinámicas de interacción dado que a través de ellas se puede constatar lo que aprenden y la forma en que lo hacen los alumnos.

En ese sentido, la construcción de los aprendizajes y su articulación con las dinámicas interactivas que se generan en un aula de educación primaria, se

documenta a partir del registro de actividades realizadas en el salón de clases con el propósito de conocer, comprender y explicar los procesos de aprendizaje promovidos en dicho espacio.

En un inicio, esta inquietud surge en el desarrollo de mi práctica docente, me percataba que algunos alumnos tenían dificultades para aprender, por ello, deseaba investigar las causas de esta problemática; sin embargo, con el transcurso de la indagación advertí que primero era necesario conocer en qué tipo de contextos áulicos se inscriben los problemas de aprendizaje vivenciados por los estudiantes de educación primaria, entonces mi interés se enfocó a las situaciones en que los alumnos enfrentan sus procesos de aprendizaje que se desarrollan en las actividades llevadas a cabo en las diferentes asignaturas.

En el grupo escolar el acto educativo se desarrolla a través de las interacciones sociales que se producen entre sus integrantes, en éstas, el lenguaje oral es un medio en que se configuran las dinámicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Identifiqué la importancia de las interacciones al realizar mi trabajo de investigación, dado que en el desarrollo de las actividades llevadas a cabo se hizo presente este tipo de lenguaje, de marcada relevancia en las formas de comunicación que existen entre la docente y los alumnos; es un recurso para identificar los mensajes y sus contenidos emitidos en el aula escolar donde se llevó la indagación, así como para construir o transmitir los conocimientos, y aunque el discurso es diverso, en el grupo de sexto grado la mayor parte se basó en preguntas y respuestas.

En la realización de las actividades dentro del grupo de sexto grado, se exige que los alumnos pongan atención a las explicaciones de la maestra, deben seguir instrucciones precisas, en otras se impone una tarea y deben buscar estrategias propias para desarrollarlas o lograrlas y unas más se limitan a contestar las preguntas que se hacen en torno a un contenido. Para conseguir lo anterior, un

medio fundamental es el lenguaje oral, dado que a través de él se comunica lo que se desea realicen los alumnos en las distintas asignaturas.

Desde esta perspectiva educativa es frecuente afirmar que toda enseñanza escolar, tiene como objetivo principal lograr el aprendizaje en los alumnos, sin embargo, existen factores culturales, sociales, económicos, familiares, contextuales, que inciden de manera sustancial en el logro de dicho objetivo.

Entre estos factores se encuentra la actuación de los docentes, que con su experiencia, su historia personal y profesional determinan las relaciones establecidas en el aula y la forma de plantear el acercamiento al conocimiento. Junto con los docentes, también los alumnos contribuyen en la construcción del aprendizaje escolar, el cual es distinto en cada uno de ellos. Los niños construyen el conocimiento en forma individual, pero este proceso de construcción requiere, según Flanders (1977:490), de la participación colectiva de los compañeros y del profesor.

La construcción del conocimiento, está determinada por la trama de interacciones que se llevan a cabo dentro del aula escolar de todos los participantes del acto educativo, esto se traduce en actividades propuestas por la docente y ejecutadas por los alumnos, por lo tanto, a través de su descripción y explicación se puede percatar la manera en la cual los niños aprenden.

Este aprendizaje construido con la colaboración de los otros está determinado por la interacción grupal dentro del aula y por los factores mencionados en párrafos anteriores. Estos aspectos se manifiestan y convergen en el aula a través de las ideas, sentimientos, lenguaje y conductas que los alumnos adoptan durante la interacción con sus compañeros, es decir, la cultura que cada uno posee se refleja de una u otra forma al momento de participar en la construcción de los aprendizajes.

Aunque hay muchas concepciones de aprendizaje y distintas teorías que lo definen de acuerdo a sus principios e intereses, existe una definición con la cual muchos

estudiosos concuerdan, ésta es “un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica” (Kimble, 1971 citado por Beltrán, 1996:15).

De acuerdo a esta definición la conducta y la práctica tienen que ser medibles; sin embargo, se dejan de lado los procesos del aprendizaje, donde los niños construyen el mundo al hacer uso de los recursos disponibles: los sentidos, el movimiento, su cuerpo, las acciones sobre los objetos y las interacciones con los demás.

De esta forma, el aprendizaje depende de lo que el estudiante haga, de los procesos que ponga en marcha al aprender y de las estrategias que desarrollan esos procesos. Así, el aprender se concibe como una construcción del mundo que nos rodea, creando formas de conocer, interpretar y representar la realidad (SEP, 2001:56).

El hecho educativo puede comprenderse y explicarse a través del análisis de las acciones que se llevan a cabo en espacios específicos en los que se desarrollan. La recuperación y descripción de los hechos y las situaciones que acontecen en los establecimientos escolares permite la comprensión de la diversidad de formas en que se presentan las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje.

En tal sentido y considerando el interés de indagar acerca de las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, desarrollé una investigación referente a la forma en que se concretan dichos procesos en un grupo de sexto grado de educación primaria. El trabajo, tiene como propósito hacer una recuperación de lo que aprenden y las formas en que lo hacen los alumnos, así como el papel que desempeña la docente con su práctica diaria, para ello, la investigación se desarrolla bajo un enfoque interpretativo, que tiene como finalidad rescatar los significados sociales que se constituyen al interior de dicho grupo escolar.



Existe una relación entre las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, los resultados que obtienen los alumnos y las dificultades a las que se enfrentan para apropiarse de los conocimientos. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005:06) identifica algunos factores causales o que influyen en la adquisición de los aprendizajes, entre éstos se encuentran:

a) Factores familiares; se encuentran relacionados con el medio socioeconómico (recursos económicos, capital cultural, educación de los padres) y que determinan las características de los alumnos;

b) Factores del entorno social en el cual se sitúa la escuela (urbano, rural, marginalidad, índice de desarrollo humano, desigualdad, escolaridad de los padres, lengua que se habla);

c) Factores escolares o institucionales (relacionados con el equipamiento, biblioteca, acceso a internet, computadoras), trabajo en equipo, de los maestros, características del director, apoyo de los padres, formación y perfil de los docentes (edad, experiencia, interés, responsabilidad, actualización, cursos) así como las prácticas pedagógicas: asistencia, métodos de enseñanza, materiales didácticos, motivación, clima escolar, aprendizaje participativo.

En estos últimos se adscribe la relevancia temática de este estudio y considerar la forma en que se concreta la participación del alumno en el aula escolar, con la intención de mostrar la importancia que tienen las dinámicas interactivas generadas en tal espacio. En consecuencia, esto conlleva a una aproximación para tomar en cuenta su participación, dado que si el estudiante no tiene la iniciativa o el interés por aprender, cualquier acción realizada por los demás actores es nula, por ello, hay que contemplar sus expectativas, proyecto de vida, relaciones con sus compañeros, maestros, entorno, apoyo y educación de los padres, ambiente, expectativas familiares y recursos económicos.

El hecho de que el entorno socioeconómico de la escuela y las familias de los alumnos tenga un peso importante en la comprensión de la dinámica en la que están inscritos los procesos de aprendizaje y los resultados que se obtienen, permite destacar la importancia, que la escuela se adapta a las demandas del medio. Esto cobra relevancia dadas las limitaciones propias de cada región o localidad, de ahí la necesidad de describir las características del contexto donde se encuentra el plantel donde se realizó el trabajo de investigación, aunque en este caso se le da mayor importancia a lo que ocurre dentro del aula porque es desde este espacio y a través de la explicación de las dinámicas de interacción como se puede entender y comprender las formas en que aprenden los alumnos y el tipo de aprendizaje que se es promovido por la docente del grupo.

Al realizar un trabajo de investigación como el que se ha mencionado, siempre se parte de alguna inquietud o interrogante que se convierte en el motivo principal y la guía de lo que se desea descubrir o conocer, por lo tanto, es necesario establecer claramente lo que se va a investigar. Las preguntas que sirvieron para guiar el trabajo en el campo, son las siguientes:

- \* ¿Cuál es el peso que tienen las dinámicas de interacción en la configuración de los procesos de aprendizaje que cotidianamente se promueven en un grupo escolar de educación primaria?
- \* ¿Qué importancia tiene el lenguaje oral en la forma en que se relaciona una docente con un grupo de sexto grado al abordar los contenidos de aprendizaje?
- \* ¿Qué tipos de aprendizajes se promueven a través de las actividades que se desarrollan en el aula?
- \* ¿Cuáles son las estrategias de las que se valen los alumnos para apropiarse de los conocimientos?

Con base en el caso estudiado me permito sostener como **tesis** que las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje puestas en marcha en este grupo de sexto grado de educación primaria de la Escuela “Mariano Abasolo” en la comunidad de Cacalopan, Municipio de Huasca de Ocampo, Hgo., se constituyen principalmente por la percepción de la docente acerca del aprendizaje y por las exigencias institucionales principalmente por la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares), esto genera un desencuentro entre su intencionalidad y los intereses de los alumnos promoviendo un aprendizaje memorístico que restringe el desarrollo de sus capacidades de razonamiento y reflexión en torno a los contenidos de estudio.

Con el propósito de sostener y mostrar el documento, producto del trabajo de investigación realizado, en el cual se ubica en el centro a las dinámicas de interacción y los procesos de aprendizaje a continuación se bosquejan los apartados en los que se estructura.

En el apartado, **Proceso Metodológico** menciono los pasos y actividades realizadas en el trabajo de investigación, inicio con la elaboración de un anteproyecto para ingresar a la Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, describo la forma de ingresar al campo y las dificultades durante las observaciones y entrevistas. Asimismo, explico la manera como construyo el objeto de estudio; el enfoque interpretativo que se le da a la investigación y las técnicas e instrumentos para recabar la información.

En el capítulo I, nombrado **“La profesora de sexto grado: su espacio de actuación y su trayecto de formación”**, se hace una descripción del escenario donde se llevan a cabo las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, es decir, el espacio o contexto donde ocurren los acontecimientos motivo del trabajo de investigación, con lo cual se trata de explicar y comprender la práctica docente de la maestra encargada del grupo de sexto grado de la escuela primaria “Mariano Abasolo”.

Se considera al contexto educativo como la delimitación de un grupo social y el espacio físico, donde se producen las interacciones y sentidos que están de fondo en los procesos puestos en marcha para construir y apropiarse de los aprendizajes.

Asimismo, se hace la descripción del espacio que ocupa la institución educativa, considerada como una escuela de tipo rural con la infraestructura y recursos materiales necesarios para desarrollar las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje. Para tener mayores referentes del contexto, se mencionan brevemente las características de los habitantes de la comunidad, la posición social de las familias, las ocupaciones, los servicios y el fenómeno de migración.

Todos estos referentes dan un panorama general de los factores mencionados con anterioridad y que de alguna manera son causales de las dificultades y resultados de aprendizaje, sin embargo, lo más destacado es lo que ocurre dentro del aula de clases, ya que es en este espacio en donde la maestra lleva a cabo su práctica docente y por lo consiguiente, propone o se producen las distintas dinámicas de interacción con el objetivo de construir y adquirir los aprendizajes.

En un apartado de este capítulo se describen cómo se estructuran las relaciones al interior de la escuela con el propósito de tener una referencia del actuar de la docente y la forma en la que se relaciona e interactúa con sus compañeros, principalmente con la directora, lo que le permite posicionarse como una persona que influye en las decisiones de carácter institucional. Cabe mencionar que el interés del trabajo de investigación está centrado en la dinámica del aula. No se aborda la relación existente entre esta dinámica y la de la escuela como institución de manera detallada, sólo se alcanzan a plantear sus características para ubicar la posición de la docente en el espacio institucional.

Es importante señalar, que en estas interacciones se advierte una relación vertical y jerarquizada, donde la directora es la autoridad oficial y se encarga de velar por los intereses y demandas de la institución, para lo cual tiene aliados que le permiten

tener un mayor control en la implementación de las actividades que ella considera pertinentes para cumplir con los propósitos de la educación.

En estas relaciones entre los trabajadores de la escuela, se advierte un uso de los capitales culturales, sociales, políticos y económicos, con el fin de obtener beneficios personales, donde los más afectados son los que laboran por “contrato de honorarios”, dado que su situación es inestable y no tienen mucha injerencia en la toma de decisiones oficiales o sindicales.

La maestra de grupo que observé es una de las personas que tiene mayor influencia por sus estudios de posgrado y ser representante sindical, la cual es aliada de la directora y esta relación les permite crear un tipo de actuación muy peculiar dentro del plantel educativo. En estas relaciones se advierten dos fuentes de poder, una sustentada en la autoridad que le otorgan a la directora, y la otra, la que proviene de la información de diversa índole, ambas se combinan para crear un dispositivo de control sobre la actuación y decisiones del personal que labora en la escuela.

En el último apartado, se hace mención de la trayectoria de formación de la docente, así como las expectativas y percepciones que tiene en cuanto a la educación y al aprendizaje, de lo cual se depende que su práctica está anclada a la forma en que ella fue educada, por modelos y estrategias con características muy particulares, en donde no existía la posibilidad de analizar y reflexionar en torno a lo que se aprendía en la escuela y quizá por ello impone actividades y estrategias sin considerar los intereses de los alumnos.

Con la descripción del espacio de actuación, que contempla el contexto, la institución y el trayecto de formación de la docente, se conocen los referentes contextuales que permiten comprender lo que sucede al interior del aula de sexto grado y explicar cómo influyen las experiencias anteriores de la maestra en la configuración de la práctica que diariamente pone en marcha y que determinan las características y

modos en que se producen la dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje.

Se describen las relaciones que se construyen en la institución, principalmente de la directora con la docente y la forma en que dichas relaciones sirven para posicionarse frente a sus compañeros como personas que influyen o imponen sus decisiones en el funcionamiento de la escuela e incluso en algunas actividades pedagógicas dentro de las aulas; sin embargo, se menciona que estas acciones no se reflejan en la práctica de la docente.

En el capítulo II, nombrado “**¿Qué hicimos la clase pasada?**”, se muestran las interacciones que se producen en el grupo donde se llevó a cabo la investigación, las cuales se basaron en la comunicación a través del lenguaje hablado. La interacción entre docente-alumnos y alumnos-alumnos, se considera como una negociación diaria, donde el papel o rol de la maestra adopta características de restricción de la participación de los estudiantes.

Como se mencionó en un inicio, el estudio de las interacciones toma importancia porque es en ellas donde se construye la posibilidad de promover aprendizajes efectivos que son más significativos para los alumnos porque se toman en cuenta sus ideas previas, sus creencias, percepciones y que finalmente concluyen en conocimientos validados por todos los participantes, principalmente por la docente, de ahí la importancia de considerar su actuación en dichas dinámicas de interacción producidas en los procesos de aprendizaje.

El papel de la docente se caracteriza por actividades rutinarias, donde se muestra como una transmisora de conocimientos que limita la participación de los alumnos en las actividades escolares, sólo se les da oportunidad de responder a las constantes preguntas que se hacen en torno a los contenidos, principalmente con un formato de cuestionarios en los cuales no se analizan, discuten o reflexionan las respuestas, solamente se concretan a verificar que sean correctas.

Este tipo de cuestionamientos se realizan con el propósito de preparar o entrenar a los estudiantes para contestar o resolver la **Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares** (ENLACE), de esa manera se ha identificado como intencionalidad predominante el esfuerzo por obtener buenos resultados y cumplir con las demandas institucionales que es lo que finalmente determina la intencionalidad de la docente.

Sin embargo, la intención de alcanzar un mejor aprovechamiento escolar, dista mucho de los intereses de los alumnos, dado que ha sido posible advertir como problema clave, porque ellos no le encuentran sentido a la forma de plantear las actividades, la mayor parte del tiempo se producen interacciones a través del lenguaje oral pero no se les da la oportunidad de participar activamente para exponer sus dudas o ideas sobre los contenidos escolares, se limitan a complacer a la docente con respuestas que ella desea escuchar y no hay un espacio para confrontar sus puntos de vista con sus compañeros.

Esta forma de aprendizaje configura a los alumnos para ser aprendices pasivos, en espera de que alguien les facilite la información o los conocimientos de manera rutinaria, mecánica y sin cuestionar todo lo que en el aula sucede; esto limita las interacciones entre iguales porque no cuentan con los capitales suficientes para contribuir a una manera distinta de construir aprendizajes efectivos en los que se observe la colaboración de todos los miembros del grupo escolar al debatir y discutir los distintos significados que cada quien le da a los conocimientos, incluso, las ideas planteadas por la docente; no obstante, en este caso se observa un vacío enorme para que este tipo de interacción se lleve a cabo en este grupo de sexto grado de educación primaria.

En estas interacciones que se producen constantemente, el lenguaje hablado aparece como el medio para externar lo aprendido, que en este caso se hace principalmente a través de preguntas acerca de los contenidos de estudio, que tienen distintas funciones y características, y por el modo de plantearlas producen

aprendizajes repetitivos y buscan sólo el entrenamiento para contestar las evaluaciones que se aplican de manera externa, aunque la forma de plantear dichos cuestionamientos no concuerda con las características de la prueba ENLACE.

La formulación de preguntas por parte de la docente, es la principal estrategia para desarrollar los contenidos de estudio, ya que por medio de ellas inicia, continua y controla las conversaciones en clase, al mismo tiempo que monitorea los aprendizajes de los alumnos, los cuales tratan de responder correctamente a los constantes cuestionamientos por parte de la profesora. Las características de estas preguntas, son de tipo cerradas y objetivas, generalmente, las respuestas ya son conocidas por los alumnos y por la docente, por lo tanto, el objetivo es familiarizarlos con las preguntas que se plantean en los exámenes.

Las preguntas pueden ser un medio para construir los aprendizajes, sin embargo, en este caso restringen la posibilidad de analizar y reflexionar acerca de los contenidos de estudio porque sólo se manejan como cuestionarios que no responden a los intereses y demandas de los alumnos. Este tipo de preguntas con contenidos conceptuales, generan aprendizajes memorísticos que sólo se usan para adivinar o acertar a los cuestionamientos de la docente pero que no hay apertura para observar si los alumnos le encuentran algún sentido para aprendizajes posteriores o usarlos en otras situaciones de la vida diaria.

En el cierre de este capítulo, se describe la forma en que los alumnos son forzados a participar en los procesos de revisión y evaluación, por lo cual, no existe la posibilidad de emitir juicios acordes al desempeño de los compañeros del grupo; dicha participación es restringida, sancionada o reprimida, por lo cual, no se dan las condiciones necesarias para que participen de manera efectiva en la construcción de sus aprendizajes.

En el capítulo III, titulado “**Cuentan con los dedos**”, se hace una reconstrucción de las actividades desarrolladas en el grupo de sexto grado, las cuales son



determinadas por la docente y están fundamentadas por las expectativas y herramientas adquiridas a lo largo de su formación.

Las actividades planteadas por la maestra, causan confusión, les limita las posibilidades de cuestionar los contenidos de aprendizaje, el cual se advierte sin significado y trata de cumplir con las demandas institucionales. No se producen las condiciones necesarias para formar un grupo de aprendizaje donde todos participen en la construcción de los conocimientos.

Los procesos de aprendizaje solo pueden ser comprendidos a partir del análisis de la dinámica interactiva que se genera en el aula. En el caso que nos ocupa, la organización de las actividades tiene características individuales, cuyos resultados se observan en beneficio personal y no de la colectividad, se presentan desarticuladas, dado que no hay coincidencia entre la intencionalidad de la maestra y la de los alumnos, es decir, la docente tiene como objetivo mejorar los resultados de la prueba ENLACE, por lo tanto, cada alumno busca obtener logros personales sin importar si los demás compañeros lo logran, es así que la dinámica de interacción se enfoca a la transmisión o repaso de conocimientos ya acabados.

Se advierte una relación asimétrica, donde la docente reafirma su autoridad y el control que tiene sobre los alumnos, es la que maneja todas las situaciones de aprendizaje, restringe y limita la participación de los estudiantes y las dinámicas de interacción se advierten rígidas y poco permisibles para que los alumnos lleven a cabo diversos procesos de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades e intereses, sólo se consideran las expectativas y percepciones de la docente así como por las demandas institucionales.

En las consideraciones finales, mencionó los hallazgos encontrados en el trabajo de investigación referente a las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, en las cuales se destacan las significaciones sociales que construyen los alumnos y la docente dentro del grupo de sexto grado.

## PROCESO METODOLÓGICO

### **a) El inicio de la investigación.**

Como ya lo mencioné anteriormente, el interés del trabajo de investigación en un inicio estaba enfocado a los problemas de aprendizaje que tenían los alumnos a los cuales atendía, sin embargo, es necesario destacar que la elaboración del anteproyecto de indagación respondió a la demanda por parte de la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo, en la cual se solicita presentar un anteproyecto para poder ingresar a la Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa.

Cuando tengo la intención de ingresar a dicha institución, laboraba en una comunidad ubicada en la Sierra Gorda, en el municipio de La Misión, Hgo., en la cual, las condiciones de los estudiantes son desfavorables en varios aspectos que se refleja en un aprovechamiento escolar limitado, con carencias para que los alumnos tengan una mejor formación. Este panorama adverso me obligó a informarme acerca de la problemática y buscar estrategias o acciones que tuvieran el propósito de brindarle mejores situaciones para que los alumnos aprovecharán su estancia en la escuela primaria, es decir, me preocupaba mi práctica docente porque a pesar de todas las condiciones adversas pensaba que se les podía ofrecer otras oportunidades de aprendizaje.

Con este propósito, inicié con la elaboración del anteproyecto de investigación fundamentado en las situaciones que se presentaban dentro del aula escolar y en la institución donde desempeñaba mi función docente. La atención se centró en los problemas que manifestaban los alumnos para construir y adquirir sus aprendizajes; fue necesario documentarme en el tema con el fin de tener un panorama más amplio de lo que quería indagar y de esa forma ofrecer alternativas de solución a dicha problemática.

Los requisitos y trámites para ingresar a la Maestría fueron cubiertos e inicié con dichos estudios con la finalidad de realizar una investigación que coadyuvará a la transformación e innovación de mi práctica docente. A un mes de haber iniciado con este proceso me cambié de centro de trabajo y me ubicaron en el municipio de Huasca de Ocampo, Hgo. Llegué a una escuela para mí desconocida, con nuevos compañeros, más cercana a mi domicilio que la anterior pero también con características de marginación observables en el contexto y en los alumnos. A pesar de que se encuentra a quince minutos de la cabecera municipal y aproximadamente a una hora de la capital del Estado, los estudiantes presentaban deficiencias en su aprendizaje y carencias de distintos tipos desde los económicos, culturales, sociales, familiares, etc.

La negociación del acceso para realizar el trabajo la inicié desde los primeros días que llegué a la escuela “Mariano Abasolo”, platicué con la directora de los estudios que realizaba en la UPN y la demanda de investigar la práctica educativa de los compañeros; no hubo ningún inconveniente y me dio todas las facilidades para implementar las acciones requeridas a fin de conocer el ambiente y cultura a la cual me enfrentaba, ya que “la negociación del acceso no estriba solamente en entrar a una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en el de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura” (Woods, 1989:39). Ingresar conlleva penetrar las culturas grupales, las perspectivas y realidades extrañas que están compuestas por muchas capas y que no todas ellas están al mismo tiempo disponibles a nuestra percepción.

De acuerdo a este autor, el acceso a cualquier espacio no sólo es en lo físico o por el simple hecho de atravesar las paredes que lo delimitan, sino de conocer lo que los sujetos hacen, sienten, piensan y los sentidos sociales que construyen de una forma muy particular al interactuar en el escenario propio de una institución educativa. Sin embargo, no todo lo que ocurre o sucede en estos espacios se puede captar de

manera fácil, es necesario ponernos atentos para indagar lo que se encuentra imbricado con el objeto de estudio.

En los primeros meses tuve la inquietud de hacer el trabajo con todos los docentes del plantel educativo porque seguía con el anteproyecto planteado en el ingreso a la Maestría, sin embargo, se fueron conjuntando nuevos elementos teórico metodológicos que en el proceso de los seminarios se analizaron y me dieron la pauta para delimitar el problema u objeto de estudio. Es así, que me decidí por investigar a una sola docente porque me enfoqué a los procesos de aprendizaje y después de varios avances y retrocesos del trabajo finalicé con las dinámicas de interacción que se producen en los procesos de aprendizaje.

La elección de la maestra como informante clave fue por varios motivos, uno de ellos por la confianza y amistad que se construyó en poco tiempo; viajábamos juntos y platicábamos de los proyectos de investigación porque ella también estaba en un proceso de maestría; otro, fue por las características tan peculiares que tenía y que se describen en el capítulo I, es decir, no era una docente que pasará desapercibida, se mostraba como una persona clave en las decisiones tomadas dentro de la institución y con una preparación distinta a los demás compañeros.

Laborar en la institución me permitió conocer algunos datos y aspectos claves de la investigación, sin embargo, sólo estuve cuatro meses porque fui beneficiado por parte de la SEPH con una beca-comisión, deje el grupo al que atendía y salí del escenario por lo cual no conocí a fondo el contexto, el ambiente, las relaciones, los sentidos y significados, propios de los sujetos que interactúan en la escuela y en específico en el grupo de sexto grado porque fue el que la maestra elegida atendía en ese ciclo escolar.

Antes de ir al campo del objeto de estudio tuve que preparar la salida, la estancia y el retorno, como punto de partida aparece el otro cultural, “la cultura de los otros se define espontáneamente como una especie de naturaleza, poco particular que se

puede describir” (Augé, 1996:14). Fue importante informarse acerca de la cultura de los sujetos a estudiar con el fin de no hacer interpretaciones erróneas de situaciones y conductas que quizá para los sujetos investigados tengan otras significaciones. Para ello, me documenté con estudios e investigaciones de autores dedicados a abordar lo relacionado a las dinámicas interactivas y los aprendizajes escolares, así como de investigadores que trabajan las prácticas docentes y las interacciones sociales.

El pensamiento de los otros puede ser accesible a quien desea indagarlo, sin embargo, desde el punto de vista de Augé (1996:22), no se debe imponer el propio lenguaje para obtener lo que se desea escuchar, es imprescindible despojarse de los prejuicios y hacer todo desconocido y extraño, mirando las acciones de forma distanciada, pero al mismo tiempo participar lo suficiente para comprender cómo lo viven los individuos sin mezclar la propia cultura que puede influir al momento de descifrar los significados y símbolos que se relacionan con el objeto de estudio.

Para comprender un hecho social, hay que captarlo en su totalidad, es decir, desde fuera como si se tratara de una cosa, pero como una cosa de la que forma parte integrante la captación subjetiva que se realizaría si viviéramos como parte del grupo y no como un investigador, es decir, interpretar lo que se observa o se percibe a través de los sentidos tal y como suceden en la realidad, sin emitir prejuicios fundamentados en las percepciones e ideas que se puedan tener y que desvirtúen los fenómenos y acontecimientos motivos de la indagación.

Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio, al ocurrir lo anterior se debe combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento, evitar en lo posible que prevalezcan nuestros valores como investigadores por encima del estudio real (Woods, 1989:50).

Lo que se quiere conocer son las relaciones que se establecen entre los sujetos de una colectividad ya sea de forma implícita o explícita y que se van instituyendo a

través del tiempo. Difícilmente se puede construir un conocimiento acerca de los sujetos si no se conocen y comprenden las relaciones que forma con el grupo al que pertenece.

En el caso de las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje fue importante observar e interpretar las distintas relaciones que se instituyen entre los alumnos, docentes, autoridades y padres de familia para poder construir un conocimiento acerca de las diversas conductas e ideales que determinan las formas y estilos de enseñanza y aprendizaje, así como la influencia que tiene la cultura colectiva en el comportamiento de cada uno de los individuos.

Para realizar el trabajo de campo me auxilié de los aportes de distintas ciencias, como la antropología, sociología y la historia, es decir, como sostiene Geertz (2000:28), una investigación interdisciplinaria que permite explicar con bases teóricas la situación actual del objeto de estudio, considerando todos los aspectos que confluyen en las dinámicas de interacción producidas principalmente al interior del aula escolar.

Una explicación más precisa de dicha situación sólo pudo llevarse a cabo haciendo una delimitación de la problemática a estudiar, reducirla y acotarla pero sin perder de vista el campo en general, el lugar y tiempo en que se desarrolló.

## **b) Experiencias en el campo**

Para dar una explicación fundamentada de las dinámicas de interacción que se llevan a cabo en un aula escolar, fue necesario tener un acercamiento con dicho espacio para observar, registrar y analizar cómo se producen y desarrollan las actividades a fin de establecer y diferenciar las formas, las habilidades y los recursos que se utilizan para apropiarse del conocimiento.

En el primer momento del trabajo de investigación, me trasladé al lugar donde se encontraba el objeto de interés y para llevarlo a cabo fue necesario conocer todo lo que tenía alguna relación con lo que deseaba indagar, construir un conocimiento previo basado en la bibliografía documental, su historia y cultura, siguiendo a Pérez-Taylor (2002:140), consideré tener presente el estado de la cuestión, preparar la estancia en el campo y organizar las acciones más adecuadas para la investigación; es decir, me informé con diversos materiales impresos acerca de lo que se ha escrito en relación a las dinámicas de interacción y los procesos de aprendizaje y los elementos que participan en ellos, como son los alumnos, los docentes, las interacciones, el lenguaje, entre otros.

Algunos de los autores que leí fueron: Jesús Beltrán (1996), Carles Monereo (1998), Derek Edwards (1988), Antonia Candela (1990, 2006), Sara Delamont (1984), Courtney B. Cazden (1990, 1991), Rosa Martha Romo Beltrán (1993), César Coll Salvador (2000), Hargreaves (1986), Marcel Postic (2000), Elsie Rockwell (1995). Los aportes de estos teóricos, permitieron tener un panorama amplio del objeto de estudio y de esa manera tener presente lo que iba a observar o captar, sin embargo, no es lo mismo leerlo en teoría que estar en el campo dado que las situaciones son distintas pero apoya para mirarlas con otras perspectivas, es decir, actúa como un guía y unos lentes para percibir lo que otros no perciben.

Una parte importante era situar materialmente el espacio (de autoconstrucción) que ocupaba mi atención, en un apartado tangible donde tuviera presencia física, delimitando el territorio e identificando un límite y una frontera, aunque esto fue sólo de manera simbólica y hecha como un investigador para saber hasta dónde llegaban las posibilidades de existencia. Esta delimitación del espacio me permitió conocer lo que ocurría en el interior, las relaciones, movimientos, manifestaciones, entre otros elementos que se presentaron como inciertos y desconocidos cuyo propósito era darles significados e interpretaciones que dieran cuenta de lo que se investigaba (Pérez-Taylor, 2002:141), principalmente lo relacionado con las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, para contestar las intenciones e intereses de investigación y de acuerdo a lo que afirma Pérez-Taylor, me inserté al campo o espacio de estudio, específicamente en el grupo de 6° "A", ahí observé las interacciones sociales que se realizaban entre alumnos, docente y directivos, así como las dinámicas de interacción que se tienen con los contenidos de aprendizaje.

Está claro que no se aspiraba llevar a cabo un estudio etnográfico, dado que este implica una permanencia relativamente prolongada en el seno grupo (Woods, 1989:49), no obstante, si se recuperaron las técnicas e instrumentos etnográficos en la recolección de la información; por ello se considero la observación participante porque es el método más importante de la etnografía.

Realizar observación participante implicó la estancia con los alumnos, insertarse, compartir espacios y actividades lo que permitió una mayor posibilidad de recuperar datos para comprender desde los marcos interpretativos, los significados que se construyen y ponen en juego en la práctica de la docente. También permitió realizar los registros de manera natural, observar y captar los sentidos desde donde se producen, con el fin de dar cuenta de cómo y a partir de qué actividades construyen el conocimiento los alumnos; asimismo traté de percatarme de las distintas, estrategias y procedimientos que plantea la docente para facilitarles dicha construcción y los recursos de los cuales se apoya para llevar a cabo los procesos de aprendizaje. Observé el contexto donde se ubica la escuela con el fin de relacionar los distintos factores que convergen en las dinámicas de interacción y los procesos de aprendizaje, que al mismo tiempo influyen en forma negativa o positiva en dichas dinámicas.

Llevé a cabo entrevistas con preguntas abiertas para conocer las perspectivas y expectativas tanto de alumnos, docentes y directivos, referentes a la educación que reciben e imparten en la escuela. Este mismo instrumento lo utilicé para conocer la trayectoria de formación de la docente, la forma de planear sus actividades, así como



la opinión que tienen de las condiciones en las que se encuentra la escuela y advertir si tiene alguna relación con el desempeño escolar de los alumnos.

Posteriormente, los datos empíricos e información recopilada se contrastó con los referentes teóricos que se consultaron, ya que los sujetos interpretan la realidad a partir de las concepciones que tienen, lo que ven y perciben los alumnos no es lo mismo que ve y percibe la docente, directivos o los padres, por ello fue importante obtener información de todas las partes involucradas en los procesos de aprendizaje para tener un panorama general y poder hacer deducciones pero basadas en teorías ya elaboradas y al mismo tiempo considerar la voz del otro.

Cabe mencionar que este trabajo de campo no fue fácil, se presentaron algunos obstáculos y contratiempos, por ejemplo, en las observaciones ocurrió que en horas de clase se llevaban a cabo reuniones con la directora lo cual no me permitió percatarme de la totalidad de las dinámicas de interacción de los procesos de aprendizaje. Las entrevistas fueron cambiadas de fecha por distintos motivos, asimismo su transcripción fue muy laboriosa y agotadora, requirió de varias horas para plasmar en un texto lo que se dijo de manera oral durante la conversación con el informante clave.

Las actividades que se desarrollaron en el campo fueron variadas y distintas a como se presentan en la teoría, el objeto de estudio no se percató desde los primeros contactos, en ocasiones pareciera que no se observaba y registraba lo que era importante, por ello fue necesario tomar distancia, alejarse de dicho objeto, en un ir y venir de lo empírico y lo teórico, sin embargo, a veces cuesta bastante trabajo hacer a un lado los prejuicios o la postura de docente lo que provoca que algunas situaciones se vean de manera normal, cuando en realidad son puntos clave para entender las interacciones que se producen en los procesos de aprendizaje.

En los registros que se elaboraron, se recuperan y mencionan los hechos tal como sucedieron en la realidad, así como el discurso de los involucrados en la situación de

estudio, se hace una descripción con un entramado analítico a partir de la información recabada por medio de las observaciones y entrevistas realizadas en el campo.

En el trabajo de campo fue necesario utilizar diversas técnicas e instrumentos que permitieron registrar, recopilar y conservar todos los datos e información de los hechos, sucesos, eventos, acciones, discursos, escritos, entre otros, que tengan relevancia para la comprensión del objeto de estudio, en resumen se utilizó lo siguiente:

- Observación participante: se realizaron nueve observaciones de un tiempo promedio de dos a tres horas en el aula de sexto grado. Sólo me centré en este grupo porque es donde la docente investigada realizaba su práctica.
- Entrevistas: se llevaron a cabo cinco entrevistas con preguntas abiertas a informantes clave, fueron dos a la docente, una a la directora y a dos alumnos.
- Diario de campo: escribí lo que acontecía en el aula y en la escuela durante mis visitas que fue en un lapso de seis u ocho meses.
- Diario del investigador: este documento lo elaboré por más tiempo que el anterior, dado que en él anotaba lo que acontecía con mi trabajo de investigación.
- Notas de campo: se escribieron diversas notas que complementan el trabajo realizado en los diarios de campo y de investigador, en este documento se anotaba lo que escuchaba u observaba de forma inesperada y me permitió emitir juicios de acuerdo a lo que percibía.
- Lectura de aportes teóricos acerca del tema: se leyeron diversos textos de autores, aunque los más destacados fueron los de Courtney Cazden, Carles Monereo, Derek Edwards, Antonia Candela, César Coll, Ferry Guilles, entre otros, que me permitieron arribar a la comprensión de las dinámicas de interacción.

Las técnicas más utilizadas fueron, por una parte, la observación participante, entendida como la acción de involucrarse dentro del aula de sexto grado y registrar todo lo que acontecía sin emitir juicios, la cual me permitió percatarme de todos los hechos y actividades relacionados con lo que ocurría con las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje; por otro lado, la entrevista, me ayudó a conocer el punto de vista de distintas personas que están involucradas con dichos interacciones y que fue significativo conocer la perspectiva que tienen acerca de distintos aspectos relacionados con el tema de investigación.

De esta manera se describe el espacio social donde ocurren las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, las características de la comunidad y de la escuela considerados como parte del contexto donde se realizó el trabajo de investigación. Asimismo, menciono el trayecto de formación de la docente y las expectativas que tiene en torno a lo educativo y la forma en que éstas configuran su práctica diaria.

También se describen las situaciones y acciones detectadas en los registros de observación referentes a las formas de comunicación que utilizan los alumnos y la docente en la construcción del conocimiento, es decir, se mencionan los distintos usos que se hace del lenguaje oral, específicamente cuando se concreta en preguntas y respuestas acerca de los contenidos de aprendizaje. Igualmente se menciona el tipo de aprendizaje que se promueve, la participación e intervenciones verbales de los alumnos.

Las técnicas e instrumentos permiten llegar a la comprensión e interpretación de las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, así como concretizar con la descripción y explicación de las actividades que se proponen y se llevan a cabo por los involucrados en el acto educativo; por ello, se presentan todas aquellas actividades y estrategias que se desarrollan para apropiarse del conocimiento y las interacciones que se producen al momento de realizar dichas actividades.

### **c) El enfoque interpretativo y el objeto de estudio**

Al investigar las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva interpretativa necesariamente tenemos que considerar cómo construyen su sentido de los otros cada uno de los actores educativos, dicho sentido tiene dos acepciones: “es un don adquirido o innato, que puede cambiar según las épocas y los grupos, pero también es un sentido que elaboran los otros, los individuos o las colectividades” (Augé 1996:13).

Dicho sentido colectivo, es el sentido social, que es un conjunto de relaciones simbólicas instituidas y vividas entre los unos y los otros en el seno de una colectividad que dicho sentido permite identificar como tal (Augé 1996:13).

Al conocer las percepciones y expectativas que tiene un individuo de otro semejante, que comparte con él distintos espacios y actividades (interacciona) se puede conocer a ambos, dado que la cultura se va formando en grupos, pero también en forma individual. No es necesario entrevistar u observar a todo un grupo para profundizar acerca de sus ideas, conductas y sentimientos, con un caso estudiado se obtiene información para interpretar sus acciones, sólo que es necesario que dichas interpretaciones tengan un sustento teórico que avale la emisión de juicios y significados que se relacionen con la mayoría del grupo o colectividad en proceso de investigación.

Se asume el análisis de las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje como un modo de aproximarse al pensamiento de los alumnos y docentes, así como las formas o estilos de éstos para conducir la construcción y la apropiación de los aprendizajes. Por lo tanto, es necesario considerar las percepciones, expectativas, procesos de atención, motivaciones, producciones, creencias, actitudes, estrategias de los estudiantes, que facilitan u obstaculizan dicha construcción.

En estos procesos interactivos se expresa la intersubjetividad y se advierte que los alumnos se valen de lo que ya saben si quieren encontrarle sentido a lo que la docente explica. En sí, puede decirse que el análisis de la dinámica comunicativa permite reflexionar sobre formas concretas en que el alumno relaciona nuevos y antiguos conocimientos o sentidos.

El estudio de la relación existente entre los nuevos y los anteriores conocimientos de alumnos y profesores, durante algún tiempo estuvo centrado en los procesos de pensamiento, con la idea que la enseñanza afecta al rendimiento a través de estos procesos. Es decir, el tipo de prácticas o interacciones que se producen influye en el pensamiento del alumno y éste a su vez en el tipo de aprendizaje y rendimiento.

Es así, que el tipo de práctica puesta en marcha, se puede comprender mejor y perfeccionarse si se conocen sus efectos sobre los pensamientos y procesos de los alumnos que afectan al aprendizaje.

Hay que tener presente que la concepción del aprendizaje vista desde las explicaciones conductistas, que lo contemplaban como un proceso lineal, acumulativo y pasivo, se ha pasado a la idea de un acto educativo basado en la interacción social y mediado por el lenguaje que considera al ser humano como un procesador de información y que busca conocer los procesos, operaciones y estrategias que llevan a cabo las personas para adquirir y aplicar sus conocimientos.

Este enfoque atribuye una importancia capital a la construcción activa del conocimiento por el alumno, el cual da significado y sentido al ambiente natural y social que le rodea, desde donde le llegan multitud de informaciones.

Por el tipo de investigación que se lleva a cabo en torno a la comprensión del actuar humano, el corte que se le da es el interpretativo, que se enfoca en el estudio de los significados de la vida social y colectiva. Desde esta idea el paradigma interpretativo se concibe como el más viable para abordar la implantación de las dinámicas de

interacción, ya que desde este enfoque “el interés se centra en el significado humano, en la vida social, en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1989:196).

De esta manera si “el objeto de análisis es una construcción simbólica que requiere una interpretación (Thompson, 1990:299), el proceso metodológico se tiene que orientar en un inicio a la recuperación de los significados que los sujetos construyen y después realizar el esfuerzo de comprender e interpretar dichos significados.

Para realizar la investigación con un enfoque interpretativo, se recuperan los elementos teórico-metodológicos de la etnografía, fenomenología, hermenéutica, interaccionismo simbólico, entre otros. Por lo tanto, se llevo a cabo observación participante en el aula, entrevistas a maestros y alumnos, análisis de documentos y de los discursos orales, entre otras acciones que no pretenden seguir una metodología en particular, sino que responden a la demanda del curso del trabajo de indagación, es decir, la metodología cambia dependiendo de los avances y requerimientos que presentó el objeto de estudio. Justamente es esta idea, se seleccionaron los instrumentos y técnicas para recuperar la información.

Fundamentado el trabajo en un enfoque interpretativo, la observación, como técnica, me permitió conocer la dinámica de las actividades de la institución educativa y particularmente dentro de un aula escolar a fin de explicar y comprender todo lo que se refiera a las dinámicas de interacción llevadas a cabo en los procesos de aprendizaje, por tanto, dicha observación fue selectiva, definida y respondió a un interés y punto de vista específico, dado que se consideró como un elemento fundamental en la idea de que es un medio para descubrir y percatarse de los acontecimientos y situaciones del aula escolar relacionadas con las dinámicas de interacción.

También me auxilié de la entrevista con informantes clave para dar cuenta de lo que ocurre en las aulas y su exterior a fin de construir las relaciones que se generan

entre los sujetos que interactúan o participan en los procesos de aprendizaje, esto a través del análisis e interpretación de lo indagado. “A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados sucesos o problemas, también es un medio de hacer que las cosas sucedan y estimular el flujo de datos (Woods, 1989:77).

Al orientar el estudio desde el paradigma interpretativo, se puede entender que la observación y la entrevista son los medios con mayores posibilidades de recabar datos e información que permitieron en un primer momento conocer lo que acontecía en el aula y el discurso de los sujetos (docentes, directora, alumnos), donde mis nociones y percepciones pasaron a segundo plano, se plasmaron los acontecimientos tal y como se observaron o escucharon.

Por otro lado, se tuvo presente que la investigación de campo interpretativa, requiere ser cuidadosa y reflexiva para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde diversos puntos de vista de los propios actores. Para ello se realizaron observaciones en distintos momentos, como entrevistas a diversos sujetos que tienen una relación con los procesos de aprendizaje.

Lo anterior implicó una participación intensiva en el contexto de campo, un cuidadoso registro de lo que sucedió a través de notas de campo y recopilación de otros documentos, y una reflexión analítica sobre el registro documental, así como la redacción de un informe de investigación mediante una descripción y análisis centrados en el detalle, orientado hacia la comprensión de los procesos áulicos en la escuela primaria en que realicé el estudio con la intención de captar en alguna medida su dinamismo y complejidad.

El registro de lo que se vio, se sintió y se escuchó de los distintos acontecimientos se plasmó en el diario de campo, el cual me permitió construir las situaciones por medio de la descripción y la oralidad, que en palabras de Pérez-Taylor (2002: 148), son

herramientas que se convierten en un sistema de escritura que permite plasmar como una evidencia etnográfica los pormenores de la vida cotidiana que el investigador percibe.

Al describir evité dar significados que no existen dentro de la cultura del espacio delimitado, emitir interpretaciones sin sustento teórico o hacer inferencias basadas en mis creencias y pensamientos, hacer lo posible por dar todo como desconocido, incierto, nuevo e interesante y hacer descripciones como un miembro más de la colectividad sujeta a investigación, como si lo estuvieran narrando los sujetos motivo de la indagación y no yo como investigador. Sin embargo, en algunas ocasiones me percaté que emití juicios de forma inconsciente, quizá es por la postura que tengo como docente.

Posterior a la descripción de lo observado en el aula escolar, hice una lectura minuciosa de todos los registros con el objetivo de detectar recurrencias de las acciones realizadas por los alumnos y la docente, así como las situaciones relacionadas con interacciones en los procesos de aprendizaje. La transcripción de las entrevistas requirió muchas horas de trabajo, en ellas se reconocen la voz, sentidos y significados que los sujetos dan a sus actos, la manera en que narran su realidad.

En el formato de los registros de los datos se marcaron columnas, en la primera se escribió los hechos tal como ocurrieron en el campo o como lo mencionaron los informantes; en la segunda, se anotaron las recurrencias que se detectaron en la lectura. Los datos se mostraban en desorden por lo tanto se tenía que darle un orden con la identificación de repeticiones, singularidades y recurrencias, para ello se subrayó lo relevante, lo extraño, lo no visible, lo fenomenológico de la investigación.

Este proceso fue tedioso pero muy importante ya que se tiene que especular, describir, encontrar indicios que desenreden la información, entender qué sucedía con las dinámicas de interacción y los procesos de aprendizaje, por qué pasa de esa



manera, entre otras situaciones que se van entrecruzando al leer una y otra vez la información recabada. El proceso realizado me permitió elaborar la matriz de categorías en la cual se organiza la información para darle sentido, agrupar datos, se vuelva claro el objeto de estudio o develar lo oculto.

En este análisis identifiqué las categorías sociales o descriptivas que “son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observadas o representados por primera vez” (Woods 1989:170), es decir, las que dan cuenta del acontecer, del hecho, del acontecimiento, tal como ocurrió en el campo. Es necesario tener presente que en el enfoque interpretativo, el análisis de los acontecimientos se da simultáneamente con la recogida de datos, cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo, cuando se escribe el diario de campo y de investigación también hay en ello un proceso de reflexión (Woods, 1989:135).

Al momento de analizar la información se hace una triangulación con los diferentes elementos y aportes que se tienen al alcance, con la observación, las entrevistas y los elementos teóricos, con el propósito de comprender e interpretar con fundamentos sólidos lo que ocurre con el objeto de estudio. En este primer ejercicio de problematización identifiqué 48 categorías que a simple vista no tenían una estrecha relación, sin embargo, con la lectura minuciosa y análisis constante de los datos le encontré sentido y relación con los procesos de aprendizaje que hasta ese momento era el núcleo del objeto de estudio.

Identificadas las categorías, hice una agrupación más detallada en la cual contemplé cuatro dimensiones o núcleos de sentido dentro de los cuales se contemplaba todas las situaciones relacionadas con los procesos de aprendizaje, aún no se presentaban las dinámicas de interacción como una dimensión desde la cual se explicará lo que ocurría en el aula, las dimensiones fueron las siguientes:

- La escuela
- El aprendizaje

- Desarrollo de actividades
- Docentes

Cabe mencionar que la elaboración de la matriz de categorías fue sinuoso porque no le encontraba sentido, aparecían diversas categorías que pareciera nunca terminaría debido a que en todas faltaba información para encontrar los significados y relacionar todos los datos.

El siguiente paso fue asociar la información para arribar a las categorías sensibilizadoras, que “son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas que a primera vista no parecen tener nada en común, pero que salen a la luz por su comparación con otras categorías sensibilizadoras (Woods 1989: 170), en las cuales agrupé los elementos afines a los datos o productos, esto me permitió comprender mejor la lógica de los procesos vividos al interior del aula. La clasificación que realicé me dio la posibilidad de asociar los datos en nuevas categorías en las cuales ya se advertían sentidos y significados explicables de las interacciones que ocurrían en el grupo de sexto grado de la escuela “Mariano Abasolo”, estas fueron:

- Preguntas de la maestra (¿Qué hicimos la clase pasada?)
- Preguntas de los alumnos (lenguaje oral)
- Actividades de la docente (organización, explicaciones, evaluación)
- Actividades de los alumnos (“Cuentan con los dedos”)
- Materiales y recursos didácticos
- Actitudes favorables y desfavorables de la docente (castigos)
- Consignas e indicaciones (lenguaje oral)

Este ejercicio me permitió entender cómo se desarrollaban los procesos de aprendizaje, al mismo tiempo que aparecían nuevos elementos imbricados con lo que sucedía con la docente y los alumnos del grupo donde se llevó a cabo el trabajo de investigación. A pesar de las dificultades, de los desaciertos e incertidumbres,

paulatinamente fueron tomando forma los núcleos hasta arribar a otros que más adelante le dan nombre a dos capítulos porque lo observado y escuchado cobran sentido, desde ahí se comprende y explica las significaciones sociales que se construyen en el aula.

Al revisar dichas significaciones sociales me percaté que se producen por las constantes interacciones puestas en juego para el logro de los aprendizajes de los alumnos, por lo tanto, una dimensión que integré fue las dinámicas de interacción desde las cuales analizo y explico el tipo de movilizaciones que se propician en el grupo escolar de sexto grado dentro de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, describo y explico lo que ocurre con las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje construyendo las categorías analíticas o teóricas en las cuales en cada una se agrupan diversos acontecimientos relacionados con las interacciones y los elementos contextuales para comprenderlas y explicarlas, en otras palabras, son las categorías que le dan nombre a cada uno de los capítulos, así como los apartados en los que se divide. Cabe mencionar que estos tres tipos de categorías siempre están relacionadas y sustentadas mutuamente, se recuperan los datos empíricos y se refuerzan con elementos teóricos lo que permite comprender la trama de lo que se cuenta.

Llegar al proceso de escritura es reconocer el nivel de comprensión que se tiene sobre el objeto de estudio, pueden surgir avances, retrocesos, imprecisiones, dudas, aclaraciones, falta de información, sobreinterpretaciones, repeticiones, es decir, aún llevando una sistematización del proceso de la investigación y considerar que se tienen los elementos o dimensiones interpretados, pueden ocurrir nuevas inquietudes y conjeturas lo cual ocasiona dificultades al momento de plasmar los hallazgos encontrados. No obstante, se hace el esfuerzo de comprender y explicar los acontecimientos inesperados que surgen en el proceso de escritura y se hacen cortes de los variados temas relacionados con la dinámicas de interacción en los

procesos de aprendizaje, de no ser así, el trabajo de investigación sería extenso, tedioso y con el riesgo de perder el sentido de lo que se quiere conocer.

Una investigación, con un enfoque interpretativo se centra en el significado que los actores otorgan al fenómeno que se estudia, en su dimensión social y en el análisis y exposición por parte del que lo estudia, por lo tanto, fue muy importante rescatar las voces de las personas relacionadas con el objeto de estudio, esto con el fin de hacer una interpretación de los significados que ellos construyen y perciben de las distintas situaciones en las que participan, es decir, explicar las significaciones sociales que se construyen en el interactuar de los sujetos del grupo de sexto grado de educación primaria de la escuela primaria “Mariano Abasolo”.

Realizar la indagación para conocer, analizar y comprender el actuar de los sujetos con los cuales me identifiqué por el papel que tengo como docente, fue muy interesante y productivo porque al interactuar y observarlos desde una perspectiva distinta, con otros elementos que te da la lectura de la teoría, captas otros significados y sentidos que no percibes cuando estás involucrado en las actividades escolares, en este caso con las dinámicas de interacción que se movilizan en los procesos de aprendizaje. Como docente me permitió un autoconocimiento, es decir, comprendí muchas situaciones en las cuales me vi reflejado, al mismo tiempo me dio la oportunidad de analizar y reflexionar sobre mi propia práctica y mejorar algunos aspectos en beneficio propio y de los alumnos.

Como estudiante, tuve la oportunidad de interactuar con los asesores y mis compañeros, conocer otras perspectivas, formas de pensar y sobre todo aprendí a observar las situaciones o fenómenos de una manera total, con otra visión distinta, tomando distancia o poner en duda lo que se ve o escucha. Esta habilidad no sólo ocurre en la práctica docente, también en la vida cotidiana, como persona, con la familia, se analiza lo que sucede y en ocasiones logro percibir otras cosas que los demás no lo hacen o lo interpretan de otra manera.

Considero, que las diversas lecturas y la experiencia de los asesores fue un factor determinante para percibir las situaciones de forma distinta, es así, que en la actualidad al leer un texto siempre trató de entender y comprender lo que el autor trata de comunicar, es decir, lo interpreto desde varias perspectivas. Asimismo, en mi práctica han ocurrido cambios porque reflexiono en torno a lo que realizo dentro y fuera del aula, analizo la conducta de los alumnos, planteo las actividades de forma distinta y lo más importante, les doy la oportunidad de participar en la construcción de sus aprendizajes.

Todo trabajo de investigación debe tener un corte en tiempo y espacio, sin embargo, el realizar el documento de titulación, me deja muchas inquietudes por seguir indagando sobre las dinámicas de interacción y los procesos de aprendizaje porque el tema no es acabado, poco se habla de lo que ocurre dentro de las aulas escolares y considero que es fundamental porque del tipo de actividades y la forma en que se desarrollen depende la motivación para construir los aprendizajes y adquirir las habilidades y destrezas necesarias para hacer frente a este nueva sociedad globalizada que requiere de individuos críticos y reflexivos.

## **CAPÍTULO I**

### **LA PROFESORA DE SEXTO GRADO: SU ESPACIO DE ACTUACIÓN Y SU TRAYECTO DE FORMACIÓN**

#### **1. La escuela como espacio de actuación**

Una parte fundamental en las dinámicas de interacción producidas en los procesos de aprendizaje, es el espacio social donde se desarrolla la actuación de la docente, la cual diseña, organiza y dirige las actividades con el objetivo de fomentar y construir el aprendizaje en los alumnos. De esta manera, el desempeño de la maestra y el escenario donde se realiza, se convierte en un elemento de análisis para comprender y explicar lo que sucede en el grupo de sexto grado de educación primaria, por ello, es necesario conocer el contexto donde se producen dichas dinámicas de interacción y contar con los referentes para visualizarlas en sus distintas dimensiones.

Para Guadalupe Mares (2004:726), el contexto educativo es un escenario de significación que se caracteriza por la delimitación que un grupo social hace de los objetivos y el sentido de las actividades que pueden o deben realizarse, así como por las particularidades del espacio físico donde se lleva a cabo la interacción; en este caso, el escenario de interacción es el salón de clases, donde se concretan los programas de estudio de las asignaturas y al mismo tiempo se generan diversos significados particulares que tienen su origen en las percepciones, pensamientos y expectativas de cada uno de los alumnos. Este salón forma parte de un establecimiento educativo que al mismo tiempo se ubica en una comunidad con características propias, por lo tanto, el análisis de las interacciones entre docente y sus alumnos en el aula de clases debe ser ubicado dentro del entorno en el que suceden, por esta causa es primordial dar una breve descripción para entender las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje en su conjunto.

### **a) La escuela primaria “Mariano Abasolo”**

El establecimiento educativo en la que realicé el trabajo de investigación, fue la escuela primaria pública “Mariano Abasolo”, ubicada en la comunidad de Cacaloapan, Municipio de Huasca de Ocampo, en el Estado de Hidalgo. Es considerada de tipo rural y de organización completa, dado que brinda servicio desde primer hasta sexto grado (NC1, 2007:112).

El establecimiento institucional, tiene once salones, construidos con material resistente y con el equipo necesario para promover la construcción de los aprendizajes (butacas, pizarrones, escritorio, entre otros materiales). De estas once aulas, ocho son utilizadas para el desarrollo de las actividades docentes con los alumnos, una es destinada para los equipos de computación, otra está en planes para albergar una biblioteca escolar y una más se usa como bodega para guardar diversos materiales, también se tiene el propósito de adecuarla para usarla como una ludoteca.

La construcción de seis de estas aulas se remonta desde la fundación de la escuela, que según los datos oficiales fue en el año de 1965, siendo gobernador del Estado de Hidalgo el Lic. Carlos Ramírez Guerrero y presidente de la República el Lic. Gustavo Díaz Ordaz<sup>1</sup>, aunque el día y mes no se sabe cuales fueron exactamente. Otros dos espacios destinados a las clases, fueron construidos en los años ochentas por parte del gobierno estatal y federal. Las otras tres aulas fueron edificadas en el año de 1999, dos fueron con la colaboración del PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) y la otra con los recursos de la presidencia municipal.

El auditorio, también fue construido unos años antes de la fundación de la institución; es de piedra y techado con lámina, es utilizado en diversos eventos y para llevar a

---

<sup>1</sup> Este dato se encuentra en la placa de fundación de la escuela, y según palabras de la directora es el año que se maneja en la supervisión escolar.

cabo las reuniones generales de padres de familia. No cuenta con ningún nombre en especial, todos lo llaman el “auditorio de la escuela”.

La dirección del plantel educativo es un espacio pequeño, se encuentra en un lugar estratégico desde el cual se puede observar la entrada, el patio cívico o cancha deportiva y las aulas, es decir, todo el edificio forma un semicírculo y en medio se halla el local que ocupa la dirección escolar. Este espacio cerrado tiene mucha semejanza con el Panóptico de Bentham del que habla Foucault (1976:203), en su libro “Vigilar y castigar”, el cual menciona que es un lugar vigilado en todos sus puntos, donde los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los movimientos y la comunicación se tratan de controlar con el fin de lograr una disciplina al interior del espacio.

Asimismo, cuenta con tres módulos de sanitarios con servicio para niños y niñas, de los cuales uno ya ha sido clausurado por no contar con las condiciones necesarias para su fin; otro módulo no funciona en su totalidad por la falta de agua, y el último de reciente creación es el que cuenta con las mejores condiciones y son los que se usan constantemente (NC1, 2007:114).

Una construcción improvisada es la que funciona como tienda escolar, es pequeña y está hecha de madera. Esta construcción es muy rudimentaria, no tiene puerta y sólo se utiliza para vender los productos que diariamente llevan las señoras encargadas, al finalizar las labores sólo dejan ahí unas mesas y utensilios que usan para cocinar los alimentos que venden, los demás productos se lo llevan a su casa y al otro día nuevamente regresan con lo que venden.

La cancha de basquetbol, es utilizada como patio cívico y para llevar a cabo diversos eventos públicos. En este espacio es donde se concentran la mayoría de los alumnos a la hora del recreo, dado que se encuentra a un lado de las aulas y está construida de concreto aunque ya en malas condiciones. Otro espacio es utilizado como cancha de fútbol, es frecuentado sólo por alumnos que les gusta este deporte



principalmente de quinto y sexto grado, pero no está en condiciones adecuadas para realizar esta actividad porque una parte tiene vegetación y piedras lo que dificulta el tránsito, a pesar de ello los estudiantes juegan a la hora del recreo.

Todos los espacios mencionados son los que conforman la escuela “Mariano Abasolo”, los cuales están distribuidos en un terreno con un área de alrededor de tres mil metros cuadrados que se encuentran circulados, la mitad con malla ciclónica y la otra parte con barda de block para resguardar su patrimonio. Algunos metros de este terreno están destinados a las áreas verdes, pero son muy escasas, sólo cuentan con árboles y plantas de ornato, los metros que sobran están en malas condiciones, con vegetación que sólo es retirada al inicio del ciclo escolar. Se vigila que en estos espacios no tiren basura, en ocasiones son los propios alumnos los que la levantan y los padres de familia hacen aseo general de toda la escuela dos o tres veces en el ciclo escolar, a esto se le considera como “faenas” (trabajos que realizan los padres de familia en el plantel educativo sin recibir ningún pago) y todos las deben realizarlas de lo contrario pagan una sanción, ya sea económica o con otras labores.

Otro aspecto importante y que tiene estrecha relación con la infraestructura, es el referente a los recursos materiales con los que se cuenta para llevar a cabo las actividades cotidianas y que contribuyen de alguna manera a apoyar la función de la escuela y sus integrantes. En forma general, en todas las aulas se observa lo indispensable para realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje; se cuenta con butacas suficientes para los alumnos, pizarrones de material acrílico (blancos), escritorios y sillas para los maestros, así como algunos anaqueles para colocar los útiles escolares u objetos de los niños (NC2, 2007:114).

En los salones se hallan espacios destinados a la “biblioteca del aula”, con libreros donde se colocan materiales escritos con contenidos y temas acorde al grado escolar que se cursa. Además se trabaja con los libros de texto gratuitos, considerados como los materiales indispensables de las escuelas, los cuales son uno de los recursos

didácticos más utilizados para la impartición de las clases. Estos materiales son el eje articulador de las actividades, la mayoría de los docentes se basan en ellos para desarrollar los procesos de aprendizaje.

Sólo dos aulas cuentan con equipos de cómputo (multimedia) y están destinadas para los alumnos de quinto y sexto grado. Los grupos restantes reciben clases de computación en el “aula de medios”, donde existen 16 máquinas de las cuales no todas funcionan adecuadamente. Tienen la instalación de internet satelital pero ya no cuenta con la señal, por lo tanto, no es usado en las actividades realizadas en las computadoras, sólo se les enseña los conocimientos básicos dependiendo del grado escolar que cursan (NC5, 2007:116). Las sesiones de computación son muy limitadas dado que la mayoría de los equipos ya son obsoletos y presentan bastantes fallas y desperfectos.

En cuanto a la ubicación de la escuela, ésta se encuentra en el centro de la comunidad de Cacaloapan, junto con las instalaciones de preescolar, la telesecundaria, la iglesia y el auditorio de la localidad, por ello, esta parte del pueblo es la de mayor movimiento de personas y vehículos, dado que también existen negocios donde se comercializan distintos productos.

Se puede mencionar que la población aproximada que habita el lugar donde se ubica la escuela, es alrededor de mil quinientas personas, de las cuales la mayoría son adolescentes, niños y personas de la tercera edad. Casi no se observan adultos porque se van a trabajar a los Estados Unidos y sólo vienen por temporadas (NC1, 2007: 112).

Las construcciones de la comunidad, son variadas, unas son antiguas hechas con piedra y techadas con lámina metálica; la mayor parte están elaboradas con materiales más resistentes, de concreto, con fachadas modernas y vistosas que contrastan con el paisaje pintoresco del pueblo. Las casas están, separadas unas de

otras y muchas de ellas tienen espacios de terreno que utilizan para pequeños sembradíos o para cuidar animales.

La posición social de las familias que mandan a sus hijos a esta institución, es baja, no cuentan con muchos recursos económicos, la mayoría de las personas emigra a los Estados Unidos para obtener dinero y mandárselo a su familiares; esto ocasiona que exista desintegración familiar, porque en muchos casos los niños se quedan con los abuelos, tíos o algún pariente cercano mientras sus padres trabajan en “el otro lado” (EN1, 2007:65). El promedio de escolaridad es bajo, por ello, no existen muchos profesionistas o personas que estudien más allá de la secundaria o el bachillerato, son contados los que han realizado una carrera profesional y los que lo hacen emigran a las ciudades en busca de empleo y de mejorar las condiciones de vida para ellos y sus familias.

El fenómeno de migración ha generado pérdida de valores y de la cultura propia del lugar, que paulatinamente es sustituida por la cultura extranjera, esto se puede percibir en la forma de pensar, de actuar, de vestir e incluso en la manera de alimentarse y en la construcción de sus hogares. Los valores van desapareciendo, ya no hay respeto entre ellos, ni hacia los maestros, esto ocasiona una gran indisciplina dentro y fuera de las aulas escolares (EN1, 2007: 65) que repercute en los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Las personas que se quedan en el lugar se dedican a la agricultura y ganadería, trabajan en el comercio o en empleos informales y algunos sobreviven gracias a los recursos que les envían sus familiares. A pesar de que la mayor parte de las familias tienen alguna fuente para obtener dinero, se observa escasez de él y es manifestado en la forma de vestir de los alumnos, el calzado y la alimentación. Aunque no se puede generalizar, muchos niños tienen el uniforme deteriorado, incompleto o incluso a veces no lo llevan; el calzado que usan se observa desgastado o lleno de polvo, esto es ocasionado porque las calles y caminos son de terracería y algunos estudiantes caminan mucho desde su hogar hasta la escuela.

En el aspecto alimenticio, existen niños con cuadros de desnutrición, no tienen hábitos de alimentación adecuados, consumen bastantes golosinas y productos sin valor nutricional (EN1, 2007:66). También en su higiene personal se puede advertir una falta de atención, muchos educandos van con el pelo largo, sin aseo y sin peinarse.

Las personas de esta comunidad cuentan con el servicio de una clínica de la Secretaría de Salud y Asistencia (SSA), ubicada en otro poblado con una distancia de dos kilómetros aproximadamente, ésta da orientación e información de algunas enfermedades, aplica vacunas y atiende algunos padecimientos simples. También cuentan con el servicio de educación básica en sus tres niveles preescolar, primaria y secundaria, a pesar de ello, hay muchas manifestaciones de analfabetismo y de personas que no concluyen con estos estudios (EN2, 2007:73); esto repercute en la educación de sus hijos dado que no tienen los elementos necesarios para apoyarlos en las tareas que se dejan en la escuela.

Otro aspecto que influye en la educación de los alumnos, es el religioso, no todos son católicos, algunos son protestantes o evangélicos lo que produce constantes pugnas entre las familias y estos conflictos se trasladan a las aulas generando una división o alteración en las relaciones personales; incluso algunas actividades no se pueden llevar a cabo porque los alumnos no participan en ellas, por ejemplo, convivios y desfiles, aunque se les respeta sus decisiones, es muy común que otras personas hagan comentarios negativos de su conducta.

#### **b) Las relaciones al interior de la escuela**

En la escuela existe una relación jerarquizada y vertical entre la directora y los docentes, donde cada miembro de la institución se moviliza de acuerdo a sus recursos culturales, económicos, sociales, políticos, entre otros, que disponen para lograr beneficios personales o en favor de la institución.

La directora cuenta con veinte años de servicio docente, lleva 9 años en la dirección de esta escuela, estudió en la Normal Básica “Rojo Gómez” (en esta institución se ingresaba después de concluir con el nivel de secundaria) y es originaria del municipio por lo que manifiesta que ella “no se moverá de ahí hasta que se jubile”. Comenta que su trayecto de formación y el inicio como maestra fue muy duro, por lo cual su puesto le ha costado y “ha sufrido mucho para llegar a ser lo que es” (EN1, 2007:53).

La docente que atiende el grupo de sexto grado, cuenta con plaza, cinco años de servicio y dos en la escuela “Mariano Abasolo”, es egresada de la Normal Superior del Estado de Hidalgo, cuenta con estudios de maestría y sus conocimientos le permiten negociar, influenciar e intervenir en algunas decisiones institucionales o llevar el control de las asambleas de docentes, tiene ventajas sobre sus compañeros (OB5, 2007:50); incluso puede faltar a sus labores o llegar tarde y no le genera tanto problema, sólo basta explicarle los motivos a la directora y no se aplica alguna sanción, esto lo puedo afirmar porque en alguna ocasión que fui a realizar trabajo de observación ella no se presentó y al siguiente día sólo le comentó a la directora que sentía molestias en el estómago y por eso no fue a laborar (NC9, 2007:120).

Caso contrario sucede con otros docentes al infringir alguna norma se les llama la atención. Sin embargo, a cambio de estos privilegios, la maestra de sexto grado elabora la documentación “difícil” para la directora (NC6, 2007:118) y le auxilia en algunas actividades que tienen que ver más con lo administrativo y deja a un lado lo pedagógico y las demandas o problemáticas propias del aula de clases.

Con lo que se menciona anteriormente, se puede inferir que algunos miembros de la escuela tienen recursos que utilizan en la relación con sus compañeros y la directora, no obstante, en la realidad, esta última negocia las situaciones para evitar conflictos y mantener el control de todo el personal y cumplir con los objetivos que se plantean, es decir, en palabras de Bleger (1996:77), en el grupo se establece una “relación simbiótica” con algunos actores, los cuales son individuos dependientes que

sustentan su identidad en la que emana de los demás compañeros y donde salen beneficiados, sin embargo, los que salen perjudicados de alguna manera son los más vulnerables (docentes por contrato<sup>2</sup>), dado que su condición laboral no les permite discutir o negociar algunas disposiciones en las que no están de acuerdo.

Las relaciones que se producen entre la directora y los docentes, no son naturales; está de por medio el empleo, y por lo tanto, tienen que “cumplir” las demandas que se les hacen. A este respecto Etzioni (1993:104) menciona que esto obedece al tipo de control que se ejerce sobre los sujetos, dado que una institución se considera una “unidad artificial”, planeada y estructurada deliberadamente para cumplir con normas, reglamentos y órdenes; sin embargo, en las exigencias de la escuela “Mariano Abasolo”, existe un proceso de negociación que no es el mismo para todos, por ejemplo, la docente que atiende el grupo donde realicé la investigación, es una líder en la toma de decisiones cuando se trata de diseñar actividades y proyectos; la información es una manera de ejercer el poder, ya que sus conocimientos le permiten influir en las acciones de la institución, tener más elementos para opinar acerca de lo que se puede poner en práctica en la solución de problemáticas o en la implementación de algún proyecto que busca lograr objetivos específicos de enseñanza o de aprendizaje y al mismo tiempo conseguir privilegios de infringir algunas reglas, como los horarios, documentación, planeaciones, entre otras.

Muchas veces las recomendaciones de esta maestra no son muy novedosas, pero se ha ganado la confianza de sus compañeros y en la mayoría de los casos lo que propone no se cuestiona; cuando otros dan opiniones a ella se le toma en cuenta para considerar o dejarlas fuera de la planeación. Otro aspecto que le favorece es que les proporciona textos referentes al tema a tratar o algún material (cd's, revistas, audios, libros) que puede apoyar en la implementación de lo que se tiene planeado llevar a cabo en las actividades de enseñanza y aprendizaje (OB5, 2007:51). Por

---

<sup>2</sup> Los trabajadores por “contrato de honorarios”, no cuentan con una plaza de docente, laboran de manera temporal, su sueldo es bajo, mensual y no tienen las prestaciones más elementales (servicio médico, bonos, aguinaldo, etc.), tampoco están sindicalizados y son contratados cada ciclo escolar. En la escuela laboran dos docentes con estas condiciones.

esta razón la participación de los demás compañeros es limitada, sólo emiten algunas ideas que refuerzan las planteadas por esta docente, esto genera, en palabras de Ball (1987:133) un sentimiento de exclusión y manipulación, al ser incapaces de ejercer un control sobre las decisiones que afectan directamente a sus condiciones de trabajo.

Esta relación entre la autoridad y la docente, se da primeramente por los intereses, creados, los personales y los ideológicos, y en segunda, por una solidaridad, que ocasiona molestias, rechazo y aislamiento por parte de sus compañeros. Éstos critican el actuar desigual que tiene la directora para aquellos que son leales a su autoridad y con los que cuestionan algunas situaciones que afectan su estabilidad dentro de la institución (NC12, 2007:121). Esto no siempre se vincula a lo laboral, también trasciende a las prácticas docentes dentro de las aulas, ya que no existe una autonomía para implementar actividades novedosas o creativas que respondan a los intereses de cada grupo escolar o de los propios maestros; deben sujetarse a lo que la mayoría decide, siempre con una dosis de influencia de la directora.

De acuerdo con Crozier (1990:69), aquí se pueden distinguir dos fuentes de poder que son fundamentales para el control de los individuos y de los grupos. Una es la que proviene del control de una competencia particular o de la especialización funcional; con esto quiero decir que la docente que ha estudiado una maestría tiene elementos suficientes para aportar ideas de las actividades más pertinentes para llevar a cabo una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje, sus conocimientos la convierten en la más informada de este grupo, sabe cómo hacer las cosas y cuenta con experiencias que le permiten resolver algunos problemas cruciales para la institución, esto es aprovechado para ejercer una influencia hacia sus compañeros y de alguna manera controlar la toma de decisiones, aunque estas actitudes no se ven reflejadas en su práctica, dado que las técnicas pedagógicas aplicadas caen en la rutina y lo que propone en el colectivo sólo es una forma de distinguirse de los demás y fortalecer la autoridad y control de la directora.

La otra fuente de poder que se puede identificar está vinculada con la primera, es la forma en que se organiza la comunicación y los flujos de información entre los integrantes del grupo. La directora y la maestra cuentan con información importante que utilizan de forma adecuada para ejercer poder sobre sus compañeros, pues la manera en que transmiten esta información (con mayor o menor retraso, filtrada o maquillada) afecta a la capacidad de acción de los destinatarios. A la primera (directora), le llega información de tipo oficial o de los padres de familia y la puede manejar de acuerdo al impacto que ocasiona en sus subordinados; y la segunda, tiene información de tipo sindical que también afecta en el aspecto laboral y es manejada con cuidado tratando de no afectar los intereses de los trabajadores pero al mismo tiempo se cuida la estabilidad de la escuela.

La información sindical que ella posee se debe a que es representante de la escuela ante el sindicato (SNTE), por lo tanto, del equipo de trabajo es la primera en conocer este tipo de información la cual es divulgada o dada a conocer a sus compañeros de acuerdo a sus intereses o sus formas de interpretarla. El hecho de detentar el control de la información sindical le permite ser una mediadora relacionada con sus expectativas de sobresalir en lo social sin importar los medios o caminos para lograrlo. Esto se analiza más adelante cuando se habla de las percepciones y expectativas de la docente.

## **2. Trayecto de formación de la docente**

Desde el punto de vista de Gilles Ferry (1990:50), la formación se puede contemplar como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que se lleva a cabo con un doble efecto: de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. De esta manera, uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y de ser posible de manera permanente, desde la infancia hasta la última etapa de la vida, por lo tanto, siempre estamos en constante formación y todo lo que se realiza, de alguna manera contribuye a ir configurando la



forma de ser, pensar y actuar de los individuos, por lo que somos aprendices permanentes.

El mismo autor sostiene que “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar las capacidades de sentir, actuar, imaginar, comprender y reflexionar” (Gilles Ferry, 1990:50). Incluye las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas para alguna actividad en específico, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación. En el campo profesional, la formación, implica la adquisición de conocimientos, actitudes y conductas para desempeñar una actividad determinada.

Considerada de esta manera, la formación es inacabada e inicia en los primeros años de vida y continúa por muchos años más, dentro de ella. Una parte importante es la escuela, en la cual se trata de desarrollar una formación sistematizada.

En el caso de la titular del grupo donde llevé a cabo el trabajo de investigación, en la entrevista que le hago, cuenta que:

Fueron dos años de preescolar, seis años de primaria en la escuela “Felipe Ángeles”, tres de secundaria en la Técnica Núm.1, después en la Prepa Núm. 3, tres años... después de la prepa perdí medio año, **me metí a Farmacia, no me gustó, unas materias muy pesadas que eran Física...** Después **ingresé a la Normal**, y de ahí en ese mismo periodo del ingreso de la Normal **ingreso a ser Técnico Radiólogo**, en las dos carreras salí en el 2001 y **sentía que me faltaba como docente**<sup>3</sup> por eso retomé el curso en la Universidad... (EN3, 2007:84).

Menciona los espacios escolares y los años que permaneció en ellos para adquirir una instrucción, que a opinión de ella no es suficiente, admite que ingresó a la carrera de Farmacia y no le gustó porque le impartían materias muy pesadas, sin embargo, no cuenta lo que aprendió en cada escuela, se limita sólo a tiempos y

---

<sup>3</sup> Lo destacado con negritas en esta y todas las citas textuales es mío.

lugares, incluso acepta que cuando salió de la Normal le faltaban elementos para ejercer como docente y por eso cursó una especialidad en la Universidad, esto con el propósito de compensar las carencias a las que alude constantemente en su discurso, aunque por la forma de plantear y conducir las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje los estudios que realizó no le aportaron los elementos suficientes para ejercer en la docencia o simplemente no los quiere poner en práctica, esto lo muestra constantemente en su discurso, por un lado, menciona la falta de elementos para desarrollar su labor docente, por otro, pone de manifiesto sus expectativas en cuanto a la mejora de la educación pero siempre lo deja ver como lo que ella anhela.

Más adelante, en la misma entrevista menciona lo que recuerda, pero tampoco hace referencia a conocimientos o experiencias de aprendizaje, se limita a señalar que fue tratada con violencia en los primeros años de su educación:

**Sí me pegaban los maestros, de hecho me pegó una maestra de preescolar...** entonces mi papá, me acuerdo bien, que me sentaron en una sillita y me preguntaban si me habían golpeado, y pues sí... **en la primaria también me golpearon por no saber dividir...** (EN3, 2007:85).

El contenido de sus recuerdos, se basa en el tipo de relación educativa que prevaleció durante su estancia en las aulas escolares y que de alguna manera ha impactado en la configuración de su vida afectiva tanto en lo personal como en su práctica docente, dado que no se refiere a los aprendizajes, tal vez porque son escasos y no tuvieron algún impacto, lo más significativo para ella es que “le pegaron” en el preescolar y la escuela primaria, en esta última por no saber dividir, esta problemática con las matemáticas puede ser el origen de las dificultades que tuvo en la Universidad con algunas asignaturas (Física) lo que propició que se saliera de esta institución e ingresara a la Normal Superior para prepararse como docente y olvidarse un poco de las ciencias duras, dado que en esta carrera (Especialidad en Biología), no se abordan contenidos relacionados con los números.

Entonces aquí cabe preguntarse, ¿históricamente qué es lo que han castigado los maestros en las aulas? ¿se castigan las dificultades que tienen los estudiantes para aprender? ¿hasta qué punto esta experiencia narrada por la docente puede estar relacionada con las dificultades que tuvo en la Universidad con algunas asignaturas, como la Física? ¿hasta qué punto esta forma de fracaso escolar propició que se saliera de esta institución e ingresara a la Normal Superior? ¿hasta qué punto esta determinación de prepararse como docente tiene como telón de fondo un deslinde con las ciencias duras?

En la **narración** de la maestra, está presente de manera reiterativa la necesidad de salir adelante, “de echarle ganas”, puede decirse que es el modo de significar su desempeño escolar en su niñez y adolescencia. En palabras de Bolívar (2002:04), la profesora con su narrativa<sup>4</sup> no sólo expresa importantes dimensiones de sus experiencias vividas, sino que más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. De esta manera, a través de lo que menciona configura ese anhelo por salir adelante:

En secundaria bien, ya después conocí amigas, éramos un grupo que jalaba parejo **y todos le echábamos ganas**, con esas amigas compartías todo... yo creo que fue una etapa buena, no la mejor de mi vida pero si buena, porque tenía amigos, **¿no?, como que ya estabas en otro nivel**” (EN3, 2007:86).

Al analizar su discurso se infiere que cuando hace alusión a “todos le echábamos ganas”, tiene relación con la aspiración de acreditar todas las asignaturas, y al obtener buenas calificaciones distinguirse de los demás, lo cual en el futuro le permitirá obtener una movilidad social a la cual alude constantemente en su discurso y es una pretensión que busca lograr a través de la preparación académica, aunque en el fondo los saberes obtenidos los utilicé para otros fines y no para cuestionar su práctica, esto se puede advertir en muchos de sus comentarios en los cuales afirma

---

<sup>4</sup> Se entiende como narrativa, a una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido

que “los estudios le pueden ayudar a estar en otra posición social, económica o política”.

El anhelo por distinguirse de los demás es una constante que se identifica en sus acciones, ya que como se mencionó con anterioridad, en la escuela es la que tiene mayor influencia en la toma de decisiones y trata de sobresalir de sus compañeros apoyándose en sus conocimientos y en la relación que establece con la directora, aunque dichas acciones no repercuten en la conducción de los procesos de aprendizaje, es decir, sólo busca un beneficio personal y deja de lado su práctica docente.

Existen algunos factores que influyen de manera positiva o negativa en la formación de una persona, la docente de sexto grado, además **argumenta que “le faltó motivación por parte de los docentes**, que no le despertaron otras habilidades, no le dieron herramientas para explorar sus habilidades” (EN3, 2007:86), por ello tuvo problemas con las asignaturas de Matemáticas y Física y una parte de estas dificultades se le atribuye al maestro.

Sin embargo, hay contradicción, entre los recuerdos de su educación están los maestros, sostiene que los profesores son parte fundamental dentro de la educación: *“porque parte de tu vida te la pasas dentro de las aulas y el docente no es un papá ni una mamá pero **si es el elemento primordial para que tú puedas tener éxito**”* (EN3, 2007:87). Está consciente que un docente puede marcar la diferencia en el desempeño de los alumnos, por ello, se prepara sólo que le faltan aterrizar todas esas ideas, que finalmente son buenas, no obstante, en el fondo ella quiere salir adelante sin considerar a los demás.

Tal vez sus maestros no le aportaron suficientes elementos en su formación y por eso manifiesta las dificultades en algunas asignaturas, pero se infiere que dichos problemas eran porque no le gustaban los contenidos de estudio de esas materias, a ella le llamaba la atención Biología y esto se relaciona **cuando menciona que**

**quería ser médico, no pudo entrar a la Universidad** y su mamá la indujo para estudiar la Normal Superior (la mamá fue la que realizó los trámites de selección para entrar a dicha institución).

Con lo que dice, se advierte que no contaba con los conocimientos necesarios para entrar a la Universidad, porque hizo dos intentos para estudiar en esta institución e igualmente asistió unos meses a la Escuela de Medicina como oyente y se dio cuenta que no era su fuerte. Al no poder estudiar lo que ella deseaba sólo le quedó ingresar a la Normal para ser maestra, dice que **“no fue por convicción sino por azares del destino”** (EN3, 2007:83).

Destino o no, lo que se percibe en sus declaraciones es una aspiración por ser médico y al no poseer los conocimientos estudió para docente, influenciada por su mamá. Otro dato importante es que **realizó sus estudios en la Normal Superior donde el perfil de egreso es para ejercer en secundaria y ella trabaja en primaria**, entonces las carencias en la formación aumentan y por ende esto se refleja en el tipo de práctica que lleva a cabo. No obstante, la imagen que trata de promover con lo que menciona, es de una docente que desea sobresalir, no por medio de la práctica que desarrolla, sino a través de otras actividades como lo político y lo sindical, esto por supuesto le resta importancia a las acciones que emprende dentro del aula, más bien le interesa posicionarse frente a sus compañeros e influir en las decisiones de la institución pero no en beneficio de los alumnos sino en intereses personales.

Esto lo ha logrado paulatinamente porque la imagen que ella proyecta hacia los demás es de una docente dedicada, preparada, con diversos conocimientos y estrategias didácticas para resolver distintas situaciones, aunque la realidad es distinta, se dedica y trata de obtener buenos resultados con los alumnos aunque cae en la rutina y el tradicionalismo quizá porque la exigencia institucional es de mejorar los resultados en las pruebas nacionales lo que genera sólo aprendizajes memorísticos limitados que son olvidados fácilmente.

A pesar de las circunstancias, en su discurso alude a que una experiencia agradable es “**seguir estudiando**”, por ello realizó una Especialidad en Docencia donde descubrió realmente su vocación de docente (EN3, 2007:83). Posteriormente realizó sus estudios de Maestría en Educación y afirma que... *“te ayuda y a lo mejor otros estudios te ayudan a comprender cómo está realmente la situación en un ambiente escolar, te abre diferentes panoramas y te hace ver las cosas de diferente manera”* (EN2, 2007:74).

Aunque el ideal de la docente es seguir estudiando y ampliar su formación, en el fondo no lo hace para mejorar su práctica u obtener mayores elementos que pueda utilizar en la enseñanza, sino más bien piensa que los estudios le brindan:

La oportunidad de poder **viajar** a otros países, de querer realmente **cambios** y más que nada, eres una persona preparada y sabes que a pesar de que no hay mucho empleo puedes desarrollarte en cualquier lugar, tener otro empleo, a moverme a lo mejor en la **política**... (EN3, 2007:93).

Esta forma de pensar, quizá tenga estrecha relación con la inquietud de ser médico y que al no lograrlo se refugia en la docencia sin dejar la influencia de la medicina, dado que, **la especialidad que eligió fue la de Biología**, con esto se refirma la hipótesis que nunca ha dejado a un lado la aspiración de ser médico, pero trata de escapar de ella mediante la preparación y superación profesional como docente, pareciera que la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos no le interesa, se preocupa sólo por ella y la obtención de una mejor posición social y económica. En su actuar y en sus comentarios se percibe que lo logrado con su preparación profesional no lo relaciona con su práctica docente, mucho menos utiliza los conocimientos adquiridos con el fin de proponer soluciones a las dificultades que tienen los niños en los procesos de aprendizaje.

Sus esfuerzos por prepararse y obtener una mejor posición laboral y económica están centrados en ella, una evidencia de ello es la idea que tiene de ser investigador docente, trabajar en la universidad, hacer estudios de doctorado en el extranjero, de

participar en la política y pensar que ésta es un medio para obtener poder económico, político y social (EN3, 2007:94).

Los estudios le han dado un panorama más amplio de lo que es el acto educativo y de posicionarse en algunos espacios, sobre todo en la escuela con su constante participación y como representante sindical, pero las carencias en la formación docente siguen latentes, ella misma declara en torno a su labor:

Yo considero que me falta, me **falta conocer un poco más de materiales didácticos**, de cómo puedan aprender los niños, me falta ver a otros docentes cómo imparten, lamentablemente yo no tengo el perfil de primaria, es muy distinto el perfil de secundaria, **entonces me faltaría ver una clase modelo**, qué es lo que quieren, cómo quieren que se dé, porque todo el sistema te dice, tienes que hacer esto, que se desarrolle en el niño, sí pero ¿cómo?, lo que nos faltaría es que a los docentes se nos diera una **clase muestra** de cómo es que quieren que se den clases” (EN3, 2007:92)

Esta demanda de una “clase modelo” o “muestra”, son evidencia clara de los límites en el desarrollo profesional de la maestra, como ya se mencionó en párrafos anteriores, su perfil no es en educación primaria sino en secundaria, ella anhelaba ser médico y no tiene la oportunidad de ingresar a la carrera de Medicina porque se le dificultaron las asignaturas de matemáticas, química y física, además no conoce los materiales de apoyo para desarrollar su práctica docente y sobre todo manifiesta que el tipo de instrucción que recibió durante su estancia en los diversos planteles escolares no le aportaron los elementos suficientes para desempeñarse con eficacia en el ámbito educativo.

Todo lo anterior va configurando una percepción de la falta de los elementos suficientes para construir la necesidad de problematizar su práctica docente y de una experiencia en torno a ella y de la forma de conducir los procesos de aprendizaje; también se puede asociar con el anhelo vigente de ser médico y necesitar una receta (clase modelo) donde se especifican los pasos a seguir para curar una enfermedad,

en este caso el malestar pueden ser los alumnos, el sistema educativo o el propio docente, incluso ella lo menciona:

Debemos rescatar la imagen del docente, tenemos que ser más hábiles para quitar todo ese tipo de cosas que han hecho que el **docente se vea como una persona conflictiva**, porque así nos tachan ¿no?, los medios de comunicación... ¿cómo?, pues hacer nuestro trabajo... tenemos que movilizar y hacer entender a la sociedad que los que no estamos mal somos nosotros, sino que es la parte de arriba... (EN3, 2007:94).

Se puede argumentar que la formación es un aspecto importante en la labor docente y se interrelaciona con las expectativas de la enseñanza y el aprendizaje; aunque dicha formación puede abarcar muchos años esto no garantiza un cambio en las prácticas diarias, ya que la maestra a pesar de estudiar la Normal Superior, una Especialidad en Docencia, la Maestría en Educación y la carrera de Técnico Radiólogo, en su discurso manifiesta carencias, demandas y expresa una resistencia a ser lo que es y esto repercute en la forma de proponer y conducir las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje.

Se percibe preocupada por lo que sucede en el ámbito educativo, pero sólo en el discurso porque muestra mayor preocupación por su futuro y por destacar en lo político y en lo social, deja a un lado la situación y problemáticas de los alumnos ya que no pone en práctica los conocimientos adquiridos para proponer o implementar actividades que ayuden a reducir las dificultades que tienen para adquirir los aprendizajes.

#### **a) Expectativas y percepciones en torno a lo educativo**

El espacio donde lleva a cabo su práctica docente, la formación adquirida, la experiencia, su historia profesional y personal, las relaciones establecidas en la escuela y el aula, determinan las expectativas y percepciones de la maestra acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y por ende, afectan su modo de proceder y la significación que construye en torno a las actividades que desarrolla y en relación a



las dinámicas de interacción que promueve, en ambos, se observa una especificidad que es necesario analizar.

Las expectativas que tiene acerca de la educación son elementos fundamentales para comprender y explicar las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, dado que su actuar se fundamenta en las ideas adquiridas en el transcurso del tiempo. Por expectativa se puede entender una configuración en la forma de pensar, derivada de la experiencia y que influye o sirve de base a las acciones posteriores. En estas ideas se combinan creencias, intenciones e interpretaciones que se relacionan constantemente y se modifican a través de las interacciones sociales creando un marco de referencia que influye en la actuación de los docentes.

Los pensamientos estructurados a partir de estas expectativas, desempeñan un papel importante en las prácticas de los docentes, es un hecho que estos últimos planean e implementan actividades que tratan de ser congruentes con lo que desean lograr, no obstante, las situaciones que se presentan a diario en las aulas distan mucho de lo estipulado, por lo cual sus expectativas sólo quedan en el discurso y en intenciones que en la mayoría de los casos es complicado ponerlas en práctica.

Con relación a las expectativas de la docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje, ella expresa que:

A veces no me importaría que aprendieran muchos conceptos, pero sí, sí **cambiaran su forma de ser**, yo creo que si tú cambias la forma de ser de un alumno podrías cambiar la enseñanza en el salón, yo creo que debemos **partir desde qué es lo que quiere ser**, para que de alguna manera madure y sepa que el aprendizaje no es obligatorio sino es por necesidad, porque es un arma que les va a dar muchos frutos a través de los años (EN2, 2007:72).

Como se deduce, lo que espera del aprendizaje es que no se apropien de los conceptos, más bien le interesa que cambien su forma de ser, sin embargo, la docente está muy lejos de identificar la discrepancia que existe entre sus

expectativas y las actividades que cotidianamente promueve en el aula, dado que este interés que ella explicita, no se ve reflejado en su práctica diaria, dado que su principal objetivo es preparar a los alumnos para las pruebas que se aplican a nivel nacional, lo que se traduce en actividades rutinarias y conocimientos memorizados que no le dan elementos a los estudiantes para enfrentarse a las distintas situaciones que se le presentan en la vida cotidiana; con ello tampoco hay un cambio en su forma de ver y conducirse dentro y fuera de la escuela. Respecto a este tema donde se alude a la memorización de los contenidos de estudio, se ampliará en el Capítulo II, donde se aborda con más detalle lo que sucede con las actividades al interior del grupo escolar.

La relación que existe entre el trayecto de la maestra y esta expectativa mencionada en la entrevista se interpreta como una lógica meritocrática donde se mencionan buenas acciones y se busca el reconocimiento de ese actuar que sólo queda en intención y justificación de la práctica que diariamente realiza con el propósito de promover aprendizajes que les permita a los alumnos utilizarlos en su vida futura.

También manifiesta que se deben tomar en cuenta los intereses de los alumnos, “lo que quieren ser”, cuando en la realidad se desarrollan sólo los contenidos de estudio establecidos de manera oficial, incluso las actividades llevan la misma secuencia de los libros de texto gratuitos y cuando se abordan otros contenidos se hace de manera repetitiva (cuestionarios) y no hay un tiempo para un análisis y discusión en torno a ellos que es lo que finalmente le da significado y sentido a lo aprendido en la escuela (OB3, OB7, OB8). Por otra parte, se le da mayor preferencia a las asignaturas de español, matemáticas y ciencias naturales (OB1, OB2, OB4, OB5, OB6, OB8), que son motivo de evaluación a nivel nacional. En estas acciones, los alumnos no tienen oportunidad de plantear, proponer, y la mayoría de los temas están muy alejados de lo que ellos requieren para enfrentarse a las distintas situaciones que se le presentan en los diversos contextos en los que interactúa.

En su discurso, la docente sostiene un tipo de desempeño del cual espera buenos logros en el aprendizaje, hace alarde de una disposición por mejorar su práctica, además es posible observar un control adecuado del grupo y un esfuerzo por hacer reflexionar a los alumnos acerca de la importancia que la educación tiene para su futuro, no obstante, se escuda en la percepción de que algunos factores obstaculizan el aprendizaje, por ejemplo, el medio en el que se desenvuelven no es el ideal para promover un mejor aprendizaje; la falta de apoyo de los padres, la migración, la falta de recursos económicos, el analfabetismo, y aunque no son determinantes, de cierta manera sí influyen porque las expectativas de los alumnos no son las de seguir superándose, sino simplemente asistir a la escuela como un requisito y al cumplir una determinada edad emigrar a los Estados Unidos.

De esta manera, en las percepciones de la maestra no hay un lugar para la construcción de una relación educativa centrada en el alumno; por ello, no cuestiona las razones por las que sus expectativas no coinciden con la de los estudiantes. Sólo alcanza a manifestar que por más que exista un esfuerzo, es difícil convencerlos para que aprovechen los conocimientos que se promueven y se conforman sólo con pasar de grado escolar y no se adquieran las habilidades propias de su edad, aunque no se menciona que las actividades planteadas no responden a sus intereses, no son motivadoras y mucho menos están planteadas para desarrollar sus capacidades de un aprendizaje funcional y autónomo.

A pesar de las adversidades, ella piensa que para lograr buenos resultados en el aprendizaje, lo fundamental es:

La motivación hacia el alumno, nosotros como docentes debemos ver qué, **cuál es su contexto social y familiar para que de ahí podamos partir y saber por dónde se le puede llegar al niño.** Entonces les das confianza y en el momento en el que tú explicas, como que ellos se sienten en confianza de hacerte la pregunta sino entienden, yo creo que esa sería una manera de poderle entrar a la enseñanza (EN2, 2007:73).

Considera que un aspecto importante dentro de su práctica docente, es motivar a los alumnos, brindándole confianza, sobre todo, se debe tomar en cuenta el contexto social y familiar para responder a las demandas y necesidades propias de cada estudiante, sin embargo, no sólo se necesita una motivación sino, se requiere de la disposición por aprender y del diseño de actividades pertinentes para conducir una adecuada construcción de los aprendizajes, lo cual esto dista mucho de lo que se realiza en el grupo escolar que atiende, a pesar de que constantemente se alude a ese deseo de concientizar a los alumnos de la importancia que tiene la educación para los miembros de una sociedad cada vez más demandante de conocimientos.

A este respecto Pozo (2002:176) menciona que aprender por la satisfacción personal de comprender o dominar algo implica que el propósito o móvil del aprendizaje es precisamente aprender, y no obtener algo a cambio, es decir, no esperar algún reconocimiento o premio por lo aprendido, sino sólo el placer de poseer un conocimiento que podrá ser utilizado en un futuro. Cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje está movido por motivos más externos, por lo cual no sólo basta la intención que la docente tiene sino lo más importante es que se generen las condiciones adecuadas para motivar y convencer a los aprendices de lo valioso de ser un individuo preparado.

Manifiesta que tiene propósitos sólidos para formar a los estudiantes, darles herramientas para enfrentarse en la vida futura, no obstante, esto sólo es parte de un imaginario, que en palabras de Rosa Ma. Zúñiga (1993:24), es producto de una red de significaciones sociales creadas alrededor de los maestros y su función dentro de la sociedad como un contenedor o controlador de los deseos y los impulsos, que se nutre con el hecho de ser considerado como un mesías y constructor del futuro, con lo cual los docentes no aspiran a construir o transmitir conocimientos, sino a “formar hombres, hacerlos como éstos deben ser”. De esta manera, las percepciones de la docente de sexto grado en torno a lo que pretende lograr con sus alumnos, se nutre

en este imaginario del mesianismo, en el cual se percibe como una pieza fundamental en su retórica para la formación de los estudiantes, sostiene que:

**Yo entiendo que la educación no es obligatoria nada más por sacar un papel**, yo creo que eso les transmito a mis alumnos, que la educación y el estudio no es por tener un papel sino por tener... en primera por una **formación personal** y otra porque de aquí a mañana **los estudios te pueden dar muchísimas cosas**, becas, más oportunidades de trabajo, yo creo que si una persona esta bien preparada puede encontrar trabajo donde sea (EN2, 2007:74).

Lo que caracteriza al discurso de la docente, es la aspiración de ser una maestra extraordinaria, capaz de cubrir las expectativas de omnipotencia puestas en la educación, sólo con este imaginario alienante<sup>5</sup> puede tomar bajo su responsabilidad el destino de sus alumnos. Este anhelo de una docencia maravillosa propicia efectos de alienación al obstaculizar en la práctica cotidiana los procesos de simbolización propios de los conocimientos y de los encuentros grupales que acontecen regularmente.

Se advierte, que en ese imaginario existe una preocupación por la educación de sus alumnos, sobre todo lo que pueden obtener a través de ella, como lo es para la formación personal y un empleo, aunque estos ideales sólo son constructos que no pueden llevarse a cabo en la realidad, dado que por un lado, son muchos los factores que influyen para que los estudiantes tengan conciencia de la importancia de obtener buenos aprendizajes, y por otro, no se observa una disposición por parte de la docente para implementar actividades innovadoras que fomenten la construcción de los aprendizajes funcionales.

---

<sup>5</sup> Castoriadis (1989:228) sostiene que la alienación, es la autonomización y el predominio de la institución (el imaginario) sobre la sociedad. Por otro lado, Zúñiga (1993:26), afirma que la alienación se produce cuando se obstaculiza el desarrollo de la capacidad de discriminar, nombrar y enunciar aquello que intuyen, descubren, construyen o transforman de la realidad en los procesos de conocimiento y trabajo. De esta manera, en el actuar y en el discurso de la docente se identifica un imaginario alienante, entendido como una forma de pensamiento poco reflexivo, portador de fantasías, del imaginario del grupo magisterial al que pertenece, el cual se enuncia como real, sin distinguir aquello que pertenece al orden de sus deseos y aspiraciones.

A pesar de sus expectativas en torno a su práctica docente, también manifiesta algunas carencias, ella lo expresa así: “**me falta**, me falta, eh, yo creo que conocer un poco más de materiales didácticos, de cómo puedan aprender los niños, me falta como que yo creo, **ver a otros docentes cómo imparten**” (EN3, 2007:92).

Está consciente que para llevar a cabo su práctica, requiere conocer los materiales didácticos, principalmente de educación primaria, dado que ella cuenta con el perfil para impartir clases en secundaria y esto le complica más su desempeño porque no tiene un manejo adecuado de los materiales destinados para este nivel; acepta necesitar observar cómo imparten su clase otros docentes con el fin de aprender algunas estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Como ya se mencionó con anterioridad, también demanda que le impartan una “clase modelo” para que ella observe la forma como se deben impartir las clases, con esto demuestra que le faltan conocimientos y técnicas pedagógicas que le ayuden a desarrollar su práctica docente. Cabe mencionar, que esta “falta de” produce el interés de seguir preparándose, por ello es que realiza una Especialidad en Docencia y posteriormente una Maestría en Educación, aunque estos conocimientos adquiridos no se manifiestan en su práctica docente, en el fondo se puede intuir que se prepara con el fin de sobresalir en el ámbito político u obtener una movilidad social y económica. Igualmente, reconoce el papel del docente dentro del proceso educativo, menciona que:

**La educación puede salvar al mundo**, debemos de echarle ganas a la educación y yo creo que también un papel importante es el docente que lamentablemente la imagen del docente está por los suelos, ahorita, lo que deberíamos de hacer **es alzar esa imagen**, creo que de ahí deberíamos de partir para poder dar bien una enseñanza (EN2, 2007:81).

Se advierte la inquietud por el desempeño y la imagen deteriorada de los docentes, esto tiene relación con la falta de interés por parte de los alumnos para seguirse superando, lo que ellos desean es terminar su educación básica y emigrar a trabajar

a los Estados Unidos, este desinterés ocasiona que ya no vean a los maestros y a la enseñanza como un medio para obtener mejores condiciones de vida.

La imagen deteriorada del docente que ella visualiza, se vincula con la percepción que tiene la sociedad de las instituciones educativas, dado que ya no las consideran viables para obtener una mejor condición social, es decir, la escuela ha sido rebasada por los adelantos tecnológicos y científicos y sus planes de estudio ya no responden a las nuevas demandas globalizadas, esto indudablemente repercute en la forma de ver a todos los actores educativos, entre ellos, los docentes, que son los principales afectados porque son los que tienen contacto directo con los padres de familia, los cuales no alcanzan a visualizar que es todo el sistema el que presenta deficiencias en su operación.

La docente reconoce la existencia de problemas dentro del sistema educativo mexicano y sostiene que los maestros no son culpables, sino el propio sistema, menciona que los medios de comunicación se han encargado de deteriorar la imagen de los docentes por alcanzar intereses políticos, afirma que:

Sí, sí, de que hay problemas hay, **yo creo que aquí lo malo es el sistema de arriba**, no los docentes, docentes hay buenos y malos, pero en realidad yo creo que el docente, es una profesión desgastante, es una profesión muy noble, pero este, **es una profesión que la han pisoteado** y no porque ellos mismos quieran, sino que los medios de comunicación están influyendo totalmente, aquí hay intereses políticos muy fuertes, entonces por obtener esos puestos políticos, se han llevado la imagen del docente por los pies (EN2, 2007:82).

En su discurso, se intuye una justificación acerca del desempeño que los docentes realizan en las instituciones educativas, argumenta que son “los de arriba” y los medios de comunicación los que han propiciado los problemas a los que se enfrentan los maestros, sin embargo, ésta es una percepción construida considerando sus propias experiencias y la información que circula de manera generalizada, aunque no está alejada de la realidad, dado que el sistema educativo

atraviesa por una crisis y esto ocasiona que la imagen del magisterio este deteriorada, pero esto no solo es producto de los propios docentes, sino de los múltiples factores económicos, políticos, sociales y culturales del país.

La situación actual en la que se encuentra la educación, ocasiona que la sociedad tenga una percepción negativa de los maestros, y aunque la problemática es generada por el propio sistema, los docentes no se preocupan por llevar acciones encaminadas a restablecer su imagen, al contrario, se muestran pasivos y desinteresados ante las propuestas que generen los cambios necesarios para obtener una educación de calidad.

Esta idea de la imagen deteriorada del docente, es un interés constante que enuncia en su discurso la maestra de sexto grado, pero existen diversas circunstancias que no le permiten aterrizarlas en la realidad, solo lo menciona como una justificación de su desempeño en el aula, aunque trata de implementar actividades encaminadas a promover conocimientos significativos la forma de plantear y generar las interacciones en la conducción de los procesos de aprendizaje queda en la transmisión y repetición de información referente a las diversas asignaturas.

La docente sostiene como una justificación, la existencia de algunos aspectos que influyen en el aprendizaje y en la enseñanza, entre ellos identifica el contexto familiar, social, económico, pero no menciona como factor el desempeño de los profesores o su propio desempeño. Al preguntarle cuáles son los factores que afectan a la educación, ella contesta lo siguiente:

**Divorcios, eh, violencia**, ummm, que no le hagan caso, este bueno ese sería contexto social, pues vendría **lo económico**, si no tienen los recursos para poder comprar material, que yo creo que si quieren podrían forrar sus libretas con lo poco que tienen, ¿no?, además, pues sí, sí, es un factor importante la **alimentación**, yo creo que de ahí debemos de partir, un alumno si no está bien alimentado, pues no va a poder aprender en la mañana (EN2, 2007:73).



En sus comentarios, considera varios aspectos que repercuten en el aprendizaje de sus alumnos y aunque éstos sí son importantes en la educación, no son determinantes para que un estudiante se apropie de los conocimientos promovidos en la escuela; deja a un lado lo institucional, lo pedagógico, y en sí todo aquello que implica la labor docente. En la construcción de los aprendizajes, se entrecruzan una serie de factores, pero el más importante es la actuación de la docente y las actividades que propone para desarrollar los contenidos de estudio.

A este respecto, Guadalupe Mares (2004:723), sostiene que el estilo del profesor y su estrategia didáctica afectan el clima social que prevalece en el aula, el grado de participación de los alumnos, los niveles de atención y comprensión del grupo, así como el aprovechamiento escolar. En este sentido, la actuación de la docente es el principal aspecto en la determinación del tipo y forma en cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje, así como, el nivel de comprensión y adquisición de los contenidos de estudio; para ella lo más fácil es buscar los factores externos que pueden obstaculizar el aprendizaje de los niños y deslindarse de la responsabilidad que es estar al frente de la conducción de un grupo escolar.

A manera de cierre de este apartado, se deduce, que la forma como se desarrollan las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje está relacionada con los significados que se construyen contextualmente, ello permite visualizar algunos aspectos que se enuncian como factores que influyen en la adquisición de los aprendizajes. Entre estos aspectos se mencionan: la migración, el desempleo, la marginación, la religión, y aunque no son determinantes, si tienen una influencia relativa en el desempeño de los alumnos, aunque lo más destacado es el papel que la maestra realiza en la institución.

Asimismo, las relaciones que la docente sostiene al interior de la escuela, están encaminadas a obtener privilegios personales aunque no se ven reflejados en su práctica diaria; su posición laboral y su preparación le permiten tener influencia sobre

sus compañeros, sin embargo, las acciones que realiza son para buscar un beneficio particular y no de sus alumnos.

Lo que recuerda de su formación se basa en el tipo de relación educativa establecida a lo largo de su escolarización y el deseo de sobresalir de los demás estudiantes, por lo cual, una forma de hacerlo es a través de la preparación, no obstante, esta formación profesional sólo la utiliza para buscar lograr una movilidad social y económica y no para problematizar su práctica por lo que la conducción de los procesos de aprendizaje están caracterizados por estas aspiraciones de obtener una mejor posición en los grupos sociales a los que pertenece.

En conclusión, puede mencionarse que la actuación de la docente en el escenario institucional y su trayecto formativo conforman una dimensión analítica que permite aproximarse de manera comprensiva a las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje desarrollados en el aula, en las cuales convergen además los distintos factores del entorno social, político, cultural, económico y familiar. Con ello se pretende arribar a la singularidad de cada una de las acciones puestas en marcha para fomentar y construir los conocimientos.

Por lo pronto, asumo que esta construcción de los aprendizajes está influenciada y anclada al tipo de formación que fue adquirida por la maestra a lo largo de su preparación docente y en la cual se advierte la configuración de imaginarios que son propios del grupo magisterial; en lo particular lo que caracteriza el tipo de formación de esta maestra es la influencia que ejerce por las relaciones que construye en la escuela, principalmente con la directora la cual le permite actuar en el aula casi de manera autónoma lo que conlleva a una práctica docente con carencias y que sólo busca cumplir con las demandas institucionales, principalmente la de mejorar los resultados de las pruebas nacionales.

## CAPÍTULO II

### ¿QUÉ HICIMOS LA CLASE PASADA?

El aula escolar es un espacio donde acontecen diferentes situaciones interactivas entre profesores-alumnos, alumnos-alumnos y éstos con los contenidos de estudio, y se puede decir, que en estas dinámicas de interacción se encuentra el centro de los procesos de aprendizaje, dado que en ellas se observan movimientos, actividades, conversaciones, cuestionamientos, entre otras acciones que se vinculan con la construcción de los aprendizajes.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el papel de los profesores muchas veces es determinante en estas acciones, dado que la interacción maestro-alumnos es uno de los aspectos centrales en el proceso educativo; el estilo del docente y sus estrategias didácticas, así como sus actitudes, comunicación, formas de pensar, la formulación de preguntas, los procedimientos y el modo de desarrollar los contenidos, afectan el clima social que prevalece en el aula, el nivel de participación de los alumnos, el grado de atención y comprensión, así como el aprovechamiento escolar.

Estas características de las dinámicas de interacción donde se usa el lenguaje verbal para intercambiar experiencias en torno a los contenidos de estudio, son la base del acto de compartir los conocimientos. En su definición más simple, este acto consiste en que “dos o más personas saben ahora lo que antes sabía sólo una” (Edwards 1988:15). A través del habla se pueden objetivar los aprendizajes, aunque esto no sucede de la misma manera, dado que alguien tiene la posibilidad de adquirir un aprendizaje de algo determinado y no compartirlo con sus compañeros, sin embargo, en el aula de sexto grado de la Escuela “Mariano Abasolo”, por lo general, la maestra siempre trata de promover y compartir lo que sabe y los alumnos tienen menos posibilidad de expresar sus conocimientos. La forma de comunicar y compartir, en la

mayoría de las ocasiones se realiza a través de preguntas y respuestas referentes a los contenidos de estudio previamente establecidos.

Las características antes mencionadas se observaron en el grupo escolar donde realicé el trabajo de investigación; en muchas ocasiones la maestra desarrollaba sus actividades a través del lenguaje hablado, por ello, estructuro el capítulo: “**¿Qué hicimos la clase pasada?**”, en el cual se abordan los componentes acerca de las preguntas y respuestas de la maestra y de los alumnos, así como, el aprendizaje que se promueve y la interacción que se produce cuando los niños participan utilizando el lenguaje hablado. Del total del habla que se generó en las clases me centré solo en lo referente a las preguntas y respuestas, dado que es el medio para promover, transmitir o construir los conocimientos, y al mismo tiempo permite identificar lo que comunican los sujetos; incluso de estas preguntas surge el nombre del capítulo, ya que es una constante que la docente inicie la sesión preguntando qué se hizo la clase pasada.

Para mostrar lo anterior, hago una reconstrucción de la dinámica interactiva con los elementos más significantes que dan cuenta de los acontecimientos dentro del aula. Se hace una descripción de las situaciones o actividades donde se utilizó como estrategia las preguntas y respuestas como formas de comunicación predominante y que expresan sentidos particulares para comprender las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje puestos en marcha en el grupo de sexto grado de educación primaria.

#### **a) Formulación de preguntas**

Como ya se ha mencionado, en las observaciones realizadas en el grupo de sexto grado, es reiterativo que la docente haga uso de la palabra en las interacciones que establece con los alumnos, y la mayor parte del tiempo lo hace a través de las preguntas; esto lo realiza con base a las características del rol que desempeña, el cual le permite poner en marcha las acciones y tomar las decisiones que considera

más pertinentes para desarrollar su práctica, considerando que estas acciones están influenciadas por diversos factores como los mencionados en el capítulo anterior, entre los que se encuentran el contexto físico y social, la formación docente y las formas de relaciones que se construyen al interior del espacio escolar.

En esta práctica docente, una parte fundamental de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en este grupo, es el uso del lenguaje hablado, por medio de él se hacen preguntas con distintos propósitos y en su mayoría giran en torno a los contenidos de estudio, incluso la mayor parte de las sesiones se inician con la misma dinámica de interacción a través de una conversación donde la docente cuestiona y los alumnos contestan lo que se les indica.

El planteamiento de preguntas es una estrategia que prevalece en la práctica de la maestra, la pone en marcha para iniciar, continuar y controlar la conversación en clase, esta dinámica es clave en la práctica cotidiana de la profesora, ya que la presentación y el desarrollo de los contenidos giran en torno a la emisión permanente de preguntas. En esta dinámica de interacción se puede advertir un estilo singular de promover un aprendizaje basado en la repetición y en la memorización.

Sin embargo, es arriesgado afirmar que en este tipo de interacción sustentada en preguntas, se promuevan la discusión y análisis de los conocimientos, aunque sí se observó que es un mecanismo de control de las conversaciones y de las intervenciones de los alumnos en la promoción de los aprendizajes. Durante las observaciones, la docente constantemente iniciaba las sesiones apoyándose en las preguntas:

Maestra: Marcos ¿qué vimos o **qué hicimos la clase pasada?**

Marcos: Ya no me acuerdo maestra, ummm... (hace una pausa) ¡ya!, ¡la tierra cambia! (OB2, 2007:05).

Se advierte que la maestra **empieza la conversación** con una pregunta referente a los contenidos desarrollados con anterioridad, no es necesario dar detalles o señalar

el tiempo o lugar, el alumno en razón a su rol y a las diversas interacciones, sabe que están en la clase de Geografía y aunque no lo visualiza bien, comenta que trabajaron con “**La Tierra cambia**”. A una pregunta abierta y descontextualizada se responde de la misma manera, es decir, no se argumenta o explica en torno a lo abordado anteriormente relacionado con el tema de “La Tierra”.

En el análisis de esta práctica, es posible identificar **tres funciones básicas** de la estrategia basada en preguntas: la primera, es la de **iniciar** la clase como se muestra en el fragmento de observación citado con anterioridad, en el cual se cuestiona para lograr interaccionar con lo alumnos e ir encuadrando lo que se abordará en la clase, por lo cual es recurrente que la pregunta se refiera a cuestiones tratadas en sesiones anteriores.

La segunda función y la más utilizada, es el cuestionamiento de la maestra hacia los alumnos, en ella se permiten y crean las condiciones necesarias para que la clase pueda **continuar** (OB2, 2007:05), siempre y cuando se cumplan con las expectativas o planes que la docente tiene en relación al desarrollo del tema o de la conversación iniciada, ya que si las respuestas emitidas por los estudiantes no concuerdan con lo que la profesora espera escuchar, se reitera la pregunta inicial, o como se verá más adelante, en algunos casos se recurre a impedir la participación de quien no contesta lo deseado.

Otra función de utilizar las preguntas, es la de apoyar a la docente **a monitorear el aprendizaje de los alumnos**, para Cazden (1990:650), esta práctica es una forma de evaluación que se lleva a cabo durante las conversaciones donde se valora la pertinencia de las respuestas y con ello se verifica si los conocimientos han sido retenidos o memorizados (OB2, 2007:05).

Este modo establecido por la maestra de retomar las preguntas como medio para empezar y sostener la interacción con los alumnos, garantiza para ella, de manera

simultánea la continuidad del desarrollo de una clase y al mismo tiempo, le permite monitorear o estar al pendiente de los avances de los alumnos.

La función de las preguntas que se perciben en la práctica cotidiana de la docente, es difícil de precisar con exactitud en que momento se lleva a cabo una u otra, dado que pueden realizarse en el inicio, durante y al cierre de las actividades, aunque por las características de la secuencia de las clases, las preguntas son una técnica indispensable, porque con ella se presentan los contenidos y se promueve una forma muy particular de aprender.

En el desarrollo de las clases, la profesora del grupo de sexto grado recurre constantemente a la segunda función de la estrategia de hacer preguntas para que la clase continúe, para ello da pistas que los estudiantes deben inferir o adivinar y de esta manera encuentren la respuesta correcta. Se apoya en el modo establecido de retomar las preguntas como medio para sostener una dinámica de interacción con los alumnos:

Maestra: ¿Qué puedes recordar de lo que vimos?

Marcos: **Se separaba** (OB2, 2007:05).

Se continúa con la misma **dinámica de cuestionamiento**, no se precisa acerca de un contenido en particular, a pesar de ello el alumno responde con los referentes que tiene, de alguna manera existe una recuperación superficial de lo abordado con anterioridad, dado que la respuesta “**se separaba**”, puede tener distintos significados, en este caso se refiere a “La Tierra”, esto lo reafirma al preguntar:

Maestra: ¿Cómo se llamaba eso?

Alumnos: ¡Pangea!, se hicieron continentes (OB2, 2007:05).

Los alumnos están atentos a las preguntas de la maestra y contestan de acuerdo a la secuencia de respuestas iniciada por Marcos, el cual desaparece de la escena cuando los demás tienen más elementos del contenido al que la maestra se refiere,

las respuestas en coro son en **forma grupal**, al lograr esto la maestra lanza otra pregunta más precisa:

Maestra: Muy bien, **¿cuántos continentes?**

Alumnos: ¡Cinco! (OB2, 2007:05).

Se advierte, que conforme continúa la interacción a través de la serie de preguntas, los estudiantes recuerdan y recuperan los conocimientos retenidos en las sesiones pasadas, de esta manera tienen más posibilidad de participar en las respuestas y tratan de descubrir lo que la profesora pretende lograr con este tipo de cuestionamientos. En palabras de Delamont, lo anterior responde al tipo de rol que les toca representar, en el cual, seguirle el juego a la docente significa responder, preferiblemente de forma correcta, textualmente señala que “para hacer lo anterior deben concentrarse lo suficiente en lo que la profesora pregunta para descubrir cuáles son las **respuestas correctas** o cuáles tienen posibilidad de serlo; igualmente las contestaciones tienen que ser solicitadas de alguna manera” (Delamont 1984:146).

Gran parte de los estudiantes, como la autora lo señala, están atentos a los cuestionamientos que se hacen, esto se deduce en los fragmentos de observación citados con anterioridad, donde Marcos es el que inicia con las respuestas y después las contestaciones son en coro; esto es un indicio de que sus compañeros están atentos a lo que la docente desea escuchar y de esta manera se produce una interacción grupal donde se utiliza el lenguaje verbal, con el cual se comparte la misma información pero que está lejos de convertirse en un aprendizaje funcional o significativo dado que sólo son conceptos o datos no reflexionados utilizados sólo para cumplir con las demandas de la docente.

En estas dinámicas de interacción generadas en el grupo, no se puede afirmar qué tipo de aprendizaje se promueve, dado que sólo se repiten contenidos desarrollados en sesiones pasadas; sin embargo, es una forma de iniciar, continuar con la clase y de alguna manera, verificar los conocimientos de los alumnos, esto responde a las



tres funciones principales de la estrategia basada en “preguntas” que se mencionaron en el inicio del apartado. En el estilo de conducir los procesos de aprendizaje, se advierte una forma de aprender basada en la transmisión de información sin generar o permitir las oportunidades de profundizar o reflexionar las preguntas que constantemente se plantean para iniciar, continuar la clase o monitorear el aprendizaje de los alumnos.

En esta serie de preguntas, se observa la repetición de cuestionamientos ya abordados y en los cuales no se reflexiona o se profundiza sobre ellos, dado que sólo son “cuestionarios” en los cuales los conocimientos aparecen descontextualizados, y aunque se refieren a una sola asignatura, cada tema se le trata de forma superficial y aislado de los demás, es decir, en una sola sesión se tratan multiplicidad de “conceptos” (pangea, continentes, paisajes, etc.) interrelacionados con contenidos más amplios (la Tierra) donde los primeros no son analizados con mayor profundidad, por lo tanto, se percibe que no son significativos para los estudiantes porque sólo los retienen en el momento de ser interrogados y después son sustituidos por otros que son abordados de la misma manera.

Los conceptos o temas, sólo se abordan en lo abstracto, estructurados principalmente en preguntas concretas o cuestionarios que no dan la posibilidad de debatir, discutir o intercambiar distintos puntos de vista que permita construir un aprendizaje socialmente mediado con una dinámica de participación con todos los miembros del grupo escolar; tampoco se observó que se propusieran actividades donde los alumnos interactúen con el contenido de estudio a través del análisis y reflexión en torno al tema abordado, es decir, se le da importancia a los conocimientos conceptuales y lo práctico se deja en segundo plano.

La forma de abordar los contenidos utilizando la técnica de los “cuestionarios” es reiterativa en las asignaturas de Geografía y Ciencias Naturales, en las cuales la formulación de las preguntas es concreta y sus respuestas deben ser precisas y cortas, muchas de estas respuestas son de complementar enunciados de la

información extraída de los libros de textos o de guías de estudio elaboradas que pretenden preparar a los alumnos en la resolución de cuestionarios similares a los utilizados en las evaluaciones nacionales (por ejemplo, la prueba ENLACE) sin embargo, no cuentan con la estructura y secuencia para que razonen sus respuestas como en la prueba mencionada.

Por otro lado, en la asignatura de Matemáticas no se trabaja con cuestionarios, pero si se formulan enunciados de “problemas” con una estructura parecida a la presentada en las evaluaciones antes mencionadas, por tanto, en el desarrollo de los contenidos de estudio de estas tres asignaturas, persiste la tendencia a formular preguntas y problemas con el objetivo de instruirlos y familiarizarlos con el diseño de las pruebas que se les aplican de manera externa; esto puede justificar las tres principales funciones que se pueden observar en la estrategia de hacer “preguntas” porque la forma que adquiere este tipo de interacción por medio del lenguaje verbal, es un modo de lograr que los alumnos repitan y memoricen los conceptos principales de los contenidos de estudio.

Además de las funciones, las características de las respuestas que adquieren las **preguntas** citadas con anterioridad en los registros de observación, **son cerradas, ya conocidas, y sirven para recordar** lo visto en las clases precedentes. Este tipo de interacción es reiterativa en la práctica de la docente, dado que no sólo la utiliza para el inicio de la clase sino que continua a lo largo de su desarrollo, con esto se puede inferir que es una forma de preparar a los alumnos en la técnica de contestar exámenes con ese tipo de preguntas, aunque este tema se aborda más adelante cuando me refiero al aprendizaje memorístico.

Continuando con la secuencia de preguntas, donde la maestra valora los aciertos de los alumnos que contestan en conjunto (en coro), después de escuchar lo solicitado se pasa a otro contenido donde existe más precisión en lo que se cuestiona, pero este tipo de interacción que comienza con un formato de preguntas y respuestas, no avanza hacia un intercambio de puntos de vista o un tratamiento más profundo de los

contenidos de estudio, o sea, la provocación de una multiplicidad de formas de percibir los conocimientos donde los alumnos interaccionen entre sí y con la profesora, debatan, argumenten o respondan a aseveraciones y no sólo a las preguntas, es decir, se continua sin analizar y discutir las respuestas, y por lo tanto, sin promover la participación de los alumnos en los procesos de construcción de su propio conocimiento, que es otra característica del tipo de preguntas que se utilizan en la práctica cotidiana de la docente, esto es evidente en la secuencia siguiente:

Maestra: Ok, **de los paisajes ¿qué vimos?**

Alumnos: Paisaje natural y artificial (OB2, 2007:05).

Esta pregunta es más enfocada y también las respuestas tienen más exactitud, aunque la maestra sólo menciona “**paisaje**”, los alumnos dan una respuesta corta a lo que se pide, pero no se mencionan las características de los paisajes “natural y artificial”, se trata de que los niños identifiquen estos contenidos por medio de la ejemplificación, para ello, se continúa con el mismo tipo de cuestionamiento:

Maestra: Luis Alberto, **un ejemplo de paisaje natural.**

L. Alberto: ¿Natural?... el urbano.

La función del cuestionamiento inicial donde la docente realiza una serie de preguntas diseñadas para desarrollar los contenidos sistemáticamente y ayudar a los alumnos a apropiarse (a través del diálogo y las interacciones) de los conocimientos relacionándolos con las experiencias previas, son una parte fundamental en todo proceso de aprendizaje, sin embargo, de acuerdo a lo observado en el grupo, la forma y el nivel de complejidad (cognoscitiva) de estas preguntas sólo se adecua a los objetivos que se desean lograr en torno al adiestramiento para las evaluaciones externas y se dejan de lado las demandas y necesidades de aprendizaje de los miembros del grupo escolar.

A este respecto, Brophy (2000:25) menciona que algunas preguntas básicas, cerradas y prácticas pueden ser las apropiadas cuando los maestros tratan de

recuperar los conocimientos previos o revisan un nuevo contenido de estudio, sin embargo, “para alcanzar objetivos didácticos más significativos son necesarias preguntas abiertas que propicien que los alumnos apliquen, analicen, sinteticen o evalúen lo que están aprendiendo”. En el sentido que plantea Brophy, las preguntas pueden ser el medio a través de las cuales se construyan los aprendizajes, donde se dé la posibilidad de analizar y reflexionar en torno a los contenidos que se les presentan en las sesiones escolares.

Es evidente, que las preguntas formuladas en este grupo de sexto grado son cerradas, objetivas y no sólo se usan para iniciar y rescatar los conocimientos previos, sino es un mecanismo para desarrollar los contenidos de aprendizaje que prevalece (la mayoría del tiempo) en la práctica de la docente, por lo tanto, a partir de lo que los niños mencionan, se va construyendo una secuencia de preguntas, producto de lo que se cuestiona al inicio, es decir, cada actor asume su **rol** en esta dinámica de interacción entre la profesora, los alumnos, y éstos con el contenido; entendiendo por rol, el papel que cada uno de ellos adopta y que conlleva unas funciones y significados específicos (Monereo, 1998:79) en esta trama comunicativa de la construcción de los aprendizajes.

Además, otra forma de interrogar, es basándose en un cuestionario donde las **respuestas son verdaderas o falsas**, las interacciones y conversaciones se limitan a pequeñas frases o a una rápida lectura que provoca respuestas cortas de diversas preguntas en las cuales no hay una discusión profunda de ellas y las ideas o conceptos (muchas veces erróneos) de los alumnos que se imbrican en los procesos de aprendizaje, no son abandonados y solo se apropian de los resultados que dan sus compañeros sin reflexionar en torno a ellos, es decir, toman como verdaderas o falsas las respuestas emitidas por todo el grupo sin ninguna explicación.

Este tipo de conversaciones limita la argumentación por parte de los alumnos; aunque, como se mencionó en un inicio, en estas interacciones existe la posibilidad

de realizar la construcción de los aprendizajes, pero no puede ser de forma mecánica como lo hacen en su mayoría los alumnos de este grupo escolar. El carácter acotado de la pregunta que restringe la argumentación, sólo se pone en evidencia a través de lo que sucede a continuación:

Maestra: Anteriormente existía un supercontinente llamado Pangea, Marcos es ¿verdadero o falso?

Marcos: **Verdadero**

Maestra: Muy bien, es verdadero. Hace 250 millones el supercontinente se fraccionó formando los continentes que hasta hoy conocemos.

Alumnos: ¡**Es verdadero**ooo! (OB3, 2007:076).

En las preguntas se elige entre una de las dos opciones (verdadero o falso) para contestar y se da por entendido que a los alumnos les queda claro y aprenden el contenido desarrollado, sin embargo, sólo se contesta por cumplir con la actividad porque a pesar de ser preguntas donde las respuestas **son falsas o verdaderas**, algunos niños aún así se equivocan y las corrigen de acuerdo a lo que dicen sus compañeros para coincidir en los resultados que deben ser precisos y objetivos.

Cazden (1988:113) hace la distinción entre las preguntas abiertas y cerradas, las cuales dependen del contexto en el que se plantean o de la simple valoración que se hace de ellas por parte de la docente. Una pregunta puede ser abierta cuando se da la posibilidad de expresar diversas opciones de disertación, se pone en juego la subjetividad de los alumnos en torno a las respuestas o incluso de platicar las que dan otros alumnos, en cambio las cerradas, son objetivas, aluden a lo concreto u observable y sólo tienen una respuesta valorada por la maestra, por lo cual, no se dan las oportunidades para debatir o analizar dichas afirmaciones.

Barnes (citado por Cazden, 1991:680) denomina preguntas “pseudoabiertas” a las que son “abiertas en su forma pero demostrablemente cerradas en cuanto a su función”. Este tipo de preguntas se hacen presentes en los fragmentos de observación citados con anterioridad, donde se inicia con una pregunta abierta pero conforme prosigue la clase se hace evidente que todas las afirmaciones en torno a

ellas son cerradas porque la profesora quiere escuchar una que le convenza para continuar con la sesión de preguntas, a este respecto se dice que:

Muchas de las preguntas que parecen abiertas son en realidad cerradas debido al **contexto** en el que se les formula o bien porque el enseñante posee criterios claros sobre la pertinencia, adecuación o corrección de la expresión, a los que se refiere al hacer una valoración de las respuestas (Edwards y Furlong, citados por Cazden 1988:113).

El análisis de toda práctica docente como la que se lleva a cabo en el grupo de sexto grado, remite a un contexto de significación, que desde el punto de vista de Monereo (1998:75), refiere en lo general a “todos los factores que afectan a los acontecimientos del aula”, y en lo específico, o sea cuando se refiere a un contexto áulico, asume la idea de contexto educativo como un espacio que incluye un aspecto que es fundamental para comprender lo que acontece con las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, este aspecto es: “la interacción entre las personas que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula y el significado de la tarea que conjuntamente realizan”. Este elemento del contexto es básico ya que posibilita y potencia la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen entre docentes y alumnos al momento de desempeñar su rol en la promoción y construcción de los aprendizajes.

Si para Monereo, el rol es el papel que cada miembro representa con sus funciones y significados propios de un contexto áulico, entonces podemos ver que el modo de utilizar las preguntas en las interacciones que se producen en el desarrollo de los contenidos que la docente ha configurado, existe una restricción de la potencialidad del desempeño de los roles, porque ella no asume el rol de promover aprendizajes significativos y tampoco los alumnos asumen el rol para construirlos por cuenta propia.

Lo registrado en torno a la culminación de una actividad donde se desarrollan los contenidos apoyándose en las preguntas objetivas y cerradas, es lo que sucede a renglón seguido:

Los niños están muy atentos a las respuestas que se dan, **comparan y corrigen sus resultados**. Algunos dicen que no se vale cambiar las respuestas pero la maestra dice que sí, por eso las contestan entre todos. (OB3, 2007:078).

Se advierte, en esta dinámica de interacción, la socialización de las respuestas sirve para homogeneizarlas, no existe alguna explicación o reflexión acerca de ellas, centran su atención en si es “**verdadero o falso**” y no hay margen para una discusión de las preguntas. Cabe mencionar que lo que se presenta aquí es una pequeña parte del registro, porque se hicieron más preguntas con la misma dinámica durante toda la sesión, es decir, desde mi punto de vista no se da un desarrollo de los contenidos, donde se rescaten los conocimientos previos de los alumnos y se discutan sus ideas con el fin de cambiarlas o reestructurarlas con la nueva información, se limitan a transmitir y memorizar datos aislados sin encontrarles un significado que pueda ser recuperado en situaciones posteriores.

Por tanto, en este entramado, el rol de la docente tiene como punto de partida la repetición de los contenidos desarrollados en sesiones anteriores cuyo objetivo es que memoricen dichos conocimientos. En este caso, la rutinización y memorización predominan en el proceso de enseñanza y tienden a marcarle límites o restricciones. A veces permite una mejor organización del grupo, que libera tiempo que el docente puede dedicar a la enseñanza individual, a la atención de alumnos con dificultades para aprender o en la revisión y evaluación de las actividades realizadas. Algunas de las actividades (cuestionarios) ocupan bastante más tiempo que el necesario y eliminan la posibilidad de reflexionar los conocimientos y de diversificar las experiencias de aprendizaje.

Según Rockwell (1995:38), en este tipo de actividades, subyace un supuesto característico del proceso escolar, que asocia al aprendizaje efectivo con la frecuencia de la repetición, se trata de que los alumnos repitan y memoricen contenidos de estudio preestablecidos que no responden a sus necesidades e intereses. La misma autora, sostiene que el “aprender en la escuela a menudo significa aprender a usar los elementos que ahí se encuentran, es decir, aprender procedimientos” ( Rockwell 1995:39).

Aun en los momentos de interrogación por medio de preguntas, los alumnos deben aprender a usar de cierta manera el lenguaje de acuerdo al rol que les toca representar. Deben aprender a seguir las pistas de la docente y aplicar reglas implícitas para poder formular frases aceptables al participar en la interacción.

De esta manera, la formulación de preguntas es una estrategia que la docente aplica constantemente para lograr un aprendizaje memorístico que sólo sirve para el momento y para satisfacer las demandas institucionales de promover determinado tipo de contenidos de estudio, aunque como se mencionó con anterioridad, la memorización no es un recurso negativo en los procesos de aprendizaje, pero en este caso si se limita la posibilidad de construir nuevos conocimientos.

### **b) Aprendizaje memorístico**

El **aprendizaje escolar** fundamentado en la estrategia de memorización puede garantizar cierto éxito aparente, pero no siempre conduce a un proceso real de aprendizaje en torno a los contenidos académicos.

Para Monereo (1998:93), el contenido del aprendizaje escolar, es de tres tipos:

- a) **Conceptual**: relativo a hechos, conceptos y principios que el alumno debe conocer al realizar algún tipo de actividad.



- b) **Procedimental**: relacionado con los componentes prácticos del saber o con el conjunto de acciones ordenadas que un alumno debe llevar a cabo (saber hacer) para alcanzar una meta determinada.
- c) Relativo a los **valores** (relacionados con un tipo de conducta), a las **actitudes** (predisposiciones en relación a un objeto, situación, hecho, persona o idea) y a las **normas** (prescripciones para actuar de una determinada manera en situaciones específicas).

Aunque en el desarrollo de una clase, existe la posibilidad de combinar los tres tipos de contenido del aprendizaje escolar, en las actividades que la docente realizó para abordar los temas de las diferentes asignaturas, se pudo observar que el contenido que predominaba era el conceptual, es decir, se le daba prioridad a los conceptos y principios científicos, y se dejaba de lado, ese saber práctico o procedimental que los alumnos deben poseer para comprender mejor su aprendizaje. Cabe mencionar que no es posible asegurar que en la práctica de la maestra se incluyeran valores, actitudes o normas, sin embargo, no se reflexionaba en torno a este tipo de contenido del aprendizaje.

Una muestra clara del aprendizaje conceptual, son los cuestionarios resueltos en el grupo, donde las preguntas se formularon con aproximadamente los mismos términos y en la misma secuencia de los libros de texto; el proceso de contestarlas sólo requería identificar las palabras que faltaban en correspondencia casi mecánica entre la pregunta y el texto o bien identificar si era falsa o verdadera la información. Si bien los alumnos lograban contestar correctamente el cuestionario, no se puede asegurar que siempre comprendían el sentido del tema abordado.

Incluso, se deduce que en la resolución de estos cuestionarios, los alumnos tienen dificultades para memorizar las respuestas correctas, a pesar de que son temas ya desarrollados, existe confusión al momento de recuperar los conceptos que para la docente son importantes de que se memoricen. También se aprecia que los alumnos dan muchas respuestas pero no aciertan a la que la profesora desea escuchar, esto se puede evidenciar con lo que acontece a renglón seguido:

Maestra: ¿El pigmento que da la coloración a la piel, se llama?

Alumnos: Almidones

Maestra: ¡No! nosotros no tenemos almidones, **se** llama melanina, esta sustancia hace que nosotros seamos morenos, güeros o de otro color. Otra pregunta, a las plantas ¿qué les da color?

Alumnos: El agua

César: El sol

Maricela: La menta

Tatiana: Las hojas

Maestra: No, no, **¡todos están mal!, ya dijeron todo y no se acuerdan, es la clorofila**, acuérdense de los chicles clorets, son verdes por eso se llaman así, **no se les olvide** (OB7, 2008:60).

Como se mencionó, la maestra le da prioridad a los contenidos del aprendizaje conceptuales, sin embargo, gran parte de los estudiantes dan muestras de que **no retienen o memorizan** lo que se les **señala o impone**, dan infinidad de respuestas pero no logran contestar correctamente, por lo tanto, en ambas preguntas la docente es quien da la respuesta, y aunque se auxilia de ejemplos, no da posibilidad para que los alumnos interaccionen y participen en una discusión para aclarar lo que no entienden. Pareciera que la lógica en este proceso interactivo, es un juego de acertijos, donde se mencionan distintas respuestas que aparecen descontextualizadas o sin algún significado para los alumnos; la mayor parte de las preguntas tienen estas características, donde los estudiantes tratan de adivinar o acertar, y finalmente la docente es la que da la respuesta:

Ahora escuchen **¿El soporte del cuerpo humano son los?**

David: Músculos

Vanesa: Órganos

La maestra mueve la cabeza en señal de que no es la respuesta correcta, después toma una franela y se para de su lugar, ejemplifica con esta franela y dice, hagan de cuenta que este es su cuerpo, ¿qué le pasa si no la sostengo? La deja caer de su mano, la franela se dobla. Menciona que parece gelatina ¿qué le hace falta?

Alumnos: ¡Ah síííí!, ¡los huesos!

Maestra: Hasta que acertaron, bueno **¿la digestión empieza en el?**

Alumnos: ¡En el estómago! (en coro)

Maestra: ¡Ah caray!, entonces comen por aquí (señala el estómago)

Alumnos: ¡Nooo!, (rectifican) por la boca

Maestra: ¿La circulación se inicia en el?

Alumnos: (Otra vez en coro) ¡en el corazón! (OB7, 2008:60).

De esta manera, la docente amparada en la autoridad que le concede el rol que desempeña, **corrige y da las respuestas** a las preguntas que los alumnos desconocen, sin embargo, el objetivo es que todos tengan el cuestionario resuelto y aunque los conocimientos aparezcan fuera de contexto y no sean representativos o significantes. Esta intención por parte de la docente para que memoricen los contenidos, es una constante que se observó en el desarrollo de su práctica, donde les recordaba qué aspectos eran importantes para considerarlos en su aprendizaje:

Maestra: La palabra clave es el lugar y **esto se lo aprenden porque se lo aprenden, es de cajón, esto es de memoria**. Todo lo de Geografía e Historia lo tienen que **memorizar. Español y Matemáticas pueden razonar pero esto no, así que coman pasas para la memoria** (OB3, 2007:27).

Es evidente que la memorización es una preocupación en la docente, dado que constantemente les menciona que algunos conocimientos se los deben aprender de memoria, y aunque en cierta forma, este tipo de aprendizaje es fundamental para adquirir otros más complejos, en este caso no se dan las condiciones de razonamiento y reflexión para que sea un aprendizaje memorístico pero con significado para los alumnos.

Tal vez la estrategia que utiliza la docente tiene como fundamento la forma en cómo le enseñaron, ella manifiesta:

¿Tú recuerdas cómo aprendías durante tu educación?

Maestra: **Si, memorizando**

Sólo memorizar, ¿qué más?

Maestra: Yo creo que **la base era memorizar** (EN3, 2007:09).

Sostiene que su aprendizaje se **basó en la memorización** y tal vez en la época en la que realizó sus estudios, este tipo de enseñanza predominaba en las prácticas docentes, en nuestro tiempo éstas han sufrido cambios (eso se pretende), en que la acción de memorizar pasa a un segundo plano, antes y después se debe razonar,

reflexionar o construir un sentido a cada contenido, esto lo menciono porque de acuerdo con las preguntas planteadas por la docente lo que se buscaba era la memorización y repetición de las respuestas pero sin permitir una interacción verbal para reflexionar en torno ellas.

Monereo (1998:64), sostiene que existe una influencia en la forma de aprender sobre la forma de enseñar, tanto de la profesora como de los alumnos. Señala que los medios que la docente utiliza para desarrollar su práctica en el aula escolar, con frecuencia son aprendidos por los alumnos con la misma forma que después repetirán en las actividades posteriores, es decir, se influye decisivamente en la manera como los niños estudiarán las materias y en los conocimientos que adquieren, de tal forma que se hace una reproducción de las técnicas y estrategias puestas en marcha en el momento que se lleva a cabo la interacción entre docente y alumnos, la forma de plantear las actividades está determinada por el tipo de educación que ella recibió durante su formación personal y profesional.

Cuanto más rutinario es un aprendizaje, más rutinariamente se usará luego lo aprendido. Si sólo nos limitamos a repetir mecánicamente una secuencia de acciones, resultará luego muy difícil recuperar lo aprendido en cualquier situación que se aleje mínimamente de la situación de aprendizaje y nos exija transferir lo aprendido, por lo tanto, las condiciones en las que se llevan a cabo los procesos para adquirir los aprendizajes de este grupo de sexto grado no tienen ninguna relación con las situaciones reales a las que se enfrentarán los alumnos en su vida cotidiana, no existe una relación en las dinámicas de interacción propuestas en el aula con las interacciones que acontecen en la cotidianidad.

El hecho de que la educación escolar de la docente se haya basado en modelos memorísticos o repetitivos, puede tener una incidencia tal vez poco consciente o deliberada en la manera en cómo sus alumnos estudian y aprenden los contenidos de las asignaturas, aunque el efecto que se produce puede ser que favorezca un pensamiento rígido y un aprendizaje mecánico, basado en la reproducción de los

conceptos y explicaciones enseñados solo por la docente y donde no existe participación de los alumnos.

Dicha participación, es restringida y limitada, dado que no se producen las interacciones o condiciones para que los estudiantes expresen sus ideas, opiniones o pensamientos en relación con lo que se aborda en el desarrollo de los contenidos de estudio, se limitan sólo a ser receptores de los conceptos y conocimientos que la docente les transmite de manera superficial, dado que son extraídos de guías didácticas o exámenes de ciclos anteriores (pruebas de ENLACE).

Para la maestra, la promoción de contenidos conceptuales, es una forma de enseñar a los alumnos a aprender a memorizar los conocimientos de las asignaturas, ella menciona en una entrevista:

#### **¿Crees que es mala la memorización?**

Maestra: No, yo creo que, las materias como son Español, bueno todas, en sí las Ciencias Naturales y Sociales, Cívica y Geografía son memorización, no hay de otra, o sea, si lo aprendes, pero **tienes que memorizar**, de hecho ahí están los conocimientos básicos ¿no?, **cuando te hacen un examen todo es memorización**, bueno en cuestión de Historia, Geografía y eso, no hay de otra, **memorizar** (EN3, 2007:09).

Queda claro que la memorización es un recurso didáctico vigente en sus prácticas y se fundamenta, por un lado, en la formación que ella obtuvo a lo largo de su trayectoria escolar, y por otro, en las demandas institucionales. Aunque, lo que realmente asegura que un conocimiento se aprenda no es el hecho de ejecutarlo o repetirlo en numerosas ocasiones, sino lograr relacionarlo con conocimientos previamente adquiridos. En este sentido, la memorización sólo se transforma en aprendizaje cuando los alumnos retienen un conocimiento conectándolo con sus experiencias previas, logrando que sea más significativo en su vida diaria, sin embargo, cuando sólo se memoriza para contestar un examen o en la resolución de un cuestionario, este aprendizaje es momentáneo y no se convierte en una estructura consistente para futuras experiencias.

La práctica repetitiva (la reiteración continuada de una misma actividad) produce aprendizajes más pobres o limitados que una práctica reflexiva en la cual se realicen de diversas actividades con el fin de promover la reflexión y comprensión sobre lo que se está aprendiendo.

Afirma, que existen materias en las cuales es importante memorizar para lograr un buen aprendizaje que se refleje en los resultados obtenidos en los exámenes, sobre todo de Historia y de Geografía. El fragmento que cité donde se trabajó con preguntas de “verdadero o falso”, precisamente es de la asignatura de Geografía, y este recurso de la memorización lo usa de manera consciente, ella lo reitera:

¿Tú lo aplicas?

Maestra: Sí, en la materia de Historia sí, es que no veo de otra manera o sea yo creo que si le entiendes, entienden los niños perfectamente quienes son los Héroes de la Independencia de México, pero si no estás diario a ver acuérdate, acuérdate, **no estás haciendo que lo memoricen**, entonces a la hora del examen, pues sí, si me acuerdo que un señor, a lo mejor dio el campanazo no, pero quién fue, o sea se acuerdan de la historia pero no de los nombres y el problema es que en los exámenes te vienen nombres y fechas y eso son los que se **tienen que aprender y si es de memoria** (EN3, 2007:09).

Para la profesora, el acto de memorizar se convierte en el centro de su práctica, no le preocupa el aprendizaje, sino lo principal son los exámenes, comúnmente elaborados por otras personas. Se le da prioridad a los aprendizajes descontextualizados y se deja de lado el significado que tiene para los alumnos.

En un registro de observación de aproximadamente dos horas, la dinámica consistió en preguntas cerradas y objetivas donde tenían la opción de elegir entre cuatro posibles respuestas, la maestra comentó que eran del tipo de **ENLACE** (Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares) quizá por eso en las sesiones se le da prioridad a este tipo de preguntas:

Maestra: Bueno pues, acuérdense que abiótico quiere decir sin vida. Ahora ¿es un factor abiótico?

Alumnos: Es el relieve.

Maestra: Pregunta 40 ¿Tiene el mayor número de diversidad de especies vegetales y animales?

Alumnos: La selva (la mayoría contesta).

Maestra: ¿Proliferan animales grandes como jirafa, antílope, leones?

Alumnos: sabana (OB7, 2008:70).

El tipo de respuestas es similar a las que se dan en otras sesiones, esto es una muestra más **de la promoción de aprendizajes memorísticos** y de la preocupación por las calificaciones obtenidos en los exámenes, principalmente el de **ENLACE** y aunque esta prueba no es equitativa porque no considera los contextos de los alumnos y los evalúa por igual, es el instrumento vigente para evaluar el desempeño de los alumnos, del docente y de la escuela, por lo tanto, las acciones son encaminadas para obtener buenos resultados y justificar ante la sociedad lo que se hace dentro del aula.

Quizá la forma de plantear las preguntas y de conducir los procesos de enseñanza y el aprendizaje, tenga como preocupación la aplicación del examen, la docente dice que: *“lamentablemente pues dieron el segundo año de ENLACE y estamos bajos, yo creo que a partir de esto pues ya nos vamos a preocupar más por los contenidos de lo que viene en esa prueba”* (EN2, 2007: 08). La perspectiva de ella es que lo planteado por ENLACE, en su mayoría son conocimientos memorizados, por lo tanto, las preguntas y respuestas son enfocadas a reunir estas características.

La preocupación por la prueba permea a los procesos de aprendizaje, y no sólo es preocupación de la docente, sino también de las demás autoridades, al preguntarle a la directora de la preocupación del supervisor, contesta: *“él espera que ocupemos un mejor lugar, que nuestro aprovechamiento sea mejor este año. Si hemos dado un brinquito, pero no lo suficiente como él espera y cómo se esperaba...”* (EN1, 2007:12). Es decir, la demanda de lograr buenos resultados se produce desde los mandos superiores pero no se diseñan estrategias para obtenerlos de manera que beneficien a los alumnos, sino sólo por cumplir el requisito de ocupar un mejor lugar

en comparación con otras escuelas, esto también determina la formación de la docente, dado que, su preocupación es cumplir con lo que se le demanda y limita la posibilidad de diseñar e implementar actividades que coadyuven a construir verdaderos aprendizajes y no solo los utilicen para resolver un examen.

Por lo tanto, la forma de preguntar de la docente se origina, en primer lugar, por la manera en la que ella se formó, donde el recurso didáctico principal fue la memorización y esto lo reproduce en su práctica, por otro lado, la preocupación por los resultados de los exámenes; de esta manera los alumnos no tienen oportunidad de cuestionar o hacer alguna reflexión acerca de los contenidos que se desarrollan en las clases escolares, esto genera dinámicas de interacción y procesos de aprendizaje limitados que se refleja en los bajos promedios de aprovechamiento. Se puede ver un excesivo uso del lenguaje pero no con propósitos claros, sólo es para corroborar respuestas determinadas y sin ninguna trascendencia para los alumnos.

La estrategia de memorización de los contenidos, se sustenta en la experiencia personal de la docente, lo cual en el desempeño de su rol, le permite promover la repetición de conocimientos que no favorecen aprendizajes significativos, pero le permiten sobrevivir en su desempeño diario y al mismo tiempo se legitima institucionalmente por las demandas de preparar a los alumnos y de esta manera obtener buenos resultados en el examen de ENLACE.

Dada esta tendencia hacia la memorización, el aprendizaje escolar suele ser condicionado por el contexto específico de enseñanza, es decir, difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase a contextos distintos, fuera de la escuela; cuando los alumnos se encuentran con elementos o situaciones distintos a los que conocieron y desarrollaron en la escuela, no siempre pueden utilizar los conocimientos adquiridos en la interacción cotidiana con los contenidos de estudio y con los compañeros de su clase, dado que las situaciones a las que se enfrentan en su vida diaria no tienen las mismas características de las experimentadas en el aula escolar.



### c) Participación forzada en los procesos de revisión

Otra dinámica de interacción y forma de utilizar el lenguaje mediante preguntas, es cuando califica una actividad y los alumnos mencionan lo que obtuvieron en la sesión, esto se hace evidente en el siguiente recorte de observación:

Maestra: Joselín **¿Cuánto obtuviste?**  
Joselín: **Saqué diez** maestra.  
Maestra: Tú qué sacaste Erick.  
Erick: Me saqué un cinco.  
Maestra: ¿Luis?  
Luis: También, tengo cinco de calificación.  
Maestra: ¿Y tú Oscar?  
Oscar: Lo mismo, un cinco (OB6, 2008:54).

Los alumnos mencionan la **calificación** de acuerdo a los aciertos que obtuvieron en un concurso que se realiza en la asignatura de Matemáticas, en el cual la docente les pide resolver algunos problemas y los niños compiten por avanzar un lugar, si se equivocan bajan un espacio, si aciertan suben, por lo tanto, están en constante cambio de lugares. De esta manera al culminar se preguntan los puntos obtenidos y esto se les toma en cuenta para su calificación.

La participación de los alumnos en este tipo de actividades es forzada, dado que sólo tienen la oportunidad de indicar lo que obtuvieron en los ejercicios resueltos, según Delamont (1984:91), aquí se puede evidenciar que el rol de los estudiantes es de subordinación, mientras que el rol de la docente es de dominación y de control de la mayoría de las acciones que suceden en el aula, sobre todo de la forma y contenido del lenguaje que es utilizado en las diversas situaciones.

En otra sesión también se les pide su opinión para evaluar la participación de un equipo que expuso un tema de la materia de Geografía, en el registro dice:

Maestra: David **¿Cuánto le ponemos a Vanessa?**  
David: Póngale, ummmm... **ocho**.

Maestra: Maricela, califica a Abraham.  
Maricela: Un ocho.  
Maestra: Hilario ¿Qué le pones a Eduardo?  
Hilario: Ocho.

Varios alumnos levantan la mano para evaluar a sus compañeros, la maestra es la que decide.

Maestra: Belem ¿Cuánto le pones a Karla?  
Belem: Diez.  
Maestra: Por último, **César evalúa a Víctor**.  
César: **Un nueve** (OB2, 2007:19).

La maestra toma en cuenta la participación de los alumnos para evaluar a sus compañeros, sólo dicen qué calificación les corresponde no emiten algún juicio de valor, cuando realizan alguna exposición acerca de un tema, este tipo de intervención de los alumnos más que otorgarse importancia al contenido, lo que se revela es una constante reafirmación de la autoridad de la docente, ya que la exposición adquiere las características de un dictado no dirigido al grupo sino a la maestra. Los alumnos sólo escuchan a sus compañeros y la docente muestra una actitud valorativa de la exposición y verifica si el mensaje es recibido por el grupo. Los niños que exponen utilizan repeticiones de frases cortas memorizadas o dan lectura a la información de manera monótona, sin puntuaciones o cambios en las voces, tratan de finalizar lo más pronto posible, varios alumnos muestran dificultad en la lectura, deletrean o confunden las palabras, el siguiente recorte de observación muestra lo anterior:

Cada uno de ellos pasa a **leer un párrafo de lo escrito en la cartulina**, los demás niños del grupo están atentos, no hay ruidos, sólo se escucha la lectura en ocasiones entrecortada de los que están enfrente de la exposición. La maestra permanece sentada a un lado del escritorio, se limita a escuchar y observar lo que hacen los alumnos hasta que finaliza la actividad (OB2, 2007:18).

Este tipo de actividad está mediada por la validación que hace la docente del desempeño en la exposición, aunque los demás alumnos se muestren indiferentes a pesar de que están atentos a lo que mencionan sus compañeros.

En las dinámicas de interacción, un uso distinto del lenguaje a través de preguntas, se observa en el siguiente fragmento:

Maestra: **¿Si no hubiera punto qué pasaría?** ¿Creen que son importantes?

Erick: Lo importante es el aire, el zacahuitl, porque si no hubiera nos moriríamos, eso es importante.

Maestra: Mira Erick, el aire sí es muy importante para los seres vivos, pero ahorita no estamos viendo eso, nos interesa la lectura y la escritura.

Erick: Pero eso no es muy importante. ¡Es lo que comemos y respiramos!

Maestra: Bueno ya te dije que es muy importante pero ubícate en lo que estamos haciendo, así es que mejor guarda silencio (OB1, 2007:07).

Evidentemente, se advierte una fuerte intención por controlar la clase, sin embargo, las respuestas que emiten los niños **no siempre son controladas** por la maestra, en este caso, concretamente se cuestiona acerca de un contenido, el alumno emite una respuesta diferente a la esperada por la docente la cual trata de convencerlo de la “importancia del punto”, ante la insistencia, termina disciplinando al alumno indicándole que guarde silencio.

La maestra ha logrado instalar todo un dispositivo de comunicación que le permite presentar los contenidos de aprendizaje, para señalar las tareas que deben ejecutar los estudiantes y para señalar las normas de conducta aceptable o inaceptable en la clase, es decir, comunica a los alumnos lo que deben hacer, cuándo deben hacerlo y cómo comportarse cuando lo hacen.

Este dispositivo de comunicación, forma parte de un **dispositivo pedagógico**, entendido, como “el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, que se encuentra articulado por reglas de funcionamiento, modos de vinculación, y estrategias de ejercicios del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas” (Anzaldúa 2004:56) Le toca a los docentes en el rol que desempeñan, a través de las significaciones, normas y prácticas, instituir el dispositivo a partir del espacio donde se encuentre.

En este sentido el dispositivo que se ha implementado en el aula escolar, favorece el establecimiento de una relación asimétrica al interior del aula, el cual es utilizado como un medio eficaz para transmitir lo que la docente piensa, siente o desea, aunque muchas veces la perspectiva de los alumnos es muy diferente y sus intereses están focalizados a otros temas distintos a los planteados, cuando esto sucede también éste dispositivo es utilizado para marcar pautas de conducta o disciplinar a los estudiantes, como se puede advertir en el fragmento de observación citado con anterioridad donde se pide guardar silencio para poder continuar con la actividad. Se convierte en una serie de reglas y normas que regulan fundamentalmente el discurso pedagógico y se establece un control simbólico de todo el proceso de aprendizaje.

El dispositivo de comunicación para lograr un control se complementa con la constante demanda de disciplina a los alumnos, esto forma parte de la perspectiva que tiene la profesora y la relaciona con el aprendizaje, ella lo expresa así: *“...el trabajo, primero no nos avocamos mucho a los contenidos, nos avocamos a preocuparnos por el alumno, más el cómo estaba, el cómo podemos, este, disciplinarlos en cierta manera...”* (EN2, 2007:105).

Esta preocupación de la maestra, gira en torno a que el alumno tenga una conducta aceptable en la escuela y en la sociedad, por ello, en el discurso de las clases frecuentemente se señalan formas de comportarse, incluso para muchos el silencio y la pasividad son aspectos fundamentales para lograr un aprendizaje y esto en el aula de sexto grado es reiterativo, esto se evidencia en lo siguiente:

La maestra les pide que **se sienten y guarden silencio**... (OB4, 2007:36).  
Los niños siguen trabajando y se escuchan murmullos, están platicando y la docente les dice que **se apuren y se callen** (OB1, 2007: 05).

En ambas situaciones, el **requerimiento es guardar silencio y se apuren** con el trabajo, en estas dinámicas de interacción que forman parte de los procesos de aprendizaje, el lenguaje es un medio eficaz para lograr lo que la docente demanda.

Cuando no logra el objetivo de controlar la conducta de los estudiantes la maestra recurre a las consignas, que es otro de los usos del lenguaje que se suscita en el aula; en un apartado registro lo siguiente:

Maestra: A ver niños, ya les dije que si no se portan bien voy a mandar a traer a sus mamás ¿qué quieren? **Irse de la escuela o qué es lo que buscan** (OB1, 2007: 12).

Las características de la intervención docente se refieren al control de la conducta, de las acciones o de la participación, esto sucede sobre todo cuando existe desesperación por captar la atención de los educandos o cuando no existen las condiciones para seguir con las actividades, se escucha ruido, platican, juegan, etc. Cuando esto sucede recurre a las amenazas de distinta índole para recordarles a los estudiantes que ella es la autoridad y que necesita que estén en orden y en silencio para poder desarrollar los contenidos de estudio.

#### **d) Interacciones verbales de los alumnos**

Es posible hacer alusión al mismo dispositivo de comunicación, cuando los alumnos hacen preguntas a la docente, éstas en su mayoría son referentes al contenido pero también es acerca de otras cuestiones que les interesan, en ocasiones se responde a lo que se cuestiona pero otras se ignora a lo que preguntan. Esto se puede evidenciar en un recorte de una observación:

Alumnos: **No le entendemos ¿Cómo lo vamos a contestar?**

Maestra: Esto ya lo hicimos (muestra un unicel dividido en  $\text{cm}^2$ ) acuérdense que son los puntos cardinales, norte, sur, este y oeste, si les pido que avancen dos al norte avanzan hacia acá (señala en el unicel la posición norte) y luego hacia el oeste se van para acá (señala) y así van formando las figuras.

Alumnos: Y la otra actividad, **¿Cómo le hacemos?**

La maestra se dirige al pizarrón de acrílico, dibuja el plano con los distintos puntos, dibuja una figura y empieza a sacar los puntos donde se encuentra ubicada (OB4, 2007: 39).

A pesar de que las preguntas podrían ser uno de los medios más eficaces para explicar o aclarar las dudas de los alumnos, la **docente ignora lo que le cuestionan e inicia la resolución del problema planteado**, pero no hay una explicación de los pasos para obtener los resultados sólo se queda en la observación de lo que hace la maestra en el pizarrón, no existe comunicación oral para reforzar las acciones, los niños guardan silencio y realizan la copia del ejercicio sin tratar de comprenderlo.

Desde lo institucionalizado, un rasgo de su rol como docente el explicar lo tendría que poner en práctica en todas las situaciones donde los niños tuvieran duda acerca de un problema o contenido, no siempre lo hace así, muestra de ello es lo siguiente:

David: Maestra, **aquí no le entiendo** (se refiere a la solución de un ejercicio matemático).

Maestra: **Ni modo**, nunca se quedan después de la salida a preguntarme. ¡Sale! (aplaude) Se acabo ¡Ya!, ¿Listos?

Alumnos: ¡No! Todavía no terminamos (OB8: 2008:74).

La solicitud de explicación hecha por el alumno **es rechazada** por la docente e incluso es recriminado porque no se queda a consultar las dudas después de las clases, presiona para continuar con la actividad pero los niños manifiestan que no han terminado, a pesar de ello **no aclara las dudas que le son solicitadas**.

Al finalizar con la resolución del problema planteado, prosiguen con otro ejercicio, un alumno expresa:

Erick: **Yo no le entiendo** (se para de su lugar y se acerca a la maestra).

Maestra: **Ni modo, lástima**.

La petición de una explicación otra vez **fue negada**, esto a pesar de la manifestación de no entenderle a la actividad propuesta por la docente. Ante este rechazo el alumno **busca el apoyo de sus compañeros**:

Erick se regresa a su lugar, se sienta y **le pregunta a Eduardo cómo se hace el ejercicio**, él le contesta algunas palabras explicando de manera breve y

silenciosa la forma de resolver la actividad, observo **que cuenta con los dedos y** contesta el problema en su libreta, a lo cual esta pendiente Erick. (OB8, 2008: 75).

Al igual que la profesora, los alumnos también **buscan estrategias** para encontrar una respuesta a sus dudas y apropiarse del conocimiento, en esta situación se le pregunta a un compañero. Muchas veces en este tipo de interacciones es cuando los contenidos son mejor entendidos porque el lenguaje y las perspectivas entre iguales coinciden en varios aspectos.

Las relaciones entre compañeros, inciden de forma decisiva, sobre varios aspectos, tales como la socialización, la adquisición de destrezas y competencias, el control de impulsos, adaptación a las normas, incluso el rendimiento escolar (Coll, 2000:106). Los educandos tratan de establecer este tipo de relaciones pero son mal vistas por la docente, ella argumenta que no está permitido copiar o pedir ayuda o simplemente pone como pretexto la alteración de la disciplina, a pesar de ello los niños se las ingenian para **interaccionar con sus compañeros** y plantear sus preguntas con un lenguaje con significados propios que han sido contruidos a nivel grupal.

Las formas de comunicación que son establecidas por docentes y alumnos durante el desarrollo de los contenidos de estudio, son un aspecto fundamental para lograr comprender y explicar profundamente los acontecimientos sociales (interacciones) del aula, y por ende, de los procesos puestos en marcha en la construcción y adquisición de los aprendizajes en un grupo escolar.

En sí, el análisis de las formas de comunicación que se generan en el aula, es analizar el contexto de significación en que se desarrolla el acto educativo, en él, como ya se dijo, juega un papel muy importante el lenguaje tanto verbal como no verbal, Cazden, (1990:627), sostiene que a través de este tipo de comunicación se marca la relevancia de las ideas construidas por los niños de manera previa y la posibilidad de conectarlas con otras nuevas, es decir, esta autora menciona que con

el fin de aprender, los estudiantes deben utilizar lo que ya saben de manera que puedan otorgar significado a lo que la docente les presenta.

El habla es una eficaz vía para poner de manifiesto los procesos por los que se relacionan los nuevos conocimientos con los anteriores, pero esta posibilidad depende de las dinámicas de interacción que se promuevan y del sistema de comunicación que implantan los docentes, así como, de la combinación de diversos factores que se afectan mutuamente, es decir, el contexto físico y social, las características de los alumnos y maestros, los materiales educativos, las actividades y tareas estructuradas para el desarrollo de los contenidos de estudio.

Por lo anterior, se sostiene que el acto educativo se desarrolla a través de las interacciones sociales, en éstas el discurso del aula (comunicación), es un medio en que se conciertan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En palabras de Cazden (1990:627), el lenguaje hablado es el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y por el cual los alumnos “demuestran y externalizan gran parte de lo que aprenden”, es decir, para la mayoría de los sujetos que interactúan en un aula, es el principal recurso para expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas respecto a los diversos temas, tanto escolares como de la vida cotidiana, parafraseando a Edwards (1988:15), es una manera de compartir los conocimientos donde discuten, comparan, comprenden e intercambian y llegan a entendimientos y acuerdos sobre lo que realizan u observan en torno a los conocimientos planteados en las aulas escolares.

En los componentes de las interacciones se perciben distintos sentidos que guardan relación entre ellos, por ejemplo, las preguntas de la docente en su mayoría son referentes a los contenidos, por el contrario, en las que hacen los niños se manifiesta el desconcierto o tocan temas cotidianos que no necesariamente se relacionan con los contenidos de estudio. En lo referente al aprendizaje promovido, se puede advertir que es repetitivo y memorístico, y en cuanto a la participación de los alumnos, ésta tiende a ser forzada o restringida por parte de la docente.



Al considerar que las actividades que la profesora estructura influyen en el tipo de interacción que los alumnos tienen con los objetos de conocimiento, con sus compañeros y con la propia docente; como ya se mencionó en el capítulo anterior, estas interacciones están determinadas de forma consciente o inconscientemente por la forma de aprender de la maestra, así como por las demandas institucionales en torno a la evaluación (en específico por la aplicación de exámenes) y por el escenario donde acontecen dichas acciones de aprendizaje.

Delamont (1984:34), entiende esta interacción, como el “toma y dame” diario entre el profesor y los alumnos; es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas. Existen acontecimientos en el aula en donde es posible identificar formas de interacción, que de acuerdo con lo que plantea esta autora adoptan la forma de negociación. En ellas tanto docente como alumnos asumen un rol, el cual es desempeñado con características muy particulares; el de la profesora es el de plantear y dirigir las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, y el de los alumnos, se caracteriza por ser subordinado y retener la información que se le señala como importante.

Para Brown, “un rol es una palabra que se ha tomado prestada del teatro, por lo cual prescriben ciertos modos de comportamiento, pero también permiten una gran cantidad de interpretación creativa” (citado por Delamont, 1984:57), de esta manera, el rol referente a alguna determinada actividad puede existir durante mucho tiempo y ser representado por distintas personas; también los roles del profesor y de los alumnos han estado presentes desde hace tiempo en la sociedad y son representados por distintas gentes. Aunque al representar estos roles las personas tienen distintas cualidades y formas de conducirse, en el fondo presentan características y actitudes en común propias del lugar en el que se hallan, en este caso es un aula escolar.

Con base a estos roles, una estrategia de la docente para sobrevivir en el salón de clases, es hablar la mayor parte del tiempo, a través de la voz se promueven las actividades, se asignan tareas, se delimitan metas, se reafirman las actividades de los alumnos, etc., es decir, son acciones propias de su rol como maestra del grupo. El uso de este tipo de lenguaje hablado, muchas de las veces se convierte en una rutina de preguntas y respuestas, donde la validez de las mismas las hace la docente, la cual domina la participación y da por verdadero todo lo que enuncia aunque se presente fuera del contexto y la realidad de los estudiantes, los cuales, en cumplimiento del rol que desempeñan en la escuela, aceptan por verídico lo que en las clases se les enseña y se les transmite durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

En ese sentido, analizar el contexto áulico en relación con el aprendizaje, pone de relieve la importancia de utilizar los conceptos **interacción, comunicación, lenguaje y los roles** que se desempeñan dentro del aula con la finalidad de comprender el sentido que juegan las preguntas de la docente en las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje, las cuales, en este caso son la esencia de las actividades que se generan en la promoción y construcción de los aprendizajes, aunque cabe señalar que por la forma de plantear y por la función de dichas preguntas, los conocimientos que se adquieren son memorísticos y repetitivos, dado que no hay un análisis y reflexión en torno a lo abordado en cada una de las asignaturas.

Todos los aspectos mencionados hasta el momento, acerca de las formas de comunicación producidas en el grupo donde llevé a cabo el trabajo de investigación, se relacionan o juegan un papel importante como dinámicas de interacción, ya que el lenguaje oral y verbal es considerado un medio eficaz para transmitir o señalar todo lo que se piensa, siente o desea, aunque su uso recae mayormente en la docente, lo monopoliza y los alumnos quedan en desventaja para participar utilizando la palabra, por ello, en los registros de observación es común que se destaque más el discurso de la maestra y muy poco el de los alumnos.

Como ya se puntualizó, para desarrollar los contenidos de estudio, una de las estrategias más recurrentes es la de hacer preguntas, en este caso la mayoría son precisas y cerradas, donde los alumnos tienen que responder acertadamente, es decir, son preguntas para reafirmar lo aprendido, se utiliza la repetición y memorización y en ocasiones se exhorta a adivinar lo que la docente piensa o quiere escuchar porque de antemano ella sabe las respuestas. Con esto se dejan pocas posibilidades de adquirir o desarrollar un lenguaje equitativo, que les permita a los alumnos expresar sus ideas, sentimientos e intereses, al mismo tiempo que reflexionen sobre lo que se dialoga en el aula.

Aunque el uso del lenguaje hablado es amplio, se deduce que la forma más común de hacerlo es a través de preguntas con distintos propósitos, la mayoría se refieren a los contenidos temáticos, otras para evaluar, algunas para disciplinar, y muy pocas hacen alusión a temas cotidianos o que no se relacionan precisamente con algún conocimiento escolar.

Si bien la docente confía en que los alumnos “se apropián” algo acerca de los contenidos, es posible que sólo aprendan que la forma de las preguntas indican respuestas ya establecidas con anterioridad, en este tipo de actividades “el lenguaje utilizado establece un patrón de comunicación que crea la ilusión de que se está produciendo un verdadero aprendizaje” (Cazden, 1991:651), cuando en realidad los estudiantes sólo contestan a preguntas sencillas y no se profundiza en los contenidos de estudio, el aprendizaje es muy superficial y se puede diluir con el transcurso del tiempo.

En este caso, el rol de la docente es controlar la conducta y el lenguaje de los alumnos, el rol de éstos es complacer las demandas de la maestra, esto ocasiona que la promoción y construcción de conocimientos quede en segundo término y se le de prioridad a la disciplina. Con las actividades que se implementan no es posible adquirir un buen aprendizaje, dado que éste no es meramente una adquisición de conocimientos, sino un proceso de cambio de conductas que permiten relacionarse

con uno mismo y con lo que nos rodea y no sólo memorizar conceptos que aparecen descontextualizados.

La responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno aunque es indispensable la interacción de todos los integrantes del grupo, aunque en este caso las interacciones y la comunicación es condicionada, no se permite la interacción entre iguales, lo cual limita esta construcción social del aprendizaje.

En este tipo de práctica, se identifican dos implicaciones, por un lado se hace recaer la responsabilidad del aprendizaje en los alumnos, a través de una dinámica interactiva que tiene como rasgos la utilización de la estrategia del desarrollo de los contenidos mediante preguntas cerradas, objetivas y sin cuestionamientos, así como la promoción de un aprendizaje memorístico, en el cual, no hay oportunidad de analizar y reflexionar acerca de los conocimientos. Las causas de las deficiencias en el aprendizaje se le atribuyen a la falta de capacidad intelectual de los alumnos, a problemas culturales, económicos, familiares e incluso nutricionales.

Por otro lado, se evade la responsabilidad de promover y conducir procesos que contribuyan a obtener aprendizajes significativos que les permita a los alumnos utilizarlos fuera de la escuela y al mismo tiempo contribuyan a una superación personal y del mismo entorno social. Sin embargo, el tipo de aprendizajes que se promueven están sustentados y legitimados por las inercias institucionales, entre las cuales se encuentra la demanda por obtener buenos resultados en la prueba de ENLACE, que en esencia tiene una estructura de medir conocimientos memorizados sin considerar las condiciones institucionales que enmarcan y limitan sus oportunidades de aprendizaje.

## CAPÍTULO III

### “CUELTAN CON LOS DEDOS”

En el grupo donde llevé a cabo el trabajo de investigación, las actividades realizadas por los niños eran variadas, no obstante, presentaron algunas similitudes observadas al momento de abordar los contenidos, es decir, en cada una de las asignaturas se trataban de promover diversos tipos de conocimiento en los alumnos, aunque en las formas, dinámicas o estrategias implementadas para lograrlo se advierten ciertas recurrencias; de este modo, en el abordaje de los contenidos de estudio, las actividades propuestas por la docente y llevadas a cabo por los estudiantes están configuradas con una misma estructura, por lo tanto, las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha en las diferentes asignaturas no cambian entre una y otra.

Para dar cuenta de estas dinámicas de interacción que ocurren en el grupo de sexto grado de educación primaria, estructuro el capítulo “**Cuentan con los dedos**” el cual se relaciona con **las actividades escolares** que realizan los alumnos para apropiarse de los conocimientos.

En este apartado, se ponen de manifiesto las acciones llevadas a cabo dentro del aula mediadas por las formas de comunicación utilizadas en los diferentes momentos del desarrollo de los contenidos, aunque ya se mencionaron algunas de las actividades en el capítulo II, existen otras que son específicas de los alumnos, por ejemplo, cuando unos “**cuentan con los dedos**” para resolver algunas operaciones matemáticas y otros utilizan la calculadora.

En el afán de mostrar el sentido y contenido de las actividades que se realizaron para apropiarse de los conocimientos, en el grupo escolar de sexto grado, integro tres componentes importantes que son producto del trabajo de observación y del análisis de la información recabada. Estos aspectos son: las actividades desarrolladas por los

alumnos pero propiciadas por la docente; cooperación en las actividades de aprendizaje; y estrategias de participación y aprendizaje de los alumnos que se refieren a las actividades propias que desarrollan los niños en el abordaje de los contenidos de estudio. En este capítulo se le da una relevancia al acercamiento que se hace del tipo de relación educativa que se configura en torno al contenido.

Las actividades que ocurrieron en el aula fueron diversas dado que todos los alumnos presentan intereses diferentes, en este caso centro mi atención en aquellas que tienen como objetivo adquirir o construir un aprendizaje, por lo tanto, está de por medio el contenido o conocimiento que se desea adquirir.

En apariencia, las actividades de estudio son propuestas y conducidas por la docente, no obstante, cada alumno la realiza de manera distinta, por ello, el análisis de lo que se lleva a cabo en el aula me conduce a **considerar la interactividad**, desde la posición que tienen los alumnos respecto del contenido y de las actividades propuestas por la docente.

#### **a) Actividades dentro del aula.**

El escenario creado por la docente y los alumnos de sexto grado, reúne las características de cualquier otra aula de enseñanza, en la cual la maestra, en la representación de su rol, es la que propone las actividades en la mayor parte del tiempo; y los alumnos, están obligados a realizarlas dado que muchas veces no tienen otra opción porque están ahí con ese fin de cumplir con lo que se les requiere.

En esta representación de roles, surge una dinámica de interacción verbal singular, propia de las escuelas donde, según Delamont (1984:148) se crea una interacción artificial en la cual se identifican situaciones diferentes a las de la vida ordinaria, principalmente cuando se utiliza el lenguaje hablado para cuestionar, dado que preguntar esperando una respuesta correcta, comprobar e interrogar se consideran

“groserías” (formas inadecuadas de comunicarse) en la vida diaria, pero es el elemento principal de las interacciones de la clase.

En esta dinámica de interacción entre alumnos y docente, según Edwards (1988:179), se construyen significados y conocimientos compartidos mediante la acción conjunta que se convierten en la base contextual para la comunicación posterior; asimismo, se acuerdan reglas y aprenden a vivir en un espacio vinculado, comprometiéndose en actividades afines, donde cada integrante del grupo tiene o adopta estrategias comunes o establecidas con el fin de apropiarse de los conocimientos que le son presentados. Sin embargo, no apegado al contenido sino a la definición o características de las situaciones, en la mayoría de las veces son determinadas por la docente, quien es la protagonista de la vida en clase, impone su versión de los temas, leyendo y preguntando directamente a los alumnos y anulando o restringiendo las otras perspectivas, de esta manera propone y dirige las actividades escolares sustentada en las expectativas que desea cumplir y en las herramientas pedagógicas que ha adquirido a lo largo de su formación.

Denominamos actividad a cada una de las tareas que el maestro promueve y que los alumnos realizan en el aula, que tienen un objetivo, un estado inicial y final y unas condiciones de realización determinadas. Otro significado de una actividad, es considerarla como la concreción de lo que hay que hacer, resolver o contestar tal como el profesor, el libro de texto o cualquier mediador externo al estudiante las define, en un momento determinado, con unos alumnos específicos y en una situación de enseñanza y aprendizaje concreta (Monereo, 1990:90).

Una de las primeras actividades registradas en el grupo de sexto, es la referente al cálculo del área de algunos espacios de la institución, donde la docente “acomoda unos cartones de colores (en el piso), forma una figura rectangular y tiene divisiones con los nombres de las partes que conforman la escuela entre las cuales se encuentran el patio, aulas, baños, oficina, aula de medios, etc. (OB1, 2007: 03).

Con esta representación gráfica de la escuela, los alumnos tienen que calcular el área de cada espacio; la maestra inicia la interacción utilizando una de las funciones de las preguntas, tal como se describió en el capítulo anterior, y cuestiona acerca del contenido, esto con el fin de ejemplificar la forma cómo resolverán el ejercicio. En la observación registré lo siguiente:

La profesora pregunta a Oscar, ¿Cuántos cuadros tiene en total el patio?, él empieza a contar con la vista los cuadros correspondientes que están en el piso y contesta:

Oscar: Son 16.

Maestra: Muy bien, ahora cuenta los cuadros que tiene de largo.

Oscar: Pero **¿Cuál es el largo?**

Maestra: A ver niños, **díganle a Oscar ¿Cuál es el largo?**

Niños: **Pues lo que ves más grande de un lado** (OB1, 2007: 04).

En esta actividad, la profesora se auxilia de los “cartones de colores” para abordar el contenido del área de algunos espacios representados por figuras geométricas, el uso de este material le permite a los niños tener una visualización más amplia del procedimiento para el cálculo del área, sin embargo, a pesar de que son alumnos de sexto grado, en algunos **existe confusión** para identificar lo que es el “**largo de las figuras**”.

Se infiere que dicha confusión se produce porque el alumno no participa en la definición de una situación real donde el aprendizaje le sea significativo, es decir, no interactúa con el objeto de conocimiento, como se señala en la corriente teórica del constructivismo, es una situación definida por las percepciones y expectativas que la docente tiene en torno al contenido de estudio y que a pesar de utilizar material didáctico no logra movilizar o explorar los conocimientos previos de los alumnos adquiridos en grados anteriores, lo que genera es sólo confundirlos o quizá no tienen claro el concepto de “largo”.

En el constructivismo, se sostiene que las actividades deben ser planteadas para lograr en los alumnos una interacción con los objetos de su entorno,



transformándolos y encontrándoles sentido, fragmentándolos e introduciendo variaciones en sus diversos aspectos, hasta estar en condiciones de hacer inferencias lógicas y crear nuevos esquemas y estructuras mentales.

Con base en esta perspectiva teórica, se advierte que los alumnos no interactúan con el objeto de conocimiento, ya que la representación que hacen de los espacios de la escuela por medio de los cartones de colores no les permite tener claridad del tamaño real que ocupa cada lugar; en este caso lo que podría generar un conocimiento más apegado a la realidad, es que los estudiantes salieran del aula, observarían y midieran cada uno de los espacios, interactuando entre iguales y confrontando sus puntos de vista y de esta manera movilizar sus esquemas de aprendizaje que provocan la confusión.

Sin embargo, por las características de la situación<sup>6</sup> planteada, el alumno se confunde y se pide la participación de los compañeros, los cuales indican cual es el largo de la figura u espacio al que se están refiriendo, pero esta participación sólo es aceptada cuando es requerida por la docente, otras veces es restringida y sancionada; en la misma situación sucede esto:

Maestra: ¿Qué tienes que hacer para saber el área total del patio?

Oscar se queda callado y voltea para todos lados, pero no contesta a la pregunta que le hicieron.

Maestra: ¡Te estoy hablando Oscar! (levanta la voz) si ya tienes el largo y el ancho ¿Qué se hace para conocer el área?

Alumna: Se tiene que multiplicar.

Maestra: Guarda silencio, le estoy preguntando a Oscar. (OB1, 2007:04).

La maestra no acepta la respuesta de la alumna, quiere que el alumno a quien le pregunta le conteste, pero éste sigue con la confusión, tal vez porque no ha existido un referente anterior que le permita calcular el área del patio, aún y con el apoyo del material didáctico, es decir, no se generan las condiciones necesarias para hacer

---

<sup>6</sup> Bleger J. (1969:45) denomina a una situación como "el conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo"

inferencias lógicas y construir un nuevo conocimiento a partir de sus referentes acerca del área de los espacios y las figuras geométricas.

Esta confusión, está enmarcada en una trama **de relaciones asimétricas**, donde la maestra, según Delamont (1984:141), define lo que constituye el conocimiento centrándose en la imposición directa de su propia versión, por lo cual los alumnos tienen pocas posibilidades de preguntarse cosas distintas a las planteadas, aunado a esto se observa una restricción de la interacción entre iguales, lo cual si se permitiera se lograría un aprendizaje más funcional y significativo.

En esta relación asimétrica, donde los estudiantes son los más vulnerables, Romo (1993:111), sostiene que no es sólo la maestra quien válida los saberes académicos, los alumnos participan también en estos procesos de construcción de contenidos escolares, no obstante, en este caso la colaboración es limitada y determinada por la docente con lo cual no se permite que consideren las opiniones de los demás y a partir de ahí movilizar sus esquemas de aprendizaje.

Este protagonismo de la profesora, ocasiona que el proceso comunicativo se lesione y genere más confusiones en torno a los conocimientos, los alumnos son marginados, dado que no se crean las condiciones necesarias para que expresen sus ideas y reflexionen sobre lo que en clase le es presentado como un conocimiento verdadero y acabado.

En esta actividad se percibe una interacción entre docente-alumnos y éstos con el contenido, donde se busca un aprendizaje individual, pero esto no se da en aislado, está permeado por la **participación** de todos los miembros del grupo escolar, aunque, este tipo de **interacción es restringida** por la maestra. Las pautas de interacción que se producen por las formas de organizar las actividades escolares, están relacionados con el tipo de aprendizaje que se desea promover, por lo tanto, existe una interdependencia entre los alumnos respecto a la tarea a realizar o el objetivo a conseguir en el transcurso de las actividades escolares.

Según Coll (1990:107) existen tres formas básicas de organizar las actividades:

- a) En una organización cooperativa, los objetivos de los participantes están relacionados, de tal manera que los resultados perseguidos por cada alumno son beneficiosos para los demás compañeros con los que está interactuando cooperativamente.
- b) En una organización competitiva, los objetivos están relacionados, pero de forma excluyente; un alumno puede alcanzar la meta sí y sólo si los otros no consiguen alcanzar las suyas.
- c) En la **organización individualista**, no existe relación alguna entre los objetivos que se proponen alcanzar los participantes; si un alumno alcanza o no el objetivo fijado no influye sobre el hecho de que sus compañeros alcancen o no los suyos, se persiguen resultados individualmente beneficiosos.

Es un hecho que el tipo de organización de las actividades, tiene una gran influencia sobre diferentes aspectos de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en un grupo escolar, en particular de los que se refieren a la comunicación e interacción que se establece entre la docente, los alumnos y con los contenidos de estudio.

Por la forma de desarrollar la práctica docente en el grupo de sexto grado, se advierte, de acuerdo a lo planteado por Coll, que las actividades responden a una organización de tipo individualista, dado que los alumnos son valorados con base en su trabajo personal y son independientes de los resultados que obtienen sus compañeros. En este tipo de organización individual no se favorece el establecimiento de interacciones entre compañeros; esto ocasiona que el grupo sea cerrado, tanto en su desempeño académico como en las relaciones que se producen en el desarrollo de los contenidos; y aunque no se puede afirmar totalmente, también puede influir en las relaciones sociales y afectivas que se producen entre los estudiantes, dado que, la organización de las actividades no se constituye considerando sus intereses o necesidades educativas.

En esta organización de las actividades, predomina el uso de métodos de enseñanza en los cuales se privilegia el carácter expositivo de la docente, donde el rol que desempeña en las interacciones es de una simple transmisora de conocimientos que se complementa con el rol de los alumnos caracterizado por ser receptivo y subordinado a las decisiones de la profesora. El protagonismo conferido a la docente como un elemento clave de los procesos de aprendizaje determina considerar el proceso de construcción de conocimientos como una acción fundamentalmente individual, producto exclusivo de la interacción entre los alumnos y los objetos de conocimientos, donde no se toma en cuenta la influencia de todos los miembros del grupo escolar, es decir, cada uno de ellos adquiere sus aprendizajes de forma personal y no se permite la participación de los compañeros de clase.

En el caso de la actividad donde se trata de calcular el área de algunos espacios de la escuela, los niños auxilian a su compañero dando pistas acerca de lo que es el “**largo**” y es aceptado por la maestra, pero cuando quieren seguir apoyando se restringe dicha participación, esto propicia que la construcción del aprendizaje se limite y deje vacíos para algunos alumnos.

Esta restricción de la participación grupal en las diversas actividades, es una limitante para que se lleve a cabo una construcción del aprendizaje, como ya se mencionó, es necesario que exista una dinámica de interacción con otros, dado que el conocimiento no se produce de manera individual, sino en un contexto social, donde se crean las situaciones de aprendizaje en las que los sujetos no aparecen en forma aislada, sino que sus acciones están en función de las relaciones que se establecen en un momento determinado dentro de un proceso temporal y que es parte de un grupo de sujetos, que en este caso, tienen el propósito de aprender los conocimientos que en la escuela se fomentan.

Souto (1993:55) conceptualiza a un grupo de aprendizaje como:

Una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros.

De acuerdo con esta idea, los alumnos deben participar en actividades que propicien la construcción de los aprendizajes y esto sólo se logra por medio de la interacción entre ellos, ya que un aprendizaje individualista como el que se promueve en el grupo de sexto grado, no cumple con la función de compartir las experiencias y de esta forma contribuir al logro de los objetivos grupales, entendiendo lo grupal como “aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre los alumnos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje” (Souto, 1993:55).

Siguiendo a la misma autora, se señala que dicho campo está caracterizado por una red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, compartir, donde hay alumnos con deseos de saber y con una finalidad que da sentido al grupo y que al mismo tiempo crea la necesidad de realizar diversas actividades específicas para tal fin, en las cuales convergen lo grupal y lo institucional.

En la práctica de la docente no se advierte la construcción de objetivos comunes, se percibe una imposición de la lógica de la maestra basada en los esquemas contruidos a lo largo de su trayecto de formación, entre los cuales destaca una lógica tradicionalista donde se buscan aprendizajes memorísticos y repetitivos cuya función es para responder a exámenes estandarizados y descontextualizados.

En este sentido, en el grupo se observaron distinto tipo de actividades, pero éstas siempre tenían las características de ser individualistas y no daban apertura para compartir experiencias previas acerca de los conocimientos, se daba prioridad a lo

institucional, principalmente a las demandas referentes al logro de mejores resultados en las evaluaciones.

Por tanto, otro tipo de actividad que se logró observar fue la exposición por parte de los educandos. Este trabajo se realizó frente al grupo y sin una organización de ideas, preguntas o explicaciones. Dicha participación se limita a la lectura textual de los materiales (cartulinas) o en algunos casos a repetirlo de memoria.

Veamos el registro de observación en una clase:

Los alumnos del equipo expositor, pegan una cartulina en el pizarrón, tiene como título: "Representaciones de la Tierra", se observa el nombre de los participantes: Vanessa, Víctor, Eduardo, Abraham y Karla. Se muestran nerviosos, discuten quién iniciará con la exposición.

Cada uno de ellos pasa a leer un párrafo de la cartulina, los demás niños del grupo ponen atención, no hay ruidos, sólo se escucha la lectura de los que están enfrente de la exposición. La maestra permanece sentada a un lado del escritorio, se limita a escuchar y observar lo que hacen los alumnos hasta que finaliza la actividad. (OB2, 2007:18).

Delegar la responsabilidad de exposición de clase en los estudiantes es una práctica poco constante a lo largo de las sesiones de las asignaturas, aunque la organización de las participaciones cambia conforme suceden las clases.

El desarrollo de las actividades académicas, está relacionada fuertemente a una lógica de participación social restringida, soportada, como ya se mencionó en párrafos anteriores, en una estructura de relaciones asimétricas dentro del aula que hace imposible la participación de los alumnos y en consecuencia el trabajo grupal de los mismos, en donde la maestra decide, impone, evita o restringe la actuación de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje limitado que solo es considerado para cumplir con las demandas de la institución.

Dentro de estas demandas, se encuentra la de mejorar los resultados de las evaluaciones nacionales, principalmente de ENLACE, en la cual sólo se evalúan los productos de un aprendizaje memorístico y repetitivo y se dejan de lado todos los procesos puestos en marcha en la adquisición de los conocimientos, de ahí las características de las actividades impuestas de la docente con un carácter protagónico, donde se le observa como una poseedora y transmisora del conocimiento y los alumnos se les considera como simples recipientes incapaces de aportar algo a la construcción de los aprendizajes.

Por las características que adopta la práctica de la docente, se infiere una contradicción entre sus expectativas y las demandas institucionales, dado que, actualmente el enfoque basado en las competencias, pretende desarrollar las capacidades para enfrentarse de manera adecuada a las exigencias individuales y sociales o para realizar una actividad o tarea específica donde ponga en juego todo lo aprendido en la escuela y actúen de manera eficaz. Sin embargo, al restringir la participación e interacción entre los alumnos, se limitan las posibilidades de movilizar las habilidades y destrezas que van adquiriendo a lo largo de su permanencia en las instituciones escolares, y esto es producto de la promoción de un aprendizaje predominantemente memorístico que sólo funciona para el momento y después es olvidado.

Cuando se restringe la interacción grupal, no se valoran los aprendizajes cognitivos, sociales y afectivos, por lo cual se generan configuraciones que promueven estructuras competitivas, individualistas que se oponen al trabajo colaborativo propios de un grupo escolar y que provocan diversas reacciones que no cumplen con los objetivos planteados. En palabras de Souto (1993: 60) y de acuerdo con lo que se observó en la práctica de la docente, surgen las condiciones para denominarlo como un “antigrupo”, donde se hace referencia a configuraciones específicas de carácter equívocas, perturbaciones en la dinámica de las interacciones que dificultan el logro de metas y aún la sustitución de los objetivos explícitos por otros.

De esta manera, en las intervenciones que hacen los alumnos en la exposición de los temas, más que otorgarse importancia al contenido, lo que se revela es una constante **reafirmación de la autoridad** de la docente, ya que la exposición adquiere las características de un dictado no dirigido al grupo sino a la maestra.

Esta autoridad no surge por sí misma, existe en tanto es reconocida por los alumnos, por lo tanto, los papeles o roles de docente y alumno son indisociables y su relación se define por un mutuo reconocimiento. Sin embargo, como lo sostiene Gerber (1981:43), “no se trata de una relación propiamente simétrica donde cada uno de sus elementos es equivalente al otro”, en este caso la docente aparece como la poseedora de cierto saber lo cual le otorga la posibilidad de dirigir y aceptar las acciones de los alumnos.

El mismo autor, menciona que la posición que ocupa la docente de “sujeto supuesto del saber” puede conducirla, en muchos casos, a la creencia ilusoria de contar con un poder o autoridad propia, siendo que en realidad la existencia de una estructura de relaciones es la que determina la vigencia de ese fenómeno de poder. Gerber (1981:43), menciona que la causa de muchos problemas que se producen en la interacción maestro-alumnos, está en que los docentes, aún sin darse cuenta, exigen que los alumnos le confirmen su saber y su poder, el cual es traducido en una autoridad impuesta, donde los estudiantes están obligados a cumplir con lo que se les demanda, en una relación que puede llegar a ignorar sus características, muestra de ello, es el tipo de exposición, donde los alumnos se dirigen a ella y no a sus compañeros, que al fin de cuentas, son estos últimos los que demandan un conocimiento.

En la misma actividad, los alumnos sólo escuchan a sus compañeros y la docente **muestra una actitud valorativa** de la exposición y verifica a través de la observación si el mensaje es recibido por el grupo; es decir, no hay una interacción entre el expositor y sus compañeros, no hacen preguntas o se aclaran dudas acerca del tema expuesto, se limitan a cumplir con la rutina o “ritual” de la exposición sin



entrar en detalles del contenido expuesto, pareciera que con leer lo que escribieron queda entendido y comprendido el tema abordado.

Entonces, como no existen evidencias de un interés de la maestra porque le impriman un sentido a lo que hacen, los alumnos que exponen utilizan repeticiones memorizadas o dan lectura a la información de manera monótona, sin puntuaciones o cambios en las voces, tratan de finalizar lo más pronto posible, varios niños muestran dificultad en la lectura, deletrean o confunden las palabras.

Este tipo de actividad está mediada **por la validación** que hace la docente del desempeño en la exposición, aunque los demás alumnos solo disimulan poner atención a lo que mencionan sus compañeros, aunque en el fondo realizan otras actividades (leer, rayar su cuaderno, dibujar) sin interrumpir el desarrollo de la exposición, es decir, están escuchando **pero sin ningún interés** porque no existe una interacción entre los expositores y los demás miembros del grupo, sólo se limitan a complacer las demandas de la docente. A este respecto Coll (1990:105), afirma que:

Las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades tienen una influencia secundaria, cuando no indeseable o molesta, sobre el rendimiento escolar. Es obvia, la dependencia de esta idea de una concepción de la enseñanza que contempla al docente como el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y el alumno como un receptor más o menos activo de la acción transmisora del profesor.

Por lo tanto, no es extraño que en este escenario educativo se intente reducir a lo mínimo las interacciones que pueden producirse entre los alumnos, restringiéndolas como una causa potencialmente de conductas perturbadoras y distractoras del aprendizaje, y al mismo tiempo permite, como ya se mencionó anteriormente, que la planeación del aprendizaje se sustente sobre la primacía de actividades individuales de los alumnos y en la interacción sólo de la docente-alumnos, imprimiéndole importancia también a la disciplina.

Una dimensión de la actividades es tener en cuenta el propósito que se pretende alcanzar, en esta situación quizá se pretenda desarrollar la autonomía, la capacidad de iniciativa o participación, aunque como está planteada la exposición, se convierte en una técnica limitada para lograr la adquisición de un saber, ya que sólo se repite la información sin hacer un análisis de ella, es decir, no se permite la interacción entre iguales porque esto genera un distractor en la actividad.

La implementación de las actividades escolares dependen del objetivo que se desea lograr, en este caso, generalmente es establecido por la docente, sin embargo, en la ejecución el objetivo dista mucho de lo que se plantea o establece en un inicio, es decir, a pesar de que la organización de las actividades son de tipo individualista, al momento de realizarlas son los alumnos los que determinan qué de lo planteado responde a sus demandas e intereses de aprendizaje y buscan la manera de apropiárselo.

Por ello, la forma de plantear las actividades y la forma de aprender, es precisado, en la mayor parte, por las expectativas de la maestra y herramientas pedagógicas adquiridas a lo largo de su formación, pero también por la de los alumnos, dado que en la realidad éstos son los últimos en apropiarse del conocimiento que es construido a lo largo de los procesos de aprendizaje generados en el aula. No obstante, en estos procesos de apropiación, los alumnos tienen pocas posibilidades de manifestar sus inquietudes o demandas acerca de los conocimientos que desean obtener, ya que la docente se muestra como la protagonista de la clase y restringe otras perspectivas, es decir, su rol consiste en ser una transmisora de conocimientos que en nada favorece a crear las condiciones necesarias para adquirir las competencias que tanto se demandan en la actualidad o generar espacios donde los alumnos construyan su propio aprendizaje, como se plantea en la corriente constructivista.

Se puede mencionar que las actividades predominantes en la práctica de la docente, en lo general, son de tipo individualista, dado que la participación colectiva es restringida, sancionada y el proceso comunicativo se lesiona, esto produce

confusiones en los alumnos dado que, las dudas que surgen en torno a los temas desarrollados no son aclaradas, por lo tanto, los aprendizajes no son significativos; en el mejor de los casos, dichos aprendizajes son memorísticos, repetitivos y sólo se adquieren para contestar exámenes y pruebas en las cuales únicamente se evalúa el producto y no los procesos que se ponen en función para construir y adquirir los aprendizajes.

A pesar de existir restricción y limitación para generar el despliegue de un papel o rol más participativo y constructivo por parte de los alumnos, éstos buscan intersticios en la configuración que la docente hace de su práctica con el propósito de confrontar otros puntos de vista de sus compañeros, es decir, aprovechan los pocos espacios que se crean para interactuar entre iguales y de esta manera construir los aprendizajes pero con otras perspectivas, no sólo con la de la docente. Este tema de la interacción entre alumnos es el que se aborda en el siguiente apartado, donde se destacan las actividades y diálogos que se generan entre ellos.

#### **b) Interacción durante las actividades de aprendizaje**

Pareciera existir un trabajo dinámico promovido en el aula, congruente con la imagen que la docente ha logrado proyectar en la escuela y con la formación que ha adquirido a lo largo de su historia académica; sin embargo, las actividades planteadas inhiben la participación de los alumnos, porque no toman como factor de interés las interacciones, sino que operan en un nivel individual, desatendiendo el carácter grupal del conjunto humano y social que constituye la clase, por ello, los alumnos resisten en la cotidianidad y buscan la manera de comunicarse en lo corto con sus compañeros y participar de alguna manera en la construcción de su aprendizaje.

En esta construcción del aprendizaje, los estudiantes se valen de distintas estrategias, no obstante, **tienen fuertes dificultades para apropiarse del**

**conocimiento**, la docente tiene que realizar explicaciones más precisas aunque esta acción puede ser una herramienta valiosa para ponerla en práctica en todas las situaciones donde los niños tuvieran duda acerca de un problema o contenido, no siempre lo hizo, hubo ocasiones en que se crearon vacíos en el aprendizaje de los alumnos:

David: **Maestra, aquí no le entiendo** (se refiere a la solución de un ejercicio matemático).

Maestra: **Ni modo**, nunca se quedan después de la salida a preguntarme (OB8: 2008:74).

El alumno tiene dificultades para resolver un ejercicio de matemáticas y se lo manifiesta a la docente, sin embargo, ésta no le aclara sus dudas continua con la clase y se justifica al mencionar que ellos no le preguntan en el momento adecuado. Lo que hace es repetir la información, buscando momentos que ella considera propicios, con ello provoca una ruptura en la comprensión del alumno que se atrevió a preguntar y en consecuencia exhibe su falta de dominio para promover un trabajo académico a nivel grupal, que en palabras de Souto (1993:61) este tipo de trabajo, "es un proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc., tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intra-grupal".

Al no promover un trabajo a nivel grupal, se propician lagunas en el aprendizaje de los niños, que no les permiten comprender totalmente los problemas o ejercicios planteados; asimismo se pierde el interés por realizar las actividades porque no hallan la forma de darle respuesta a lo planteado. Monereo (1998:85), sostiene que el aprendizaje significativo y su consecuente transferencia a situaciones diversas en la vida cotidiana, depende en gran parte, de aspectos motivacionales que logren interesar a los estudiantes para mantener la atención en las actividades planteadas, aunque también el papel de la docente es importante, dado que la motivación es un

trabajo que tiene que realizar de manera permanente, y de esta forma captar el interés de los estudiantes hacia un tipo de meta traducido en aprendizaje.

La motivación, no sólo depende de la cantidad de esfuerzo y persistencia que los alumnos ponen en la realización de una actividad de aprendizaje, también se debe considerar, cuáles son los objetivos que se pretenden conseguir, ya que el interés por aprender o la falta de éste depende tanto de lo que se desea lograr como de la actividad cognitiva, es decir, de lo que se piensa o desea al realizar las actividades, por lo tanto, para lograr un aprendizaje funcional y significativo es necesario estar interesado, motivado y pensar correctamente.

Son muchas las causas o situaciones que inciden para que los alumnos no estén interesados en participar en la construcción de los aprendizajes, entre ellas está la actuación de la docente que no permite una interacción entre compañeros, lo cual genera un desinterés en las actividades propuestas, se privilegia la relación interpersonal profesor-alumno, mientras la relación alumno-alumno y alumno-grupo es desatendida, se le da prioridad a la realización de ejercicios con consignas dirigidas a cada alumno y que no son socializadas en el conjunto.

No obstante, esto no se puede generalizar, dado que algunos alumnos interactúan con otros y buscan el **apoyo de sus compañeros**, a los cuales les piden explicaciones que son más entendibles porque utilizan el mismo lenguaje y significados, que difieren de los que la maestra trata de comunicarles, esto se puede advertir en el siguiente fragmento de un registro de observación:

En el equipo que se encuentra cerca de donde estoy, se auxilian para terminar su trabajo. **Víctor le explica a Joselín como tiene que trazar la figura**. Karla le ayuda a Bianca a medir el compás y le dice que le apure para que salgan a comer (OB2, 2007:14).

La actividad es resuelta en equipo, **se apoyan entre compañeros, explican los procedimientos utilizados** para trazar una figura geométrica y la forma de usar el

compás, con esta colaboración pronto todos terminan el ejercicio y se puede ver una mayor participación en la construcción y apropiación de los aprendizajes. En este caso la motivación es salir al recreo, pero se puede observar que algunos alumnos tienen la capacidad y disposición para realizar las actividades de manera colectiva donde todos participan de acuerdo a sus habilidades y destrezas, dado que unos explicaban a sus compañeros lo que han aprendido lo que produce una mayor significación de los aprendizajes.

A pesar de producirse este tipo de interacciones entre compañeros que buscan un trabajo cooperativo, por ellos mismos, no pueden emprender un trabajo grupal, ya que no se crean las condiciones necesarias para interactuar con objetivos comunes, a este respecto Onrubia (1997:65) afirma que:

El emplear formas de trabajo cooperativo en el aula no es únicamente, disponer a los alumnos en grupos, ni tampoco ponerles a hacer cosas juntos, sin más. Para que un aula se transforme en un escenario cooperativo, es necesario que en ella se genere una dinámica interactiva particular, caracterizada por pautas, procesos y mecanismos específicos que potencien y promuevan, a partir de la comunicación y la relación entre iguales, la construcción de conocimiento por parte de los alumnos y alumnas participantes. Son pautas, procesos y mecanismos que, como el contraste entre puntos de vista, la distribución de roles, la regulación mutua o la elaboración de ideas y representaciones compartidas, difieren en buena medida de los que pueden aparecer y regir el aprendizaje en el marco de la interacción profesor-alumno.

Las diferencias individuales, la interacción entre el profesor y cada uno de los alumnos, el conocimiento y las características de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales en cada tarea concreta, o incluso los contenidos priorizados por un profesor, son absolutamente decisivas, no sólo en el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan, sino también en la actitud y la motivación de estos alumnos hacia la actividad escolar.

El uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, mientras que la mera

comprensión y utilización (o aplicación) de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de las llamadas técnicas de estudio.

De acuerdo a lo que menciona Onrubia en líneas anteriores, los alumnos tratan de establecer un escenario cooperativo, dado que, a pesar de las restricciones impuestas, ellos buscan establecer una comunicación con los demás miembros del grupo y aprovechan cualquier oportunidad para interactuar entre iguales y de esta manera construir un aprendizaje producto de varios participantes. Una situación donde los alumnos tratan de construir su aprendizaje buscando la ayuda de sus compañeros, acontece en otra sesión:

Después de un momento, el silencio se interrumpe, **platican del problema** (de matemáticas), **se auxilian** y se prestan la calculadora, se empiezan a levantar de sus lugares a observar la actividad de los compañeros. Después platican de sus películas vistas en casa, comentan el tema de las mismas (OB4, 2007:36).

La estrategia de la que se sirven los niños es la de consultar y comparar con los compañeros la forma de solucionar el problema de matemáticas, al mismo tiempo comparten y comparan sus resultados, sin embargo, después cambian de actividad, platican de otros temas (películas) y también esto potencialmente se convierte en un aprendizaje, aunque sean cuestiones de la vida cotidiana, pero son más interesantes para los alumnos.

Esta actividad de interactuar entre iguales, constantemente es empleada, aunque para la maestra no es bien vista, y por lo tanto, no le saca el provecho que esto tiene para el aprendizaje, a este respecto, Coll (2000:106) sostiene que “la interacción entre los alumnos no puede ni debe ser considerada un factor despreciable; al contrario parece que juega un papel importante en el logro de las metas educativas”.

La interacción entre compañeros y la participación en la construcción de los aprendizajes, es un aspecto fundamental dentro de la perspectiva teórica del

constructivismo y del enfoque por competencias, pero como ya se mencionó en líneas anteriores, la docente ve estas acciones como factores perturbadores o interruptores de las actividades que ella plantea, a pesar de la persistencia de estas condiciones, se dan espacios donde los estudiantes aprovechan esos momentos para consultar, ayudar, preguntar o comparar los procedimientos y pasos utilizados para la solución de problemas y ejercicios planteados por la maestra.

Los niños continúan en la resolución del problema, cuando sale la maestra se empiezan a escuchar murmullos y pláticas en voz baja, al transcurrir el tiempo, las conversaciones suben de intensidad, hablan acerca de la actividad que realizan, comentan el resultado y la forma en que lo hallaron. Escucho decir que hicieron una resta, que fue muy fácil y lo terminaron rápido, incluso comparan sus cuadernos para observar los resultados y las operaciones utilizadas en la solución. (OB6, 2008:52).

Con esta dinámica de interacción entre iguales, el aprendizaje de los alumnos es más significativo y funcional, dado que ya no se construye sólo de forma individual sino que se hace con la participación de los compañeros, aunque este tipo de actividades son realizadas por iniciativa de los propios estudiantes y no por la docente, por lo tanto, se puede inferir que los estudios realizados de Licenciatura, Maestría y las herramientas pedagógicas adquiridas en su formación académica no representan un capital suficiente para promover aprendizajes basados en el enfoque por competencias y fundamentados en la corriente teórica del constructivismo.

Por naturaleza e iniciativa de los propios estudiantes, se busca la interacción que tanto se menciona en el enfoque por competencias, no obstante, esto en el aula de sexto grado es reprimido y sancionado por la docente, ya que para ella lo principal es lograr un aprendizaje individual que les permita a los alumnos utilizarlo al momento de resolver una prueba de evaluación, convirtiendo al aprendizaje en espontáneo y sin ninguna utilidad en la vida cotidiana, son conocimientos verdaderamente académicos sin las características necesarias para ponerlos en práctica en diversas situaciones. Las restricciones son permanentes, pero como ya se mencionó, los



alumnos siempre están buscando estrategias para interactuar y consultar con sus compañeros los resultados obtenidos en las diversas actividades.

Los niños transcriben rápidamente lo planteado en el pizarrón, lo hacen de manera ordenada, no escucho algún ruido, están concentrados en el trabajo. Algunos platican pero en voz baja, por ejemplo, Hilario plática con otro compañero el problema a resolver, hablan de las fórmulas y de las medidas. Cristina e Iván comparan sus procedimientos y resultados encontrados en los ejercicios (OB8, 2008:71).

Onrubia (1997:64), plantea que existen algunas prácticas que pueden ayudar a comprender y realizar escenarios auténticamente cooperativos que faciliten la colaboración y los aprendizajes entre alumnos y alumnas, donde se vean como los protagonistas de la construcción de los conocimientos:

a) El primero de ellos remite a la existencia de una tarea grupal, es decir, de una meta específica que los distintos alumnos que trabajan conjuntamente deben alcanzar como grupo. Por tanto, la situación debe implicar no sólo hacer cosas juntos, sino afrontar y resolver una cierta tarea o problema común, y como consecuencia aprender algo juntos. En este sentido, que los alumnos hablen o intercambien ideas, o incluso que puedan ayudarse en un momento dado, no basta para definir un escenario cooperativo, si en último término cada uno de ellos está trabajando en su propia tarea y puede completarla independientemente de la aportación de los otros.

b) El segundo de los requisitos es que la resolución de esa tarea o problema común requiera necesariamente la contribución de todos y cada uno de los participantes, de manera que la responsabilidad grupal en relación con la meta por alcanzar descansa, se apoye y se construya sobre la responsabilidad individual de cada alumno. Ello no quiere decir que todos los miembros del grupo deban contribuir de la misma forma o en idéntico nivel, sino que debe evitarse, en la medida de lo posible, que únicamente algunos alumnos resuelvan por todos, la tarea planteada, o únicamente algunos se impliquen efectivamente en el aprendizaje de que se trate.

c) El tercer y último requisito tiene que ver con que el grupo disponga de recursos suficientes para mantener y hacer progresar su propia actividad, tanto desde el punto de vista de la regulación de las relaciones interpersonales entre los distintos miembros como en lo relativo al desarrollo y realización de la tarea planteada. Como en los dos casos anteriores, cuando los alumnos trabajan entre sí el cumplimiento de este requisito no es en absoluto

automático; y su incumplimiento hace que la potencialidad educativa de una situación de este tipo se vea seriamente comprometida.

Con lo que afirma el autor, se puede advertir que en este grupo de sexto grado no se dan las condiciones necesarias para llevar a cabo un trabajo cooperativo en el cual los alumnos participen de manera activa en la construcción de un aprendizaje que sea significativo y funcional, por el contrario, se crea una dinámica de interacción fundamentada en una relación asimétrica, donde se restringe la participación de los alumnos y la protagonista de esta relación educativa es la docente, la cual reproduce el tipo de prácticas con las que ella fue formada, basadas principalmente en la disciplina y un aprendizaje memorístico y repetitivo. Las actividades están planeadas para realizarlas de manera individual por lo que no existen espacios donde los estudiantes interactúen y comparen sus ideas y expectativas de los aprendizajes.

### **c) Estrategias de aprendizaje de los alumnos**

Un alumno emplea una **estrategia de aprendizaje** cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y lo que hace) a las exigencias de una actividad o tarea, propuesta por la docente y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce la demanda.

Monereo (1998:27), define **a las estrategias de aprendizaje** como “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

Las actividades mencionadas en los anteriores apartados son las que realizan los alumnos y de las que se sirve la docente para promover y construir el aprendizaje, esto es en forma general, en términos particulares, hay escolares que ejecutan

alguna actividad especial para apropiarse de un saber, es decir, ponen en marcha una estrategia para obtener un aprendizaje.

Una evidencia de lo anterior, se registra en una clase de matemáticas donde tienen que resolver un problema:

Rocío nació en 1956 ¿cuántos años tiene?

Los alumnos contestan rápido, utilizan calculadora, son muy pocos los que no se auxilian de ella, éstos tardan para obtener el resultado ya que **cuentan con los dedos** (OB4, 2007:35).

Podemos percibir una contrastación, por un lado, se usa la calculadora y por otro, se auxilian de los dedos para encontrar el resultado del problema planteado, ambas son actividades particulares de aprendizaje y tienen la misma validez, aunque la desventaja es el tiempo invertido en la actividad, en la primera es corto pero puede ser que el saber sea momentáneo mientras que en la segunda sea permanente o más significativo.

La diferencia entre el uso o no de la calculadora quizá no sea por no contar con ella, tiene que ver con las formas de aprender, en una entrevista un niño manifiesta:

¿Con qué materiales te gusta trabajar?

JE: Las multiplicaciones y restas las hago con los dedos, cuento.

¿Y la calculadora?

JE: No, yo no uso calculadora, no me gusta, si la uso a veces pero allá la tengo en la casa, y lo hago con la mente o **contando con mis manos** (EN4, 2007:127).

Este alumno **se auxilia de los dedos** para contar y expresa que lo hace mentalmente, a partir de la situación se puede inferir que esta estrategia la adquirió en los inicios de su escolarización y le resulta más viable para solucionar los ejercicios matemáticos o quizá aún no ha desarrollado otras habilidades mentales para poder resolver sus operaciones matemáticas sin la necesidad de utilizar la

calculadora. Para el enfoque por competencias, esta acción de contar con los dedos, es válida porque al fin de cuentas utiliza sus conocimientos, habilidades y capacidades para resolver una situación, aunque esta habilidad tiene que evolucionar y ser capaz de solucionar cualquier problemática utilizando sus competencias mentales.

Más adelante el mismo alumno comenta:

¿Recuerdas cómo aprendiste lo que sabes?

JE: **A multiplicar con los dedos**, a leer aprendí leyendo cuentos, a dividir me enseñó la maestra con las tablas de multiplicar, a sumar desde chiquito sabía algo (EN4, 2007: 129).

Otra vez saca a colación el uso de los dedos en las actividades que se le proponen en la asignatura de matemáticas, y afirma que él así aprendió a multiplicar, entonces, se le ha hecho hábito que aplica ahora que cursa el sexto grado tal vez sea producto de un hábito o rutina formada a lo largo de su escolarización y que no le han aportado las actividades pertinentes para superar esa habilidad o destreza.

Una actividad también particular es la que pone en práctica una alumna al resolver una división:

Primero me fijo cuántos números hay afuera y cuántos adentro, luego veo cuántas veces cabe más o menos y multiplico número por número y luego resto y así lo hago con los demás números, voy bajando uno por uno (EN5, 2007:137).

La estrategia que describe tiene características más formales, con pasos establecidos y técnicos, de esto se puede deducir que la ha desarrollado a partir de una constante práctica y tiene como antecedente las actividades implementadas por sus docentes que han contribuido en su enseñanza.

De tal modo, cada alumno pone en práctica una gran variedad de actividades cuyo objetivo es obtener un saber, aunque la efectividad de éstas dependerá del uso

constante, su especialización y desarrollo; con esto aludo a que el aprendizaje está en función de las tareas escolares y estrategias de participación y de aprendizaje que se establecen por los alumnos y de la docente recordando con ello, que estas acciones están al servicio de los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con lo señalado, la docente plantea actividades de tipo individualista, donde se restringe la interacción entre iguales y ella aparece como la protagonista de los procesos de enseñanza- aprendizaje, y para lograr los anterior una de las estrategias más recurrente de la maestra es la de hablar la mayor parte del tiempo, a través de la voz se promueven las actividades, se asignan tareas, se reafirman conocimientos, pero sobre todo se usa para cuestionar acerca de los contenidos (preguntas), esto ya ha sido descrito con anterioridad en la categoría referente al lenguaje oral utilizado en el aula.

En consecuencia, las actividades descritas en clases, donde los alumnos y la docente juegan un papel importante o esencial, tienden a rutinizarse, y de acuerdo a las ideas de Berger y Luckman (1976:74), se manifiestan una serie de hábitos que se repiten, aunque con ciertas variaciones, creando conductas que después pueden reproducirse con economía de esfuerzos. De este modo las sesiones se vuelven muy similares entre una asignatura y otra, por lo tanto, los procesos de aprendizaje no difieren mucho de un caso a otro, y esto es producto del tipo de dinámicas de interacción y actividades planteadas las cuales tienen muchas semejanzas entre sí.

Estas rutinas aseguran la sobrevivencia de los integrantes del grupo, ya que representan acuerdos implícitos que permiten la continuidad de la relación educativa y la permanencia de los protagonistas, tal como sucede con la participación de los alumnos en la contestación de preguntas, en la que a medida que transcurren las sesiones, la eficacia aumenta y disminuyen las equivocaciones o improvisaciones.

El objetivo ideal de los procesos de aprendizaje es que la adquisición no se quede sólo en la rutinización o memorización, sino que se transformen en acciones

generadoras de nuevos conocimientos, que se conviertan, por ejemplo, en habilidades y destrezas para que los alumnos adquieran y desarrollen diversas capacidades y competencias para enfrentarse a las situaciones de la vida cotidiana y saber utilizar lo adquirido de forma consciente y oportunamente, por lo tanto, las rutinas deben reflexionarse para poder criticar todo lo que sucede en torno a ellas.

De esta manera el aprendizaje no sólo debe ser la adquisición de conocimientos, sino un proceso de cambio que afecta al modo en que los estudiantes se contemplan así mismos y al mundo, y consideran también la relación que con el mundo mantienen, como propone Hargreaves (1986:191), un aprendizaje significativo, que sea autodescubierto, autoconstruido y que contribuya y exalte la estructura del yo, pero a expensas y responsabilidad del alumno, porque se convierte en una experiencia limitada.

No obstante, el tipo de actividades y procesos de aprendizaje puestos en marcha en el grupo donde se realizó la investigación, distan mucho de esta forma de adquirir el conocimiento porque no se toman en cuenta los intereses y problemas del que aprende, mucho menos se utilizan estrategias innovadoras que permitan un aprendizaje autónomo o por descubrimiento, se tiende a promover una adquisición de conocimientos que sólo se almacenan momentáneamente, son distorsionados e insuficientemente captados y desaparecen con el transcurso del tiempo porque no se les da utilidad en la vida diaria.

Esto tal vez tenga una relación estrecha con la preocupación que existe por directivos y docentes para elevar u obtener mejores resultados en la prueba de ENLACE, por lo cual el diseño y ejecución de actividades tienen como objetivo principal preparar a los alumnos para la resolución de dicho examen, no obstante, existe confusión en las formas de lograrlo, dado que son programas y políticas diseñadas por instancias administrativas que no dan la información suficiente a los docentes para su implementación, es decir, no hay una estrategia para dar a conocer

a todos los involucrados en el aspecto educativo la forma de implementar los programas y el propósito que se desea lograr.

Como ya lo mencioné, la inquietud por mejorar en los resultados, inicia desde el supervisor y la directora, ésta menciona, “no me gusta estar en los lugares que estamos, yo siempre he peleado los mejores lugares, que no lo hemos podido lograr pero no pierdo las esperanzas de que lo hagamos” (EN1, 2007:61), sostiene que ha tenido llamadas de atención del supervisor porque no ven buenos resultados.

Los docentes se justifican con las exigencias de las autoridades, por ello centran toda su atención en buscar acciones para obtener buenos niveles de aprovechamiento en la prueba, muestra de ello, es que se proponen concursos para entrenar a los alumnos antes del examen. Aunque en la prueba se trata de evaluar las competencias, resulta muy complejo dado que la evaluación de una competencia va más allá de contestar un simple examen, es necesario considerar el proceso que siguieron los alumnos para adquirir determinado conocimiento, pero en esta prueba lo importante es el producto y no la forma en que aprenden.

La docente del grupo, al preguntarle cómo aprenden los alumnos, cree que por competencias, sostiene “es más pongo concurso de matemáticas, yo creo que así han aprendido más, porque el niño se motiva, se preocupa por obtener un lugar...” (EN2, 2007:75).

Este concurso consiste en competir con el compañero que se encuentra a un lado y obtener un mejor lugar, para ello las sillas están ordenadas por calificación desde el 10 hasta el 5, por cada ejercicio que realicen bien pueden avanzar, y al contrario si es incorrecto cambia su lugar por uno más bajo.

Los tipos de ejercicios son como el siguiente:

Ordena de menor a mayor:  $1/3$ ,  $4/5$ ,  $7/2$

Maestra: Ya saben como hacerlo, rápido sino quieren perder su lugar.  
Alumnos: Sí ya sabemos, espérese.  
Se da un tiempo para contestar, hay silencio, de pronto alguien dice:  
Alumno: Maestra ya están ordenadas.  
Maestra: ¡Ah sí! Entonces así déjalo.  
Alumno: Pero no he hecho las operaciones.  
Maestra: Ese es tu problema, si piensas que ya está bien no hagas nada, sólo cambias de lugar.

La docente resuelve el ejercicio del pizarrón, cuando obtiene el resultado se da cuenta que si están ordenados.  
Maestra: Tenías razón, ya estaban ordenadas.  
Alumno: Ya ve, yo le dije antes.  
Maestra: Bueno, vamos a pasar a otro ejercicio, abusados (OB4, 2007:34).

En esta actividad se observa que la docente propone una forma de realizar el ejercicio y cuando el alumno le comenta que ya están ordenados, ella da a entender que necesita hacer las operaciones, por lo tanto, el niño hace el ejercicio completo, cuando es innecesario, dado que él encontró el resultado de manera rápida y mental sin necesidad de realizar las operaciones, pero para este concurso quizá no sea válido porque se trata de preparar a los alumnos para el examen y deben seguir todos los pasos que la docente menciona.

Considero que este tipo de ejercicios son muy fáciles de resolver y no contribuyen a razonar o reflexionar acerca de su solución como los que se plantea en los problemas de la prueba ENLACE, por otro lado, los alumnos utilizan la calculadora cuando en la prueba no se permite su uso, entonces, si el objetivo es preparar a los niños para este examen existen bastantes carencias, dado que no hay coherencia y pertinencia en las actividades planteadas.

Los ejercicios resueltos en este concurso son simples y se auxilian de la calculadora, tal vez la maestra tiene una perspectiva diferente de lo que es competencia y aquí lo hace sólo para que los alumnos demuestren sus conocimientos en comparación con otros compañeros y no para desarrollar sus capacidades y habilidades individuales que son algunos de los aspectos que se consideran en el enfoque educativo por



competencias, el cual se sustenta en la perspectiva teórica del constructivismo, en el cual, los alumnos son los principales protagonistas de la construcción de su aprendizaje.

De esta manera, se puede decir que las actividades que se llevan a cabo en el aula de sexto grado, distan mucho de los planteamientos del constructivismo y del enfoque por competencias, dado que existe un predominio del individualismo producto de la restricción de la interacción entre iguales y de la participación limitada por parte de los alumnos, lo cual obstruye el trabajo cooperativo y lesiona el proceso comunicativo al interior del grupo escolar, lo que propicia que las estrategias de aprendizaje puestas en marcha por los alumnos se limiten sólo a adquirir y desarrollar habilidades mínimas que no le son suficientes para enfrentarse a las diversas situaciones que se le presentan en la cotidianidad.

El protagonismo de la docente, fundamentado en un rol de transmisora del conocimiento, genera una distancia entre las prácticas realizadas y el ideario pedagógico planteado desde el constructivismo, y por el reciente enfoque por competencias puesto en marcha en nuestro país, que por ser un modelo nuevo cada docente le da su propia interpretación. En este caso, las competencias que se pretenden desarrollar son para capacitar a los alumnos para contestar un examen de tipo individualista que se concretiza en medir productos y deja de lado los procesos de aprendizaje generados en la adquisición de los saberes.

El concepto de aprendizaje, basado en las actividades realizadas por los estudiantes, ha irrumpido con fuerza en el campo de la educación en el transcurso de los últimos años. Diversas corrientes teóricas le dan una importancia relevante a las interacciones y actividades puestas en marcha para promover, construir y apropiarse de los conocimientos escolares, es decir, se fija la atención en todo lo que los alumnos hacen y piensan para aprender.

Entre los planteamientos educativos, se encuentra el constructivismo, como una perspectiva teórica que ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los niveles y ámbitos de la educación. En la actualidad, las competencias son un enfoque que pretende incluirse desde los niveles de educación básica hasta los niveles superiores, convirtiéndose en una perspectiva dominante en muchos países. Aunque el campo educativo ha sido proclive a la difusión de diversos enfoques y conceptos, en este caso, sólo menciono estas dos perspectivas teóricas, dado que ambas consideran las actividades que se realizan como el medio principal para apropiarse del conocimiento, el primero enfatizando el contexto de significación en que se produce el aprendizaje y el segundo considerando tanto el marco de significación como el campo de aplicación de los conocimientos adquiridos.

Básicamente, se puede decir que la perspectiva teórica del constructivismo es el modelo que sostiene que un sujeto o individuo, no es un mero producto del ambiente que le rodea, ni una simple consecuencia de sus disposiciones internas, sino es el resultado de una construcción propia que se va realizando diariamente como consecuencia de la interacción de estos dos aspectos, lo que produce la determinación de lo cognitivo, lo afectivo y lo social del comportamiento.

Según la corriente constructivista, los conocimientos no son una copia de la realidad, sino una construcción de los seres humanos, realizada en las distintas interacciones y con los esquemas que ya se poseen (conocimientos previos), o sea con lo que ya se construyó en la relación con el medio donde se desenvuelven las personas. Esta construcción se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos: a) del esquema o representación inicial que se tiene de la nueva información y, b) de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto, por ello, se destaca la importancia de considerar las dinámicas de interacción promovidas en el grupo escolar porque son fundamentales para comprender los procesos que se generan para construir y apropiarse de los aprendizajes.

En definitiva, cuando se realiza un aprendizaje constructivo, se alude a un proceso mental que conlleva a la obtención de un conocimiento nuevo. En este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que permita generalizarlo, es decir, utilizar lo ya conocido a una situación nueva.

El aprendizaje no es un proceso de transmisión y acumulación de conocimientos, sino “un proceso activo” que realizan los alumnos que vinculan, extienden, restaura e interpretan, y por lo tanto, llevan a cabo **procesos de construcción** de conocimientos partiendo de sus experiencias e integrándolas con la información que recibe.

El modelo constructivista se centra en las personas, en sus experiencias y conocimientos previos de los que realiza nuevas construcciones mentales, considera que esta construcción se produce cuando: a) el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento; b) cuando esto lo realiza en interacción con otros, y c) cuando es significativo para el sujeto y lo aplica en diversas situaciones de su vida cotidiana.

La idea principal del aprendizaje constructivo es que se trata de un proceso en el que lo que se aprende es un producto de la información nueva interpretada a la luz, o a través de lo que ya se sabe (Pozo, 2002:158), no se trata de reproducir información, sino de asimilarla o integrarla en los conocimientos anteriores, de esta manera se comprende y se adquieren nuevos significados o conceptos. Aprender significados es cambiar las ideas como consecuencia de la interacción con la nueva información.

En estos procesos de aprendizaje constructivos, los docentes ceden su protagonismo a los alumnos, quienes asumen el papel fundamental en sus propios procesos de formación. Son los estudiantes los que se convierten en los responsables de sus propios aprendizajes, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en

su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional. De ahí la importancia de considerar las dinámicas de interacción y las actividades escolares que se proponen o plantean para lograr dicho fin.

Por otro lado, el interés fundamental del concepto de competencia reside en el hecho que proporciona una mirada original y sugerente para abordar un aspecto central y a la vez complejo de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y los conocimientos que deben enseñarse en los planteles educativos.

El interés del concepto reside sobre todo en los matices que aporta a la manera de entender los aprendizajes que se aspira promover mediante la educación. De acuerdo con la OCDE<sup>7</sup> (2002:08), una competencia es:

La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

En esta noción de competencia, se hace énfasis en la capacidad para interactuar de manera adecuada en los contextos sociales y culturales, por lo cual, en el campo educativo se requiere promover y ejecutar actividades significativas donde se pongan en marcha una serie de acciones prácticas y cognitivas que conlleven a un desarrollo de los estudiantes que les permita interactuar en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven.

En la misma dirección, apunta la siguiente consideración extraída de un documento elaborado por la Comisión Europea (2004:04), donde se mencionan las competencias clave para un aprendizaje permanente:

---

<sup>7</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Se considera que el término competencia se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo... las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para la realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.

Estas nociones ponen en claro los aspectos principales que introduce el concepto de competencia en lo que concierne al tipo de aprendizaje escolar que se desea promover. De esta manera ser competente en una actividad, significa ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionadas con dicha actividad.

Este enfoque basado en competencias, pone énfasis en la funcionalidad del aprendizaje como uno de los rasgos distintivos del aprendizaje significativo que ha sido reiterada en las teorías constructivistas de la educación y en las cuales las acciones o actividades realizadas por los sujetos aparecen como un aspecto básico de los aprendizajes funcionales.

Las manifestaciones de aprendizajes a través de las actividades de los sujetos son consideradas como una parte fundamental para determinar la adquisición de una competencia, es decir, a pesar de que los procesos que se ponen en marcha para construir y adquirir un aprendizaje no son observables, éstos se objetivan por medio de las actividades, de donde se parte para considerar los pasos o etapas que los estudiantes siguen en la construcción de los aprendizajes, a este respecto Escámez (2005:483) sostiene que:

Las competencias entendidas como saber hacer parten de la relevancia otorgada al desempeño en el aprendizaje. Desde esta concepción prima la eficacia en el desempeño unida al acierto en la aplicación de los saberes. En consecuencia, cualquier conocimiento que se manifieste en un desempeño específico se podría considerar una competencia; o cualquier saber hacer, al poder expresarse en una conducta observable, reflejaría una competencia.

Desde estas perspectivas teóricas, se observa la importancia del papel que juegan las dinámicas de interacción y las actividades que se desarrollan en el aula para la promoción y construcción de aprendizajes significativos y desde las cuales se pueden comprender y explicar los procesos que los alumnos ponen en marcha al momento de apropiarse de los conocimientos escolares.

## CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo de investigación realizado en la Escuela Primaria “Mariano Abasolo”, específicamente en el grupo de sexto grado, permite mencionar cómo las dinámicas de interacción propuestas que sustentan la vida escolar del aula se definen por las prácticas de todos los sujetos que participan en ella. Esta dinámica remite a las actividades que se promueven y se llevan a cabo en la construcción de los aprendizajes en las cuales se pueden identificar los procesos puestos en marcha para promover los conocimientos. En estas dinámicas de interacción la docente se muestra como la protagonista principal porque limita y restringe la participación de los alumnos lo que ocasiona la ruptura de los procesos de aprendizaje, los cuales son memorísticos y repetitivos, la mayor parte del tiempo se llevan a cabo utilizando el lenguaje oral y sin considerar los intereses y necesidades de los estudiantes, no obstante, estas actividades son legitimadas por la institución debido al interés de obtener buenos resultados de aprovechamiento en las pruebas nacionales, principalmente en la de ENLACE.

Si bien la adquisición del aprendizaje es personal, el proceso para ello es fundamentalmente social, requiere, según Flanders (1977:490), de la participación colectiva de los compañeros y del docente, porque es producto de la comunicación y de la interacción de los alumnos, que en el mejor de los casos intervienen aportando sus ideas; esta transformación del conocimiento desde lo que ellos entienden es lo que contribuye a la construcción social del conocimiento que se realiza en las aulas. De ahí la importancia de estudiar las dinámicas de interacción dado que a través de ellas se puede constatar lo que aprenden y la forma en que lo hacen los alumnos.

Las características y aspectos relacionados con las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje constituyen el núcleo esencial de las aportaciones del análisis y categorización del trabajo de campo y con respecto a ello puedo emitir algunas consideraciones generales.

Una parte importante de las dinámicas de interacción son las relaciones que se configuran al interior de la escuela, dado que se pudo observar que la docente de sexto grado establece una relación muy peculiar con la directora, donde se percibe un interés por sobresalir frente a sus compañeros pero no en su práctica docente sino en lo sindical y político lo que le permite tener algunas consideraciones o privilegios que otros compañeros no tienen.

Esta relación es una de las más sobresalientes porque existen de por medio intereses y quizá por ello la docente realiza su práctica sin ninguna supervisión; aquí podría preguntarse si la directora cuenta con los elementos necesarios para cuestionar las actividades propuestas en el aula escolar o carece de ellos y por eso no hay la posibilidad de un cambio en las prácticas. Aunque cabe mencionar que el interés del trabajo de investigación estuvo centrado en la dinámica del aula, no se abordó la relación existente entre esta dinámica y la de la escuela como institución de manera detallada, solo se alcanzó a plantear sus características para ubicar la posición de la docente en el espacio institucional.

Por otro lado, cabe la posibilidad que los alumnos adquieran de manera individual sus aprendizajes, ya que en una construcción social es indispensable la interacción de todos los integrantes del grupo. En el caso que nos ocupa, dichas interacciones son restringidas y las propuestas de las actividades son asumidas por la docente, lo cual limita esta construcción mediada socialmente del aprendizaje. Los sujetos de aprendizaje son los alumnos, pero la responsabilidad recae en la institución educativa, dado que es ahí donde se forjan y legitiman cierto tipo de prácticas que propician o inhiben los procesos de construcción de aprendizaje, esto justifica la necesidad de dar cuenta de las relaciones que se configuran en el plantel educativo.

En estos procesos, un elemento importante es el uso del lenguaje oral, el cual es uno de los principales medios para su desarrollo, no obstante, en el grupo de sexto grado la mayor parte del lenguaje es utilizado por la docente y los alumnos se ven limitados para participar a través de él. Este lenguaje, tiene distintas funciones, entre ellas está



la de facilitar la comunicación al interior del aula escolar, pero también sirve para dar indicaciones y explicaciones de los contenidos de estudio, así como la de ser un medio para controlar la conducta de los alumnos, es decir, es un mediador de las dinámicas de interacción promovidas en el aula escolar.

En la construcción del aprendizaje, los estudiantes se valen de distintas estrategias las cuales varían entre uno y otro, aunque el objetivo es el mismo cada uno realiza acciones particulares para aprender y es necesaria la participación de todos los involucrados en el acto educativo. En un sentido amplio todos nuestros aprendizajes son sociales y culturalmente mediados, en la medida en que se originan en contextos de interacción social, como las relaciones familiares, la escuela o los ámbitos laborales y profesionales.

No obstante, el tipo de actividades y procesos de aprendizaje puestos en marcha en el grupo de investigación distan mucho de esta forma de adquirir el conocimiento porque no se toman en cuenta los intereses y problemas del que aprende, mucho menos se utilizan estrategias innovadoras que permitan un aprendizaje autónomo o por descubrimiento, se tiende a promover una adquisición de conocimientos que sólo se almacenan, son distorsionados e insuficientemente captados y desaparecen con el transcurso del tiempo porque no se les da utilidad en la vida diaria.

Para cerrar este trabajo de investigación, puedo mencionar que un aspecto clave para comprender las dinámicas de interacción en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en un aula de sexto grado de educación primaria, es el contexto educativo, el cual es considerado como el escenario creado a partir de los significados propios de cada individuo o grupo social en un determinado espacio físico donde se producen las interacciones sociales.

El contexto permea las actividades realizadas en las aulas, de manera muy particular en esta comunidad, un aspecto relevante es el fenómeno de migración, dado que los alumnos ya no consideran a la escuela como un medio para obtener la movilidad

social y económica, esto propicia la indiferencia por continuar con sus estudios, su propósito principal es cumplir una determinada edad para emigrar a los Estados Unidos. Por las condiciones propias de esta comunidad, las actividades implementadas en el grupo donde se realizó el trabajo de investigación se observaron limitadas para despertar el interés en los estudiantes de participar activamente en la construcción y adquirir los aprendizajes escolares que les permitan un desarrollo personal y unas mejores condiciones de vida.

Las características que aquí se señalan se pueden observar en muchas comunidades circunvecinas, por lo cual sería importante analizar qué tipos de práctica docente se llevan a cabo en los planteles educativos y los estilos o procesos de aprendizaje que se ponen en marcha para apropiarse de los conocimientos, es decir, por qué no se advierte un avance significativo en los resultados de aprovechamiento escolar y en los niveles de alfabetización de los habitantes y qué papel desempeñan las dinámicas de interacción para promover aprendizajes funcionales y significativos, es decir, efectivos.

Aunque los factores que determinan la eficacia de una determinada forma de enseñanza para obtener ciertos conocimientos son muchas veces ajenos a las propias actividades, siempre quedará un intersticio, una pequeña vía para promover dinámicas de interacción significativas y adecuar mejor los procesos de aprendizaje y enseñanza, siempre se pueden acercar un poco más las estrategias si adecuamos las actividades de enseñanza a las formas de aprendizaje de los alumnos y a las condiciones reales en que van a llevarlas a cabo. Se trata de que los docentes organicen y diseñen las actividades teniendo en cuenta no sólo cómo aprenden sus alumnos, sino sobre todo cómo quieren que aprendan.

La docente es sin duda un actor clave para las dinámicas de interacción, dado que se ha considerado como una representante, poseedora y transmisora de los conocimientos lo cual le permite asumir un rol embestido de autoridad sustentada en un supuesto saber que en los últimos años ha sido rebasado por las tecnologías y

por los medios de comunicación, es decir, actualmente, los docentes ya no son los dueños absolutos del conocimiento están en competencia con los alumnos, los cuales viven en la época de la información donde son bombardeados con infinidad de conocimientos de nivel mundial y local, aunque esta situación cada vez agranda más la distancia que existe entre el medio urbano y el rural debido a que en este último no se tienen las condiciones para competir con los habitantes de las grandes ciudades y es importante señalar que la comunidad donde se desarrolló el trabajo de investigación tiene muchas características de marginación y de atraso cultural.

Lo anterior genera desigualdades económicas, sociales, culturales y familiares, en este caso, el contexto en el que se ubica la escuela primaria donde realicé el trabajo de investigación, presenta muchas características adversas para brindar una educación de calidad.

A pesar de la importancia que tienen los docentes en el desarrollo de un país, la situación socioeconómica cada día es más difícil y en los últimos años ha empeorado considerablemente por las crisis económicas que han padecido las naciones en proceso de desarrollo, esto ha ocasionado una serie de problemas que han desembocado en el deterioro de la educación básica.

En nuestro país se han adoptado una serie de reformas que pretenden hacer frente a esta problemática educativa, por ello se han realizado reformas curriculares en distintos momentos de la historia nacional para modificar los planes, programas y libros de texto, de ese modo se ha transitado de una orientación conductista a un enfoque constructivista y en la actualidad a un enfoque por competencias donde se le da prioridad a la participación activa de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes. Desafortunadamente esta reforma educativa, ha sido malinterpretada y se le ha considerado como una lucha entre los propios alumnos, cuando en realidad la competencia es con ellos mismos y principalmente ser competentes para enfrentarse a diversas situaciones y en diferentes contextos, también cabría cuestionarse si en dicha reforma se tienen consideradas a las dinámicas de

interacción como un aspecto que puede mejorar los planteamientos para proponer procesos que optimicen la adquisición de los aprendizajes.

Aun con estos cambios, los procesos de aprendizajes están permeados por la enseñanza tradicional, la cual busca una memorización de los conocimientos pero sin existir una reflexión en torno a ellos. En este tiempo es común escuchar o encontrar maestros que supuestamente trabajan con un enfoque constructivista, con libros de texto fundamentados en esta perspectiva teórica y que emplean un discurso constructivista, pero en clase siguen proponiendo actividades con una orientación tradicionalista, siguen dictando apuntes, contestan cuestionarios, exponiendo y restringiendo la participación de los alumnos en la construcción de los aprendizajes, como es el caso del grupo investigado.

A partir del presente trabajo, se considera que una de las razones por la que los aprendizajes no son retenidos, consiste en que no se ha podido superar la educación tradicional debido a que las interacciones escolares siguen teniendo un carácter de inequidad en la autoridad, donde se privilegia la disciplina y el cumplimiento de las demandas institucionales por encima del aprendizaje. En esta forma de relación, se fomenta además el vínculo de dependencia del alumno hacia el maestro, lo que obstaculiza cualquier intento de una práctica docente funcional o constructivista.

Aunque cabe mencionar que lo memorístico no se debe considerar como un aspecto negativo, se pretende buscar una conciliación y complementación con los aprendizajes significativos y funcionales, ya que en la medida que un conocimiento es importante y atractivo para los alumnos en esa medida lo aprende, lo recuerda y lo utiliza en el momento oportuno para solucionar un problema en su vida cotidiana, le sirve como base para construir un mayor conocimiento o para aplicarlo a otro tipo de situaciones que refuerzan también su aprendizaje significativo y su memoria, de esta manera se inicia con el desarrollo de sus habilidades, destrezas y capacidades, fundamentales para la adquisición de las competencias.

Un elemento que configura las dinámicas de interacción para promover los procesos de aprendizaje puestas en marcha en un aula escolar, es el trayecto de formación de la docente, ya que como afirma Ferry (1990:50), la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes y conductas para desempeñar una actividad; en este sentido las experiencias adquiridas desde la infancia hasta la etapa adulta, pero sobre todo su experiencia de socialización como docente en un marco institucional, está de fondo en la configuración de las técnicas y estrategias para realizar una acción determinada, aunque no siempre una buena formación es garantía de obtener los resultados esperados en una actividad.

Se puede argumentar que el tipo de formación recibida permite estructurar la forma de pensar, sentir, comprender reflexionar y actuar, sin embargo, en este caso la docente ha seguido formándose, como lo señala Ferry, pero sus conocimientos no los traduce en su práctica diaria, en el fondo ha realizado sus estudios con el fin de buscar una movilidad social y económica. Por ello buscó y logró ser representante sindical de su escuela y su intención es incursionar en la política u ocupar algún cargo dentro del sindicato.

Sus estudios de Especialidad en Docencia y la Maestría en Educación le proporcionan elementos para sobresalir entre sus compañeros de la escuela, de alguna manera cuenta con un poder para convencer e influir en las decisiones que se toman en lo referente a las actividades que se implementan de enseñanza y de aprendizaje, así como del funcionamiento de la institución, aunque estos conocimientos no se traducen en su práctica docente; esto confirma el supuesto que la formación adquirida solo es un medio para el posicionamiento, la movilidad social y un desarrollo de tipo individual que no se utiliza en beneficio de sus alumnos.

Cabe preguntarse ¿qué tanto influye la formación con la que cuenta la docente para realizar una práctica innovadora y significativa?, la respuesta en este caso da la posibilidad de argumentar que no es suficiente, ya que se requiere tener iniciativa y disposición para diseñar actividades novedosas acorde a los intereses de los

alumnos, que busquen la construcción de aprendizajes significativos y funcionales y no sólo aprendizajes memorísticos y repetitivos encauzados a obtener mejores resultados en los exámenes, sobre todo en los de ENLACE. El estudio realizado estuvo fuertemente orientado en dar cuenta de la dinámica interactiva en el aula, sin embargo, emerge el problema de la formación. A pesar de que la maestra destaca sus estudios de superación profesional parece no reconocer su experiencia de formación permanente, por ejemplo, de los cursos tomados en el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP).

El tipo de práctica observada en el grupo de sexto grado tiene muchas semejanzas con lo que se realizaba en la educación tradicional donde la principal poseedora del conocimiento es la docente y lo transmite sin darle oportunidad a los alumnos de analizar y reflexionar los contenidos de estudio, es decir, la lógica de las interacciones parece estar orientada hacia la trasmisión y devolución de la información y no hacia la construcción de conocimientos, por ello se vuelven aprendizajes memorísticos sin significado o uso alguno, sólo se utilizan para contestar los exámenes.

A pesar de que en el discurso de la docente constantemente se hace alusión a promover aprendizajes que les sirvan para la vida futura, todo apunta a que su práctica está anclada al tipo de educación que ella recibió, con muchas características de la educación tradicional, donde incluso menciona que en alguna ocasión fue maltratada físicamente por una maestra. En su práctica, se observa una formación inconsistente y un conflicto entre la orientación de los nuevos enfoques y las formas de conducir los procesos de aprendizaje, con ello se puede advertir que la docente no ha podido arribar a un desarrollo profesional a pesar de su tránsito por distintos programas de superación personal.

Cuando menciono a la escuela tradicional, me refiero a una organización cerrada, coercitiva, que en sí misma aparece como un conjunto de ideas individuales aisladas entre sí, con conocimientos sin comprensión, las actividades y la organización

escolar se funda en normas y reglas ajenas a los maestros y alumnos, donde el rol de los primeros es de transmisores de conocimientos, y de los segundos, de individuos pasivos que no tienen opción, dado que asisten a la escuela no por voluntad propia sino porque así lo marcan las leyes y costumbres.

En este tipo de educación se tenía en control riguroso de los alumnos basado en el castigo físico y psicológico, aunque la enseñanza que la docente recibió no tiene tantos años, ella manifiesta que fue golpeada por los docentes, lo cual se puede inferir que estas acciones impactaron la configuración de su vida afectiva, no obstante, nunca se observó que golpeará a los alumnos, pero en ocasiones si los reprimía de manera verbal, es decir, de alguna manera su práctica docente está tamizada por las experiencias vividas durante su trayecto de formación y esto no sólo sucede con ella, sino con muchas personas pero principalmente con los docentes los cuales al no contar con otros programas de formación sostenidos por políticas educativas coherentes que cambie su forma de pensar y de actuar, reproducen el tipo de enseñanza con la que fueron educados.

En el trabajo docente observado se pueden advertir vestigios de una práctica tradicionalista, principalmente en la relación que se establece entre la profesora y los alumnos, donde la maestra se muestra como una transmisora de los conocimientos, y los estudiantes como unos receptores que no les da la oportunidad de analizar y reflexionar sobre lo que aprenden, de esta manera sólo se memorizan datos o información con el fin de mejorar los resultados o estándares de los exámenes nacionales.

Esta forma de conducir los procesos de aprendizaje, está sustentada en la idea errónea de la docente, la cual considera que el flujo de información es lo importante sin alcanzar a plantear la necesidad de interpelar y atender el interés y desarrollo cognitivo de los alumnos y no genera las dinámicas de interacción necesarias para que los alumnos participen en la construcción de sus aprendizajes.

Hay que reconocer que todos los docentes tenemos una visión propia de las cosas a partir del análisis, reflexión y nos formamos un criterio de cómo enseñar a conducir nuestra práctica, sin embargo, no se puede negar que a pesar de vivir en una nueva realidad con infinidad de cambios y demandas, aún persiste la idea de que somos los poseedores del conocimiento, que los alumnos no aprenden por sí solos y que los aprendizajes, habilidades, aptitudes y valores deben ser enseñados como normas estrictas que deben ser cumplidas no como un deseo sino por una demanda institucional.

En la actualidad, con el enfoque de las competencias se pide que los alumnos aprendan de manera autónoma, que sean constructores de su propia educación, observando a la competencia como una oportunidad para ser mejor porque el mundo se vuelve más competitivo a cada segundo, esto no quiere decir que la competencia sólo sea para saber si son mejores que sus compañeros, sino deben serlo con ellos mismos.

De esta manera, una premisa de la educación actual es que todas las actividades se diseñen para desarrollar en los alumnos las habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes que les permitan ser competentes en todos los ámbitos de su vida. En la implementación de dichas actividades se producen interacciones al momento de construir y adquirir los aprendizajes escolares, por ello, se considera importante el estudio de estas interacciones, dado que en ellas se sustenta la construcción de los conocimientos.

Una forma de interactuar es a través del lenguaje hablado y por el cual los alumnos demuestran parte de lo que aprenden, es un recurso para expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas. Asimismo, es el principal medio que la docente utilizó para organizar las tareas y transmitir los conocimientos.

También el tipo de interacciones que se generan a través del lenguaje adquiere características tradicionalistas, dado que en los procesos de aprendizajes



desarrollados, la docente fue la que hablaba la mayor parte del tiempo y los alumnos sólo tenían oportunidad de participar cuando ella lo solicitaba. Por otra parte, este lenguaje se convertía en una rutina de preguntas y respuestas cuya finalidad era adquirir conocimientos memorísticos sin ningún significado para los alumnos.

Este tipo de práctica en nada contribuye a construir aprendizajes significativos o al desarrollo de las competencias, dado que no hay oportunidad de analizar y reflexionar en torno a los contenidos escolares, sólo se adquieren aprendizajes repetitivos, validados por la docente que sirven para adquirir habilidades en la solución de exámenes pero sin ninguna función en la vida cotidiana y mucho menos coadyuvan a que los alumnos sean competitivos para enfrentarse a las distintas situaciones que se les presentan.

Con bastante frecuencia en la práctica docente se cree que los alumnos aprendieron o aprendimos algo, sin embargo, cuando se enfrentan a una situación que aparentemente requiere utilizar esos conocimientos que se han aprendido no lo pueden hacer adecuadamente, es decir, han alcanzado el manejo de cierta información, pero no logran utilizarla en una situación nueva. Sin la capacidad de utilizar o transferir lo aprendido a nuevos contextos, lo aprendido es poco efectivo.

Se advierte una contradicción en la práctica analizada, ya que por un lado, se pretende que los aprendices sean competentes, adquiriendo las habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para enfrentarse al nuevo mundo globalizado con bastante información de diversos temas, y por otro, se entrena a los alumnos para resolver la prueba de ENLACE, pero con una perspectiva equivocada en la cual se piensa que dicha prueba sólo pide conocimientos memorizados y por ello se solicita la memorización de datos para contestarla, aunque cabe mencionar que en su estructuración de la prueba no se considera la evaluación de los procesos de aprendizaje sino el producto de los mismos.

Por ello, la falta de atención a esta contradicción promueve de manera frecuente que el desarrollo de los contenidos se realice por medio de preguntas descontextualizadas con una multiplicidad de conceptos que no tienen ningún interés y significado para los educandos.

Cuanto más rutinario es un aprendizaje, más rutinariamente se usará luego lo aprendido. Si nos limitamos a repetir mecánicamente una secuencia de actividades, nos resultará luego muy difícil recuperar lo aprendido en cualquier situación que sea diferente de la situación de aprendizaje y nos exija transferir lo aprendido. Si los alumnos se entrenan sólo en completar ejercicios sin ningún significado difícilmente aprenderán a resolver problemas de la vida cotidiana. Completar ejercicios o problemas por procesos repetitivos es una condición necesaria pero no suficiente para lograr resolver diferentes situaciones, que requieren además procesos de reestructuración, análisis y reflexión.

Es una realidad que la aplicación de las evaluaciones a nivel nacional es uno de los factores que permean en la actualidad las prácticas de la mayoría de los docentes porque se pretende mejorar los resultados de aprendizaje, en este caso se trata de que los alumnos memoricen los conocimientos, y se hace a través de preguntas objetivas y cerradas extraídas de guías de estudios o de cuestionarios previamente elaborados y contestados por la docente pero que no concuerdan con el tipo de preguntas que se plantean en las pruebas externas.

Los temas se abordan en lo abstracto, con preguntas concretas que limitan la construcción de un aprendizaje socialmente mediado por la participación de todos los miembros del grupo escolar, donde se discuten, argumentan, debaten todo lo que ahí acontece y no se restringe la colaboración de los alumnos, sin embargo, la actuación de la docente no es por decisión propia sino por las demandas institucionales entre las que se encuentra mejorar los resultados de las evaluaciones nacionales y todo indica que no les importa lo que aprendan u obtengan en los exámenes bimestrales porque éstos pueden ser manipulados a su conveniencia, es decir, si un alumno

tiene bajas calificaciones los docentes fácilmente las pueden manipular para que aumenten sin que esto tenga relación con lo que realmente aprende.

La acción de memorizar información y conceptos no se considera como un recurso negativo en los procesos de aprendizaje, dado que es un aspecto principal para aprendizajes posteriores, lo que de forma común se llama andamiaje, sólo que para ello es necesario que los alumnos reflexionen lo que su memoria almacena, de lo contrario existe una limitante para construir nuevos conocimientos.

Se puede afirmar que el propósito fundamental del tipo de memorización que se promueve en el grupo de sexto grado, es el de adiestrar a los alumnos en la resolución de exámenes, por lo que el aprendizaje se realiza de forma mecánica marcando límites y restricciones para el desarrollo y adquisición de habilidades y destrezas que les permitan seguir construyendo nuevos conocimientos; como sostiene Monereo (1998:93) se le da prioridad a los aprendizajes conceptuales, dejando de lado los procedimentales y los relativos a los valores y actitudes que son los que finalmente les dan herramientas a los alumnos para resolver todo tipo de situaciones que se les presentan en los diversos contextos en los que interactúa.

El aprendizaje, afirma Pozo (2002:49) debe estar dirigido no tanto a producir o repetir saberes parciales, sin ponerlos siquiera en duda, sino tiene que dirigirse a interpretar, a comprender y dar sentido a ese conocimiento, dudando de él. La cultura del aprendizaje dirigida a reproducir saberes previamente establecidos debe dar paso a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión sobre lo que hacemos y creemos y no sólo del consumo, mediado y acelerado por la tecnología, de creencias y modos de hacer fabricados fuera de nosotros; de ahí la importancia de crear un ambiente donde se consideren dinámicas de interacción al implementar actividades en las aulas escolares que tengan impacto en la forma de adquirir los aprendizajes por parte de los alumnos.

La forma de aprender de los alumnos se configura por el tipo de práctica de la docente, es decir, al darle prioridad a los aprendizajes conceptuales por medio de cuestionarios y de preguntas con respuestas objetivas y cerradas, se produce una limitante para que los estudiantes desarrollen su capacidad de análisis y reflexión de los subsecuentes aprendizajes, por lo que sólo se dedican a repasar sin hacer hincapié en la comprensión.

La memorización se convierte en una fase del aprendizaje cuando se retiene un conocimiento conectándolo con las experiencias previas, logrando que sea más significativo en la vida diaria, no obstante, cuando sólo se memoriza para resolver un examen o cuestionario, el aprendizaje es momentáneo y no se transforma en una estructura consistente para futuras experiencias.

La construcción del aprendizaje basado en las experiencias previas, es una perspectiva urgente que ha modificado las formas de plantear e implementar las actividades escolares desde hace tiempo, sin embargo, en la actualidad se ha hecho énfasis en el marco de significación como en el campo de aplicación de los conocimientos adquiridos, es decir, se aprende por medio de la información nueva interpretada a través de lo que ya se sabe o utilizar lo ya conocido a una situación nueva.

A diferencia del rol que la docente de sexto grado asume, en el cual se le observa como una transmisora de conocimientos, en los procesos de aprendizajes constructivos los alumnos son los protagonistas y se convierten en responsables de sus propios aprendizajes participando y colaborando con sus compañeros, convirtiendo la memorización en un recurso para conocimientos posteriores.

De esta manera, en las dinámicas de interacción, las actividades son de gran importancia en la promoción, construcción y apropiación de los conocimientos, incluso en el enfoque por competencias se le da prioridad a las actividades interactivas entre alumnos con las cuales se pretende que adquieran habilidades,

conocimientos, valores y destrezas, no obstante, en el grupo de investigación dichas actividades no contribuían a desarrollar estas capacidades, al contrario, limitaban y restringían la participación y reflexión de los estudiantes.

A decir de Edwards (1988:179), al limitar las interacciones entre alumnos, también se restringe la construcción de significados y conocimientos compartidos mediante la acción conjunta, con ello los alumnos adquieren aprendizajes pobres donde sólo se fundamentan en sus experiencias y en las perspectivas de la docente, dejando de lado las aportaciones que los compañeros puedan hacer de los contenidos o temas de estudio.

En el enfoque por competencias de la educación básica, se sostiene que las actividades deben ser planteadas para lograr en los alumnos una interacción social y con los objetos de su entorno a fin de lograr aprendizajes mediados socialmente por las perspectivas y percepciones de los participantes, que sea significativos y funcionales para permitir su uso en las diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

De acuerdo con César Coll (1990:07), las actividades llevadas a cabo son organizadas para obtener resultados individualistas, dado que no existe relación alguna entre los objetivos que se proponen alcanzar, si un alumno logra o no el objetivo fijado no influye sobre el hecho de que sus compañeros alcancen o no los suyos, son valorados con base en su trabajo personal y no se toman en cuenta las aportaciones, necesidades o demandas de todos los miembros del grupo.

Este tipo de organización individual de las actividades no contribuye en nada para que los alumnos adquieran y desarrollen las competencias que tanto se mencionan en el nuevo enfoque de la educación, más bien pareciera que existe confusión en la forma de interpretar dicho enfoque por parte de la docente, dado que para ella una competencia la considera como una lucha entre alumnos para observar quien es el vencedor o adquiere más aprendizajes, aunque éstos sean memorísticos; esto se

pudo constatar en el momento en que realizaron concursos de conocimientos y los niños ganaban o perdían posiciones de acuerdo a su desempeño.

Desde otro punto de vista, la posibilidad de generar contextos de aprendizaje adecuados para el desarrollo de una motivación intrínseca, puede darse si se fomenta la autonomía de los alumnos, su capacidad para determinar las metas y los medios adecuados de aprendizaje mediante actividades cada vez más abiertas, más cercanas a problemas que a ejercicios y promoviendo ambientes de aprendizaje cooperativo, en los que el éxito dependa del éxito de los demás, en vez de situaciones competitivas, en las que el éxito del aprendizaje depende del fracaso de los demás y se les ve como enemigos sin dar la oportunidad de que interactúen con el fin de compartir diversos puntos de vista o formas de pensar.

Los procesos de aprendizaje puestos en marcha en las actividades promovidas por la maestra observada no permiten una dinámica de interacción entre los miembros del grupo, por lo que no existe confrontación, debate, argumentación, análisis y reflexión de lo que ahí se expone, sólo se quedan con lo que la docente les explica o transmite, dicha situación indudablemente está alejada de los objetivos que se pretenden lograr, dado que son aprendizajes momentáneos, descontextualizados y sin significado por lo cual sólo lo utilizan para obtener una calificación.

Lo anterior difiere con lo que Souto (1993:55) sostiene acerca de un grupo de aprendizaje, al que considera como una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo para lograr aprendizajes a través de su participación. En este caso, se promueven estructuras competitivas e individualistas dejando de lado lo social y afectivo que son aspectos fundamentales en la adquisición de competencias, por lo tanto, se puede argumentar que los procesos de aprendizaje se lesionan, son inconclusos o cerrados porque se muestran en una sola dirección, cuya protagonista principal es la docente, la cual busca solamente obtener mejores resultados en la prueba ENLACE.

Al promover procesos inconclusos, se propician lagunas en el aprendizaje que no les permiten comprender los contenidos o temas desarrollados, esto ocasiona que se pierda el interés por participar en la realización de las actividades, las cuales se vuelven monótonas y similares entre una asignatura y otra.

Monereo (1998:85) afirma que los aprendizajes significativos y su subsecuente uso en situaciones diversas depende en gran parte de la motivación que logró interesar a los alumnos a estar atentos a las actividades planteadas; al no mostrar interés los aprendizajes no tienen sentido para los estudiantes, a pesar de ello buscan formas para comprender lo que se les plantea. Una de esas formas es preguntar con sus compañeros los temas que no entienden, aunque como ya se mencionó anteriormente, esto es limitado por la docente.

La interacción y participación entre iguales en la construcción de los aprendizajes, son dos aspectos fundamentales dentro de la perspectiva teórica del constructivismo y del enfoque por competencias, no obstante, en las características de la práctica docente observada, estas acciones eran reprimidas y restringidas, aún así los alumnos aprendían los contenidos planteados de manera mecánica como se hacía en otros tiempos donde los estudiantes eran considerados como receptores pasivos del conocimiento, sin dar oportunidad a manifestar sus ideas e inquietudes.

El aprendizaje está en función de las actividades y estrategias que los alumnos ponen en marcha en la interacción diaria dentro del grupo escolar, las descritas en este trabajo tienen características de rutinas que aseguran el orden y la disciplina pero no presentan aspectos para lograr desarrollar competencias en los alumnos, más bien tienen la finalidad de prepararlos para la resolución de exámenes y pruebas, dejando en segundo plano los aprendizajes sociales y colectivos que son los que finalmente se demandan en estos tiempos del mundo de la información y de la competencia intelectual, porque la función adaptativa del aprendizaje reside en la posibilidad de enfrentarse a situaciones nuevas, asimilándolas a lo ya conocido y utilizando lo que se aprende en los diversos contextos, pero principalmente los

obtenidos en la escuela. Se entiende que hay construcción de conocimiento cuando lo que se aprende se debe no sólo a la nueva información presentada, sino también a los conocimientos previos de los alumnos.

Se puede argumentar, que las dinámicas de interacción generadas al desarrollar los procesos de aprendizaje significativos o constructivos están más ligados a un aprendizaje autónomo, cuya meta fundamental es el deseo o interés por comprender, que una motivación guiada por recompensas externas al propio acto educativo. Comprender algo requiere mayor implicación personal, mayor compromiso en el aprendizaje, que seguir mecánicamente unos pasos establecidos, obedeciendo el dictado de unas instrucciones. Comprender implica, en mayor o menor medida, una construcción personal del significado de la actividad; es traducir un conocimiento a las propias palabras, reconstruirlo a partir de los propios aprendizajes y utilizarlo en los diversos contextos en los que se interactúa.

Las dinámicas de interacción son un elemento fundamental en la promoción de procesos de aprendizaje creativos y significativos que permiten arribar al desarrollo de competencias necesarias para enfrentarse a las diversas situaciones que se presentan en los diferentes contextos. No obstante, este es un reto o desafío que debe ser retomado en los programas de formación y en la dinámica institucional en la que se desarrollan las prácticas educativas y los aprendizajes de los docentes y de los alumnos, dado que las políticas educativas deben perseguir un nivel satisfactorio de efectividad, buscando siempre coincidir con las necesidades de la nueva sociedad globalizadora.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### a) Fuentes primarias

ENTREVISTA 1 (17102007) Directora de la escuela. Lechuga Licon, Odilón.

ENTREVISTA 2 (25102007) Maestra del grupo de 6° "A".

ENTREVISTA 3 (01112007) Titular del grupo de 6° "A".

ENTREVISTA 4 (08112007) Alumno del grupo de 6° "A".

ENTREVISTA 5 (09112007) Alumna del grupo de 6° "A".

OBSERVACIÓN 1 (12092007) Grupo 6° "A".

OBSERVACIÓN 2 (01102007) Grupo 6° "A".

OBSERVACIÓN 3 (10102007) Grupo 6° "A".

OBSERVACIÓN 4 (17102007) Grupo 6° "A".

OBSERVACIÓN 5 (29112007) Grupo 6° "A".

OBSERVACIÓN 6 (10042008) Grupo 6° "A".

OBSERVACIÓN 7 (15042008) Grupo 6° "A".

OBSERVACIÓN 8 (29042008) Grupo 6° "A".

OBSERVACIÓN 9 (08052008) Grupo 6° "A".

### b) Fuentes secundarias

**AUGÉ**, Marc (1996). "El sentido de los otros", en Actualidad de la antropología. México, Paidós.

**ANZALDÚA** Arce, Raúl (2004). "Subjetivación del Dispositivo Pedagógico: la transferencia", en La docencia frente al espejo. UAM, México, D.F.

**BALL, S.** (1987). “La dirección: oposición y control”, en La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona. Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

**BELTRÁN Llera, Jesús** (1996). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid, Síntesis Psicología.

**BERGER, P.** y Luckmann, T. (1976). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortú.

**BLEGER, José** (1969). Psicología de la conducta. Buenos Aires, 3ra. ed., Centro Editor de América Latina.

**BLEGER, José** (1996). “El grupo como institución y el grupo en las instituciones”, en René Käes y otros La institución y las instituciones. Estudio Psicoanalítico. Buenos Aires, Paidós.

**BOLÍVAR Botia, Antonio** (2002). “¿De nobis ipse silemus? Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación”, en Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4 No. 1 Consultado en: <http://redie.uab.mx/vol4no1/contenido-bolívar.html>.

**BROPHY, Jere** (2000). “Enseñanza”, en Serie Prácticas Educativas 1. Universidad de Illinois, Chicago. Academia Internacional de Educación.

**CANDELA, Ma. Antonia** (1990). “Investigación etnográfica en el aula. El razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria”, en Investigación en la escuela No. II. DIE. México, DF.

**CANDELA, Ma. Antonia** (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: un estudio etnográfico en las aulas de la escuela primaria. RMIE, julio-sep 2006, Vol. II No. 30.

**CASTORIADIS**, Cornelio (1989). “La institución y lo imaginario: primera aproximación”, en La institución imaginario de la sociedad. Barcelona, Tusquets Editores. Tomo I.

**CAZDEN**, Courtney B. (1990). “El discurso en el aula”, en Merlín C. Wittrock (Comp.) La investigación de la enseñanza, III. Barcelona, Paidós.

**CAZDEN**, Courtney B. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y aprendizaje. España, Paidós.

**COLL** Salvador, César (1990). Psicología y curriculum. México, D.F. Paidós.

**COLL** Salvador, César (2000). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona, España. Paidós.

**COMISIÓN EUROPEA** (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Puesta en práctica del programa de trabajo de Educación y Formación 2010.

**CROZIER** Michael y Friedberg, Erhard (1990) “El poder como fundamento de la acción organizada”, en El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México, Alianza Editorial Mexicana.

**DELAMONT**, Sara (1984). “Introducción” En Sara Delamont. La interacción didáctica. Bogotá, Cincel-Kapelusz.

**EDWARDS**, Derek y Mercer Neil (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, Paidós.

**ERICKSON**, Frederick (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock La enseñanza de la investigación II. Barcelona, Paidós-MEC.

**ETZIONI**, Amitai (1993). “Control y jefatura de la organización”, en Organizaciones Modernas. México. UTEHA.

**ESCÁMEZ** Sánchez, Juan (2005). “Competencias para la convivencia en una sociedad plural”, en Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Vol. 65, Núm. 126.

**FERRY**, Guilles. (1971). El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa. Barcelona, España, Fontanella.

**FERRY**, Guilles. (1990). “La tarea de formarse”, en El trayecto de de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós Mexicana.

**FLANDERS**, N. (1977). “Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase”, en Flanders, N. Análisis de la interacción didáctica. Salamanca, Anaya.

**FOUCAULT**, Michel (1976). Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. México, D.F. Siglo veintiuno editores.

**GEERTZ**, Clifford (2000). “Paso y accidente: Una vida de aprendizaje” y “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos. España, Paidós.

**GERBER**, Daniel (1986). “El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico”, en Raquel Glazman. La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. México, D.F. Ediciones el Caballito.

**GOFFMAN**, Erving (1991). Los momentos y sus hombres. Barcelona, España, Paidós.

**HAMMERSLEY**, M. y Atkinson, P. (1994). “El proceso de análisis” en Martyn Hammersley y Paúl Atkinson. Etnografía. Barcelona, Paidós.

**HARGREAVES**, D. (1986). “La interacción profesor alumno”, en Las relaciones interpersonales en educación. Madrid, Narcea.

**HARVOIS**, Yvette (1986). “La evaluación, ese oscuro objeto del deseo”, en Pour, Levaluation au pouvoir. París, Greep No. 107.

**INEE** (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2005). Resultados del logro educativo. Factores que los explican. Colección de folletos, Núm. 12. México, D.F.

**KALMAN**, Judith (2004). Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México, Editores siglo veintiuno.

**MARES** Cárdenas, Guadalupe (2004). “Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa. (COMIE), Vol. IX No. 22 Julio-septiembre 2004, México, D.F.

**MCLAREN**, Peter (2003). “La educación como sistema cultural” y “El escenario”, en La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México, Siglo veintiuno.

**MONEREO**, Carles (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México, D.F. SEP, Biblioteca Normalista.

**MOSCOVICI**, Serge (1979). “Prefacio”, en El Psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.

**OCDE** (2002). Definición y selección de competencias. Fundamentos teóricos y conceptuales.

**ONRUBIA**, Javier (1997). “Escenarios cooperativos” En Cuadernos de Pedagogía, Núm. 255, Febrero. Barcelona, España.

**PEREZ-Taylor** (2002). “Construir el espacio” En Antropología y complejidad. España, Gedisa.

**PERRENOUD**, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México, D.F. editorial Graó/Colofón.

**POSTIC**, Marcel (2000). La relación educativa. Madrid España, Ediciones Narcea, 2ª ed.

**POZO** Municio, Ignacio (2002). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, España, Alianza Editorial.

**ROCKWELL**, Elsie (1995). La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica.

**RODRÍGUEZ** Gómez, Gregorio, et al. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Aljibe.

**ROMO** Beltrán, Rosa Martha (1993). Interacción y estructura en el salón de clases. México, Universidad de Guadalajara.

**SEP** (2001). Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. Antología Ararú, México, D.F. SEP.

**SOUTO**, Marta (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila, editores.

**VYGOTSKI**, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo.

**WITTROCK** Merlín, C. (1989). La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, España, Paidós.

**WOODS**, Peter (1989). “Análisis”, en Peter Woods La escuela por dentro. Barcelona, Paidós.

**ZUÑIGA** Rodríguez, Rosa María (1990). “Un imaginario alienante: la formación de maestros”, en Revista Cero en Conducta. Núm. 33-34. México, D.F.