

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Escuela de Formación Docente

Seminario para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios
Sociales y la Educación Cívica

**La clase de Estudios Sociales: Un espacio de interacciones comunicativas
en los procesos de enseñanza y aprendizaje**

Estudiantes:

Adrián Barrientos Córdoba B10880

Claudio Córdoba Alfaro B12022

Keiner García Calderón A92553

Directora:

M.Ed. Florlenis Chévez Ponce

Lectores:

M.Sc. Carmen Liddy Fallas Jiménez

M.Ed. Christian Ocampo Hernández

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San José

2018

9 de abril de 2018

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Escuela de Formación Docente

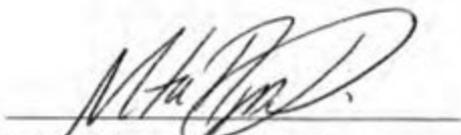
Estimados señores y señoras:

Por este medio comunico que, en mi calidad de filóloga incorporada al Colegio de Licenciados y Profesores, número de colegiatura 05650, realicé la revisión filológica del documento del Seminario para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, titulado *La clase de Estudios Sociales: Un espacio de interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje*, de los estudiantes Adrián Barrientos Córdoba, B10880; Claudio Córdoba Alfaro, B12022, y Keiner García Calderón A92553, y le incorporé las correcciones pertinentes.

De esta manera puedo dar fe de que este documento cumple con los requisitos del texto académico.

Sin otro particular, les saluda,

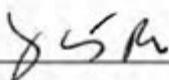
Atentamente,



M.L. Marta Eugenia Rojas Porras

Cédula 1-387-984

Tribunal examinador



M.Ed. Florlenis Chévez Ponce

Directora



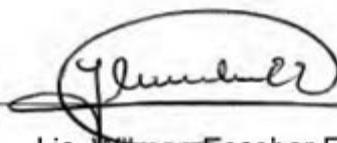
M.Sc. Carmen Liddy Fallas Jiménez

Lectora



M.Ed. Christian Ocampo Hernández

Lector



Lic. Wilman Escobar Escamilla

Lector externo

Dedicatoria

Keiner

A mi familia por el apoyo integral que me brindó durante mis años de formación académica; a mis amigos por el apoyo incondicional en las buenas y malas durante las diferentes experiencias académicas que tuve; a mis profesores que me ayudaron a crear un criterio propio sobre mi profesión; a mis compañeros con los que compartí diferentes actividades en la universidad. Por último, sin duda alguna el mayor soporte de mi vida, a mi mamá, que sin ella hubiera sido imposible lograr este éxito no solo académico, sino que también personal.

Claudio

A mi familia, principalmente a mi madre Lucrecia y mi hermana Roxana por el apoyo constante e impulsarme a seguir siempre adelante sin importar el motivo, a mi mejor amiga Fernanda Urrutia por estar siempre a mi lado en todo momento y acompañarme a lo largo de la universidad; a mis amigas Viviana Acosta y Valeria Solano quienes me alentaron en momentos difíciles estando siempre pendientes de mi progreso y bienestar. Por último, a Adrián y Keiner que más que compañeros de tesis hemos sido grandes amigos, amistad sin la cual esta investigación no hubiese existido; en fin, a todas las personas que me han acompañado a lo largo de la vida y por quienes soy quien soy hoy.

Adrián

A Dios y mi familia, principalmente a mi hermana Adriana quien me ayudó y dio consejos para seguir adelante en mi carrera, también a mi pareja Marlenne, que ha estado a mi lado en los buenos y malos momentos, a mis compañeros y amigos que fueron parte del proceso de formación, así como los profesores que con sus enseñanzas permitieron que me formara como profesional. Finalmente, a mis amigos Claudio y Keiner con los que he compartido la mayor parte de la carrera, lo que permitió en gran medida construir esta investigación.

Agradecimientos

A la profesora Florlenis Chévez Ponce, directora de este trabajo final de graduación, a quien le agradecemos la guía, disposición, recomendaciones y el acompañamiento durante toda la investigación. A su vez a la profesora Carmen Liddy Fallas Jiménez, por el gran apoyo durante la construcción del anteproyecto de la investigación, así como de todo el proceso de formación profesional; también al docente Christian Ocampo Hernández por su anuencia, interés, y recomendaciones dadas durante el desarrollo del trabajo.

Agradecer además al docente Álvaro Artavia Medrano, por el apoyo inicial en esta investigación y su aporte en aspectos metodológicos; así como a Marta Rojas Porras, filóloga quien revisó esta investigación. También señalar la importancia que tuvo tanto los docentes como los estudiantes, que formaron parte de esta investigación, así como de los dos centros educativos los cuales nos abrieron sus puertas para realizar el plan piloto y el trabajo de campo.

Índice General

Capítulo I.....	1
1.1 Resumen.....	1
1.2 Introducción.....	2
1.3 Estado del arte.....	5
1.3.1 Interacciones en educación.....	7
1.3.2 Interacciones comunicativas.....	8
1.3.3 Lenguaje	13
1.3.4 Trato entre actores educativos.....	15
1.3.5 Contexto y clima escolar.....	18
1.4 Problemática.....	20
1.4.1 Objetivo general.....	24
1.4.2 Preguntas de investigación	24
Capítulo II.....	25
2. Marco teórico.....	25
2.1 Interacciones en educación.....	27
2.2 Tipos de interacciones en la clase.....	31
2.3 Comunicación.....	33
2.4 Lenguaje	41
2.5 Tipos de lenguaje	42
2.6 Aula - Clase.....	44
2.7 Contexto.....	46
2.8 Procesos de enseñanza y aprendizaje	48
2.9 Tradiciones epistemológicas	50
Capítulo III.....	54
3. Marco metodológico	54
3.1 Dimensiones	57
3.1.1 Ontológica.....	58
3.1.2 Epistemológica.....	59
3.1.3 Ética.....	60
3.1.4 Política.....	61
3.2 Criterios de selección de participantes.....	61

3.2.1 Centro educativo (tipo y categoría)	62
3.2.2 Ubicación geográfica y cantidad de población	63
3.2.3 Procedencia del estudiantado	64
3.3 Selección del centro educativo.....	65
3.4 Participantes / actores.....	67
3.5. Técnicas para recolectar información.....	69
3.5.1 Observación fenomenológica.....	72
3.5.2 Entrevista semi-estructurada.....	74
3.5.3 Grupos de discusión.....	76
3.6 Aplicación piloto de técnicas e instrumentos de investigación.....	78
3.7 Consentimiento informado.....	80
3.8 Recolección de la información.....	80
3.9 Clasificación de la información.....	82
3.10 Métodos de análisis y credibilidad de los hallazgos.....	82
Capítulo IV	85
4. Resultados y análisis de la información	85
4.1 Precategorías iniciales del estudio	87
4.1.1 Tipos de lenguaje	87
4.1.2 Trato entre actores de la clase	90
4.1.3 Organización	92
4.1.4 Conducta.....	95
4.1.5 Evaluación.....	96
4.2 Precategorías emergentes	96
4.2.1 Mecanismos de control.....	96
4.2.2 Las condiciones físicas.....	98
4.2.3 Los contenidos y la mediación didáctica	99
4.2.4 El tiempo de clase.....	100
4.2.5 Contexto sociocultural.....	100
4.3 Categorías de análisis.....	101
4.3.1 Elementos comunicativos en la clase	103
4.3.1.1 Lenguaje verbal.....	104
4.3.1.2 Lenguaje no verbal	108
4.3.2 Relaciones académico - personales en la clase.....	113
4.3.2.1 Contexto sociocultural.....	114

4.3.2.2 Trato entre los actores educativos (docente y estudiantes)	118
4.3.2.3 Participación.....	126
4.3.2.4 Mecanismos de control.....	130
4.3.3 Espacio, movilidad y organización de la clase	135
4.3.3.1 Condiciones físicas y organización	136
4.3.3.2 Grupos y subgrupos.....	141
4.3.3.3 Sectorización y distribución.....	146
4.3.3.4 Movilidad de actores en el aula.....	152
4.3.4 La mediación didáctica docente y la interacción con los contenidos de Estudios Sociales	158
4.3.4.1 Temas de estudio de la asignatura	160
4.3.4.2 Metodología y actividades.....	162
4.3.4.3 Percepción de los actores.....	169
4.3.4.4 Efectividad en el uso del tiempo de clase	173
4.4 Empatías o distanciamientos de las interacciones comunicativas en el espacio de clase	177
4.5 Resolución a las preguntas de investigación	183
Capítulo V.....	186
5. Hallazgos de la investigación según categorías de análisis y categoría central.....	186
5.1 Elementos comunicativos.....	186
5.2 Relaciones académico-personales.....	187
5.3 Espacio, movilidad y organización de la clase.....	189
5.4 Contenidos y mediación didáctica	191
Capítulo VI	194
6.1 Consideraciones finales.....	194
6.2 Recomendaciones	197
Referencias	199
6. Anexos.....	212
6.1. Observación fenomenológica.....	212
6.2. Entrevista semiestructurada	216
6.3. Grupos de discusión.....	220

Índice de figuras

Figura 1. Esquema del estado del arte.....	6
Figura 2. Esquema del marco teórico.....	26
Figura 3. Etapas de la investigación fenomenológica.....	56
Figura 4. Cantidad de colegios de Costa Rica, según rama.....	63
Figura 5. Relación técnica – pregunta de investigación.	71
Figura 6. Esquema de precategorias.	86
Figura 7. Esquema de categorías de análisis.....	102
Figura 8. Mapa con el modelo comunicativo bidireccional en estudiantes.	106
Figura 9. Gráfico de estudiantado según procedencia.	116
Figura 10. Mapa de uso de la "silla de castigados".	131
Figura 11. Mapa de comparación de clase según uso del espacio.	138
Figura 12. Mapa de radios de interacción comunicativa en la clase.....	139
Figura 13. Mapa del desarrollo de la actividad grupal y conformación de subgrupos en la clase.	144
Figura 14. Mapa de intensidad de las redes de interacción comunicativa (I.C.).	147
Figura 15. Mapa de intensidad de redes de interacción comunicativa (I.C.).	149
Figura 16. Mapa de intensidad de redes de interacción comunicativa (I.C.).	150
Figura 17. Movilidad espacial de actores educativos. Clase 1.	154
Figura 18. Mapa de movilidad espacial de actores educativos. Clase 2.	155
Figura 19. Movilidad espacial de actores educativos. Clase 3.	156
Figura 20. Mapa de movilidad espacial de actores educativos. Clase 4.	157
Figura 21. Esquema de la categoría central.	177

Índice de tablas

Tabla 1. Aplicación de técnicas.....	81
Tabla 2. Cuadro de elementos del contexto físico según Casado (2010).....	136
Tabla 3. Tiempos de clase observadas	174

Capítulo I

1.1 Resumen

La presente investigación se denomina ***La clase de Estudios Sociales: Un espacio de interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje***, la cual fue desarrollada en un centro educativo de secundaria en San José, en la asignatura de Estudios Sociales.

Esta investigación consistió en analizar la incidencia que tienen las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los diferentes elementos y factores que forman parte de esos procesos; entre ellos, el lenguaje y sus tipos, el trato y las relaciones que se dan entre sus actores, el contexto en el que suceden, los contenidos propios de la asignatura y la organización del espacio de aula. Esto se logró a partir del trabajo de campo realizado por medio de la aplicación de técnicas como: la observación fenomenológica, la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión; además, la revisión teórica realizada y la triangulación como método de análisis.

Este trabajo está estructurado por capítulos, el capítulo I contiene: la introducción al tema; abarca, además, la justificación y el objeto de estudio, el estado del arte con las investigaciones previas sobre la temática abordada, la problemática de estudio de la cual surge el objetivo general y las preguntas de investigación. El capítulo II refiere al marco teórico que sustenta la investigación en los diferentes ejes que se abordan en el trabajo. Seguidamente, el capítulo III

presenta el marco metodológico en el cual se trazan las líneas investigativas seguidas. En el capítulo IV se halla el desarrollo de las categorías de análisis. El capítulo V contiene los hallazgos de la investigación. Por último, en el capítulo VI se encuentran las consideraciones finales y recomendaciones del trabajo.

1.2 Introducción

Las interacciones comunicativas -entendidas como un proceso de socialización en el que los actores construyen sus diálogos desde distintos tipos de lenguaje, que les permiten relacionarse y entenderse-, son el motivo de estudio de la presente investigación. En educación, según Rizo (2007), esto se enmarca en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde en la interacción comunicativa, tanto docentes como estudiantes, son sujetos emisores y receptores de información, que generan interpretaciones de sistemas de mensajes donde no solo se toma en cuenta lo oral, sino que se incluyen igualmente ademanes y gestos.

A partir de lo señalado por Rizo (2007), la definición que plantea Herrero (2012) sobre las interacciones comunicativas alude al sistema de transmisión de mensajes o información entre personas y, toma en cuenta los tipos de lenguajes implicados en el proceso comunicativo; por lo tanto resultan clave para comprender los procesos educativos, puesto que, según Herrero (2012), estas interacciones se manifiestan en un marco no solo socializador, sino que también se encuentran vinculadas con el entorno educativo y la forma en que los actores

construyen sus diálogos. Este proceso es esencial, dado que forma parte no solo de la transmisión de contenidos disciplinares entre actores educativos, sino que se relaciona directamente con lo que sucede en la cotidianidad de la clase.

Por tanto, la relevancia que tiene esta investigación es poder abordar el contexto educativo desde el punto de vista de quienes participan en él, con énfasis en lo que sucede en la clase, mediante el estudio de las interacciones comunicativas que toman en cuenta experiencias escolares cotidianas.

Por esto se pretenden comprender las dinámicas que ocurren en la clase de Estudios Sociales mediante la realización de una investigación fenomenológica que tome en cuenta los diversos actores que interactúan en ese espacio educativo. Al darse el estudio de un fenómeno social, la importancia social de la presente investigación radica en que permite comprender los procesos de relación y socialización de estudiantes, docentes y entorno. Como se señala en el *Quinto Informe del Estado de la Educación* (2015), se plantea que la relación entre estudiantes y su centro educativo no se presenta de manera aislada, sino que se da en un contexto donde las interacciones con las familias, las amistades, la comunidad y el sistema económico influyen en el tipo de relación que desarrolla el estudiantado (Estado de la Educación, 2015).

Las interacciones comunicativas son un proceso dialéctico, desde este punto de vista, el contexto determina las relaciones en el colegio; pero, a su vez, el proceso de relación que desarrolle el estudiantado en el centro educativo influirá en la interacción con el entorno del que procede. De ahí que el estudio de las interacciones comunicativas esclarece el entendimiento de la socialización en la

clase.

En un aspecto práctico y académico, al ser este tema poco explorado y al considerar la escasez de trabajos finales de graduación al respecto, este trabajo permite que docentes en formación, así como quienes se encuentren en el desarrollo de su labor profesional, tengan un insumo que les ayude a percibir componentes y situaciones que ocurren en la clase, más allá de la temática propia de cada asignatura, y que abarquen la cotidianidad de la clase.

La investigación se convierte en un apoyo para docentes en cuanto les permite comprender la cotidianidad de la clase, a partir de los elementos expuestos en esta investigación, los cuales podrá considerar para su práctica profesional; por otra parte, a partir de su experiencia profesional, la persona docente podrá valorar la investigación como un insumo que sirva para analizar la influencia las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo de investigación busca, además, brindar una aproximación teórica en el abordaje de las interacciones comunicativas en educación, en el desarrollo de una nueva línea de investigación a nivel de secundaria, así como su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los mismos sujetos participantes de la investigación y lo recopilado en el trabajo de campo. También, desde un aspecto metodológico, permite insertarse en el contexto de la clase a partir de los datos obtenidos por las técnicas investigativas, donde se construyen instrumentos que pueden ser utilizados por cada docente para analizar

su propia clase y el contexto en que se desenvuelve en relación con las temáticas abordadas en esta investigación.

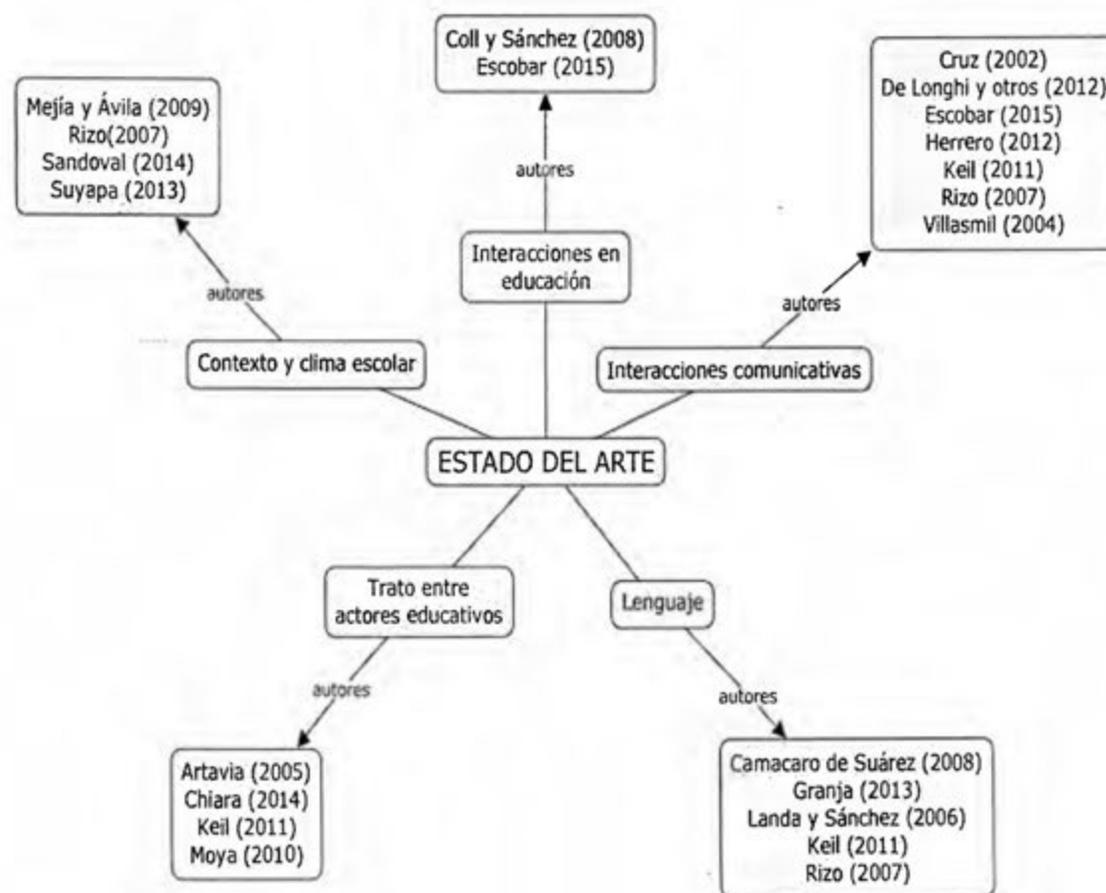
Con respecto a la naturaleza del objeto de estudio, Torres y Jiménez (2004) plantean que este consiste en una guía en la que quien investiga se refiere a un hecho no resuelto que debe encontrar una respuesta teórica, práctica o científica, compuesta por elementos que deben ser identificados y resueltos para encontrar una solución a la problemática establecida. En esa línea, el presente trabajo tiene como objeto de estudio las interacciones comunicativas en la clase de Estudios Sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la comunicación desarrollada entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes, considerando los tipos de lenguaje y el contexto en que se enmarca la investigación.

1.3 Estado del arte

En el siguiente apartado se presentan los estudios que han precedido a esta investigación, con el fin de mostrar sus abordajes y hallazgos de utilidad para la comprensión del tema. Durante la revisión de los diversos aportes académicos tanto de artículos como de trabajos finales de graduación, se logró evidenciar como ejes centrales: la interacción en educación, las interacciones comunicativas, el lenguaje, el trato entre actores educativos, por último, el contexto y clima escolar, aspectos sobre los cuales se basa la construcción del presente estado del arte. En la figura 1 se pueden observar dichos ejes, con la autoría que abordan la

temática específica.

Estos ejes mencionados anteriormente fueron sustentados por el equipo investigador investigador en problemáticas orientadas a la influencia que generan las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la necesidad de valorar la injerencia directa del lenguaje en el proceso de comunicación en el aula, y la influencia de la organización de la clase como espacio de interacciones.



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Figura 1. Esquema del estado del arte.

1.3.1 Interacciones en educación

Como punto de partida, Coll y Sánchez (2008) exponen la importancia que ha adquirido el estudio de las relaciones e interacciones que se llevan a cabo entre docente y estudiantes, que generan nuevas líneas investigativas y la discusión en torno al marco metodológico que justifica su estudio; en esa vía, las preguntas que los autores se plantean en este artículo se dirigen a cómo identificar la frecuencia que tienen las interacciones en la vida del aula, así como qué es lo que lleva a que el estudiantado comprenda mejor los conceptos o a fomentar sus competencias.

De lo anterior, se plantean una serie de elementos a tomar en cuenta cuando se realiza un estudio acerca de las interacciones en educación, entre ellos destacan: características del alumnado y del profesorado; conocimientos, experiencias, creencias, motivaciones y expectativas de uno y otro grupo; características espaciales y ambientales; materiales y equipamiento; contenidos, objetivos que persiguen y naturaleza de las actividades que despliegan.

Sumado a ello, Coll y Sánchez (2008) plantean que dichos elementos son resultado de factores y procesos desarrollados en niveles superiores, como, por ejemplo, la organización y el funcionamiento de la institución educativa; el currículo o plan de estudios vigente; las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial; los apoyos disponibles; la valoración social, y el prestigio social de los contenidos.

Por su parte, Escobar (2015) realiza una disertación sobre la importancia de considerar las interacciones entre docente y estudiante en el proceso educativo, pues, en la mayoría de las ocasiones, lo único que se estudia es el éxito académico del estudiantado, sin contar con la existencia de una serie de factores externos y contextuales que pueden afectar directamente el aprendizaje estudiantil. Uno de estos factores son las interacciones, las cuales constituyen una comunicación unidireccional entre docente y estudiantes, para cuyo estudio es pertinente tomar en cuenta el lenguaje y su vinculación con la realidad social de los sujetos participantes, dado que esto permitirá, en gran medida, poder construir el conocimiento en la clase.

1.3.2 Interacciones comunicativas

Con respecto a la interacción comunicativa, Rizo (2007) plantea que la comunicación es un proceso básico para la organización social y, por ende, sociedad y cultura deben su existencia a la comunicación, de ahí que la comunicación se considere una forma específica de interacción.

En relación con la educación, expresa que "...las transferencias de habilidades, conocimientos y actitudes tienen lugar mediante el diálogo o interacción entre facilitadores y estudiantes, y el conocimiento de los estudiantes es juzgado por los docentes a través de juicios que se desarrollan también en un proceso comunicacional" (Rizo, 2007, p. 7). Para su estudio, enfatiza en saber

puntualizar el enfoque teórico-metodológico del cual se pretende extraer la información de las formas del lenguaje verbal o no verbal desarrolladas en el aula.

A partir de lo anterior, la investigación realizada por Keil (2011) estudia la comunicación en el ámbito escolar en los niveles de primaria y secundaria, desde las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes, su objeto de estudio. La autora plantea que existe una relación entre las interacciones comunicativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje, con mecanismos que la fortalecen u obstaculizan. Estos se indagan mediante un análisis comparativo entre elementos teóricos y técnicas de investigación de campo.

Por su parte, Herrero (2012) realiza un estudio de la interacción comunicativa en educación a partir de una clasificación de dos tipos: formal y espontánea. La formal es aquella que el docente prepara con anticipación y premeditación para el intercambio de ideas en la clase; mientras que la espontánea ocurre de forma fortuita y es producida en el transcurso de la clase. Para el desarrollo de estos tipos de interacción, el autor plantea como base, las diferentes formas de lenguaje que se utilizan cotidianamente en un aula de clase: el lenguaje verbal, el no verbal y el paraverbal, en donde los dos últimos son parte esencial en la comunicación didáctica de cada docente en la enseñanza de una temática.

A partir de los señalamientos anteriores, Herrero (2012) establece como principales aportes, en primer lugar el hecho de que la configuración adecuada de los tipos de interacción comunicativa formal y espontánea sumado a los tipos de

lenguaje, son factores determinantes en el envío efectivo del mensaje educativo que le permiten al docente enseñar y al estudiantado aprender algún tema; así mismo, en segundo lugar destaca que el estilo docente en su relación con las interacciones comunicativas puede generar diferentes ambientes de clase que posibilitan, en mayor o menor medida, el aprendizaje de un tema por parte de los estudiantes.

En la misma línea investigativa, Cruz (2002) analiza las interrelaciones comunicativas que se desarrollaron dentro de un grupo de sexto grado de primaria, con el fin de buscar estrategias que permitan establecer alternativas de comunicación eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que plantea que los modelos comunicativos actuales predominantes en las aulas se fundamentan, estrictamente, en sentido unidireccional del docente hacia los estudiantes. Al visualizar este panorama, el autor plantea el desarrollo de las interacciones comunicativas desde un modelo pedagógico constructivista, el cual, según su investigación, busca una comunicación participativa, problematizadora, y personalizada que propicie un ambiente adecuado para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Cruz (2002), es necesario reconocer que la función docente, en vez de controlar la comunicación como sucede en los modelos pedagógicos tradicionales, debe utilizarla como herramienta o bien como medio de relación y conocimiento entre miembros del grupo. De igual forma señala la pertinencia de sustentar propuestas pedagógicas que mejoren la comunicación en las aulas y, de esta manera, se reformule un modelo en donde no solo cada docente sea el

protagonista en las clases, sino que comparta el protagonismo con el estudiantado.

Por su parte, Escobar (2015) señala que, dentro de los factores externos y contextuales que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, existe una serie de aspectos relevantes en dichos procesos; plantea, además, la importancia de considerar que para que estas interacciones comunicativas sean productivas en la clase, el docente debe cumplir con ciertas acciones, entre las cuales se encuentra la necesidad de que haya flexibilidad pedagógica -referida a la habilidad de interpretar y considerar la perspectiva del estudiantado en el aula-, la cual ayude a establecer una relación sana entre el alumnado y profesorado sin autoritarismos, intransigencias ni abusos de poder.

Igualmente, el autor señala la relevancia de generar un clima de motivación en el aula en torno a lo académico y afectivo hacia el estudiante, puesto que resulta trascendental contemplar el contexto social del estudiantado para propiciar una mejor comunicación e interacción comunicativa en el espacio educativo.

Además, en la línea temática de las interacciones comunicativas, Villasmil (2004) menciona que educación es una acción de interacción comunicativa entre docente y estudiante, la cual debe ser abierta y enriquecedora; generadora de un ambiente de confianza para compartir experiencias, enseñanzas y conocimientos a partir de una temática. La autora señala que; sin embargo, la interacción comunicativa que prima en las aulas es aquella en la que el docente establece un discurso didáctico enfocado en el sistema comunicativo tradicional, a partir del

cual actúa como ente emisor y el estudiantado como receptor, con lo cual se implanta una interacción didáctica controlada e intencionada que elimina lo espontáneo e inhibe la participación del estudiantado.

Estos planteamientos llevan a Villasmil (2004) a considerar que el personal docente, en su posición de constructor del discurso didáctico, tiene la obligación de reflexionar sobre el acto educativo e interacciones comunicativas que favorece u obstaculiza, así como debe valorar la percepción del estudiantado, la reflexión sobre la intencionalidad o el fin que tiene su mediación, y la forma en que hace llegar al grupo el mensaje pedagógico. Para conseguir la comunicación de ese mensaje, el docente debe construir minuciosamente un discurso fundamentado en tipos de lenguaje que permitan generar un ambiente de reciprocidad en la clase.

Por último, De Longhi, et al (2012) realizan un trabajo sobre interacciones comunicativas en secundaria y establecen modelos comunicativos que desarrollan docentes en la clase a partir del trabajo de campo que realizan.

Los modelos comunicativos que identifican permiten establecer temáticas como el tipo de comunicación que se desarrolla en la clase, los roles comunicativos de los actores educativos, el mensaje que se enseña y se aprende, así como la unidireccionalidad o bidireccionalidad de las interacciones comunicativas. Es importante reconocer que esta investigación ofrece insumos importantes puesto que permite estudiar las interacciones comunicativas en una asignatura particular, en este caso, Ciencias Naturales.

1.3.3 Lenguaje

Sobre el lenguaje, Landa y Sánchez (2006) indican que, durante el proceso comunicativo en el aula, el lenguaje no verbal es un elemento necesario por considerar puesto que constituye el grueso en el proceso comunicativo e, incluso, señalan que dentro del lenguaje no verbal existe una serie de categorías que permiten reconocer dentro de las aulas este tipo de lenguaje.

Entre las categorías que estos autores plantean se encuentran: el comportamiento cinésico, la conducta táctil, el paralenguaje, la proxémica, el entorno y los artefactos; todos elementos que convergen en el lenguaje verbal y que son de sumo interés para comprender cómo el docente los complementa con lo verbal, lo que permite, finalmente, el envío de un mensaje al estudiantado.

A partir de estos planteamientos, los principales aportes de Landa y Sánchez (2006) se orientan en la visualización de toda una configuración de elementos no verbales presentes en el acto educativo y cómo estos vienen a potenciar o perjudicar los procesos comunicativos entre los actores educativos, puesto que estos dependen del manejo de los elementos no verbales. Así mismo, son enfáticos en señalar que estos elementos no verbales deben ser visualizados a partir de una cultura y contexto social, lo cual permitirá que estos sean significativos o no en el espacio donde se desarrollen. Por último, hacen hincapié en la relevancia que tiene el lenguaje no verbal en contextos educativos y la necesidad de docentes coincidan en la influencia que este tipo de lenguaje puede generar en la enseñanza.

En cuanto al lenguaje verbal y su relación con aspectos educativos en la clase, Camacaro de Suárez (2008) plantea que existe una interacción verbal entre docente y estudiantes día con día, en la cual estos actores educativos se encuentran mediados por factores como el contexto, las normas institucionalizadas de la escuela y los contenidos desarrollados a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la autora indica que, en las clases, tanto docente como estudiantes intercambian significados sociales y estos se relacionan, en gran medida, mediante el lenguaje oral o verbal, y no pueden invisibilizarse a la hora de comprender procesos educativos.

A su vez, Camacaro de Suárez (2008) considera los discursos argumentativos orales de los actores educativos. En primer lugar, la necesidad de que el docente debe conocer no solo cómo comunicarse oralmente con los estudiantes, sino que también debe reflexionar su relación con la enseñanza que desarrolla; en segundo lugar, el estudiantado también participa oralmente en la clase, por lo que deben ser tomadas en cuenta sus estrategias verbales de comunicación, tanto entre pares como con el docente. Ello, a su vez, conduce al docente a comprender esa interacción verbal que se produce entre actores educativos en la clase.

Por otra parte, entre otros de los aspectos referentes al lenguaje, Keil (2011) aborda la institución educativa como un ámbito o espacio de interacciones comunicativas entre los diferentes actores que la conforman, para abordar, posteriormente con mayor interés, los discursos construidos entre docentes y

estudiantes, y cuál es el papel de la comunicación en el ámbito escolar como un eje transversal.

De manera similar Rizo (2007) da prioridad al papel docente en cuanto a que plantea que la interacción comunicativa dependerá, en gran medida, de la personalidad, estado de ánimo y liderazgo que este tenga con el grupo de estudiantes o en particular con cada uno o cada una; por lo que el discurso es un factor por tomar en cuenta, debido a que gran parte de las actividades y manifestaciones, tanto verbales como escritas están permeadas por este factor.

En esa línea, Granja (2013) menciona que los tipos de lenguaje son el medio por el que cada docente realiza el intercambio de mensajes, ideas y conocimientos, que, además, al mismo tiempo, son canales para expresar emociones y sentimientos, lo cual, finalmente, promueve la socialización y reciprocidad comunicativa entre los actores. En este marco de los tipos de lenguaje, el autor enfatiza que el lenguaje no verbal se encuentra implícito en el acto educativo y este es percibido constantemente por el estudiantado, lo cual hace que sea parte importante del aprendizaje significativo que este pueda lograr, y es, por lo tanto, relevante considerar este tipo de lenguaje durante los discursos pedagógicos.

1.3.4 Trato entre actores educativos

En lo referente al trato, Moya (2010) plantea la importancia de los primeros días de clase como los que marcarán la posible relación que se desarrollará entre

docente y estudiantes, por lo que el primer día de clase definirá los puntos centrales de dicha relación. Por ello, que sugiere prestar atención a las primeras impresiones, ya que pueden condicionar la forma en la que el personal docente tratará a sus estudiantes, debido a que, si la impresión es buena o no, esto determinará la calidad de la relación que el docente tendrá con los estudiantes.

Estas primeras impresiones generarán expectativas que influyen el tipo de trato, por el motivo de que, si las expectativas docentes sobre el estudiantado sobre el estudiante, este último no logra cumplirlas, el docente cambiará el modo en que se relaciona con ese estudiantado, incluso podría llegar a afectar su rendimiento académico.

Moya (2010) plantea, además, que los docentes deben tener una apertura con los estudiantes, tanto de docente hacia estudiantes como en sentido contrario, en aspectos personales, manteniéndose, eso sí, un límite ético para esa apertura; por ejemplo, al escuchar lo que los estudiantes tienen que decir, si existe esta apertura, la relación existente tendrá mayor cercanía, además, permitirá una mejor comprensión y entendimiento mutuo. Como conclusión, esta autora expresa que para que exista un buen trato, debe haber primero una buena comunicación en la clase, puesto que esto es preponderante en la relación entre los actores educativos del aula.

Por su parte, Artavía (2005) se enfoca principalmente en el trato o relación directa que se da entre docente y estudiantes desde la cotidianidad del aula, por lo que su investigación se realizó mediante un estudio de caso con estudiantes de

primaria. Entre los elementos que destaca en dicha interacción se encuentra el tipo de relación afectiva, el nivel de participación, así como el tipo de comunicación verbal y no verbal que fomenta el docente en la relación con el estudiantado.

En la línea sobre el trato entre actores educativos, en cuanto al aspecto emocional, Keil (2011) plantea la importancia de una transferencia didáctica que se funde a través de la relación dialógica que imprime lazos emocionales; que permita crear un clima particular, un contacto; que se instaure un entorno especial y actitudes para la condición educativa; en donde la actitud comunicativa que sostenga el sujeto mediador en la clase, se transforme en el éxito o fracaso para lograr el aprendizaje estudiantil; para ello, se hace necesario enfocarse en las palabras, los gestos y los silencios con su potente influencia, cargada de sentidos y significados, elementos importantes en el momento del intercambio educativo.

En general, la autora reconoce que, en el contexto educativo actual, las voces estudiantiles claman por oportunidades de formación con mayor apertura al diálogo y al respeto mutuo, conducentes a un clima de trabajo que inicie y fortalezca el vínculo para el encuentro con el saber.

Sobre la influencia del trato entre los actores educativos, Chiara (2014) señala que el trato docente hacia el estudiantado y la relación que exista entre estos influye en el aprendizaje, en la actitud que el estudiantado tendrá hacia ese aprendizaje y, por lo tanto, el crecimiento personal del docente y del estudiantado. Así mismo, plantea que la calidad de la relación dependerá de las características

docentes y que esto puede influir en el rendimiento académico estudiantil y la actitud hacia los contenidos de la asignatura que reciben.

1.3.5 Contexto y clima escolar

En este apartado destaca la investigación realizada por Mejía y Ávila (2009), quienes parten de realizar una diferenciación entre relación social e interacción. Esta última forma parte de las relaciones sociales que se encuentran enmarcadas dentro un contexto histórico-cultural en el que también intervienen factores político-económicos que influyen en el modelo de interacción. Esto es, según la procedencia y la labor realizada por su familia, se demarcará el tipo e intensidad de la interacción del estudiantado en la clase.

Dicho estudio está enfocado en la formación y establecimiento de las interacciones "docente-estudiantes" en la cual la temporalidad juega un factor determinante para la construcción de un clima de "confianza" y un sentimiento de "comunidad". Entre los aportes más relevantes que ofrece el artículo se encuentra el hallazgo de que las técnicas didácticas más relacionadas con la cotidianidad de la vida de cada estudiante fueron las que tuvieron mejores resultados en cuanto a la respuesta, en un sentido de interacción de estudiante hacia la materia y estudiante al docente a cargo.

En esa misma línea, Rizo (2007), pese a que refiere más al término de realidad social en la que está adscrita la escuela y sus actores, plantea que las interacciones y los procesos comunicativos del ámbito educativo están

influenciados por las cosmovisiones de la cultura, la clase social a la que se pertenece, el lugar de residencia, las experiencias de vida, así como de los conflictos y normas que se practican, por lo que son aspectos que deben estudiarse para comprender la globalidad de los procesos educativos.

En lo que refiere al clima escolar, Sandoval (2014) expone que es necesario tomar en cuenta dicho aspecto y su relación con la escuela como una institución socializadora, así como de los procesos educativos que en ella se desarrollan. Por ello, el clima escolar puede influenciar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en las interacciones entre docentes y estudiantes, al tomar en cuenta sus convivencias en el aula.

Sandoval (2014) plantea que el estudio de esta temática es importante porque permite comprender, a partir del marco de las relaciones sociales que se producen en los centros educativos, donde el aula es una unidad de esto. Busca cómo se construyen las interacciones entre los actores educativos, la calidad de estas, la existencia de normas o reglas y la creación de un espacio propicio para aprender y enseñar. El aporte de la investigación radica en tomar en cuenta el espacio social que se configura en la clase, como un espacio de interacciones que son parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual brinda posibilidades para el estudio de elementos educativos que forman parte del día a día.

En ese tópico, Suyapa (2013) estudia cómo el clima escolar es percibido por docentes y estudiantes en el marco de la educación secundaria, donde "...se valora por la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad

educativa y por los sentimientos de aceptación o rechazo que existan" (Suyapa, 2013, p. 47); lo anterior forma parte de las interacciones cotidianas que se desarrollan en las clases, como elementos educativos importantes para la investigación, dado que toman en cuenta las percepciones de los distintos actores que forman parte de las técnicas de investigación.

Además, Suyapa (2013) plantea el clima escolar como una categoría educativa integral, ya que involucra aspectos como los procesos de enseñanza y aprendizaje, interacciones entre docente – estudiante o estudiantes entre sí, metodología, contexto, entre otros; por lo que el clima escolar se convierte en una categoría a tomar en cuenta para poder comprender las interacciones comunicativas que existen en el aula y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.4 Problemática

Dentro del quehacer educativo convergen una serie de aspectos que intervienen de forma directa o indirecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre ellos se pueden mencionar las interacciones, conducta, contenidos, tareas, reglamentos, evaluaciones, metodología y técnicas didácticas. A ser las interacciones comunicativas el tema de interés para la investigación, a partir de este escenario educativo, es posible identificar una serie de problemáticas relacionadas que deben ser analizadas y profundizadas sobre los distintos elementos, con el objetivo de generar evidencias que permitan tomar

decisiones pertinentes como apoyo para el desarrollo de la asignatura de Estudios Sociales.

Las interacciones comunicativas se encuentran inmersas en un contexto educativo caracterizado por patrones tradicionalistas que aún persisten en las aulas. En esa línea, Torres (1998) señala que el currículo, los contenidos, los valores promovidos y las relaciones mediadas entre los actores educativos no son neutrales, sino que responden a la ideología dominante que establece dichos patrones tradicionales, muestra de ello se refleja en el docente tradicional que "... desarrolla un currículum cuyos únicos materiales curriculares son los libros de texto y con una estrategia metodológica dominada por las lecciones magistrales" (Torres, 1998, p. 126).

En ese mismo tópico, Bernstein (1988) expresa que las relaciones entre docente y estudiantes tradicionales son jerarquizadas, donde se marca, claramente, quién es el sujeto trasmisor y quienes receptores; con contenidos curriculares con poca conexión y criterios de evaluación explícitos y concretos que establecen qué corresponde al estudiantado y qué al personal docente.

Con base en lo anterior, introducir cambios o modificaciones al modelo tradicional de enseñanza resulta una tarea difícil, lo cual es señalado por el *Quinto Informe del Estado de la Educación* (2015), el cual enfatiza que el uso del espacio todavía está constituido por una distribución homogénea de estudiantes en el aula, en mesas individuales y dirigidas hacia el docente, así como de la pizarra en donde la interacción entre los actores educativos es vertical y evita el contacto entre ellos.

El mismo informe acota que se deben repensar las destrezas, metodología, evaluación y demás elementos que configuran lo que sucede en la clase; por ejemplo, el trabajo en equipo, el liderazgo y la comunicación. Ante este panorama, el abordaje de las interacciones comunicativas resulta pertinente para que las clases no sean solo una transmisión de información, sino, más bien, una práctica pedagógica que involucra una interacción de las personas participantes.

En la misma línea, el programa de estudio de Estudios Sociales plantea la necesidad de considerar "...las interacciones estudiante-estudiante y docente-estudiante, a partir de la interrelación entre conocimientos previos, experiencias del ser humano y la cultura en relación con el conocimiento disciplinar englobado en el campo de los Estudios Sociales" (MEP, 2016, p. 40). A partir de este planteamiento, cada docente debe contemplar estos aspectos en su planeamiento y práctica pedagógica, en busca de reconfigurar las clases alejándose de patrones tradicionalistas.

Lo anterior se considera uno de los desafíos de la educación costarricense en el siglo XXI, según el *Quinto Informe del Estado de la Educación* (2015), donde se indica:

[Es] necesario también que los docentes tengan oportunidades para replantear sus creencias sobre el aprendizaje y su rol educador, para descubrir que el cambio es factible y el impacto que este tendría en sus estudiantes; para revisar cómo se están relacionado con sus alumnos, de forma que puedan avanzar hacia el establecimiento de relaciones más horizontales, empáticas y basadas en la confianza mutua. (Estado de la

Educación, 2015, p.180)

Pese a que en el *Sexto Informe del Estado de la Educación* (2017) no se profundiza en los tipos de interacciones que se desarrollan en una clase, sí señala la necesidad de abordarlas, pues delimitar cuáles tipos de interacciones se presenta en la cotidianidad de la clase permitirá, al docente, implementarlas en sus prácticas educativas. Desde esta investigación son relevantes las interacciones comunicativas, ya que ellas son las responsables del proceso de socialización entre estudiantes y docente, las cuales están mediadas por la asignatura de estudio, para esta investigación, la asignatura Estudios Sociales.

En relación con lo anterior, en el *Quinto Informe del Estado de la Educación* (2015) se plantea la necesidad de que las interacciones comunicativas sean investigadas, puesto que, las interacciones con estudiantes y la mediación pedagógica que se dan en la clase no han sido tema de investigación educativa a profundidad. En el *Sexto Informe del Estado de la Educación* (2017), si bien se empiezan a abordar algunos elementos de la interacción en los salones de clase, como las condiciones físicas del espacio, el tiempo de clase, la relación social a partir de las metodologías de clase, y el papel del docente en las interacciones educativas, el informe no se introduce en un estudio de las interacciones a profundidad entre los actores educativos, por lo que sigue siendo un vacío académico por investigar.

La problemática expuesta anteriormente, referida a las interacciones de comunicación, son el objeto de este estudio.

A continuación, el objetivo general y las interrogantes planteadas acerca de esta, todo lo cual constituye una guía investigativa.

1.4.1 Objetivo general

Analizar las interacciones comunicativas que se desarrollan en la clase de Estudios Sociales.

1.4.2 Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se manifiestan las interacciones comunicativas entre docente-estudiantes y entre estudiantes en la clase de Estudios Sociales?
2. ¿Cuáles son las manifestaciones del lenguaje verbal y no verbal en las interacciones comunicativas en la clase de Estudios Sociales?
3. ¿Cuál es el trato que se identifica en las interacciones comunicativas que se desarrollan en el aula?
4. ¿Cuál es la incidencia que tienen las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales?

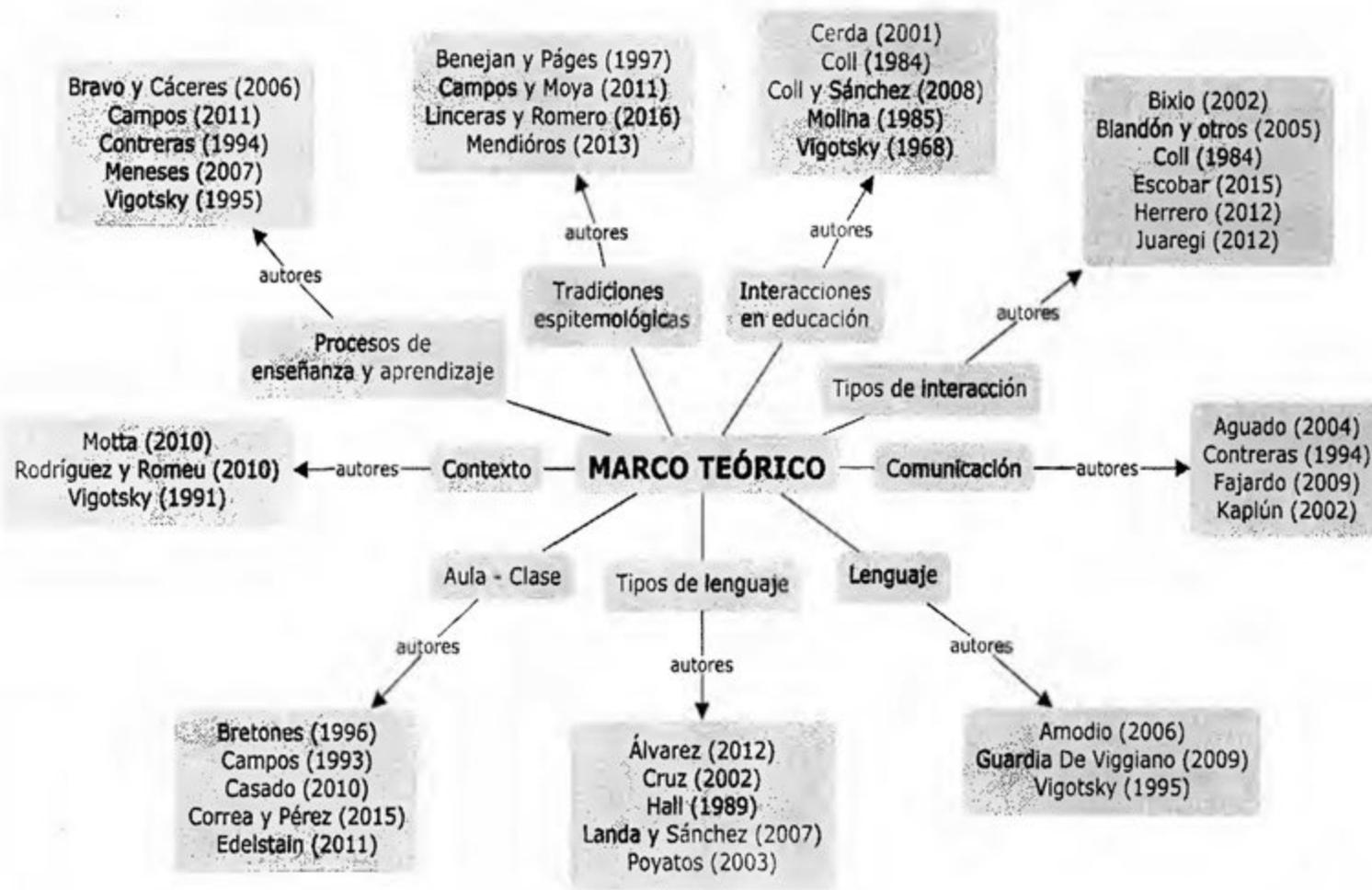
Capítulo II

2. Marco teórico

El ser humano, por su naturaleza, ha tenido que convivir en sociedad para poder desarrollarse y ha establecido una serie de formas o modelos de vida para que esa convivencia social sea posible; aquí es donde también entra en juego la creación de una cultura, en la cual se introducen a las personas a esta con el fin de alcanzar dicha convivencia.

Una de las formas de inserción del sujeto en la cultura, es el proceso de educación formal o proceso escolar, el cual debe ser capaz de formar o de influir en el comportamiento humano. Este "...transcurre en medio de un marco social o interpersonal donde estamos en constante interacción con otras personas desde la infancia hasta la vejez y, en general, la vida humana resulta difícil de concebir fuera del marco de estas relaciones sociales" (Cerdea, 2001, p. 30); es decir, el ser humano vive en una constante interacción con lo que lo rodea: tanto con personas, como con su entorno, el cual también influye en su formación. Por lo tanto, Cerdea (2001) plantea que estos procesos de interacción van a tener una fundamental importancia en la actividad educativa, donde, tanto docente como estudiante forman parte de este circuito de interacciones. Por ello, esta temática se abordará en el presente marco teórico, estructurado según se refleja en la figura 2 en la cual se describen los ejes que la conforman:

Figura 2. Esquema del marco teórico.



Fuente: Elaboración Propia, 2018.

2.1 Interacciones en educación

Según Coll y Sánchez (2008) el estudio de las interacciones en educación ha ido variando, debido a que las estructuras educativas han cambiado, en esa línea, supone que las investigaciones en este tema toman relevancia dado a tres argumentos fundamentales

...el primero tiene que ver con la crisis del modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional. El segundo, con la aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza. Y el tercero, con la importancia creciente otorgada al contexto del aula. (Coll y Sánchez, 2008, p. 15)

En relación con lo anterior, surge la necesidad de nuevas tendencias educativas en las que las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje sean "...un proceso comunicativo - formativo caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella" (Cerdeña, 2001, p. 31). Estos agentes son docente y estudiante, quienes, producto de estas interacciones, inician un proceso de educación basado en la enseñanza y aprendizaje de saberes y de conocimientos.

El proceso educativo hace que se favorezca un ambiente de socialización entre todas las personas del centro educativo; en la clase se establecen relaciones entre estudiantes – estudiantes y estudiante - docente. Por esto, como se vive en un ambiente social, la misma educación es la formadora de los principios sociales.

En lo que refiere a la interacción docente - estudiante, parte de la concepción vigotskiana que sostiene que dicho proceso es el resultante del intercambio entre docente y estudiante, se destaca el papel del primer agente como sostén y apoyo, lo que se construye a partir de lo que Vigotsky (1978) llama la zona de desarrollo próxima (Z.D.P). Vigotsky asegura que lo que un niño o niña puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá realizarlo sin esta, dado que la persona adulta, con sus intervenciones, sostiene y ayuda al logro de muchas acciones que sin ese apoyo no serían posibles.

Aquí también tiene importancia el proceso de comunicación, así como el de la participación, debido a que "...en la escuela tradicional, las relaciones entre el profesor y los alumnos se dan en términos puramente informacionales o sea la transmisión unidireccional y unilateral de un conjunto de datos e información" (Cerdea, 2001, p. 35), por lo tanto, la comunicación entre los actores educativos del proceso es fundamental, particularmente la del estudiantado, sin la cual la interacción no existiría.

Dentro del proceso de interacción entre docente – estudiante, se debe tomar en cuenta la empatía, ya que, a través de la "simpatía mutua" que existe entre docente y estudiante, se logra una identidad, fundamental en este tipo de relaciones (Cerdea, 2001). En un plano similar, Molina (1985) indica que se requiere considerar la empatía, dado que, cuando existe una relación empática entre docente y estudiante, la reacción estudiantil responde de diferente manera que con el docente que no le genere empatía.

En lo que corresponde a la interacción estudiante - estudiante, es la que se presenta entre iguales o entre estudiantes. Aprender a aprender con otras personas implica afrontar procesos de esclarecimiento, ya sea en lo relativo a una materia de estudio como a las dificultades y problemas que dicho trabajo genera. En el aprendizaje grupal entran en juego la información y la emoción, para obtener la producción de nuevas situaciones, planteamiento de tareas, así como formas de solución de problemas; según Coll (1984), este tipo de interacción juega un papel de primer orden, por motivo de que influye en la consecución de los objetivos educativos trazados.

Empero, la interacción entre estudiantes no solo influye en el proceso educativo académico, sino también en la relación y armonía que pueda existir entre dichos grupos de estudiantes, la cual puede generar incluso situaciones de violencia, si estas se descontrolan, o, por otra parte, predeterminar roles dentro de un mismo grupo. En las interacciones de este tipo "...la conducta y las creencias de los alumnos están condicionadas en gran medida por los pequeños grupos que se forman dentro del aula –tales como las camarillas de amigos-, y los grupos de cohesión que existen dentro de la escuela" (Molina, 1985, p. 105), por lo que las interacciones entre pares están determinadas por la dinámica desarrollada por el mismo grupo.

En esa línea, de manera similar, Coll (1984) plantea que esa relación entre iguales es decisiva en el proceso de socialización, en la adquisición de competencias y destrezas sociales, así como en el grado de control de los impulsos agresivos y en el respeto a las normas establecidas, en el nivel de

aspiración que posea el estudiantado; además, en el rendimiento escolar. Si se considera que el proceso educativo es una educación para la vida y no solo para la adquisición de conocimientos, estos aspectos deben ser considerados como fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, para ello, "...no basta con colocar unos alumnos al lado de otros y permitirles que interactúen para obtener automáticamente unos efectos favorables. El elemento decisivo no es la cantidad de la interacción, sino su naturaleza" (Coll, 1984, p. 120).

Por lo anterior, se desprende que "...el trato entre los propios alumnos...muchas veces las diferencias económicas, sociales, culturales, físicas o psicológicas pueden convertirse en causal de prejuicios, discriminaciones y finalmente desigualdades" (Cerdeña, 2001, p. 41); lo que demuestra que las interacciones entre estudiantes son un punto por considerar, dado que de ellas se pueden generar relaciones de poder que influyen en la realidad de la clase y en el establecimiento de roles del mismo estudiantado, ya sea positiva o negativamente.

Una vez realizado un bosquejo general sobre el plano de las interacciones en educación, a continuación, se presentan los ejes en los que el marco teórico enfatiza para comprender los componentes temáticos que están circunscritos en el tema de las interacciones comunicativas, entre las cuales se encuentran los tipos de interacción, la comunicación, el lenguaje, tipos de lenguaje, clase y aula, contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las tradiciones epistemológicas.

2.2 Tipos de interacciones en la clase

Según Coll (1984), en el marco de las interacciones educativas se ha privilegiado el estudio de la interacción docente – estudiante, en su relación con objetivos educativos de distinta índole; sin embargo, la interacción estudiante – estudiante es de suma importancia, en miras hacia la comprensión no solo de logros educativos, sino que también de sus procesos psicológicos y cognitivos que participan en este tipo de interacción.

Además de las interacciones mencionadas por Coll (1984), también es importante la interacción que existe entre estudiante – contenido, la cual es parte del aprendizaje escolar (Escobar, 2015). Entre otros tipos de interacciones, Bixio (2002) plantea la existencia de las interacciones sociocognitivas, las cuales están compuestas por la interacción docente – estudiante y estudiante – estudiante; por otro lado, se encuentra la interacción cognitiva compuesta por la interacción estudiante - objeto de conocimiento; por último, la interacción contextual conformada por la interacción estudiante - estudiante - objeto de conocimiento - docente - contexto.

En otro apartado, las interacciones sociales son un "... tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales" (Jauregi, 2012, p. 5), por lo que es necesario tomar en cuenta a los distintos actores que participan en estas, así como lo que se está comunicando. El intercambio de acciones y reacciones de diverso tipo, como plantea Jauregi (2012), es importante debido a que se encuentra inmerso en contextos particulares, por lo que podrían

analizarse estos mismos y el papel que juegan los actores educativos que participan en esas interacciones.

La vinculación entre participantes de las interacciones está dada por su comunicación, por tanto:

[desde este proceso comunicativo, las interacciones] se comprenden como los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. (Blandón, Molina, y Vergara, 2005, p. 97-98)

Al construirse relaciones entre las personas a partir de las interacciones durante procesos comunicativos, es posible valorar su importancia y tomar en cuenta la influencia que ejercen. Entre las personas se "...establecen relaciones con los demás por medio de interacciones, entendidas como procesos sociales cuyos resultados siempre derivan en la modificación de los estados iniciales de los participantes del proceso comunicativo" (Herrero, 2012, p. 139).

Por lo anterior, el concepto de interacciones comunicativas es importante, puesto que permite relacionar lo mencionado en párrafos anteriores, con el desarrollo del alcance que tienen las interacciones sociales entre personas y los procesos comunicativos inmersos en estas mismas.

Las interacciones comunicativas son de interés en temas educativos, ya que estas, "...además de estar relacionadas con procesos de socialización, también se vincula la comunicación con entornos educativos, así como a la forma en que los actores de la comunicación construyen su diálogo" (Herrero, 2012, p. 139). El diálogo que construyen los actores, en este caso, se encuentra referenciado directamente a las personas en el acto educativo, que para efectos de la investigación se centra en el papel docente y estudiantil, en un contexto educativo particular.

Producto del proceso comunicativo entre actores sociales pueden darse varios tipos de interacciones comunicativas, dependiendo del tipo de intercambio que tengan estos actores, por ejemplo, la colectiva o la grupal. En el primer caso, estudiantes interactúan entre sí como grupo, sin embargo, no hay interacción entre estudiantes; en el segundo caso se crean grupos de trabajo en el aula, en donde existe un intercambio constante, en el que se reflejan individualidades y vínculos comunicativos (Herrero, 2012).

2.3 Comunicación

El término comunicación es polisémico, es decir, contempla gran cantidad de definiciones según autorías, contextos, significados, necesidades o entornos, o sea, adquiere una concepción multidimensional, puesto que es un concepto que contempla tanto lo funcional como lo semántico (Aguado, 2004). Además, consiste en un concepto transversal en el desarrollo del ser humano, ya sea desde un

punto de vista cotidiano, así como de su puesta en práctica en áreas del conocimiento.

Según Aguado (2004), la comunicación presenta características imprescindibles en su tratamiento y composición, las cuales son las siguientes: es relacional, puesto que siempre será un puente de unión entre uno o más elementos diferenciados; también fuente de percepción de las diferencias, puesto que siempre se podrá discriminar lo que se distingue; a su vez, posee una estructura puesto, que los sujetos que hacen uso de ella son partes de esta y están relacionados entre sí (interrelación). Además, para efectos de la investigación, resulta significativa la característica de la comunicación en su función de interacción, es decir, al construirse procesos entre sujetos, estos se influyen mutuamente.

A partir de lo anterior, resulta necesario establecer elementos que intervienen en la comunicación, por lo que Fajardo (2009) señala, en un primer apartado, que se encuentran el sujeto emisor y el sujeto receptor como actores tradicionales, en donde el emisor es la fuente que proporciona parte de la información y el receptor las recibe. Es importante aclarar que, en cuanto a los entes participantes receptores "...no todos los que funcionan como oyentes en un proceso comunicativo son afectados por la comunicación. Por esta razón se habla de un blanco locucionario, que es el participante que resulta efectivamente involucrado en el proceso" (Fajardo, 2009, p. 125). Este aspecto es crucial, ya que no solo evidencia que estos actores tradicionales no son iguales por el peso del emisor en la transmisión de mensajes (relación jerárquica) y que, a su vez, puede

haber receptores que no cumplan su rol.

En un segundo apartado, se encuentra el código, el cual funciona en la medida en que el sujeto emisor emite un mensaje de una forma en la que el ente receptor debe decodificarlo, no obstante, para que esto ocurra, es necesario que ocurra lo siguiente:

La comunicación llegue al otro, para que lo involucre en el intercambio comunicativo, para que se dé el proceso de interacción entre las partes, se debe cumplir una condición: compartir un código lingüístico, el cual es necesario, pero no suficiente, pues en ocasiones los individuos encuentran diferencias e incluso dificultades para comprender cabalmente el mensaje que, en su misma lengua, emite alguien de una región diferente de la suya. (Fajardo, 2009, p. 127)

Según lo expuesto en la cita anterior, es claro que para que se cumpla la interacción entre emisores y receptores, se debe compartir un código lingüístico mutuo, que va más allá de la lengua y que, más bien, apunta a la comprensión de significados, dirigidos tanto por los elementos verbales como no verbales.

En un tercer apartado, se encuentra el mensaje que comparten tanto el sujeto emisor como el receptor, el cual puede ser de diferentes formas o contenidos, dado que son aspectos que se desean expresar, ya sea por medios verbales o no verbales; eso sí, para que su relación con el desarrollo de interacciones comunicativas es necesario que sean comunes (Fajardo, 2009). Además, se debe valorar también la intencionalidad de los sujetos emisores al

expresar mensajes, lo cual requiere de un proceso de inferencia, es decir, ir más allá, poder interpretar las intenciones del ente emisor y como esto lo realiza el receptor.

Como cuarto apartado, este se refiere al canal, como el medio por el cual se emite un mensaje, ya sea por medios verbales o no verbales, por lo que debe ser adecuado, según las necesidades del momento en el que se expresa el mensaje o la intencionalidad de este para que tenga el efecto necesario, es decir, considerar cómo se envía el mensaje y de la forma en que se realiza.

Por último, se encuentra el contexto como elemento comunicativo, el cual es significativo en los procesos de socialización de las personas, de tal forma que va más allá de lo físico, pues se toman en cuenta espacios de referencia, dado que:

Cada situación comunicativa se ubica en lo que la sociolingüística denomina marco, que es el conjunto de circunstancias que ocurren de manera consecutiva y conllevan información de los participantes, de las características y los roles de estos, del lugar donde se lleva a cabo el intercambio comunicativo, de la secuencia y la organización de los eventos que suceden en tal situación y de la manera característica como se abre y se cierra el intercambio comunicativo. (Fajardo, 2009, p. 135)

Es decir, este "marco" permite que el intercambio comunicativo adquiere significado, por lo tanto, no se puede desligar de lo que emisores y receptores comparten en los procesos comunicativos, así como de la información que tienen

en común estos participantes.

Una vez abordado de forma general el tema de comunicación, así como de los elementos comunicativos que interceden en esto, es importante que este sea estudiado en los contextos educativos, dado que estos constituyen una relación dialógica constante entre los actores escolares, a partir de los elementos básicos utilizados en la comunicación. Esta comunicación se puede generar desde diversos modelos comunicativos, en donde cada uno de esos elementos cambian su configuración inicial.

En cuanto a los modelos comunicativos que se desarrollan en la clase, Kaplún (2002) plantea que estos se encuentran ligados, a su vez, a modelos educativos básicos, los cuales varían en el énfasis que brindan, ya sea en los contenidos, los efectos o el proceso. Por esto es necesario identificar el modelo educativo en el que se enmarca la práctica profesional docente y así poder comprender los roles comunicativos que juegan los actores en ella.

El primer modelo educativo con énfasis en los contenidos es el tradicional, puesto que los roles comunicativos en la clase son rígidos, es decir, una persona docente que enseña y posee los conocimientos y un estudiantado que aprende y necesita ser nutrido de estos; en este tipo de modelo educativo, la comunicación se comporta de la siguiente manera: existe un sujeto emisor que envía su mensaje a un sujeto receptor; pero esta relación no es recíproca, lo que evidencia una unidireccionalidad en la transmisión de los mensajes, puesto que resalta la comunicación como algo autoritario o vertical.

El segundo modelo educativo es el que realiza el énfasis en los efectos, o sea, con rasgos conductistas que se basan en la construcción de hábitos o conductas que el docente desea en los estudiantes, por lo que la transmisión de los mensajes es realizada no como una mera transmisión, sino con la función de crear situaciones para que el estudiantado realice.

Tal y como señala Kaplún (2002), "...se da una apariencia de participación de los educandos o receptores. Pero es sólo una apariencia, unaseudoparticipación: los contenidos y los objetivos ya están definidos y programados de antemano. El educando sólo «participa» ejecutándolos" (p. 35). Por ello, este modelo educativo, al menos en teoría, busca darle más participación al sujeto receptor, en este caso el estudiantado, lo cual no se logra en su totalidad, puesto que el papel de receptores se encuentra aún subordinado a lo que el sujeto emisor desee.

Así mismo, el modelo comunicativo que se desarrolla contempla la existencia de un ente emisor que monopoliza la comunicación en la clase y un ente receptor que la recibe, hasta este punto es similar al modelo educativo con énfasis en contenidos; sin embargo, se espera una respuesta del público receptor, aunque está condicionada previamente en busca de efectos, por lo que aún se encuentran rasgos de unidireccionalidad entre los actores educativos.

Por último, el modelo educativo con énfasis en el proceso, parte de la reflexión de los actores educativos y su interacción en el aula, como espacio en donde se comunican; se plantea la concepción de una educación donde "...el

sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás" (Kaplún, 2002, p. 45). Para poder lograr lo expuesto anteriormente, es necesario que el docente tenga un rol acompañante del estudiantado, lo que permite garantizar que tanto estudiantes como docente tengan un papel activo en la comunicación que generan, con gran importancia en las prácticas cotidianas.

La comunicación en este tipo de modelo educativo se realiza de la siguiente manera: tanto sujeto el emisor como los entes receptores comparten mensajes de manera recíproca, en búsqueda de una horizontalidad comunicativa, por lo que se reconoce que este tipo de comunicación en la clase se relaciona con una bidireccionalidad en las acciones que realizan los distintos actores educativos.

En una dirección similar a la planteada por Kaplún (2002), Contreras (1994) señala que existen modelos comunicativos en educación que denomina modelos de comunicación didáctica, los cuales se pueden clasificar de la siguiente manera: telegráfico, de orquesta y sistémico.

En primer lugar, el modelo de tipo telegráfico apuesta por una comunicación vertical que privilegia la unidireccionalidad, similar al planteamiento de Kaplún (2002) en su modelo educativo con énfasis en los contenidos, debido a que el docente es quien que transmite un mensaje a los estudiantes que fungen como público de receptor pasivos. Este tipo de comunicación se apoya en la concepción del docente como una figura "sabia" que transmite mensajes en forma de

"mensajes telegráficos", es decir, transmite conocimientos o contenidos con una única dirección hacia los estudiantes, a quienes, no les queda más remedio que escribir o poner atención al mensaje sin posibilidad de respuesta a este.

En segundo lugar, el autor plantea que existe un modelo de comunicación didáctica, referente a una "orquesta", es decir, todos los actores educativos involucrados participan de alguna manera de lo que sucede en la clase y en los mensajes que se transmiten. Además, señala que, en este tipo de comunicación, no solo se privilegian elementos verbales como podría ser en el tipo de modelo de comunicación didáctica de tipo telegráfico, sino que también tienen peso los gestos o expresiones no verbales (Contreras, 1994).

En relación con lo expuesto por Kaplún (2002), existe un punto en común con los modelos que realizan un énfasis en los efectos, puesto que existe participación tanto del docente como de estudiantes en los procesos comunicativos que se desarrollan en la clase; sin embargo, como señala Contreras (1994), aún se engloban estos procesos en un marco normativo, puesto que el personal docente sigue ostentando la figura de autoridad y el control casi total de la comunicación en la clase y cómo esta se transmitirá entre los actores educativos.

En el tercer modelo de comunicación didáctica que plantea el autor, es el sistémico, el cual es similar a un conjunto de sistemas de comunicación que interactúan entre sí, y que, por lo tanto, los procesos comunicativos en la clase permiten tanto a sujetos receptores como emisores su interacción constante y

recíproca. Este tipo de modelo apuesta por la capacidad de los actores educativos de dar sentido a los mensajes que intercambian durante su comunicación, ya sea de tipo verbal o no verbal, como productos hechos por ambos grupos. Por lo anterior, la bidireccionalidad que plantea Kaplún (2002) sería necesaria en este tipo de modelo de comunicación didáctica, ya que se requiere que tanto docente como estudiantes participen en él, tanto de su papel de emisor como receptor.

2.4 Lenguaje

Para este apartado se aborda lo relacionado con el lenguaje y de sus diferentes tipos, como ejes para la comprensión de las interacciones comunicativas y elementos de socialización de las personas. Para esto, es necesario señalar inicialmente que el lenguaje constituye un conjunto de medios e instrumentos de los que se vale el ser humano para comunicarse con sus semejantes (Guardia de Viggiano, 2009).

En relación con lo anterior, el lenguaje funciona como un elemento de interacción que les permite a las personas transmitir o intercambiar mensajes, los cuales tienen diferentes significados comprensibles para ciertos grupos o culturas, según su significación en los diversos contextos sociales. De acuerdo con Amodio (2006), el desarrollo de la capacidad de las personas para percibir su entorno, relacionarse con el resto de integrantes del grupo, adquirir saberes tradicionales y producir otros propios, se realiza a través del lenguaje -como una herramienta o puente, necesario para conectarse con el mundo externo y con nuestro mundo

interior-.

Según lo antecedente, se puede destacar la importancia que posee el lenguaje para la comprensión de las relaciones o interacciones humanas en los diversos ámbitos de la cotidianidad, por medio de la comprensión de la configuración de señas, gestos, palabras y la escritura; en la esfera educativa resulta pertinente considerar esa configuración, en busca de generar una interacción comunicativa que propicie el desarrollo de vínculos entre los actores que se encuentran en la clase, lo cual permita alcanzar el objetivo académico.

En la educación, el lenguaje es el medio por el cual estudiantes y docente realizan intercambios de ideas que permiten la comunicación, en donde se establece que cada docente es quien intenta enseñar y el estudiantado busca aprender: desde esta idea, Vigotsky (1995) considera el lenguaje como una manifestación externa, una simple vestidura del pensamiento, al tratar de liberar el pensamiento por medio de todos los componentes sensoriales, incluidas las palabras. Esto fundamenta el hecho de que el lenguaje que se desarrolle en las clases permite la expresión interactiva de las ideas de parte de los actores educativos presentes.

2.5 Tipos de lenguaje

Ahora bien, el lenguaje está configurado por una serie de elementos que permiten la comunicación, los cuales han sido agrupados dentro de categorías establecidas como verbal y no verbal, las cuales son parte del proceso de

interacción comunicativa de las personas.

A partir de lo anterior, el lenguaje verbal es entendido como la conformación de los sonidos de las palabras que componen un mensaje o una idea que un sujeto emisor pretende enviar a uno o varios entes receptores; mientras que, por su parte, el lenguaje no verbal es el que complementa el mensaje por medio de gestos, expresiones corporales, sonidos o silencios.

Según este planteamiento, Cruz (2002) señala que el lenguaje verbal ha sido considerado como la base de la comunicación, ya que es natural en las personas y se utiliza con intención de transmitir un mensaje, por medio de sonidos fónicos de las palabras u oraciones que ocurren de forma planificada o de manera espontánea.

En lo referido al lenguaje no verbal, Landa y Sánchez (2007) plantean que se entiende como el proceso de emitir y recibir mensajes que acompañan, modifican o remplazan el habla, sin llegar a ser un sistema comunicativo autónomo; vinculado con una serie de expresiones, miradas, gestos, señas, que fortalecen el mensaje verbal. Se establece, de esta manera, que el lenguaje no verbal constituye un complemento importante al momento de transmitir un mensaje, pues fortalece lo verbal a partir de las expresiones de los individuos.

En este tópico del lenguaje no verbal, llamado por Hall (1989) el lenguaje silencioso, el cual precisa en los siguientes términos: un mundo inmenso, variado y paradójico como corresponde a cualquier lenguaje; que sirve para completar el lenguaje de las palabras que usamos a diario, en el intercambio de las relaciones

humanas.

En esta misma línea, Poyatos (2003) define el lenguaje no verbal como las emisiones de signos activos o pasivos -constituyan o no comportamientos-, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales, contenidos en una cultura individualmente o en una mutua construcción.

Estas formas de lenguaje que las personas utilizan cotidianamente también están presentes en los contextos y actos educativos, en donde constituyen bases importantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido que el docente y el estudiantado utilizan los tipos de lenguaje como medios o herramientas para socializar conocimientos establecidos en un currículo.

Sin embargo, Álvarez (2012) menciona que más allá de socialización de conocimientos, los tipos de lenguaje propician la transmisión de actitudes, creencias, emociones, sentimientos, expectativas, valores, prejuicios, estados de ánimo; lo que en su mayor parte constituyen variables del currículo oculto en los centros educativos.

2.6 Aula - Clase

Para una mejor comprensión del momento de investigación en el que se abordará el objeto de estudio, es necesario señalar la clase como el instante destinado a estudiar las interacciones comunicativas que se desarrollan entre docente y estudiantes y entre estudiantes, al comprender la clase como las acciones que conllevan a la interacción de los actores educativos dentro del aula,

esta última entendida como espacio físico.

Es por esto que, para comprender las interacciones comunicativas desde el ámbito educativo, es posible definir momentos en los que se presentan las acciones pedagógicas y didácticas; uno de esos momentos es el de clase, interpretada como el instante donde se da la intervención de estudiantes y docente, en sustancial relación con lo que se dialoga, se decide y se hace en su desarrollo en torno a una temática (Bretones, 1996):

Se puede hablar la clase como la forma más habitual en la que se concretan las prácticas de enseñanza en las instituciones de educación formal. En este sentido, configura el contexto en que el acto de enseñanza se materializa, es decir, donde la enseñanza se transforma en acto, donde el aprender se provoca y genera; es el ambiente comunicativo que relaciona docentes, aprendices y recursos de aprendizaje. Constituye el escenario en el que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas. (Correa y Pérez, 2015, p. 2)

Se entiende, entonces, la clase como el escenario destinado al intercambio e interrelación entre docente y estudiantes, en donde se configuran las interacciones comunicativas que pueden estar o no planificadas y que se desarrollan como producto del proceso comunicativo social.

Al respecto, Edelstein (2011) brinda una definición que engloba los aspectos antes señalados, pues indica que podría considerarse la clase como un proceso social que se produce a partir de la comunicación. Como suceso

comunicativo implica patrones de interacción social que sostienen las relaciones y expectativas mutuas entre quienes participan de esta misma.

Por su parte, el aula se concibe como la dimensión física en la que se da el hecho educativo, específicamente, donde se desarrolla la clase, y el espacio donde se encuentran los objetos que componen dicha dimensión física. Sobre este tema, Casado (2010) menciona que el aula es un contexto físico en donde se configuran una serie de elementos u objetos como decoración del espacio, características de luz y acústica, el mobiliario, además de los recursos y medios didácticos; por lo que Campos (1993) expresa que esto debe ser tomando en cuenta en la organización del espacio.

2.7 Contexto

Para la relación contexto y espacios escolares, Rodríguez y Romeu (2010) mencionan que un factor a considerar es el papel de la cultura, dado que la cosmovisión varía según el lugar al que se haga referencia, lo cual puede influir en el desarrollo comunal; esta cultura es analizada por Vigotsky (1991), quien menciona que "...el niño, en su proceso de desarrollo, se apropia no solamente del contenido de la experiencia cultural, sino también de las formas y procedimientos de la conducta cultural, de los procedimientos culturales del pensamiento" (p. 14); es esta la cultura que moldea las formas de vida en un contexto determinado; sin embargo, este vínculo puede variar, si el entorno es rural o completamente urbano.

Empero, la cultura, sin importar el lugar, no la reproduce en sí misma la institución educativa, sino que la comunidad influye en ese proceso, debido a que esta cultura es transmitida al centro educativo y puede influir en la conducta de las personas, actividades y modelos de enseñanza.

Por otra parte, Motta (2010) plantea que para que exista una relación entre centro educativo y comunidad, se debe tomar en cuenta a las familias de estudiantes; este autor señala que "...el centro educativo debe ejercer un fuerte liderazgo en la comunidad basado en acciones educativas permanentes orientadas a la solución de problemas y al mejoramiento de la calidad de vida de su población" (Motta, 2010, p. 240). Ese postulado adquiere sentido si se visualiza que, al ser el centro educativo y la familia los principales espacios de formación de cultura en la persona, esa reproducirá dicha cultura en el espacio comunal y, por ende, se debe establecer una vinculación entre los tres espacios para que la proyección social y la resolución de problemáticas, así como el desarrollo de la misma comunidad, estén sustentadas en una cultura de cambio.

En ese mismo sentido, manifiesta que la escuela o colegio debe tomar en cuenta el involucramiento de la familia en el proceso de interacción:

Una institución educativa que valora su relación con el hogar y con la comunidad, tiene un claro referente en su contexto natural, socioeconómico, político y cultural, y hace girar su quehacer pedagógico en torno al mismo, participando en un diálogo permanente con su comunidad para contribuir a la solución progresiva de sus problemas educativos más relevantes. (Motta, 2010, p. XV)

Por ello, la mediación que realiza cada docente en las clases debe estar vinculada con el contexto de la población estudiantil, para que ello permita una mejor comprensión de los ejemplos y, en general, de los contenidos que se están estudiando, los cuales sean acordes a la realidad de su cotidianidad.

2.8 Procesos de enseñanza y aprendizaje

Propiamente en lo que respecta al hecho educativo como tal, se encuentran los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales, desde una visión tradicional han sido abordados de forma separada; por un lado, la enseñanza referida a lo que le corresponde hacer personal al docente y, por otro, el aprendizaje que le atañe al estudiantado. Al respecto, Bravo y Cáceres (2006) señalan que "...en la mayoría de los salones de clase los estudiantes tienen que atender permanentemente al profesor, quién es poseedor de los conocimientos, los transmite como verdades acabadas, dando poco margen para que el estudiante reflexione y llegue a soluciones, de forma independiente" (p. 1).

En cambio, actualmente, desde las nuevas perspectivas educativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje se conciben como la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza, y la manera en que la otra parte lo recibe, según la forma en que aprende, esto en busca de un enlace entre la forma de enseñanza y la forma de aprendizaje; si estas no son compatibles, estos procesos carecen de funcionalidad y sentido. Enseñanza y aprendizaje deben estar estrictamente relacionados, dado que una se complementan mutuamente: no solo el personal docente enseña y el estudiantado aprende, sino que dentro de dichos

procesos también se invierten los papeles.

En esa línea, Meneses (2007) expresa que "la enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender" (p. 32); por ello, es necesario que exista una amplitud hacia la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje como hechos educativos entrelazados, dado que el docente puede pretender que está enseñando, sin que el estudiante realmente este aprendiendo, por lo que en ese caso no existiría un acto educativo como tal.

Por otro lado, Contreras (1994) plantea que, en un nivel interno, los procesos de enseñanza y aprendizaje son fenómenos que se viven y se desarrollan simultáneamente, a partir de los procesos de intercambio e interacción que surgen de la planificación docente y lo que sucede propiamente en la clase en el abordaje que se realiza sobre una temática; a nivel externo, estos procesos están ligados a factores como el contexto y la realidad social en la que se desarrollen.

Considerándose ese contexto y el papel de la estructura social en la educación, Campos y Moya (2011) manifiestan que, si bien estos procesos se orientan a la forma en cómo se construye el aprendizaje y la manera en cómo la enseñanza media trabaja para lograrlo, van más allá de solamente un aspecto académico, debido a que "el proceso de enseñanza aprendizaje tiene como propósito esencial favorecer la formación integral de la personalidad del educando, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, patrones de

conducta, valores, procedimientos y estrategias de aprendizaje" (Campos y Moya, 2011, p. 2).

Ahora bien, uno de los elementos que permite el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la comunicación, dado que la naturaleza del acto educativo se fundamenta en la comunicación existente entre docente y estudiantes para facilitar el aprendizaje (Meneses, 2007), así mismo, Vigotsky (1995) señala que es a partir del lenguaje que puede concretarse un acto educativo, dado que el lenguaje influye en las capacidades cognitivas de una persona y, por ende, determina el desarrollo del pensamiento; el lenguaje genera comunicación entre individuos y, si el lenguaje influye en las capacidades cognitivas, a su vez determinará la forma en que se adquieren nuevos conocimientos, como tales, en los procesos de aprendizaje.

En síntesis, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser entendidos como aspectos que están vinculados y no pueden concebirse de manera aislada; para que la enseñanza genere un aprendizaje debe estar mediada por una óptima comunicación entre quienes participan del proceso, y debe tomarse en cuenta el contexto en el que se encuentran.

2.9 Tradiciones epistemológicas

Al considerar que el hecho educativo surge de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la planificación docente y su mediación en la clase, las interacciones que se desarrollan en ella estarán determinadas por la forma en que

el personal docente desarrolle su clase, la cual está vinculada a un modelo epistemológico de la enseñanza. Por tal motivo, es necesario considerar las líneas o tradiciones epistemológicas desde las cuales se ha orientado el desarrollo de las interacciones, pues en cada posicionamiento epistemológico se determina una relación directa en la forma de interactuar y la manera de organizar lo que sucede en el aula. Dicho de otra forma, según la tradición epistemológica en la que se ubique la práctica docente, determinará el tipo de interacciones que promueva en su clase.

Dentro de las acciones que suceden en el aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen las tareas que realiza el docente desde la metodología y la actuación del estudiantado como participe en el aprendizaje, por lo que este proceso tiene "...como propósito esencial favorecer la formación integral de la personalidad del educando, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, patrones de conducta, valores, procedimientos y estrategias de aprendizaje" (Campos y Moya, 2011, p. 2).

Según lo anterior, el aula se visualiza como un lugar donde se desarrollan actividades y acciones educativas que buscan el aprendizaje del estudiantado; sin embargo, estas dependen, en gran medida, del posicionamiento epistemológico y teórico desde el cual, cada docente construya su clase.

Por tanto, el tipo de tradición epistemológica determinará, en gran medida, las relaciones que se establezcan en la clase, tanto el papel docente como el estudiantil, así como de las concepciones metodológicas y, en general, de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, que son visualizados de distintas maneras desde cada enfoque epistemológico. Para este caso se pretende considerar tres de las tradiciones epistemológicas: la tradición positivista, la humanista y la crítica.

Según Liceras y Romero (2016), la tradición positivista comprende la realidad educativa de clase como un espacio en donde el actor central es el docente, ya que él tiene el conocimiento válido y verdadero que el estudiantado debe aprender, mientras que el sujeto discente es una mente vacía que debe nutrirse con el conocimiento objetivo que se le brinda. Se evidencia en esto una metodología orientada en la acumulación del conocimiento que se centra en obtener resultados, que se deja a un lado la creatividad y la crítica.

Esta tradición se aboca claramente hacia un conductismo que potencia la figura docente en el control y determinación de la relación que se da con el estudiantado, puesto que con el manejo de los conocimientos ubica al estudiante en una posición inferior, lo cual determina la dinámica que se desarrolla en el aula.

Desde otra óptica, la tradición humanista se vincula con una concepción en la que propone al estudiantado como el centro del proceso educativo, donde este es quien construye su conocimiento, orientado hacia una metodología que busca la construcción personal del estudiante y el docente resulta una guía que motiva la actividad de descubrimiento e investigación (Benejam y Pagés, 1997). Desde este planteamiento, la interacción entre estudiante y docente es necesaria para que se logren los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto, se necesitan docentes con capacidad y empatía para relacionarse con el estudiantado.

Por último, la tradición crítica parte de supuestos donde el docente resulta un actor que transforma y critica la realidad de la escuela en la que se encuentra, y que orienta a los estudiantes hacia la conciencia de la existencia de un sistema de valores que les rige, desde una metodología que pretende la reflexión, así como de la crítica de lo establecido y las problemáticas sociales (Benejam y Pagés, 1997). Desde esta postura, el docente y el estudiante son actores activos y propositivos con igualdad de condiciones durante las interacciones que se dan en la clase, ya que la función docente consiste en impulsar al estudiantado a criticar la realidad social en que se encuentra.

Por lo tanto, los diferentes supuestos epistemológicos posibilitan múltiples recorridos por el conocimiento, diferentes diseños y planteamientos de objetivos, metodologías, estrategias distintas, y, en suma, concepciones diversas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el concepto y la aplicación de la evaluación y del papel del profesorado y del estudiantado (Mendioroz, 2013).

Existen, entonces, desde estas tradiciones epistemológicas, diferentes maneras de gestionar lo que sucede en el aula, a razón los planteamientos teóricos que refuerza cada tradición, por lo que el docente que asuma alguna de estas posiciones desarrollará una clase con un tipo específico de interacciones y relaciones con el estudiantado que se encuentre en el aula.

Capítulo III

3. Marco metodológico

Este trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo, debido a que en este paradigma "...se propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos" (Alesina, Bertoni, Mascheroni y Moreira, 1999, p. 77), en este caso, la investigación se desarrolló en un contexto geográfico y población específica en donde se pretende analizar las interacciones comunicativas como un hecho social presente en las clases de Estudios Sociales.

En ese tópico, el análisis parte tanto de la propia visión de las personas que fueron partícipes de la investigación (docente y estudiantes) así como de lo observado en el trabajo de campo. En ese sentido, McMillan y Schumacher (2005) plantean que la investigación cualitativa permite realizar un análisis y descripción de las conductas de los individuos a nivel social e individual, por lo que se busca entender el fenómeno social desde la perspectiva de los sujetos participantes.

Con respecto al método de investigación, el escogido para el presente trabajo es el fenomenológico, planteado por Husserl (1949), el cual se basa en un conocimiento natural que parte de la experiencia. A partir de vivencias de los sujetos es posible interpretarlas y dar paso a una nueva noción de ciencia, la cual se caracteriza por la descripción.

El método fenomenológico aplicado en educación, según Jaramillo y Aguirre (2012), permite indagar con profundidad en realidades escolares, a razón

de que busca estudiar vivencias y experiencias cotidianas que suceden en la clase entre los distintos actores educativos en el marco de un contexto educativo natural.

Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1996) plantean que el método fenomenológico permite abordar con claridad y fundamentación los significados que los individuos dan a sus experiencias, en el que se toma como eje central las vivencias de estos sujetos inmersos en un contexto educativo particular.

Además, este método permite que "...sean más comprensibles fenómenos cotidianos que se vuelven urgentes en la escuela" (Jaramillo y Aguirre, 2012, p. 71), en donde temáticas como las interacciones comunicativas son necesarias de estudiar en su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que sean abordadas con propiedad en ámbitos educativos.

La pertinencia del método seleccionado permite estructurarlo adecuadamente, por lo que en la figura 3 se presenta el esquema de las etapas que componen la investigación fenomenológica del presente trabajo, así como de los procesos que se desarrollan en cada etapa establecida.

Por último, el tipo de investigación es recursiva – emergente; recursiva pues la información recopilada en el campo se lleva a análisis para, posteriormente, devolverse al campo para su respectiva ampliación o complementación de algunos tópicos que requieren mayor atención para el proceso de análisis, de ahí se recoge nueva información que será sometida nuevamente al análisis para, consecutivamente, volver al campo y, así, en dicha secuencia hasta obtener el

análisis final; es emergente porque la información recogida y los aportes de esta investigación surgen directamente del trabajo de campo.



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Figura 3. Etapas de la investigación fenomenológica.

3.1 Dimensiones

Las dimensiones de la investigación se encuentran ligadas directamente al enfoque metodológico que se privilegia, en este caso, el cualitativo; desde esta perspectiva se deben establecer dimensiones claras y bien definidas, con el fin de "...facilitar el proceso, así como de la evaluación de la rigurosidad y calidad de la investigación" (Gurdián, 2007, p. 65).

El uso de las dimensiones brinda a quienes investigan un mejor manejo y delimitación de lo que se encuentra investigando, así como de una reflexión filosófica constante durante el desarrollo de las etapas investigativas, con especial interés en resolver interrogantes relacionadas con aspectos ontológicos, epistemológicos o metodológicos (Guba y Lincoln, 1994).

Como complemento al párrafo anterior, se amplía aún más el uso de las dimensiones investigativas, al incorporar interrogantes relacionadas con lo ético y lo político (Montero, 2001), con el fin de establecer un enfoque más integral que permita el abordaje del objeto de estudio con más propiedad y de mejor manera.

Por los planteamientos anteriores, se señala la necesidad de establecer las dimensiones ontológica, epistemológica, ética y política, como ejes del marco metodológico de la presente investigación, las cuales serán abordadas a continuación.

3.1.1 Ontológica

El fundamento ontológico es de suma importancia para el desarrollo adecuado de la investigación, en cuanto a que permite al equipo investigador posicionarse ante la realidad en la que se encuentra el objeto de estudio. Los fundamentos de este tipo de abordaje se encuentran relacionados con lo siguiente:

La visión de mundo que tiene la investigadora o investigador o el investigador, el concepto de realidad – realidades, a su dinámica y complejidad en la que subyace el proceso investigativo y del que dependerá el tipo de problemas que se plantean, la perspectiva desde la cual se les aborda y la forma en que se trata de responder los problemas. (Gurdián, 2007, p. 66)

La cita anterior plantea que la realidad que se pretende estudiar tiene que estar íntimamente relacionada con el objeto de estudio: las interacciones comunicativas que existen en la clase ligadas a una realidad educativa.

Como equipo de investigación, es necesario tener presente, a lo largo de la investigación, que la realidad educativa es compleja, por lo que debe ser abordada de manera rigurosa, en donde se exige a quien investiga tomar en cuenta su inmersión en esta, por lo que, aunque se sabe que nunca se podrá lograr la objetividad completa, porque siempre hay una carga subjetiva, esta debe ser fundamentada teóricamente como un compromiso académico.

La realidad educativa implica comprender que la educación responde a un interés social, en un primer momento al ser un producto socializado, sin embargo, también se enmarca mediante un aparato político al estar institucionalizada u oficializada, así como de aspectos ideológicos que la caracterizan como una temática no neutral.

3.1.2 Epistemológica

Con respecto a lo planteado por Montero (2001), en el fundamento epistemológico se plantea la necesidad de conocer cuál es la naturaleza de la relación entre quien investiga y el conocimiento que se pretende abordar en la investigación, en donde, desde la posición investigativa, se pretenden estudiar las vivencias o experiencias que tienen los sujetos que participan en el contexto educativo que se investiga.

Al ser un estudio de la cotidianidad en la clase y de las interacciones comunicativas que en ella se desarrollan, el equipo investigador está inmerso dentro de dicha dinámica, por lo tanto, el sujeto cognoscente (equipo investigador) y el objeto conocido (interacciones comunicativas) están estrechamente relacionados. En este punto, docentes y estudiantes que aportarán la información para reconocer interacciones comunicativas partirán desde su propia realidad y experiencia personal, por ende, sujeto y objeto conocido están ligados.

3.1.3 Ética

Sin duda alguna, la ética profesional es fundamental en el desarrollo de cualquier proceso investigativo, ya que es "...en la práctica cotidiana del investigador donde se presentan la mayor parte de los dilemas éticos que resolver, y es en ese momento donde más apoyo debe tener el investigador" (Sañudo, 2006, p. 4). En el proceso de desarrollo investigativo es muy posible que se tengan que tomar decisiones a cada momento, sobre cómo abordar la información disponible, o el uso correcto de las diversas fuentes que existan; por ello, el fundamento ético permite que el producto que se elabora resulte lo más útil posible para otras personas, así como mostrar confiabilidad para ser parte del conocimiento académico.

Los procedimientos metodológicos que se utilizan deben estar inmersos en principios éticos, los cuales permitan garantizar, a los diversos participantes de la investigación, así como al público lector de esta, que los hallazgos sean congruentes con los resultados del trabajo.

El conocimiento que se pretende generar trae consigo una responsabilidad en cuanto que debe ser un insumo o bien social, el cual permita conocer con mayor propiedad el objeto de estudio propuesto, siendo esto importante a la hora de tomar decisiones por parte de la población meta del trabajo investigativo.

3.1.4 Política

Según Montero (2001), este fundamento se circunscribe dentro de lo relativo a la vida organizada colectivamente, concerniente a lo civil y a las relaciones de poder y su dinámica; en esto se plantea para quién es el conocimiento que se genera con la investigación realizada. Lo anterior refiere a la influencia o incidencia que la investigación tendrá en la sociedad y al grupo específico a la que va dirigida, desde el plano político.

La presente investigación está orientada principalmente a docentes de secundaria de Estudios Sociales, aunque para futuras investigaciones puede ser de referencia para otras asignaturas, ya que es un insumo para sus prácticas profesionales, así como para el abordaje de los distintos contextos educativos en los que laboran.

El trabajo de investigación pretende promover una línea de investigación sobre lo relacionado a interacciones comunicativas y su peso en ámbitos educativos, con miras hacia desarrollar nuevas perspectivas, así como enfoques metodológicos que permitan profundizar en nuevas temáticas pertinentes para la formación y posibles insumos a la práctica profesional de docentes de secundaria.

3.2 Criterios de selección de participantes

A continuación, se establecen una serie de criterios que se consideran óptimos para la realización de esta investigación. Entre dichos criterios se encuentran el tipo y categoría de colegio, la ubicación geográfica, la cantidad de

población y la procedencia del estudiantado; esta última una de las más importantes para el trabajo, puesto que el contexto es un elemento que influye directamente en las interacciones comunicativas entre actores educativos.

3.2.1 Centro educativo (tipo y categoría)

Con respecto a este criterio, se establece la necesidad de que sea un colegio público académico diurno, ya que es en esta modalidad en la que se encuentran inscritos la mayoría de estudiantes del país, esto permite que en la escogencia de participantes se reflejen características generales de la población estudiantil.

Lo anterior, según los datos estadísticos del Ministerio de Educación Pública (MEP), elaborados por el Departamento de Análisis Estadístico, Dirección de Planificación Institucional (DPI), evidencia que la mayor concentración de colegios públicos está categorizada según la rama académica diurna con un total de 693, lo cual representa el 71% del país (MEP-DPI, 2016). En la figura 4 se observa la distribución en valores absolutos de la cantidad de colegios adscritos al Ministerio de Educación, según modalidad y rama.

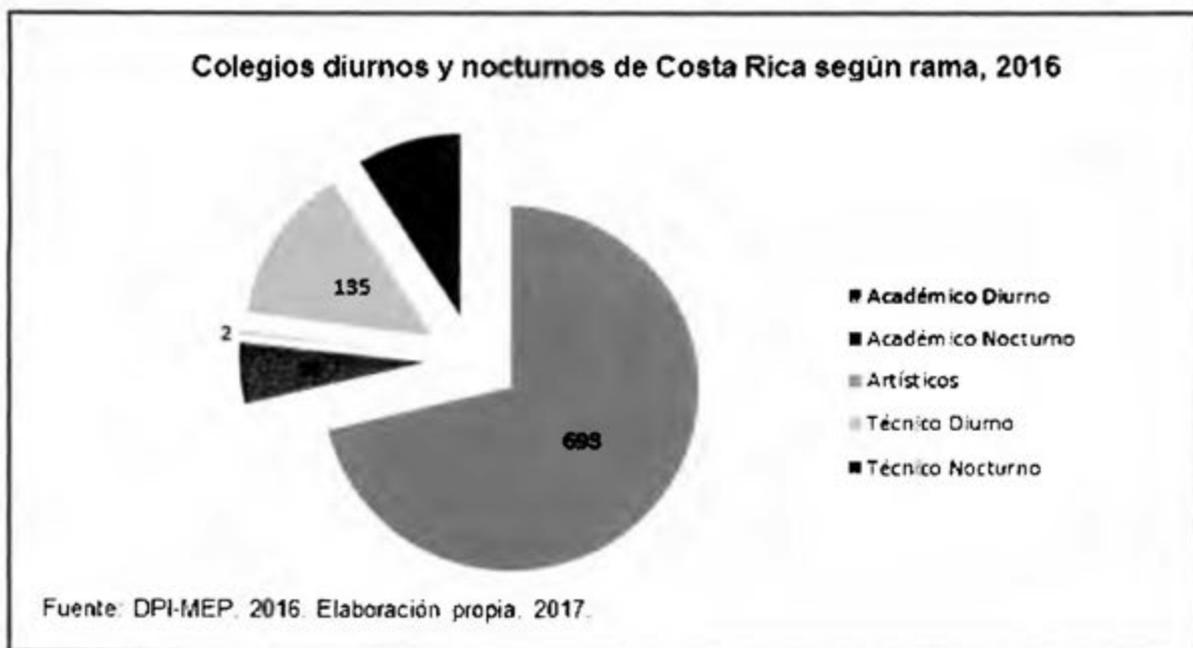


Figura 4. Cantidad de colegios de Costa Rica, según rama.

3.2.2 Ubicación geográfica y cantidad de población

Se establece que el colegio se ubique en la provincia de San José dentro de la Gran Área Metropolitana, dado que, al ser el sector más poblado del país, garantiza que se cumplan los criterios de procedencia y cantidad, al poseer los barrios o comunidades más pobladas. Por otro lado, el contexto en el que se desarrolle la cotidianidad del centro educativo no debe estar adscrita a una comunidad específica, sino que pueda estar influenciada por distintos sectores que se encuentran cercanos al colegio, puesto que, al estar circunscrito específicamente a una comunidad, no se enriquecería la interacción, tal y como lo plantea Rizo (2007), con respecto al criterio de procedencia.

Con respecto a la cantidad de estudiantes que recibe el colegio, se establece que el centro educativo posea una cantidad amplia de estudiantes con respecto al resto de colegios; lo anterior está relacionado con el criterio de procedencia, debido a que al tener una amplia capacidad de inscripción aumenta la probabilidad de que estudiantes provengan de distintos sectores de la región donde se encuentre el centro educativo, lo que permite una mayor diversificación de las interacciones comunicativas que se desarrollen.

3.2.3 Procedencia del estudiantado

En los procesos de interacción y socialización de las personas intervienen una serie de factores asociados con el contexto cultural y social, pues, dependiendo del lugar o cultura desde la que provengan las personas, se configuran códigos de comunicación y dicho proceso de socialización está determinado por estos códigos. Por lo que se establece, como criterio, que la institución educativa posea estudiantes que provengan de distintas comunidades cuyos contextos sean diferenciados.

Tal y como lo señala Rizo (2007), la realidad social que se vive en la escuela, las interacciones entre los actores del proceso educativo, los conflictos, las influencias de la clase social, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, la subcultura a la que se pertenece, las normas que se practican, las creencias, los hábitos, las pautas de crianza, las pautas de socialización; en fin, todos los rasgos culturales que se dan en la práctica pedagógica constituyen una "materia prima" que debe ser extraída a fin de comprenderla y transformarla. Por lo que, al

diversificar las zonas de procedencia del estudiantado, se enriquecen los procesos de interacción comunicativa que exista en la clase.

3.3 Selección del centro educativo

Como punto de partida se escogieron cuatro centros educativos según los criterios de selección previamente mencionados, los cuales, para efectos de la investigación, son señalados con las letras A, B, C, D, según el tiempo en que fueron visitados de manera progresiva. Con una carta oficial y preparación previa sobre temas a indagar en el primer contacto relacionado con los criterios de selección, se procedió a visitar las instituciones. A continuación, se presentan los principales hallazgos en cada centro educativo visitado:

- **A:** El director mostró anuencia al trabajo y ofreció información general de la población estudiantil, entre la cual se encuentra el contexto de procedencia del estudiantado, el organigrama de la infraestructura con la que cuenta el colegio, los recursos didácticos que posee, su recurso humano, la población estudiantil conformada por 560 estudiantes, la cual cuenta con cinco grupos de décimo, y por último, la referencia histórica de la institución. Sin embargo, a pesar de la disponibilidad del colegio para el desarrollo del trabajo de campo, la cantidad de estudiantes es reducida, no cumplió con el criterio de cantidad establecido.

- **B:** Con respecto al segundo colegio consultado, fue de difícil acceso a nivel administrativo. Una vez realizada la consulta, debido a que no se tuvo acceso a la información institucional, fue descartado del proceso investigativo.
- **C:** Al igual que en el colegio A, hubo aceptación a la hora de obtener información de la institución, referente a su cuerpo de docentes y estudiantado. Entre los datos facilitados se encuentran la cantidad de población cercana a los 2000 estudiantes, el perfil sociodemográfico de la población estudiantil (procedencia y nivel social), así como datos estadísticos elaborados por la institución en los que se contempla el perfil de entrada, medio año y salida de cada estudiante (de cada año lectivo), el sistema de becas y acceso a ellas con que cuenta la institución, y la memoria del colegio; además del contexto socioeconómico en que se encuentra. Por último, se facilitaron la lista de posibles docentes que cumplen con los criterios establecidos.
- **D:** En el último colegio se realizaron tres visitas para solicitar los datos de la institución, no obstante, aunque existió anuencia a facilitar la información, el exceso de trámites impidió su acceso, por lo que la extensión de los plazos establecidos por el colegio no se encuentra en sincronía con el proceso investigativo, por lo tanto fue descartado.

Posterior a la descripción de la información de cada colegio, el seleccionado para la investigación es el colegio "C", ubicado en el cantón central de San José, en el distrito de Mata Redonda, perteneciente al circuito 1 de la dirección regional San José Oeste, por el motivo de que cumple con los criterios de selección establecidos (categoría, procedencia del estudiantado, ubicación geográfica y cantidad de estudiantes), además de que destaca el seguimiento realizado a sus estudiantes al detallar tanto su perfil sociográfico y socioeconómico, así como el perfil de entrada, continuidad y finalización dentro del ciclo lectivo.

3.4 Participantes / actores

Este apartado tiene relación directa con la población a la que se le aplican las tres técnicas establecidas para recolectar la información, por ello, delimitar el perfil de participantes es necesario para la elaboración del marco metodológico. Se utilizan las medidas apropiadas para la protección y confiabilidad de participantes en el desarrollo de la recolección de datos, por medio del consentimiento informado que se le entrega tanto a estudiantes como al docente, con el fin de que haya un respaldo y autorización de los sujetos participantes de la investigación, para el uso de los datos que se obtengan al realizar el trabajo de campo.

A las personas participantes en el proceso de recopilación de los datos se les facilitó e informó sobre: a) el objetivo de la investigación, así como de las

generalidades de esta, b) beneficios y riesgos de los datos aportados durante la entrevista al ser puestos a análisis, c) la garantía de confidencialidad en el estudio, y d) la información de los resultados obtenidos y analizados, para comprobar la veracidad del aporte que la persona realizó a la investigación, según los criterios que había expresado durante el trabajo de campo.

A continuación, se presentan generalidades sobre el contexto en el que se encuentra la población afín al estudio, así como del detalle posterior en los actores educativos partícipes de la investigación. En esa línea, se trabajará con población estudiantil y de docentes en nivel de secundaria, en colegios públicos urbanos, con horario diurno, lo anterior debido a que son la mayor cantidad de colegios que operan en el país, y en donde hay mucha posibilidad de obtener variedad de actores útiles para la investigación.

- **Docente:** Se establece que trabaje en un colegio público académico, urbano y diurno a tiempo completo, debido a que está en constante interacción día a día con grupos diversos de estudiantes. También debe contar con al menos cinco años de laborar de manera continua en el ejercicio de su profesión, con experiencia en los diversos fenómenos educativos que suceden en su práctica profesional en relación con las interacciones comunicativas que se viven en el aula. Cabe agregar que la selección del docente queda a cargo del director del centro educativo.

Además, como señala el *Quinto Informe del Estado de la Educación* (2015), existe una relación directa entre la experiencia, nivel académico, condiciones laborales de docentes y las posibilidades de disminuir los porcentajes de deserción y repitencia, los cuales pueden estar asociados con las interacciones comunicativas que se desarrollan en el aula.

- **Estudiantes:** El estudiantado escogido debe formar parte de la población que se encuentre en educación diversificada, ya que es un estudiantado que ha pasado por diversas etapas educativas, tanto preescolar como primaria y se encuentra por concluir la secundaria, por lo que cuenta con un bagaje de las relaciones que se dan entre estudiantes y docentes. Se establece la necesidad de que sea de décimo año puesto que la investigación se plantea realizar durante la segunda etapa del segundo trimestre y durante el tercer trimestre, por el motivo de que estudiantes de undécimo año concluyen de manera anticipada su ciclo lectivo, dada la realización de los exámenes de bachillerato.

3.5. Técnicas para recolectar información

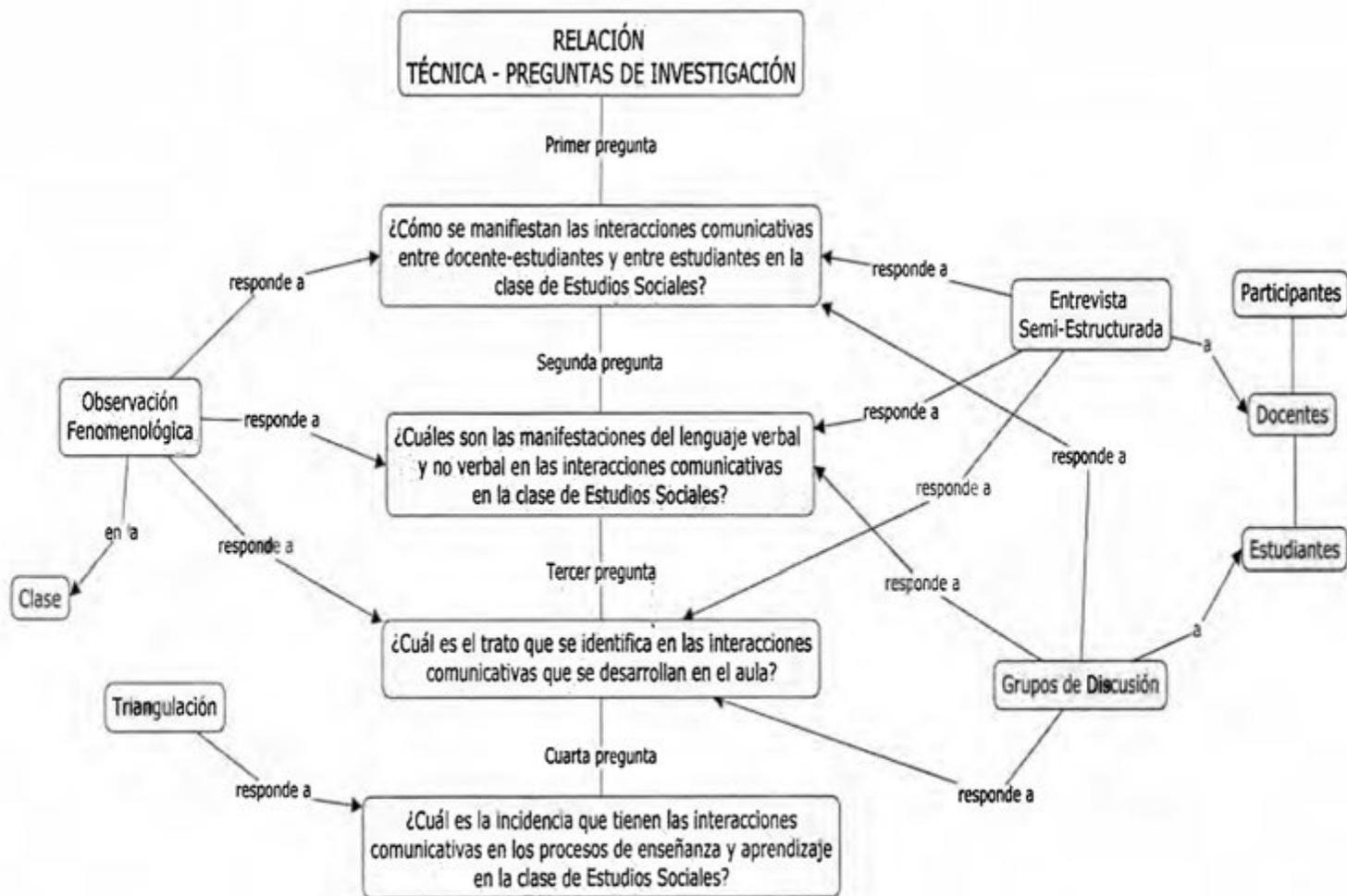
Para llevar a cabo la investigación con éxito, fue necesario el planteamiento de técnicas acordes con el método que se utiliza, que permitan dar respuesta a las preguntas que surgen a partir de la problemática que engloba la temática en

estudio, por ende, la aplicación de cada una responde a las preguntas de investigación.

En la construcción de los instrumentos de los que son partícipes los estudiantes, se utiliza un lenguaje claro y acorde con la temática que permita la comunicación fluida con los sujetos participantes, a fin de que puedan facilitar la información que se les consulta.

A continuación, se explica el proceso de aplicación de las técnicas de investigación definidas para la recolección de información, las cuales son la observación fenomenológica, la entrevista semi-estructurada y los grupos de discusión. En la figura 5, se puede apreciar la relación entre las técnicas de investigación con las preguntas a las que se busca dar respuesta, así como a quiénes se aplica cada una con el objetivo de obtener la información necesaria para el desarrollo del trabajo.

Figura 5. Relación técnica – pregunta de investigación.



Fuente: Elaboración propia, 2017.

3.5.1 Observación fenomenológica

Se utiliza la observación fenomenológica para el desarrollo de las primeras tres preguntas de investigación relacionadas con las interacciones comunicativas entre docente – estudiante y entre estudiantes, así como los tipos de lenguaje y el trato entre participantes, debido a que mediante esta técnica se puede visualizar la cotidianidad de la clase, y observar las distintas interacciones comunicativas que son parte fundamental para el trabajo.

Mediante el uso de esta técnica, al investigar se reconoce la existencia, siempre, de un grado de subjetividad a la hora de percibir algún fenómeno, como en este caso respecto a lo que sucede en la clase propiamente; es claro que el estar en la clase le implica a quien investiga la situación, de alguna manera interfiera por estar presente en la lección, sin embargo, el objetivo es hacerlo lo menor posible, con el fin de captar la cotidianidad de la clase.

Se procede a realizar las observaciones con un objetivo previo en mente, ya que es necesario crear un instrumento de trabajo que sirva como guía para lo que se pretende observar, que no distraiga a docentes o estudiantes en el desarrollo de la clase. Lo anterior, por el motivo de que son tres personas observadoras presentes en el aula.

En el proceso previo para el desarrollo de la observación se toman los puntos señalados por Álvarez (2003): el entorno que se elige previamente es la clase, la descripción del fenómeno a observar, la construcción del instrumento y la sistematización, así como los criterios de análisis de la información.

Aplicación de la técnica

Para la aplicación de esta técnica se considera un total de 28 participantes en la investigación, tanto estudiantes como el docente y, se observaron aspectos centrales del desarrollo de la clase referidos al objeto de estudio de la investigación.

El momento seleccionado para emplear la técnica es el desarrollo de las clases de la asignatura Estudios Sociales, específicamente, dos lecciones de 40 minutos, la técnica se aplicó sistemáticamente hasta que en los elementos observados se dé una saturación de la información.

Desarrollo de la técnica

Para el desarrollo de la técnica el espacio físico es el aula del colegio, que previamente fue solicitada oficialmente, para que no existan interrupciones o dificultades.

El equipo observador se ubicó en un lugar estratégico del aula, en el que no influyera en el desarrollo de las clases, además, se mantuvo al margen de los eventos académicos, con el fin de intervenir lo menos posible en la información que se obtenga de la observación.

El equipo observador se enfocó en tomar apuntes de las situaciones y elementos específicos referidos a la investigación, a partir de la guía de observación que previamente se había establecido; esto, con el fin de no registrar información innecesaria para el abordaje del objeto de estudio de la investigación.

Cabe agregar que dentro de su aplicación se construyeron mapas de redes de interacción comunicativa, que representan espacialmente los flujos de interacción que se produjeron en las clases entre los distintos actores educativos.

Análisis de la técnica

Una vez obtenidos los datos de la observación, se realizó el cruce o triangulación de la información que obtuvo el equipo observador, con el fin de establecer precategorias y categorías de lo observado en el desarrollo de la clase. Luego del cruce de la información recopilada, se pasó a la interpretación de la información que fue observada y a relacionarla con la investigación.

Finalmente se procedió a la redacción de los resultados y discusión de la información que se obtuvo, en correspondencia con las referencias previas a la investigación.

3.5.2 Entrevista semi-estructurada

Esta técnica fue aplicada para responder las primeras tres preguntas de investigación, referidas a las interacciones comunicativas entre docente – estudiante y entre estudiantes, así como los tipos de lenguaje y el trato entre participantes; por motivo de que permite que los datos recopilados partan de los aportes propios de los actores de las interacciones comunicativas. En esta técnica se plantearon preguntas generadoras que permitieran dar una dirección del tema.

Esta técnica se utilizó exclusivamente para el docente, a fin de que, por medio del instrumento creado, permita evidenciar cómo se manifiestan las interacciones comunicativas que se describen desde la perspectiva docente. Con respecto al instrumento, se estableció con 16 preguntas generadoras, en las cuales se plantean preguntas "rompe hielo" para generar un clima de confianza entre persona entrevistada y entrevistadora, además de acercarla a la temática por consultar.

Aplicación

La entrevista se dirigió al docente de Estudios Sociales, se aplicó en una sesión a cargo del equipo investigador. Se le indicó al docente que la entrevista sería grabada con fines investigativos, para lo cual se solicitó previa autorización.

Desarrollo de la técnica

El espacio escogido para desarrollar la técnica fue en el aula, en donde se pudiese conversar con comodidad, durante el tiempo libre del docente. El tiempo estimado para la entrevista fue de aproximadamente 90 minutos. En el instrumento se anotaron los datos más relevantes para la investigación y ligados a las preguntas que la técnica busca resolver.

Análisis de la técnica

Se analizó la información presente en las anotaciones y las transcripciones de las grabaciones. Se seleccionó la información referente a las interrogantes planteadas para identificar las categorías establecidas por los aportes dados. Por

último, se analizó el alcance de los aportes a las respuestas de las preguntas de investigación.

3.5.3 Grupos de discusión

Esta técnica fue utilizada para responder las primeras tres preguntas de investigación, referidas a las interacciones comunicativas entre docente – estudiantes y entre estudiantes, así como los tipos de lenguaje y el trato entre participantes, al ser útil a la hora de abordar una colectividad, y poder hablar sobre diferentes temáticas en donde se construya un diálogo a partir de diferentes opiniones. Los grupos de discusión se prepararon para ser utilizados con el estudiantado, sujetos activos en las interacciones comunicativas, los cuales brindan información sobre lo que sucede en la clase, desde las vivencias y su cotidianidad.

Las etapas expuestas por Suárez (2005), sirven de base para la elaboración del instrumento, adaptándolas a las necesidades del estudio; a continuación, se presentan las etapas para la aplicación de los grupos de discusión:

Aplicación

El total de estudiantes del grupo inicialmente fue de 31 personas, sin embargo, con miras hacia poder trabajar con un grupo productivo y evitar redundancias o la creación de subgrupos, se procede a trabajar con grupos de 5

estudiantes máximo, quienes se seleccionaron aleatoriamente. Además, a cada grupo de discusión se le informa que es grabado con fines investigativos; la duración promedio establecida para cada grupo de discusión es de 40 minutos.

El papel de la persona moderadora es fundamental en la planificación de la estrategia a seguir en el desarrollo de los grupos de discusión, pues ejecutó tareas como: captar la atención del grupo, evacuar dudas, llevar el hilo conductor del tema y finalizar la técnica cuando considerara que se ha agotado el tema o existían dificultades para continuar.

Desarrollo de la técnica

Los espacios escogidos para desarrollar la técnica fueron la biblioteca y una sala de reuniones, previamente solicitada, con el fin primordial de que no existieran interrupciones o dificultades. El tiempo solicitado de préstamo fue de dos lecciones aproximadamente (80 minutos), para un mejor manejo del tiempo y como prevención por si ocurrieran situaciones que pudieran dificultar el desarrollo del grupo de discusión.

Se ubicaron el equipo investigador y el estudiantado en círculo, con el fin de que la totalidad pudiera interactuar, así como de que se visualizaran entre sí a la hora de participar. En cada grupo de discusión existió un sujeto moderador que se encargó de guiar la técnica, mientras que dos integrantes del equipo de investigación restantes tomaron apuntes de los detalles o situaciones que consideraron relevantes.

Análisis de la técnica

En primer lugar, se escuchó cada grupo de discusión para luego realizar las transcripciones respectivas de manera completa; en segundo lugar, se procedió al proceso de interpretación de los comentarios de participantes, con anotaciones en la transcripción y en un documento complementario, hasta que se consideró que no era necesaria mayor interpretación.

En tercer lugar, se establecieron categorías de análisis relacionadas con el objeto de estudio a partir de las transcripciones e interpretación de estas, lo que fue necesario realizar de manera exhaustiva. En cuarto lugar, se revisó el contenido del análisis final, con el fin de obtener las conclusiones más significativas para la investigación.

3.6 Aplicación piloto de técnicas e instrumentos de investigación

De manera preliminar, se aplicó un plan piloto de las técnicas y los instrumentos de la investigación en el colegio "A", el cual tuvo anuencia a colaborar con el desarrollo del proceso previo. El objetivo de la aplicación piloto consistió en poner a prueba los instrumentos para valorar y evaluar, si realmente logran recopilar la información que se pretende extraer en el trabajo de campo, así como de observar si logran dar una respuesta parcial a las preguntas de investigación establecidas.

En la aplicación del plan piloto, se coordinó con la dirección de la institución, que facilitó un docente y un grupo de estudiantes que cumplieran con los

criterios de selección para poder ser parte de la aplicación de los instrumentos. En la coordinación para la aplicación de las técnicas, se obtuvo acceso al aula para poder realizar tanto la observación fenomenológica, como la del grupo de discusión; para el caso de la entrevista semiestructurada, se coordinó con el docente para realizarla en la biblioteca de la institución.

Una vez aplicados los instrumentos, se hizo una revisión exhaustiva de cada uno; en primer lugar, la observación fenomenológica permitió visualizar que el formato del instrumento no era el adecuado, puesto que era difícil enlazar los diferentes criterios de observación con las anotaciones que se realizaban durante el desarrollo de la clase; por lo anterior, se modificó el instrumento con el fin de corregir la situación descrita anteriormente. Sumado a ello, se consideró necesario llevar una bitácora para llevar un registro cronológico de lo que sucede en la clase, apoyado en una guía de observación. Además, se incluyó la temática de fluidez dentro del apartado de tipos de lenguaje, ya que influía en el proceso comunicativo de la clase.

En segundo lugar, la entrevista semiestructurada permitió valorar el tiempo aproximado de duración de esta, así como de detalles de redacción de cada pregunta. A su vez se reformularon algunas preguntas con el fin de evitar reiteraciones en las respuestas del sujeto informante (aspecto señalado por el docente entrevistado como sugerencia).

En tercer lugar, el grupo discusión permitió comprobar el tiempo aproximado de aplicación de la técnica, y la valoración de la cantidad necesaria de preguntas para recoger información. Por otra parte, se valoró el comportamiento y

reacción de estudiantes ante la aplicación del instrumento, así como del entendimiento de las preguntas, y del lenguaje utilizado en el desarrollo de la técnica.

3.7 Consentimiento informado

Como parte de los procedimientos éticos que componen el quehacer investigativo referido al cumplimiento de aprobación institucional del centro educativo, tanto para docente y comité asesor, se redactó un documento en el cual se contemplan los principales ejes de la investigación, así como las implicaciones y roles de los sujetos participantes en el trabajo de investigación. Con la firma se daba la aceptación de dicha participación y el respaldo para el ingreso al campo. Así mismo, en dicho consentimiento se estableció la confidencialidad de la información y el uso exclusivo por parte del equipo de investigación para el desarrollo del trabajo final de graduación.

3.8 Recolección de la información

Este apartado compone el punto medio de las etapas de la investigación fenomenológica descritas en la figura 3. En ella se contemplan tres subetapas: la aplicación de las técnicas, la recolección de la información y la clasificación de la información.

Cumplido con anterior, se procedió a la entrada en campo propiamente, la cual se inició en la etapa final del segundo trimestre e inicio del tercero; se

comenzó con la aplicación de las observaciones, esto con el objetivo de obtener información básica previa, que permitiera contrastar la información brindada por los sujetos participantes de los grupos de discusión y la entrevista; una vez realizadas cuatro observaciones, se procedió a iniciar con los grupos de discusión, para finalizar con la aplicación de la entrevista al profesor. A continuación, en la tabla 1 se desglosa el detalle de aplicación de las tres técnicas.

Tabla 1. *Aplicación de técnicas*

Técnica Investigativa	N°	N° participantes	Duración de la técnica	Espacio
Observaciones Fenomenológicas	1	26 estudiantes y el docente	80 minutos	Aula
	2	27 estudiantes y el docente	80 minutos	Aula
	3	25 estudiantes y el docente	80 minutos	Aula
	4	20 estudiantes y el docente	80 minutos	Aula
	5	22 estudiantes y el docente	80 minutos	Aula
	6	22 estudiantes y el docente	80 minutos	Aula
	7	26 estudiantes y el docente	80 minutos	Aula
Grupos de discusión	1	5 estudiantes	44 minutos	Biblioteca
	2	5 estudiantes	40 minutos	Sala
	3	5 estudiantes	36 minutos	Sala
	4	4 estudiantes	20 minutos	Sala
Entrevista Semiestructurada	1	Docente	104 minutos	Aula

Fuente: Elaboración propia, 2017.

La información se recolectó por medio de apuntes, grabaciones, transcripciones, anotaciones y mapas de las redes de interacción comunicativa generados a partir de las observaciones. La clasificación se dio a partir de la generación de matrices de información. Esta se clasificó en tablas según ejes temáticos y la respectiva técnica; lo cual facilitará la triangulación de los hallazgos para el respectivo análisis.

3.9 Clasificación de la información

Posterior a la etapa de recolección de la información de los distintos instrumentos, se procedió a crear matrices con el fin de sistematizar los hallazgos y darles coherencia de acuerdo con los ejes de investigación; esto, en cada técnica aplicada.

Luego de construir las matrices respectivas, se trabajó en una sola matriz que unifica los distintos aportes que generaron las siete observaciones fenomenológicas, cuatro grupos de discusión y la entrevista semiestructurada. Lo anterior facilitó la organización de la información recogida en el campo para el análisis posterior, en donde se sintetizan los hallazgos. Este análisis se desarrolla en el capítulo IV de la presente investigación, donde se abordan las precategorias y categorías de análisis que conducen a la categoría central y resolución de las preguntas de investigación.

3.10 Métodos de análisis y credibilidad de los hallazgos

Según Gurdían (2007), la credibilidad de los hallazgos se logra cuando estos son reconocidos como reales o verdaderos por parte de las personas partícipes de la investigación, y que, por lo tanto, han estado en contacto con el fenómeno en estudio; además se debe tomar en cuenta que, al ser una investigación cualitativa, los resultados varían dependiendo del contexto y las particularidades de la realidad social y educativa donde se realiza la investigación, por lo que sus resultados no pueden ser generalizables.

Para lograr dicha credibilidad, el método de análisis que se utiliza es la triangulación, la cual es un proceso para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones y datos a utilizar conduzca a interpretaciones conscientes y válidas. En relación con lo anterior, se implementan dos tipos de triangulación, con el fin de dar credibilidad a la investigación, puesto que esta misma, por su naturaleza, se aborda desde actores, técnicas y teorías específicas, lo que permite una triangulación integral.

En un primer punto se encuentra la triangulación de técnicas, la cual se utiliza para contrastar los grupos de discusión, las observaciones y la entrevista semi-estructurada a partir de las matrices generadas en la clasificación de la información, los apuntes de las observaciones y las transcripciones de los audios recopilados. Dentro de la triangulación de técnicas se realiza, además, la triangulación de datos, dado que existen diversas fuentes de información como lo son: el profesor, el estudiantado y el espacio en el que interactúan.

La segunda triangulación es la triangulación teórica junto con la de datos, para buscar la coherencia existente entre los aportes de los actores, el espacio de interacción comunicativa y la teoría que fundamenta la investigación, lo cual da como resultado final el marco teórico en el que se respalda la investigación, así como la aproximación teórica propuesta.

En cuanto a la confirmación, en alusión a los grupos de discusión que se aplica a estudiantes, se tiene la guía de preguntas generadoras, el audio obtenido de la actividad, la transcripción de la grabación, así como el consentimiento

informado que permitió realizar la aplicación de la técnica.

De la observación fenomenológica, se cuenta con la guía de aspectos a observar, las notas realizadas durante la investigación y el análisis de lo observado junto al respaldo teórico. En lo referente a la semi-estructurada, el instrumento que se utiliza como guía de preguntas generadoras, el audio de la entrevista y su transcripción.

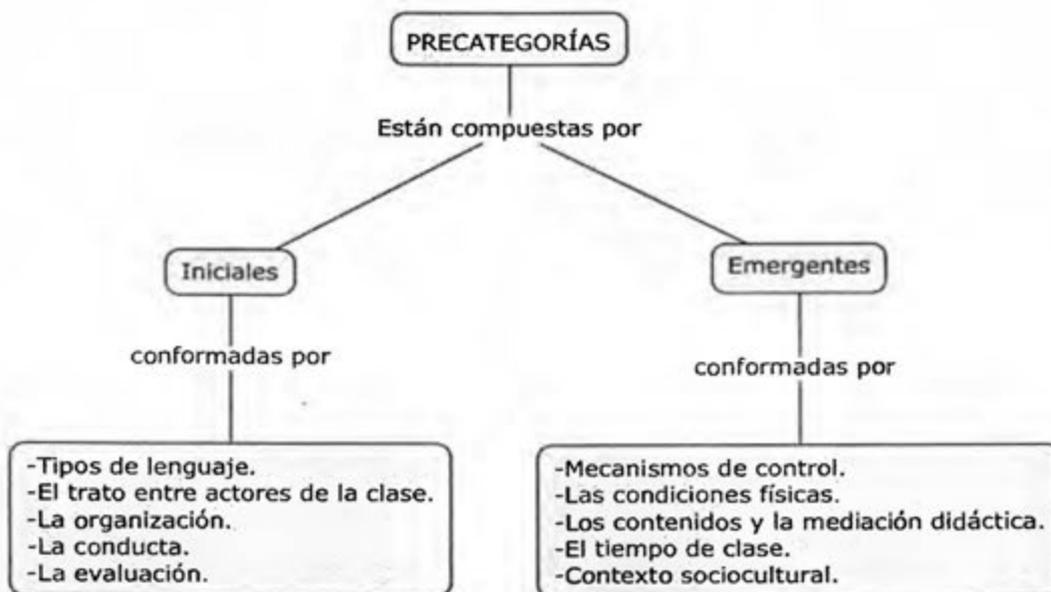
Capítulo IV

4. Resultados y análisis de la información

A partir de los aportes encontrados en la revisión de las fuentes que componen el Estado del Arte, surgieron una serie de precategorias, entendidas como las que se generan a partir del proceso de revisión de la bibliografía de las cuales surgen las interpretaciones iniciales que demarcan la ruta de investigación (Schettini y Cortazzo, 2015); las precategorias marcaron los ejes mínimos de análisis del trabajo de investigación en campo, lo que permitió, a su vez, la creación de los instrumentos con el fin de recolectar la información referente al tema de estudio en la aplicación de las técnicas seleccionadas en el marco metodológico. Las precategorias son: los tipos de lenguaje, el trato entre actores de la clase, la organización de la clase y la respectiva administración del espacio, la conducta y la evaluación.

Introducidos al trabajo de campo se encontró que estos elementos efectivamente forman parte de la cotidianidad de la clase y que algunos de ellos son valorados por los mismos actores educativos como factores que tienen vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en la aplicación de las técnicas en el trabajo de campo, se encontró que existen otros factores que emergen como posibles precategorias de análisis a tomar en cuenta, por el motivo de que fueron relevantes en las interacciones comunicativas que se desarrollan en la clase de Estudios Sociales observada; entre ellas, se encuentran: los mecanismos de control, las condiciones físicas del aula, los

contenidos de la materia y la mediación didáctica de dichos contenidos, el tiempo efectivo de clase y el tiempo oficial no utilizado y, por último, el contexto sociocultural del estudiantado. En la figura 6 se encuentra el esquema de precategorias iniciales y emergentes presentes en este trabajo.



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Figura 6. Esquema de precategorias.

Por ende, se aborda lo encontrado en cada una de las precategorias, tanto de los aspectos iniciales que se desprenden del Estado del Arte que posteriormente fueron sustentadas en el trabajo de campo, así como los que emergieron propiamente de la investigación de campo; posterior a ello, el análisis se enfocará en las categorías establecidas como los elementos de las interacciones comunicativas que tienen mayor presencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales observada. A continuación, se procede a detallar la información que se encontró en el trabajo de

campo; el análisis de esta información junto con la teoría referida a cada aspecto se encuentra propiamente en las categorías de análisis.

4.1 Precategorías iniciales del estudio

4.1.1 Tipos de lenguaje

Con respecto a las precategorías iniciales, se encuentra, primeramente, la de los tipos de lenguaje; esta se divide en dos apartados.

En el primero, el lenguaje verbal se abordó por medio del estudio del vocabulario empleado tanto por el docente como por el estudiantado en el uso de la palabra, el tono de voz y la fluidez.

En el vocabulario, el empleado por el docente se realiza de manera sencilla y normal, accesible al entendimiento del estudiantado, coloquial en pocas ocasiones; sin embargo, cuando se dirige a los estudiantes de manera personal y fuera del ámbito académico se identificó un cambio hacia un lenguaje más coloquial que se encontraba en sintonía con el que emplea el estudiantado; además hubo en ocasiones lenguaje burdo. Por parte de dichos estudiantes, es meramente coloquial, soez en el trato entre sí sin tornarse agresivo; mientras que, hacia el docente, es respetuoso.

Seguidamente, el uso de la palabra dentro del desarrollo de la clase, es predominantemente acaparado por el docente, y al estudiantado se le asigna, en la mayoría de las ocasiones, por medio de preguntas generales o personalizadas

(por lista o al azar) a estudiantes que estén conversando o que estén dispersos en la clase, lo cual establece una premisa de mecanismo de control, ya que el docente reconoce, además, que utiliza la evaluación como "amenaza" o "coacción" por medio de las notas para fomentar la participación.

Lo anterior no significa que no haya conversaciones entre estudiantes, solo que, a nivel de planificación de la clase, no hay una asignación preestablecida para ello. El docente considera que la participación del estudiantado inicialmente es con temor, pero que, avanzado el ciclo lectivo, tiende a participar más y en diferentes temas y la frecuencia de conversaciones se vuelve más constante entre el grupo conforme avanza el año. El docente acepta que sus clases son magistrales y que, por ende, esto puede influir en la participación del estudiantado.

En lo referente al tono de voz que emplea el docente en la clase durante los diferentes momentos de la lección, este se considera moderado bajo, con ciertos cambios leves en las inflexiones de la voz, principalmente cuando llama la atención del estudiantado. Por su parte, cuando explica o realiza comentarios, mantiene una fluidez que permite al estudiantado, como receptor del mensaje, poder entender lo que les comenta el docente en su rol de emisor de dicho mensaje. El tono de voz de estudiantes en la participación de la clase es moderado, pero cuando hablan entre sí es alto en la mayoría de los casos.

Como segundo punto, en los tipos de lenguaje, se encuentra el lenguaje no verbal, el cual contempla elementos como gestos y expresiones. En este se evidenciaron en dos momentos: el primero, cuando explica la materia en el cual el

docente mantiene una expresión facial seria, sumado a movimientos de las manos mientras explica, lo cuales son acordes con lo que expone con el fin de lograr mayor énfasis, esto según el propio grupo de estudiantes; en un segundo momento, cuando realiza llamados de atención, lo que se canaliza a través de las miradas dirigidas a estudiantes, en muchas ocasiones como gesto de desaprobación y de alerta.

Cabe destacar que en este apartado existe una diferencia entre lo observado y lo expresado por el estudiantado, puesto que en la observación se denota que mantiene una expresión facial neutra, mientras que el estudiantado manifiesta que lo percibe alegre. El profesor manifiesta que presta mucha atención a este apartado dado que busca identificar el estado anímico de sus estudiantes y que reconoce cuando están tristes, por lo que procede a indagar sobre la situación.

En alusión al estudiantado, los gestos y expresiones varían o dependen de lo que en clase suceda, puesto que en momentos de trabajo en el libro se mantienen serios algunos grupos, por su parte, los que han mostrado mayor grado de cercanía con el profesor son frecuentemente alegres; lo anterior se denota cuando el estudiante con quien tiene mayor cercanía ingresa al aula, cambia por completo la expresión facial del estudiante hacia un tono más alegre. Solo han existido muestras de desagrado o aburrimiento cuando hay llamados de atención reiterados o en la proyección de vídeos extensos; en estos vídeos, cuando es largo y ha avanzado, una parte de estudiantes pone la cabeza en el pupitre, como sujetándola con las manos, lo que denota desinterés o sueño.

Con respecto a las miradas, el profesor las utiliza como llamada de atención en el manejo de la conducta o ante el disgusto de alguna acción realizada por algún estudiante. Por lo general, las miradas son recíprocas cuando se establece el contacto docente - estudiante. Entre estudiantes, cuando se establece una interacción comunicativa, las miradas son a los ojos, por lo que no se evidencia sumisión entre estudiantes, al menos en lo referente a expresiones faciales.

En referencia a los silencios o interrupciones en el desarrollo de la clase, estos se producen cuando el docente realiza preguntas y el estudiantado no contesta, en ello cabe destacar que los estudiantes mencionaron que en ocasiones la no respuesta se da por el temor a no saber qué contestar y que al responder puede generar burlas por parte del grupo. Además, se manifiesta el silencio cuando el docente hace un llamado de atención general o personalizado. Solo han existido interrupciones cuando actores externos a dicha sección ingresan sin pedir permiso al aula, ya sea para saludar al docente, dejar artículos personales o comunicar asuntos administrativos, lo cual genera que se pierda el tiempo efectivo de la clase. Otros silencios, según el docente, se producen cuando el estudiantado está trabajando o supone hicieron algo indebido.

4.1.2 Trato entre actores de la clase

Como segunda precategorya, se encuentra el trato entre los actores educativos de la clase, el cual involucra elementos como: saludo inicial y saludo final. El saludo de inicio solo se realiza en algunas clases y en otras es

personalizado para los que llegan tarde, en esa línea no ha existido un saludo final ni cierre de clase planificado.

Otro elemento es la relación con estudiantes, en ella se vislumbra una cercanía y confianza recíproca en cuestiones académicas y personales con algunos estudiantes; que expresan que el docente es amable, muy flexible, accesible y que demuestra interés en ayudarles.

En ese tópico, con algunos estudiantes se denota un trato más personalizado y una relación más cercana, a pesar de que el estudiantado de la sección expresa que el trato es igualitario. En contraposición, el docente manifiesta que existen empatías que llevan a que se dé un trato diferenciado con estudiantes que él considera tiene más cercanía.

Al puntualizar en el aspecto del trato, como se menciona en el párrafo anterior, a pesar de que si existe una leve anuencia del docente con ciertos estudiantes en el que la confianza les permite una vinculación no solo académica sino dirigida a un plano más personal, el grupo percibe que es igualitario y homogéneo, aunque son conscientes de la existencia de esas diferencias. Con respecto a la verticalidad o no de los roles de clase, comentan que ven al profesor como un amigo y no sienten que se establezca una relación de superioridad profesor - estudiante; no obstante, el docente reconoce que para él si existe una verticalidad donde él posee la autoridad. La forma en cómo se dirige hacia el grupo es respetuosa y por lo general les llama por medio del apellido, aunque se observa que solo recuerda el nombre de quienes más conversan en clase.

En ese mismo tema, pero referente al trato entre estudiantes, de entrada se percibe un trato amigable; empero, conforme se puntualiza en ese ámbito, se encontró que existen algunos vestigios de discriminación y segmentación, así como la conformación de subgrupos; esto es reforzado a partir del criterio de estudiantes quienes señalan la existencia de tres bloques, aunque ellos no manifiestan aislamientos de compañeros o compañeras, no obstante, en la observación sí resulta visible que hay estudiantes que no interactúan con el resto, lo cual parece ser un tema invisibilizado. La conformación de los bloques o subgrupos se da a partir de intereses comunes, ya sean académicos o personales; sumado a ello, han externado que consideran al grupo unido, pero hay estudiantes que no se hablan entre sí. Ante lo anterior, el docente es consciente de la situación, sin embargo, tiene poca injerencia para lograr resolver las diferencias o divisiones existentes.

4.1.3 Organización

La tercera precategorya está referida a la organización de la clase, la cual contempla: las instrucciones del docente. Estas son dadas de manera oral y en algunas ocasiones son anotadas en la pizarra o por medios digitales, la mayoría de estudiantes considera que son claras y, en los casos de estudiantes que llegan tarde, las instrucciones se las aclaran sus pares. El docente expresa que principalmente las indicaciones las envía por audios al grupo de WhatsApp, por lo que el grupo ya sabe lo que tiene que hacer; menciona, además, que no le gusta repetir las indicaciones, pero que siempre lo hace para que queden claras.

Respecto a la gestión de la participación, en general es propiciada por el docente a partir de preguntas, dirigidas inicialmente a todo el grupo y en caso de no haber respuestas, procede a dirigirlas a estudiantes de forma individual, en donde se observa una tendencia a preguntar solo a ciertos estudiantes; quienes señalaron que su participación depende de la personalidad de cada uno o una, lo que justifica el grado de participación en la clase. En la entrevista el profesor coincide con la misma opinión.

En cuanto a la sectorización, esta entendida como la ubicación de estudiantes y el docente, los elementos físicos y espaciales de la clase, y las relaciones que tanto docente y estudiantes establecen con dichos elementos, se identificaron focos donde existe mayor intensidad de la interacción comunicativa, así como de redes de interacción comunicativa que convergen y se interrelacionan en distintos sectores de la clase, las cuales varían de acuerdo con cada dinámica de actividades y, en su relación con los bloques o subgrupos que se forman.

El docente acostumbra variar el orden de los pupitres en el aula conforme con necesidades audiovisuales, además, no existe un orden o espejo de clase, por lo cual, cada estudiante se sienta conforme va ingresando al aula. La movilidad del docente se encuentra principalmente restringida al escritorio, varía solo en momentos de explicación de contenidos o inspección del trabajo estudiantil.

En alusión a la distribución de estudiantes en el aula, se identifican tres subgrupos en los que se concentra la mayoría de personas, esta ubicación no siempre es la misma ya que varía clase a clase, aunque se mantienen los sectores

de interacción comunicativa ya establecida por los subgrupos; cabe destacar que la distribución se concentra principalmente a los lados de la clase y al frente, el sector central y la parte de atrás son los que se mantienen mayoritariamente vacíos, y en ellos se sientan estudiantes que se dispersan en el espacio o aislados. Cabe destacar que el estudiantado manifiesta la existencia de tres subgrupos y "los aislados" que ellos mismos los consideran como un subgrupo; por otra parte, el docente menciona que hay dos o tres grupos identificados por él y que se relacionan a partir de intereses comunes.

En referencia al abordaje de dudas, estas se han manifestado principalmente al momento que el docente da las instrucciones en la clase. Estudiantes que llegan tarde a la lección acostumbran recurrir a algún compañero o compañera para que le brinde las instrucciones. Al existir dudas en la clase, el docente procede a abordarlas en forma grupal o individualizada, según sea el caso, con una actitud amable y accesible. El estudiantado manifiesta que tiene confianza para preguntar dudas al docente en caso de ser necesario, y también que evacúa las dudas con sus pares de clase, en su mayoría, quienes manejan mejor algún contenido específico.

En cuanto al apartado de liderazgos, no se pudo identificar liderazgos claros en la clase; sin embargo, existen tres estudiantes que se caracterizan por ser focos de atención, ya que su comportamiento y desenvolvimiento en la clase, resulta particular, lo que hace que se distingan del resto. Por su parte, el docente señala que sí ha identificado la existencia de estudiantes con liderazgo que él considera son positivos; además de que trabaja con ellos y les delega actividades

para que sean reproducidas hacia el resto de la clase.

Finalmente, el cierre de clase se caracteriza por no estar planificado por el docente, ya que en la mayoría de las ocasiones se observa improvisación e interrupciones abruptas en contenidos, lo que ha provocado, frecuentemente, la pérdida del control del grupo en los últimos minutos de la clase, lo que genera una decaída de la relevancia o importancia didáctica de la temática en estudio.

4.1.4 Conducta

Como cuarta precategoría, se encuentra la conducta. Entre los elementos a destacar se encuentra el manejo, en él se visualizó que es limitado; sin embargo, el orden de la clase se mantiene, con excepción del final de la lección, debido a que se pierde el control y se convierte en una clase desordenada. Por otra parte, ante casos específicos, se ha dado el decomiso de objetos y también la reubicación de estudiantes, donde inclusive se da la existencia de "la silla de los castigados", cabe destacar que no se hace uso de boletas; el estudiantado enfatiza que una forma del manejo de conducta es llamar a los padres y madres de familia, pero solo en casos de mayor relevancia.

La forma en la que llama la atención durante el desarrollo de la lección se da a partir de las manifestaciones: "shhhhhh", "chicos", por medio de aplausos, a través de golpes en la mesa, así como la llamada de atención mediante el nombre o apellido. Además, reconoce el docente que utiliza sarcasmos para llamar la atención y advertencias a partir de las notas.

Por último, sobre la conducta, en la clase no ha habido manifestaciones marcadas de *bullying* o acoso escolar; pero sí se han presentado situaciones de discriminación que el profesor no supo atender y que se generaron a partir de la mediación didáctica del docente; debido a que, como se evidenció en el factor del trato, existen estudiantes que recurren a la burla por las condiciones sociales de las que provienen algunos estudiantes y también por el nivel académico.

4.1.5 Evaluación

Para finalizar, como quinta precategory se tiene la evaluación. Esta, por el desarrollo de las lecciones, ha sido limitada, no obstante, se ha establecido a partir de sellos o firma del profesor al concluir lo que el estudiantado desarrolla en su cuaderno. Por ser un aspecto que no tiene relevancia en esta investigación, procedió a ser eliminado como factor a analizar.

4.2 Precategorías emergentes

4.2.1 Mecanismos de control

A partir de las observaciones realizadas y algunos aportes de las entrevistas, es pertinente señalar que se visualizó que el tema de los mecanismos de control está presente de manera significativa en el desarrollo de las interacciones comunicativas en la clase de Estudios Sociales. Entre los aspectos sobresalientes, destacan el uso de las preguntas como forma de mantener la conducta y el orden de la clase, en donde, el docente dirige algunas preguntas a

estudiantes que manifiestan dispersión, conversan o alteran el desarrollo de la clase.

Lo anterior está relacionado con el uso de las miradas y los gestos que emplea el profesor, cuyo significado el estudiantado reconoce ya como advertencia de que lo que están haciendo no es del agrado del docente; ello podría condicionar el comportamiento estudiantil en la clase y la interacción con sus pares. No obstante, otros de los aspectos que destaca, fue la disputa que se generó de manera constante entre una estudiante y el docente, ya que, ante los llamados de atención, se hacía caso omiso, se resistía a las órdenes, y cuestionaba la autoridad y legitimidad del docente; en esa misma línea, el docente en la entrevista mencionó que siempre hay estudiantes que lo retan, por lo cual él procede a reafirmar su autoridad cuando lo considera conveniente, esto es congruente con lo observado.

De igual manera, parte de los mecanismos de control en los que se basa el docente para reafirmar dicha autoridad consiste en el decomiso de artículos u objetos tecnológicos que algunos estudiantes utilizan en la clase y que los distrae de la actividad en desarrollo; por otro lado, para casos particulares, el docente recurre a llamar a la familia. En ese tópico, el mecanismo que más captó la atención del equipo investigador fue la denominada "silla de los castigados" utilizada en una ocasión para cambiar de asiento y controlar a la estudiante que le disputaba el poder en la clase; dicha "silla de los castigados" se mantuvo presente hasta la observación cinco; se desconoce el motivo por el cual dejó de estar presente.

4.2.2 Las condiciones físicas

Este acápite se compone de los elementos espaciales y objetos que configuran el espacio del aula, representados en un primer momento por la cantidad de pupitres y la relación con el tamaño del aula, ya que esto evidenciaba un "hacinamiento" de pupitres y, por ende, de estudiantes en un espacio reducido, lo cual dificulta su acceso a sentarse y moverse en ciertas zonas del espacio físico; lo anterior influyó en la dinámica de la clase y su organización en la forma en cómo estudiantes se distribuyen en ella. Además, en caso de una emergencia, quienes se encuentren en la parte central o trasera de la clase, se les dificultará la evacuación del aula.

En esta misma línea, otro de los elementos presentes consiste en la luminosidad de la clase, la cual era posible porque el aula poseía ventanas amplias que permiten la entrada de luz natural, las cuales facilitan una adecuada visibilidad, tanto de materiales como del contorno, lo que impedía que tuvieran que forzar la vista o utilizar luz artificial. Empero, cuando el docente hacía uso del proyector modificó el acceso de la luminosidad al aula.

A su vez, con respecto a los recursos, el aula cuenta con dos pizarras las cuales son gestionadas por el docente con fines metodológicos, ya que en diferentes clases ocupaban diferentes funciones que influyen en la organización del aula; además se cuenta con un armario en donde se colocan diversos materiales didácticos, los cuales son frecuentemente utilizados por estudiantes de acuerdo con las necesidades de la clase. En cuanto a los pupitres, se contaba con suficientes para la cantidad de población del grupo, lo que garantiza que cada

estudiante ocupe el suyo.

Para concluir este apartado, durante las observaciones se percibió que algunos agentes externos al aula ejercían un ruido proveniente, principalmente, del pabellón inferior, lo cual puede dificultar la comunicación en el aula entre los actores educativos, si el ruido es intenso.

4.2.3 Los contenidos y la mediación didáctica

En cuanto a los contenidos y la mediación didáctica del docente en la clase, se logró recabar información que indica claramente que existe una relación directa entre el contenido con la interacción comunicativa de estudiantes. Esto, debido a que según la temática que se estuviera desarrollando, se incide en los comentarios, conversaciones y participación del estudiantado. El docente señala esta situación en la entrevista, al expresar que la asignatura se presta para generar interacciones siempre y cuando sean temas cotidianos o del contorno cercano del estudiantado.

Otro de los elementos más allá del contenido es considerar la mediación didáctica o la forma en que se desarrollan las actividades en clase. Se observó que dependiendo de la actividad didáctica que se empleé, se va a determinar, en alguna medida, la interacción comunicativa de estudiantes con el contenido y entre sí: si era la proyección de un documental había poca interacción entre estudiantes, mientras que, cuando se trabajó con ejercicios grupales o una explicación del docente al grupo, las interacciones comunicativas de los tres tipos (docente-

estudiante-contenido) tuvieron mayor presencia.

4.2.4 El tiempo de clase

En lo que respecta al tiempo de clase, se identificaron aspectos que lo configuran. En un primer punto el tiempo efectivo, porque, a pesar de que oficialmente se cuenta con 40 minutos por lección, es claro que durante las observaciones se iniciaba tarde y se terminaba antes, lo que indica que el tiempo efectivo de clase no corresponde con el tiempo oficial.

Además, se identificaron lapsos en el desarrollo de la clase, los cuales no fueron utilizados con fines académicos como, por ejemplo, las llegadas tardías de estudiantes y cuestiones administrativas que interrumpen el desarrollo de las clases, también espacios posteriores a la culminación de las actividades asignadas, así como de otros estudiantes externos al grupo que solicitaban al docente. Dentro del tiempo que no es utilizado con fines académicos, se encuentra el tiempo de ocio, el cual, según el docente, es la última lección de la semana y se dedica a una merienda compartida y a socialización.

4.2.5 Contexto sociocultural

En esta sección se logró evidenciar que existe una influencia directa del contexto sociocultural del que proviene el estudiantado y las interacciones entre este y el docente, debido a que a partir de ello se generaron situaciones de

discriminación relacionadas a origen (país) o lugar de procedencia (residencia) y la situación económica familiar; lo cual influye en la forma de ser de la persona.

Lo anterior estuvo presente en varios momentos de la clase, en donde hubo comentarios xenófobos o discriminatorios por parte del docente y del estudiantado, ligados a contenidos y expresiones; esto se ejemplifica a partir de lo observado en el transcurso de las clases. Primeramente, cuando se discriminó a un estudiante por proceder de una zona marginal utilizada por el docente como ejemplo en la clase. En segundo lugar, una situación similar ocurrió al concluir la proyección de un video que provocó comentarios xenófobos por parte de algunos estudiantes, situación que no fue manejada adecuadamente por el docente.

4.3 Categorías de análisis

En este apartado se inicia el análisis de la información recolectada a partir de las precategorias iniciales y emergentes presentes en el trabajo de campo, de las cuales, luego de la valoración, se enfatiza en las que más relevancia tienen para el estudio de las interacciones comunicativas en la clase de Estudios Sociales. La categoría consiste en el proceso de "... la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio" (Torres, 2001, p.110). Por tal motivo, las categorías establecidas para la investigación surgen a partir de la correlación de las precategorias descritas anteriormente, que se constituyen en las siguientes

categorías de análisis, en las cuales se enfocará la investigación. Estas corresponden con las preguntas de investigación y su resolución.

En la figura 7, se contempla el esquema de las categorías establecidas y los elementos de análisis que las componen.



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Figura 7. Esquema de categorías de análisis.

Cabe señalar que para dar respuestas a la última pregunta de investigación que corresponden a la incidencia de las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales, será con base en la triangulación de la información obtenida en campo, las técnicas y la teoría; dicho

segmento comprende la parte final del análisis; su resolución parte además del desarrollo de las categorías descritas en la figura 7.

4.3.1 Elementos comunicativos en la clase

La comunicación existe en el momento en que hay un entendimiento del mensaje y sus significados a través códigos que dos o más seres interpretan a partir del contexto en el que se encuentran, lo que permite una interacción entre los mismos actores que la componen, y les hace formar parte de un grupo en tanto exista esa comunicación. En el espacio educativo, señala Keidar (2005), la comunicación se inicia en el momento en que el docente y estudiantes ingresan al aula, crean su forma de comunicación, al configurar una serie de mensajes y significados propios que parten de la percepción inicial de ambos al primer contacto en donde "...sus retransmisiones y mensajes serán captados por un proceso subconsciente..." (Keidar, 2005, p. 23).

En esa línea, comunicación y educación tienen una estrecha vinculación dialéctica, pues la educación, para llevarse a cabo, ocupa de un proceso comunicativo y viceversa; este, según Vigotsky (1995), se realiza por medio del lenguaje. En su planteamiento, el lenguaje es un eje central del hecho educativo sin el cual no se puede expresar o liberar el pensamiento. De ahí que, en este apartado se abordan elementos comunicativos, referidos a los tipos de lenguaje (verbal y no verbal) y sus significados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las interacciones comunicativas dentro de la clase de Estudios Sociales seleccionada en este estudio.

4.3.1.1 Lenguaje verbal

Inicialmente, uno de los elementos comunicativos presentes es el lenguaje verbal, está conformado por aspectos como "...el tono de voz, la articulación de las palabras, el léxico o vocabulario, la construcción del enunciado, el contenido y profundidad al tratar éste, la coherencia al emitir las ideas, las pausas, los énfasis..." (Guardia de Vaggiano, 2009, p. 41). Estas son características presentes en los salones de clases; específicamente, en esta investigación, se manifestaron dentro del elemento del lenguaje verbal aspectos como: el vocabulario, el uso de la palabra y el tono de voz.

En primera instancia, el vocabulario coloquial y soez, empleado tanto por el docente como por estudiantes, produce que ambos actores se visualicen como iguales en el trato personal, lo que posibilita una mejor interacción comunicativa. Por ejemplo, en el grupo de discusión uno y tres, estudiantes expresaron:

"...es que no es tanto una relación de alumno profesor es como amigo"

"...pero cuando habla con alguien, por ejemplo, que le tiene confianza, como en mi caso, es como si fuera un amigo, una persona más".

No obstante, el docente sí tiene claro los momentos en que el uso de ciertos tipos de vocabulario pueden ser empleados, aspecto que señala a los mismos grupos de estudiantes; en esa línea, se denotan dos momentos específicos: el académico y el informal, este último donde se desarrollan con más presencia las interacciones comunicativas. En el académico, el léxico no es técnico, sino que se mantiene coloquial y sencillo en todo momento, lo que permite

que el estudiantado comprenda mejor el mensaje emitido por el docente. Ahora bien, cuando es entre estudiantes, el lenguaje burdo y soez es el recurrente, propio de la jerga etaria del momento, lo que les permite relacionarse como iguales y entender sus propios códigos.

En segundo lugar, el uso de la palabra y su administración se relaciona directamente con clases de tipo magistral, las cuales el docente reconoce que son parte de su metodología, lo que limita la interacción de estudiantes con el contenido, debido a que las preguntas dirigidas por el docente son mayoritariamente la única vía para que el estudiantado haga uso de la palabra y sea participe del desarrollo de la lección. Sin embargo, en un plano no oficial de la planificación de la clase, entre estudiantes sí existe un uso constante de la palabra, principalmente a partir de los subgrupos.

Lo anterior sugiere que el modelo comunicativo que privilegia el docente en la administración de la palabra es unidireccional, el cual se caracteriza, según Kaplún (2002), así: "...el emisor domina, es el dueño, el protagonista de la comunicación. Se califica a esta comunicación como unidireccional porque fluye en una sola dirección, en una única vía: del emisor al receptor" (p. 23). Este modelo comunicativo limita el uso de la palabra por parte de estudiantes y la posible incidencia en su aprendizaje.

Por su parte, la mayoría de estudiantes hacen un uso de la palabra que refleja un modelo bidireccional, ya que este se caracteriza por la reciprocidad y el cambio constante de roles de emisor y receptor, en donde existe la construcción y deconstrucción de los mensajes entre actores (Kaplún, 2002). Esto permite que la

interacción comunicativa entre estudiantes propicie una mejor relación entre ellos y ellas y genere un ambiente idóneo para el aprendizaje.

Una evidencia de lo señalado anteriormente se encuentra en uno de los mapas creados a partir de la triangulación de lo observado en el equipo investigador, en donde el modelo bidireccional se encuentra reflejado en los subgrupos conformados en el aula, como se muestra en el mapa de la figura 8 referido a la clase 5.

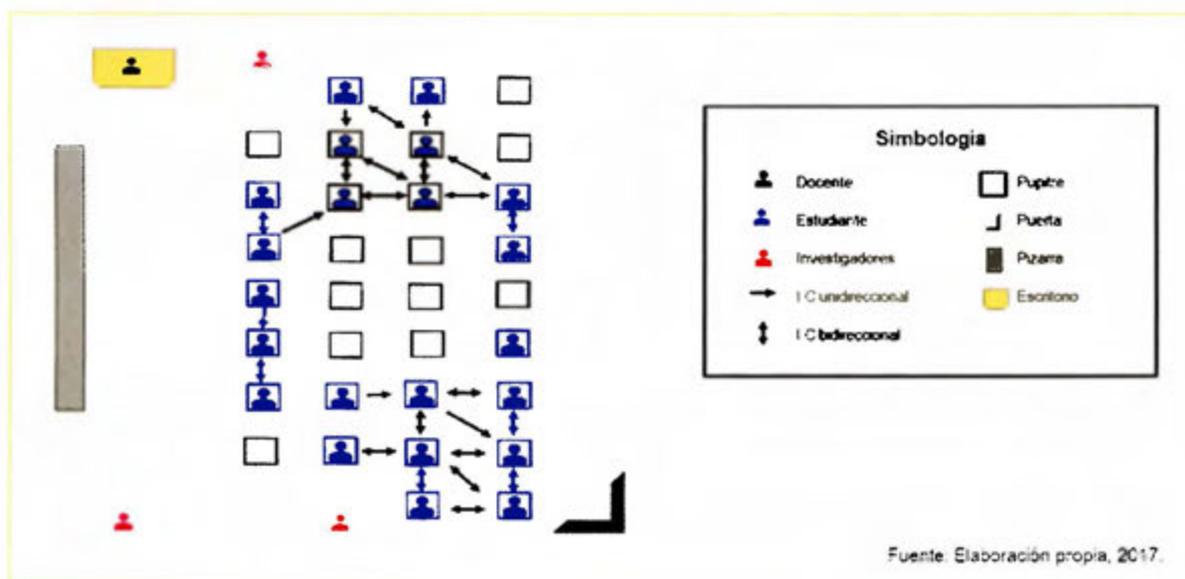


Figura 8. Mapa con el modelo comunicativo bidireccional en estudiantes.

Como se muestra en el mapa de la figura 8, el modelo bidireccional es el más empleado por estudiantes en el desarrollo de la clase, principalmente en los subgrupos conformados; el uso de la palabra, por parte del estudiantado se genera principalmente a partir de la interacción comunicativa con sus pares de clase.

Otro de los aspectos referidos al lenguaje verbal en la clase es el tono de voz, entendido como el sonido producido cuando se expulsa aire de los pulmones que sale por la laringe al producir vibraciones en las cuerdas vocales. En la investigación este aspecto se enfocó en los niveles de intensidad que utilizaron tanto el docente como los estudiantes, según Vargas (2008):

El tono es el aspecto que define una voz como grave o como aguda, es la mayor o menor elevación del sonido, producida por el mayor o menor número de vibraciones; es la inflexión de la voz y modo particular de expresar algo, de acuerdo con el estado de ánimo o la intención de una persona. Por ejemplo, cuando alguien está alegre dice las cosas casi con un grito, y si está asustado, con una voz entrecortada, pausada o temblorosa. (p.82)

En el caso del docente, el tono de voz utilizado en el transcurso de las clases fue moderado bajo, lo cual se refleja en que se logra una óptima captación de los mensajes emitidos, pues facilita "...evitar la dispersión de los estudiantes y mantener la atención e interés en la clase" (Granja, 2013, p. 81); este tipo de tono permite al estudiantado convivir en un ambiente comunicativo ameno, lo cual beneficia los procesos de enseñanza y aprendizaje, al propiciar una comunicación asertiva.

Sin embargo, en lapsos de la clase, de acuerdo con las emociones de los actores educativos, el tono de voz sufre variaciones al elevarse el sonido producido al momento de llamar la atención por parte del docente y en las conversaciones entre estudiantes. Es claro que el tono de voz está influenciado

por las emociones que se viven en la clase, puesto que, en el caso del docente al regañar al grupo de estudiantes, evidenciaba enojo y, por lo tanto, aumento en el tono, ejemplo de lo anterior es cuando se le pregunta al estudiantado por el tipo de regaño. En los grupos dos y cuatro expresaron:

"...se enoja..."

"...sí, pone cara de enojado".

En el caso de las conversaciones entre estudiantes, el tono se eleva en momentos de trabajo producto de empatías, y los momentos de mayor elevación se generan al acercarse el final de la clase, cuando se provoca desorden: esto, asociado a un aumento en el tono de la voz del estudiantado y a una disminución en el del docente, causa una ruptura de la interacción comunicativa, entre estudiantes y docente, que influye en el cierre desordenado de clase. Este aspecto es abordado por Granja (2013), quien establece que "...cuando el docente maneja un tono de voz muy bajo, el auditorio tiende a perder el interés en la clase, se dispersa, genera aburrimiento o cansancio y ocasiona cierto desorden en el aula" (p. 73).

4.3.1.2 Lenguaje no verbal

Como segundo elemento comunicativo se encuentra el lenguaje no verbal, el cual "...refiere a ese intercambio de pareceres y sentimientos que no se expresan con palabras sino con señales de voz sin articulación, con gestos corporales o expresiones faciales y por medio de estructuras e imágenes

espaciales, culturales y artísticas” (Guardia de Vaggiano, 2009, p. 71). En la investigación realizada se identificaron los siguientes componentes: gestos y expresiones, miradas, silencios y, por último, el lenguaje paraverbal.

En primer lugar, se encuentran los gestos y expresiones, los cuales, por parte del docente, se caracterizaron por el uso de las manos al explicar la materia, como medio para captar la atención o hacer referencia a contenidos específicos, lo cual no fue frecuente en el transcurso de las observaciones, sin embargo, en el primer grupo de discusión un estudiante manifestó:

“...él siempre está moviendo las manos o cuando va a explicar algo siempre utiliza las manos para hacer énfasis”.

Este aspecto es relevante en el sentido de que les da a los estudiantes un estímulo visual que ayude a mejorar la recepción del mensaje y la captación de la atención, debido a que si quien expone mantiene una expresión corporal sin movimiento, tiende a ser menos interesante que la persona que sí lo realiza de manera acorde con lo que está hablando.

Otro elemento importante consiste en las expresiones faciales, las cuales presentan un contraste, ya que durante las observaciones el docente fue identificado con un rostro serio, no obstante, la mayoría del estudiantado indicó que el docente se muestra casi siempre con una expresión facial alegre, como lo expresó un estudiante en el primer grupo de discusión:

“Si ustedes lo han visto él siempre está sonriendo...”

A pesar de dicha contradicción, las expresiones faciales juegan un rol preponderante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que manifiestan emociones, actitudes, conductas e intereses, los cuales reflejan aspectos dentro de la comunicación en la clase; en este sentido, una parte del estudiantado, durante un grupo de discusión, expresaron que el docente en ocasiones se ponía "rojo". En este mismo apartado, en la entrevista al docente, este expresa lo siguiente:

"...yo noto cuando tengo un estudiante triste...por qué anda tan eufórico..."

En ese escenario, el docente plantea que él busca intervenir cuando se presenta dicha situación; lo anterior es relevante dado que las manifestaciones faciales al expresar sentimientos o emociones deben ser tomadas en cuenta porque influyen en el desempeño de la persona, por lo tanto, no es tomar el gesto por sí mismo, sino el significado que posee en el quehacer educativo.

Por último, es relevante tomar en cuenta que los "...rasgos estáticos y dinámicos de la cara hablante, son elementos comunicativos determinados por nuestra anatomía facial y aquellos que creamos modificando esos rasgos o añadiendo o quitando a lo que es natural en ese rostro..." (Poyatos, 2004, p. 10), por ello, aunque cada persona tiene su expresión facial propias de su biotipo, estas pueden ser modificadas o transformadas de acuerdo con las situaciones cotidianas y necesidades comunicativas del momento, por lo tanto, en el ámbito educativo, el docente debe ser consciente del uso de este aspecto.

En cuanto a las miradas como parte del lenguaje no verbal, existe una congruencia por parte de lo expuesto por los distintos actores educativos, debido a que, con dirigir una mirada es suficiente para comunicar e interpretar una situación y, en este caso constituyó el recurso más recurrentemente utilizado para llamar la atención. Según García (2012) refiriéndose a la mirada:

El contacto ocular tiene mucha importancia ya que en el acto comunicativo desempeña una serie de roles: regula la comunicación (es un indicador del turno para hablar o actuar), es una fuente de información (no es lo mismo una mirada sostenida amenazante que una mirada afectiva), expresa emociones y comunica la naturaleza de la relación interpersonal. (p. 16)

En esa línea, según la sección observada, las miradas de acuerdo con la situación de clase resultan importantes. En primer lugar, porque el estudiantado se reconoce como entre iguales al mirarse mutuamente sin generar expresiones de sumisión o inconformidad; en segundo lugar, docente y estudiantes se miran de forma recíproca, y establecen una conexión que permite una mejor interacción con los contenidos de la asignatura.

Otro aspecto adicional son los silencios, al realizar la triangulación de la información, se identificaron dos momentos principales: uno cuando hace preguntas y nadie contesta, y otro cuando el docente realiza un llamado de atención; ahora bien, Guardia de Viggiano (2009) indica que la ocurrencia de silencios que se genera durante un diálogo puede interpretarse como sorpresa, dificultad para entender el mensaje, ignorancia, desinterés o decisión de no involucrarse.

Para el caso de los silencios generados producto de las preguntas realizadas por el docente en el estudio de una temática, se evidencia, en la mayoría de las ocasiones, el desconocimiento del estudiantado de la respuesta o el desinterés por participar, tal y como lo mencionan estudiantes en el tercer grupo de discusión:

"...o a veces él explica un tema y, como te dije, lanza una pregunta al aire y tal vez nadie está poniendo atención, entonces se queda ahí esperando..."

Este tipo de silencios, según Shablico (2012), puede ser interpretado por el docente como los alcances y vacíos que existen en los estudiantes, en cuanto a la comprensión y manejo de conocimientos de las diferentes temáticas, por lo que debe tener la habilidad para reconocer si el silencio que se presenta en clase es por desconocimiento estudiantil o por situaciones que puedan generar un ambiente de burla ante una posible respuesta errónea.

En los casos en los que los silencios se produjeron debido a llamados de atención por parte del docente hacia estudiantes, pueden ser interpretados como actos de sumisión o aceptación del llamado de atención; estos silencios pueden ser parte de la cotidianidad de la clase de acuerdo con comportamiento del estudiantado, sin embargo, es posible que generen incomodidad en la clase. Esto es expresado en el tercer grupo de discusión cuando señalan:

"...regañó a alguien y todo mundo se calló".

Por último, el lenguaje paraverbal se encuentra presente como parte significativa del lenguaje no verbal, por lo cual, Shablico (2012) señala que "pensar

en comunicación no verbal en el aula implica considerar la capacidad expresiva del cuerpo, la gestualidad y la paralingüística del docente y los alumnos contemplando todos los sentidos humanos..." (p. 104). Lo anterior se encuentra reflejado únicamente en la utilización de la expresión "shhhhhh", para llamar la atención.

En general, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, hay estudios que señalan la importancia del lenguaje no verbal al plantear que la comunicación no verbal representa un alto porcentaje de lo que se transmite en la clase, entre estos, el de Moreno (2007), quien expresa que dejar de lado este elemento comunicativo puede generar un proceso comunicativo deficiente y, por lo tanto, dificultar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.3.2 Relaciones académico - personales en la clase

La convivencia parte de la relación que se establece entre dos o más personas, dado que el desarrollo del ser humano está condicionado a la colectividad y no al plano individual; según Aristóteles (1999), el ser humano es un ser social por naturaleza, por lo que la humanidad no se concibe sino es en sociedad.

Dentro de las estructuras sociales, si se adentra en sus instituciones, se pueden encontrar espacios de convivencia y relaciones, la educación es un espacio que no escapa de esa realidad, en ella "cuando el docente y su grupo de estudiantes participan cotidianamente en los mismos procesos educativos,

comparten sentimientos y experiencias de su entorno. Estos aspectos resultan medulares en el desarrollo integral de cada persona y lo preparan para desarrollarse socialmente” (Artavia, 2005, p. 2).

En ese tópico, las instituciones educativas cumplen una función social al insertar a las personas en un sistema social. Al respecto, Torres (1998) señala que estas instituciones se encuentran ligadas a la reproducción cultural, económica y social, que responden a la oficialidad del Estado; a su vez, Apple y King (1989) indican que las instituciones educativas se encargan de proporcionar disposiciones que sean útiles para el orden social que impera.

En ese sentido, sociedad e institución educativa están estrechamente ligadas, la institución educativa se encuentra inmersa en el contexto sociocultural propio de dicha sociedad, por lo que es influenciada por esta, así mismo, el estudiantado proviene de lugares de residencia que cuentan con un contexto también específico; por tal motivo, el contexto será el primer apartado de análisis de esta categoría. Seguidamente se analizará el trato entre actores educativos, la participación, y por último, los mecanismos de control presentes en la clase de Estudios Sociales que formó parte de esta investigación.

4.3.2.1 Contexto sociocultural

La institución educativa y los actores educativos que interactúan en la clase no se encuentran aislados de la sociedad, sino que se hallan inmersos en un contexto sociocultural; este aspecto, vinculado a las interacciones comunicativas,

según Fajardo (2009) expresa lo siguiente:

El contexto, que es otro de los elementos del proceso de comunicación, se concibió en un principio como el entorno físico; sin embargo, hoy tenemos que ponerle este rótulo a las nociones de entorno social y entorno cultural, en los que se produce el acto de habla o el "contexto comunicativo." (p.134)

Lo anterior reafirma la necesidad de considerar el contexto sociocultural como parte esencial del análisis de la interacción comunicativa en educación, porque es un factor que configura la forma de establecer relaciones, maneras de expresarse y cómo se comprenden entre sí los sujetos educativos.

La clase de Estudios Sociales, que fue la asignatura de estudio de la presente investigación, se desarrolló en un contexto sociocultural determinado, que corresponde a la necesidad de que el estudiantado procediera de diferentes lugares, lo cual era parte de los criterios de selección del colegio. Propiamente en el grupo observado, según datos brindados por la administración del centro educativo, se logró identificar los lugares de procedencia de cada estudiante, como se muestra en la figura 9.

La procedencia estudiantil, según Guardia de Viggiano (2009), se encuentra vinculada al entorno familiar y su contexto en el cual irá adquiriendo conocimientos que formarán el bagaje inicial con el que se introducirá en la institución educativa, estos serán fruto de las interacciones sociales y culturales que formarán parte de su vida.

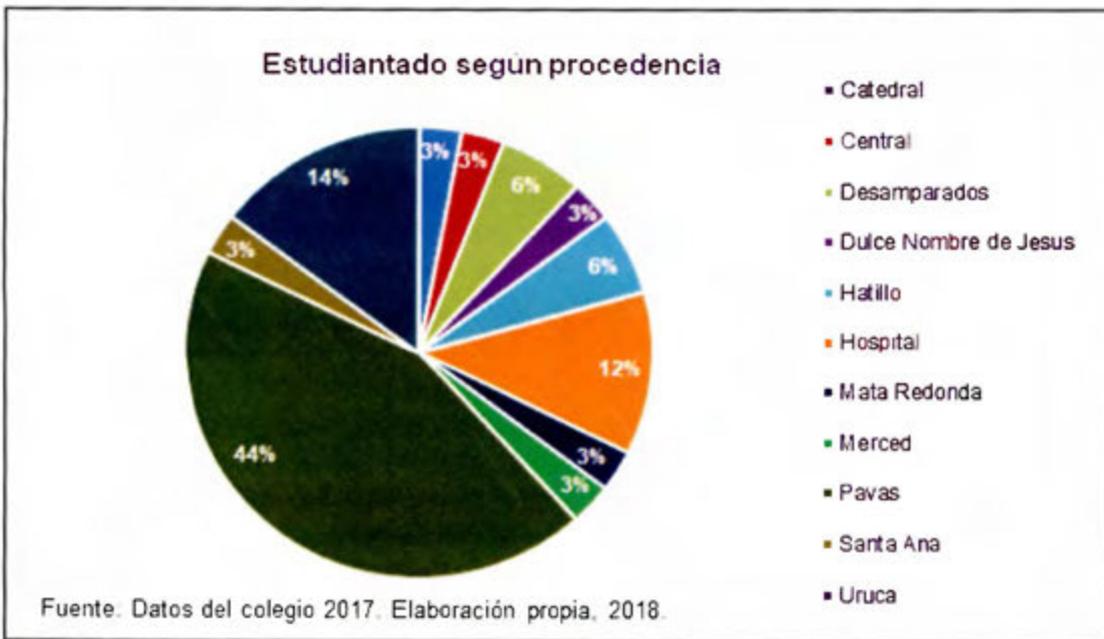


Figura 9. Gráfico de estudiantado según procedencia.

La diversidad observada a partir de los lugares de procedencia hace que el estudiantado provenga de realidades diferentes, no solo por el entorno geográfico sino también del socioeconómico; esto se evidencia mediante la información que el docente expresa en la entrevista, al señalar lo siguiente:

“...les digo que levanten la mano quienes de sus papás son profesionales entonces son muy pocas manos las que levantan...hay unos que fueron profesionales y otros que no, en qué trabajan sus papás, trabajan en una fábrica y el mío es contador y el mío es tal cosa entonces ahí es donde trato de ver si les interesa, usted le cambia un poco la dinámica de clase...”

Según la manifestación hecha por el docente, el contexto debe ser tomado en cuenta a la hora de desarrollar la lección, por el motivo de que, si las clases parten de la realidad cotidiana del grupo de estudiantes, se promueve mayor

interés y se generan más facilidades para que se fomenten las interacciones comunicativas tanto entre actores como hacia los contenidos educativos de la asignatura.

No obstante, partir del contexto del estudiantado para el desarrollo de la clase debe ser manejado con precaución, dadas las realidades que cada contexto posee, así como sus sensibilidades, lo cual puede generar ambientes negativos que sean contraproducentes para el adecuado desarrollo de la clase. Ejemplo de lo anterior ocurrió durante la segunda observación, donde, a partir de un ejemplo referido a nacionalidades y lugares urbano-marginales, se propició un escenario de discriminación y exclusión hacia algunos estudiantes.

Como se puede observar, el contexto forma parte de la interacción comunicativa que se produce en la clase, donde existen similitudes y diferencias alusivas a lo económico, lo social y lo cultural pueden ocasionar la cercanía o distanciamiento entre estudiantes, así como el exponerlos por sus condiciones de vida. Ante lo anterior, Mejía y Ávila (2009) hacen referencia a que las diferencias histórico-culturales (incluidas las sociales y económicas) tienen implicaciones en las relaciones sociales de comunidad que se establecen en el aula, por lo tanto, plantean:

Una escuela cerrada al contexto social en el que está inserta no facilita a sus alumnos la construcción de aprendizajes funcionales, y al mismo tiempo dejará de preocuparse por la problemática social de su entorno y de insertar al resto de los miembros de la comunidad educativa... (Bedmar, 2009, p.4).

Por tal motivo, el contexto sociocultural en el que se enmarca el centro educativo no puede dejarse de lado, sino que será parte inherente a la cotidianidad de la clase y condicionante hacia las interacciones comunicativas que se desarrollan entre los distintos actores educativos. El profesorado debe ser consciente del contexto sociocultural de la institución educativa y del que provienen los estudiantes a la hora de ejercer la práctica profesional.

4.3.2.2 Trato entre los actores educativos (docente y estudiantes)

Se ha expresado que el ser humano es un ser social y que, por ello, los procesos de socialización siempre estarán presentes en las relaciones humanas y su convivencia; empero, dicha convivencia establecida no es igual u homogénea en todos los ambientes, específicamente para esta investigación, en los ambientes educativos. En este apartado se abordará el trato presente en la clase de Estudios Sociales observada.

Según Sime (2006), las relaciones entre docentes y estudiantes en ámbitos educativos se establecen en un tiempo y espacio particular, lo que produce la generación de vínculos positivos o negativos, que repercuten en el clima de clase. En cuanto aumenta el tiempo de convivencia entre los actores educativos, se posibilita una mayor interacción entre ellos, así como de las afinidades e intereses, tal y como señala el docente al exponer:

“...más bien siento que están más activos al principio, muy activos al principio con mucho temor a la expectativa de quién es el profesor, nunca

les había dado, algunos sí los conocía, ahorita más bien más de la cuenta están tan conocidos entre ellos...”

Por lo tanto, es claro que, durante el avance del ciclo lectivo, la convivencia entre los actores educativos aumenta, lo que permite una mayor confianza y socialización entre ellos; lo cual corresponde con la premisa planteada inicialmente en el marco metodológico, al estudiar las interacciones comunicativas en el tercer trimestre.

A partir del trato desarrollado en el ambiente educativo, durante la investigación se identificaron dos tipos de trato entre actores: el de docente hacia estudiantes y viceversa, y el trato visualizado entre estudiantes. De lo anterior se derivaron aspectos como la diferenciación en el trato y la verticalidad de los roles.

En primera instancia, la relación entre docente y estudiantes se caracterizaba por ser amigable y flexible, esto promovió espacios de confianza y cercanía a la hora de abordar diferentes temáticas, ya sea académicas o personales, esto último solamente con algunos estudiantes.

En términos afectivos, el trato entre docente y estudiantes se caracterizó por la empatía que el docente logra con los estudiantes, la cual fue establecida de manera consciente por el docente, con el fin de generar una conectividad más cercana con los estudiantes; según Artavia (2005), el trato parte de la relación afectiva que se establece entre actores educativos, relación surgida a partir de la empatía mutua expresada a través del afecto, seguridad y comprensión. A su vez, Molina (1985) plantea que los estudiantes tienen una mejor respuesta hacia la

interacción con el docente cuando existe una relación empática entre sí.

Si bien el trato entre docente y estudiantes observado fue positivo, amistoso, cordial y flexible, no garantizó una participación activa y frecuente por parte del estudiantado; no obstante, si son bien conducidas estas relaciones afectivas es posible que "...ese ambiente emocional que se genera en las aulas, producto de las interacciones personales, puede marcar pautas positivas en pro de la participación más fluida del estudiantado, así como la demostración de una amplia gama de sentimientos" (Artavia, 2005, p. 4). Cabe aclarar que lo anterior no se observó del todo en las lecciones, a pesar de que si existía un buen trato entre los actores educativos.

Dentro de dicha relación, mediada por el trato, se encontró, además, que existe un interés constante de parte del docente al preocuparse por situaciones que les suceden a una parte del estudiantado y la necesidad de abrir espacios comunicativos para interactuar y tener mayor cercanía con este grupo. Ejemplo de anterior, al señalar el docente en la entrevista que:

"...noto cuando tengo un estudiante triste o el hecho tal vez de preguntar porque no has venido, qué le pasó hoy..."

"...teníamos el caso de una estudiante que ella repitió eh...seguido décimo año...una muchacha que cuando entró, di, ni siquiera sonreía, apagada totalmente; un día me di cuenta de que es que la mamá la pone hacer el papel de mamá, (*docente conversó con la mamá sobre la situación*) ...y, creo que a partir de ese momento la hemos ido incluyendo más..."

Según Moya (2010), la comunicación e interés del docente hacia sus estudiantes es intrínseco a su labor profesional, al señalar que

La relación se puede mejorar dedicando tiempo a comunicarse con los alumnos, a expresar afecto e interés, a alabar con sinceridad, a interaccionar con los alumnos. Lo opuesto es el rechazo, la lejanía, la ignorancia respecto a los alumnos, el desinterés. (Moya, 2010, p. 5)

Lo anterior evidencia que, para que exista un buen trato en la clase, cada docente debe expresar cuando sea necesario interés hacia situaciones particulares que esté enfrentando el estudiantado que afecten su aprendizaje o rendimiento académico. Además, en el plano didáctico, el interés por la parte docente de situaciones que afectan a sus estudiantes repercute también en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a que:

Sin una buena y eficaz relación didáctica con los alumnos, sencillamente no hay una buena relación profesor - alumno. Si a la tarea didáctica le falta el componente de la relación humana, va a sufrir la calidad del aprendizaje e incluso se van a dejar de enseñar y aprender cosas importantes. (Moya, 2010, p. 5)

Por tal motivo, la labor docente debe ir más allá de solo transmitir contenidos de la asignatura de Estudios Sociales, sino comprender que la educación es un proceso socializador y surge de la interacción humana, de la interacción comunicativa que establecen los actores educativos, y que no puede limitarse a ser un "dador de clases" sino docentes que eduquen para la vida.

Con respecto al trato en términos de igualitario y diferenciado, cabe destacar la diferencia en los criterios entre estudiantes y docente, pues, aunque el estudiantado expresa que el trato recibido fue igualitario para todos los grupos, el docente es consciente de que hay aspectos que generan un trato diferenciado hacia ciertos estudiantes; con respecto al docente, lo reconoce en la entrevista al mencionar que:

“...uno tiene empatía, hay otros que no, eso está mucho en la confianza que a uno le den...si hay estudiantes que son preferidos y hay otros que no lo son, pero uno los trata igual...”

Por su parte, estudiantes del segundo grupo de discusión manifestaron:

“...más bien depende de uno...si le agarra confianza entonces...pero sí, a todos nos trata igual...”

En un plano ideal, es claro que el trato del docente hacia los estudiantes debería ser igualitario para la totalidad, pues esto permite propiciar un ambiente de intercambio de ideas y experiencias recíprocas, evitando excluir o alejar a estudiantes de la dinámica de la clase. Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos resulta complicado que el docente pueda entablar una relación de empatía con la totalidad de estudiantes, lo cual no le exime del deber de propiciar, en la medida de lo posible, una relación y trato igualitario con el estudiantado.

Asimismo, en relación con el trato entre actores educativos como parte de la investigación, se encuentra la verticalidad de los roles en la clase, en donde la mayoría de estudiantes visualiza al docente como uno más del grupo por su

cercanía; estudiantes del primer y segundo grupo de discusión señalaron lo siguiente:

"...el trato es el de un amigo, nos trata muy amigable, no nos trata con esa superioridad que hay de profesor a estudiante como si todos en realidad somos iguales..."

"...bien accesible yo puedo llegar y hablarle y decirle cualquier cosa, así sea académico o por fuera..."

Por su parte, el docente afirma que, aunque busca establecer vínculos afectivos y una buena relación con el estudiantado, reconoce también su rol docente en donde él es quien dirige y tiene la autoridad sobre la clase; este señalamiento con el docente concuerda con lo expresado por Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007) al indicar que:

Para el profesorado es imprescindible mantener la autoridad y la capacidad de control del grupo, pero también es necesario conseguir en la relación con el alumnado un clima de confianza y distensión. Y, por su parte, los estudiantes de todos los niveles educativos valoran a sus profesores y profesoras en función de la doble capacidad de mantener su autoridad y de mostrar un trato respetuoso y próximo hacia ellos. (p. 56)

Por lo anterior, el trato que el docente tiene con los estudiantes en la clase debe caracterizarse por establecer una relación de respeto y cercanía, en donde el estudiantado comprenda las funciones del docente en la clase y que, a su vez, también cumplen un papel establecido dentro de dicha dinámica educativa. En esa

línea Vásquez y Martínez (1996) plantean que el sistema educativo es el que establece dichos roles y al docente se le entrega un poder vertical en el cual posee la autoridad de decidir sobre la clase y, por su parte, al estudiantado se le posibilita establecer relaciones horizontales con sus pares; lo anterior no excluye que se puedan construir espacios en los que se flexibilice esa jerarquización y haya una ruptura del modelo tradicional, en la que, por medio de las interacciones comunicativas, se facilite el proceso de replantear dichas funciones.

Como segunda instancia, en lo que respecta al trato entre estudiantes, se encontraron posiciones divergentes entre la concepción de la relación dentro del grupo; por un lado, una parte expresa que hay unidad; pero que hay ciertas personas que se ignoran entre sí y, por otro lado, mencionan que el grupo está bien, pero no es unido.

.....
Sin embargo, a pesar de que la mayoría de estudiantes aseguran que hay un ambiente amigable y de unión, durante la investigación se logró evidenciar que existen conductas de división que provocan situaciones de discriminación y exclusión, por lo que este aspecto influye en la dinámica grupal. En alusión a ello, Cerda (2001) menciona que, en el trato existente entre estudiantes, en muchas ocasiones, las diferencias culturales, económicas, sociales, psicológicas o físicas pueden convertirse en prejuicios, discriminaciones y, finalmente, generar desigualdad; en la clase la discriminación se dio por motivos de condición socioeconómica y de procedencia.

Esta diferenciación se ve reflejada en los grupos de discusión realizados, al no existir una coherencia argumentativa al referirse al trato que se da entre

estudiantes. A continuación, se presentan varias posiciones de estudiantes durante los grupos de discusión realizados:

"...yo creo que esa clase es como una amistad, como una familia, o sea no hay gente que se caiga mal entre sí, todos nos hablamos, todos apoyamos si alguien llega algún grupo de otra persona puede estar ahí todo el día si quiere..."

"...tal vez no estamos siempre juntos, pero si nos hablamos, depende de la situación, si yo necesito algo de otra persona que no sea de mi círculo, de mis amigos por decirlo de una forma, si...no es que no nos hablamos, somos diferentes, pero todos nos llevamos igual..."

"...bien...todo mundo se lleva bien...mmm no sé, no es unido la verdad... Yo la verdad no le hablo a todos, o sea, la verdad, yo los conozco y me sé los nombres, pero no le hablo a todos...sí, yo tampoco..."

"...bien, no me caen mal... ¿Hay estudiantes aislados? ...sí... ¿Por qué los otros grupos no los aceptan? ...Son medios raros".

Ahora bien, "...es importante tener en cuenta, tanto en el alumnado como en el profesorado, sus características personales, contextuales, sus sentimientos...influyen de manera directa en la comunicación e interacción entre ambos" (Herrero, 2012, p.142), por lo que, en las opiniones expuestas por estudiantes, se vislumbran las posibles divisiones o "círculos" mediadas por sentimientos, emociones y afinidades de estudiantes, las cuales pueden influir positiva o negativamente en el trato entre sí, lo cual influye en la convivencia de

grupo. A pesar de ello, el estudiantado trataba de dar la impresión de la no existencia de un conflicto relevante en el grupo, sino de algunas diferencias insignificantes.

En síntesis, las relaciones y el trato en la clase entre los actores educativos es un factor que influye de forma positiva o negativa en las interacciones comunicativas en diferentes aspectos. Como lo señala Keil (2011), los aprendizajes se logran adecuadamente a partir de una interacción comunicativa positiva, que propicie confianza, seguridad y motivación por parte del estudiantado; lo cual genera un vínculo recíproco de comunicación entre ambos actores educativos.

Las interacciones comunicativas que se desarrollan en la clase entre estos distintos actores educativos a partir de sus relaciones y el trato se pueden promover adecuadamente mediante el respeto, el diálogo y la convivencia, lo que posibilitará una mayor empatía en el grupo y mejor disposición hacia los contenidos de la asignatura en estudio.

4.3.2.3 Participación

El modelo actual de educación, aunque pretende darle un papel activo al estudiantado en la construcción de su aprendizaje a partir de una activa participación; en muchas ocasiones no se logra en la práctica, puesto que perduran esquemas tradicionales de comunicación en el aula. Dichos esquemas se caracterizan por la verticalidad en la transmisión de contenidos por parte del

docente hacia el estudiantado, la presencia de obstáculos para el desarrollo de una adecuada interacción comunicativa en la clase, así como de un papel pasivo del estudiantado a únicamente ser receptores de contenidos dados, con poca injerencia en lo que sucede en el acto educativo.

De esta forma, Prieto (2005) retoma el papel tradicional que se le ha asignado a estudiantes en el sistema educativo, al señalar lo siguiente:

La participación de los estudiantes en la escuela ha sido escasa, dado su tradicional formato jerárquico, el que ha impedido conocer lo que ellos piensan y sienten, pues sus voces no son reconocidas como referentes válidos para analizar los problemas educativos. (p. 28)

A partir de lo anterior, dentro de este apartado se identificaron elementos que influyen, tales como: la planificación de la participación en la clase por parte del docente, la manera en que se distribuye la participación en la clase, los rasgos de la personalidad del estudiantado y el tiempo de convivencia de los actores educativos; todo ello condiciona su participación en el desarrollo de las lecciones.

En primer lugar, posterior a la triangulación de los datos, la planificación de la participación influye en la medida de que el docente en ella puede definir que tanto participará o no el estudiantado en sus actividades, de ello que este docente reconozca que no toma en cuenta este aspecto en su planificación de clase, ya que su metodología es magistral, en la entrevista al ser interrogado por la forma en como fomenta la participación expresa:

"...por lo general son clases magistrales, suena feo, pero si, son clases magistrales, eh, a veces empezamos tratando de generar el diálogo, pero...si cuesta, si cuesta; o tal vez a veces estamos hablando...bueno ahora que estuvimos viendo demografía, les da por preguntar muchas cosas, esos temas les gusta".

Lo anterior arroja un detalle que influye en la participación del estudiantado, el interés o no por los temas de estudio puede propiciar que los niveles de participación de algunos estudiantes varíen, esto se abordará con mayor amplitud en la categoría de "contenidos y mediación didáctica".

En segundo lugar, otro de los aspectos relevantes en el tema de la participación fue la forma en la que el docente procuró generarla, la cual estuvo orientada exclusivamente a preguntas cerradas hacia los estudiantes, referidas a los contenidos de la asignatura. En la entrevista al docente menciona lo siguiente:

"Hago preguntas, son preguntas, por lo general..."

Es importante aclarar, según lo anterior, que, de acuerdo con lo observado, la participación del estudiantado se limitó a responder las preguntas, además de que en la mayoría de los casos eran casi siempre los mismos estudiantes que respondían. En alusión a los grupos de discusión, sobre este aspecto manifestaron, en los grupos uno y dos respectivamente lo siguiente:

Grupo 1

Entrevistador: "¿El profesor se encargaba de alguna manera para que se participen?"

Estudiantes: "Si el profe manda preguntas..."

Grupo 2

Entrevistador: "¿Hay chicos que participan más en la clase que otros?"

Estudiante 1: "Pues sí, la verdad cuando él hace las preguntas..."

Estudiante 2: "Son como cuatro..."

En tercer lugar, en relación con lo expresado por el estudiantado, otro factor que pueden incidir en la participación en la clase es el tema de la personalidad de cada estudiante, dado que algunos estudiantes podrían o no participar, de acuerdo con su forma de ser, ya sea por timidez, callados, o porque no quieren hacerlo; también participan porque les gusta hablar y son de carácter extrovertido. Esto se puede evidenciar en la posición de estudiantes, dado que, en el segundo grupo de discusión al preguntarles por la participación, señalaron lo siguiente:

"Depende de la persona, es como personalidad, algunos tienen como vergüenza en la clase, si no participan porque no participan es por algo de la persona o porque no hay interés o no quieren, y los que participan más porque son más extrovertidos al rato".

De igual forma, el docente del estudio también identifica que la forma de ser de los estudiantes repercute en el nivel de participación que tengan en la clase, por tal motivo debe ser consciente de ello y a través de su mediación didáctica fomentar la activa participación del estudiantado. Tal y como lo señalan Mejía y Ávila (2009), el docente debe procurar fomentar un marco de interacción basado

en el respeto y la confianza como acción que contribuya a la participación.

Como último punto, se considera el tiempo de convivencia, puesto que, con el desarrollo del año lectivo, a medida que el estudiantado interactúe y socialice entre sí y con su docente se puede generar un ambiente de confianza que favorezca la participación con mayor frecuencia y de forma más activa. Esto refuerza lo abordado en el trato, en cuanto a que, a mayor tiempo, mayor relación y más participación puede generarse en la clase.

Por tanto, de acuerdo con los aspectos mencionados referidos a la participación, en gran medida están vinculados con la labor que el docente realiza en su práctica profesional, la cual debe ser tomada en cuenta desde su planificación, para que la voz estudiantil vaya más allá de la asignada por medio de preguntas, donde se considere que tienen emociones, una realidad y una forma de ser, los intereses y cercanía que tengan con los temas de estudio; mediante un ambiente de confianza que permita el diálogo. De esta forma, apunta Hernández (2010) al expresar que el personal docente que utilizan una metodología y un estilo de enseñanza adecuado a las características del grupo y la clase, están contribuyendo, de manera muy positiva, a motivar la participación.

4.3.2.4 Mecanismos de control

En este acápite se aborda lo referente a los mecanismos de control. Mejía y Ávila (2009) señalan que existen diferentes formas de utilizarlos, como lo son las miradas o comentarios, así como el regaño y subir el tono de voz, son algunos de

los empleados por docentes. Para este estudio, se identificó el uso de un espacio asignado en el aula: “la silla de los castigados”, el decomiso de objetos tecnológicos, el uso de miradas, las preguntas a estudiantes específicos y, por último, lo referente al llamado a padres y madres de familia.

En un primer lugar, se encuentra el uso de lo que el docente denominó “la silla de los castigados”, la cual fue utilizada con una estudiante, con el fin de controlar una situación de indisciplina; el docente procedió a reubicar a la estudiante en dicha silla debido a llamados de atención constantes que no fueron correspondidos e incluso ante la conducta de resistencia y desacato del llamado de atención. En la figura 9 se muestra un mapa que evidencia la ubicación de la “silla de los castigados” y la reubicación de la estudiante:

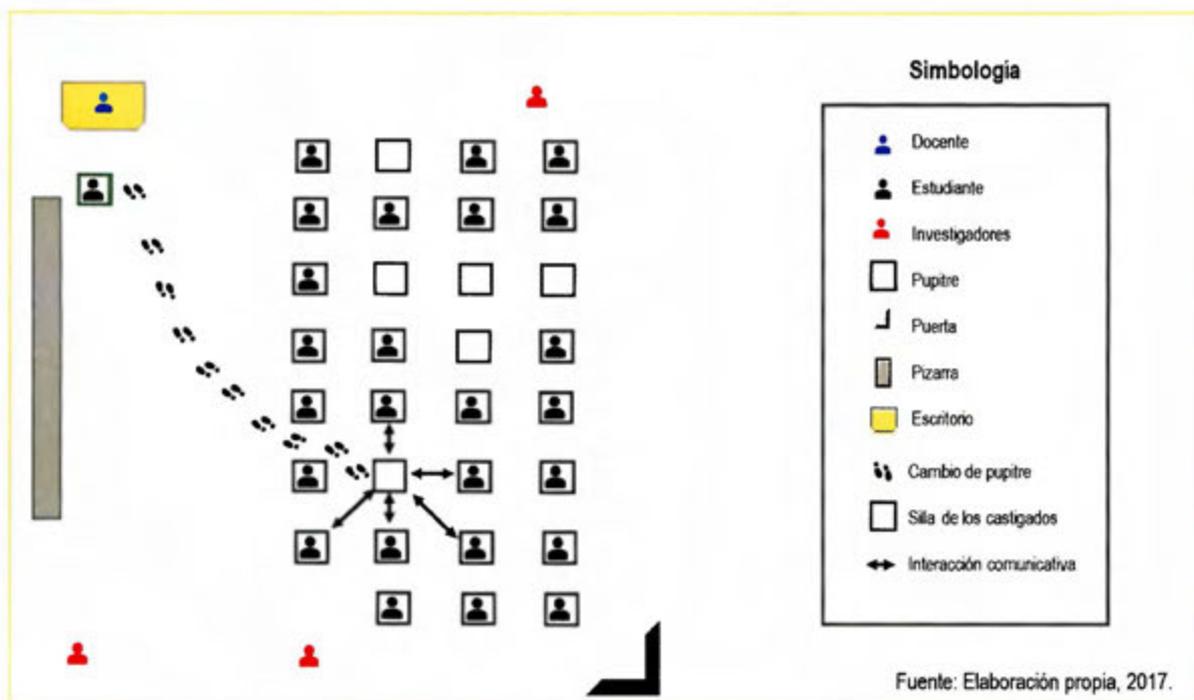


Figura 10. Mapa de uso de la “silla de castigados”.

La situación anterior demuestra cómo el docente utilizó la silla como un mecanismo de control, no solo al movilizar a la estudiante de un asiento a otro ante su conducta, sino que, además, envía un mensaje al grupo de la autoridad que él posee en la clase y de las posibles consecuencias ante comportamientos similares del estudiantado.

El uso de este tipo de mecanismos de control es posible que genere un ambiente negativo en la clase, debido a que, al exponer un estudiante ante el grupo de tal forma, por una situación de indisciplina puede no resultar adecuado, por la reacción que pueda tener el estudiante o la estudiante y sus pares del grupo; un ejemplo de ello es lo que ocurrió con la estudiante, en donde el mecanismo utilizado por el docente tuvo un efecto parcial, dado que ella, aunque fue reubicada, no cumplió las actividades de la clase.

En segundo lugar, se identificaron las miradas, las preguntas, el llamado a las familias y el decomiso de objetos tecnológicos, los cuales presentaron junto con la "silla de los castigados" un objetivo en común por parte del docente: mantener el orden en la clase y reafirmar su autoridad. Tal y como menciona Suárez (2008) en este tipo de mecanismos dentro del marco interactivo docente - estudiante existe un patrón de dominación que asegura el control de la clase, con una actitud directiva que justifica su autoridad.

En lo referente al decomiso de objetos tecnológicos por parte del docente, según reconocen estudiantes y docente, aunque durante el desarrollo de las observaciones esto no fue evidenciado; el docente en la entrevista y los estudiantes durante el segundo grupo, mencionan lo siguiente:

Docente: "...entonces un día les agarré jugando en el aula, les quité a todos los DS, y tres DS...y les dije usted vamos a llamar a sus papás para que lo vengán a recoger o hace la tarea y yo le devuelvo el DS, me presentan el cuaderno completo, el examen bien hecho todo, y yo se los devuelvo".

Estudiante: "Eso sí, decomisa cosas como teléfonos, después los devuelve... al final de la clase él los devuelve, él lo quita..."

Según lo expuesto, las preguntas realizadas en la clase son mecanismos de control cuando las dirige a estudiantes que muestran dispersión o que no ponen atención. En el tercer grupo de discusión los estudiantes expresan:

"...él va explicando y al final del tema escoge alguna pregunta o hace una pregunta y se la da más que todo a las personas que él cree que... (contesta otro estudiante) ...que no han trabajado".

Así como del uso de miradas para llamar la atención de estudiantes, se logró observar que ambos actores educativos reconocen esta situación, por lo que actúan de acuerdo con la situación particular donde se presente. El uso de estos mecanismos de control denota comportamientos que se desarrollan a lo largo de la clase, lo cual se relaciona con el lenguaje no verbal, pues contiene un significado implícito que ambos comprenden. El docente asegura que, en ocasiones con solo mirar a los estudiantes, reaccionan y cambian su comportamiento.

Por último, a pesar de que no hay un uso de boletas, este mecanismo es reemplazado por el docente al llamar a los padres y madres de familia para

resolver las situaciones o problemas más relevantes que se presenten en la clase. Como lo mencionan estudiantes en el primero y segundo grupo de discusión cuando indican:

Grupo 1

Estudiante: "En realidad sólo cuando se escapan o no trabajan, él es muy pura vida, puede ser muy amable con todos, pero cuando ya algo que no está bien llama..."

Grupo 2

Estudiante: "Llamar a los papás... sólo llamar a los papás".

Estudiante: "Como la vez que un compañero tenía como no sé cuánto de no entrar, verdad, entonces el profe nada más llamó a la mamá y le dijo..."

Estos mecanismos que el docente empleó cuando los estudiantes no cumplieron con las actividades didácticas propuestas en la clase son una muestra del control que el docente intenta imponer para mantener el orden.

Lo anterior, dentro del marco de las interacciones comunicativas, cumple como medio de diferenciación existente en los roles que tanto docente como estudiantes tienen dentro del proceso educativo; dado que, si bien los nuevos paradigmas buscan romper con la verticalidad existente entre la figura docente – estudiante, estas mantendrán una diferencia entre sí, de esta forma "los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el

otro" (Freire, 2002, p. 112). Por lo anterior, es importante tener en consideración que siempre va a existir una diferencia entre docentes y estudiantes, dado que el docente es quien está a cargo de la clase, y, por lo tanto, debe asumir ese rol de coordinación, sin que esto se torne en una relación autoritaria hacia el estudiantado.

4.3.3 Espacio, movilidad y organización de la clase

El espacio es un elemento fundamental en el quehacer educativo, pues funge como un eje transversal en la mediación didáctica e interacciones comunicativas, que ha sido invisibilizado tradicionalmente, puesto que no forma parte, en la mayoría de las ocasiones, de la formación profesional docente, que se enfoca principalmente en lo disciplinar y no en elementos intrínsecos de la educación. *El sexto Informe del Estado de la Educación (2017)* reconoce la situación anterior, al incluir un apartado referente a los "ambientes y prácticas en los salones de clase de secundaria", en donde señala la relevancia de la dimensión espacial y su relación con el aprendizaje estudiantil.

Al tomar en cuenta lo anterior y lo observado en el trabajo de campo, se identificaron aspectos con el espacio y la organización de la clase, entre ellos: las condiciones físicas y la organización del aula, el grupo y la conformación de subgrupos, la sectorización y distribución en el espacio y, por último, la movilidad de los actores educativos en el aula; todo lo anterior como aspectos relacionados a las interacciones comunicativas, como el espacio donde se llevan a cabo dichas interacciones.

4.3.3.1 Condiciones físicas y organización

El aula como espacio físico donde se desarrollan las interacciones comunicativas debe contar con elementos y condiciones óptimas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje, elementos como: pupitres de calidad y suficientes para cantidad de estudiantes, el escritorio del docente, pizarra, armario, basurero; y condiciones de aseo, luminosidad, ventilación, niveles de ruido, temperatura y accesibilidad, según la ley 7600.

Se entiende, entonces, el aula como el espacio físico en el cual se desarrolla la clase, los elementos señalados anteriormente son los que componen este espacio; a su vez, Casado (2010) se refiere a este tema al establecer una categoría del aula como contexto físico, en el cual señala los elementos básicos que deben ser considerados al analizar este espacio. En la tabla 2 se presentan los elementos que este autor plantea en su obra:

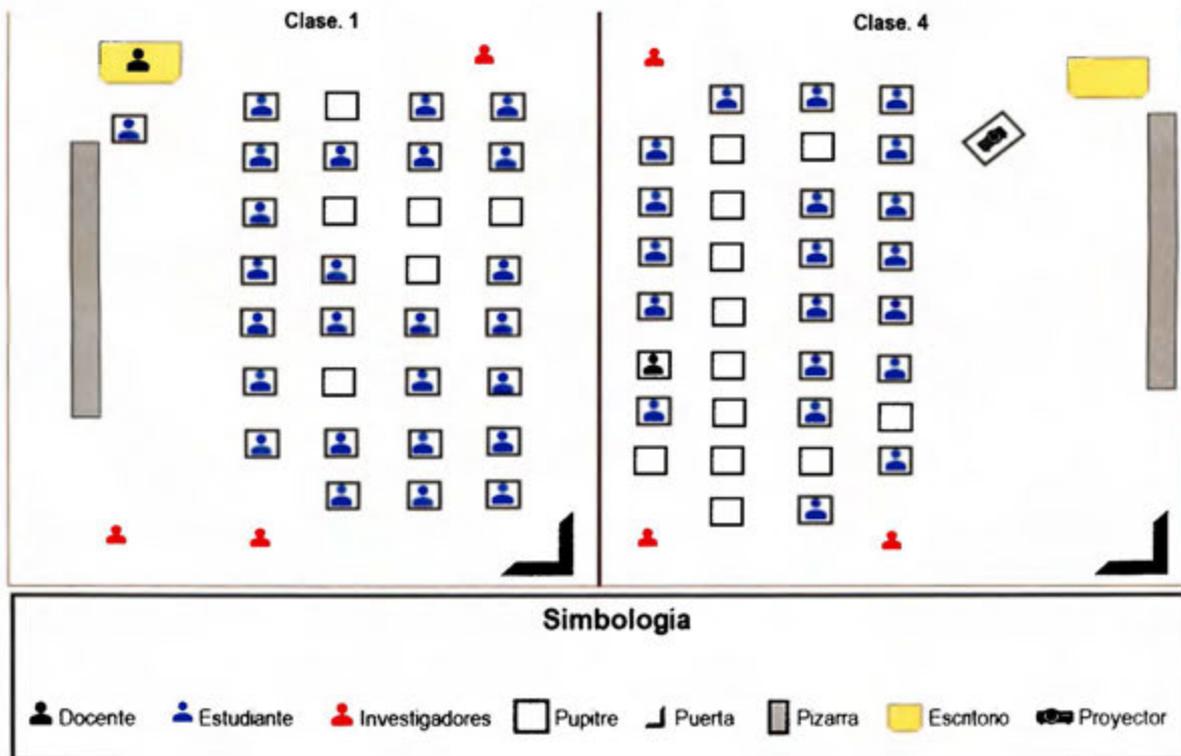
Tabla 2. Cuadro de elementos del contexto físico según Casado (2010)

Decoración del aula	Características de luz	Acústica del aula	Mobiliario	Recursos o medios didácticos
Paredes	Luz natural	Reverberación	Mesas	Pizarra
Objetos de decoración	Luz artificial	Ruidos internos y externos	Sillas	Aparatos didácticos
Muebles decorativos	Ventanas		Armarios	Video-proyectores
	Reflejos de la luz		Estantes	Internet

Fuente: Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro*. p. 126. Elaboración propia, 2018.

Ahora bien, a partir del estudio realizado, se reconocieron los siguientes elementos físicos del aula como espacio; en primer orden, los pupitres suficientes, pero mal organizados, producto de la cantidad desproporcionada de pupitres en relación con la cantidad de estudiantes, lo que dificulta la movilidad de los actores educativos en el desarrollo normal de la clase y la vulnerabilidad ante un eventual desastre. En segundo orden, se encuentra el escritorio del docente, el cual era amplio lo que le permitía colocar tanto materiales de su clase, como objetos personales, así como de un armario que cumplía la misma función, y un basurero a la par de la entrada.

En tercer orden, la existencia de tres pizarras, una de tiza y dos acrílicas, las cuales fueron utilizadas exclusivamente para la proyección de audiovisuales y la anotación de las instrucciones del día; esta particularidad influyó en la organización de los pupitres, en tanto se cambió la direccionalidad de estos para el uso del proyector. Esto se evidencia en la figura 11 donde el mapa muestra una comparación de dos clases donde se produjo ese cambio.



Fuente: Elaboración propia. 2017.

Figura 11. Mapa de comparación de clase según uso del espacio.

El mapa anterior permite comprender cómo el cambio y movilización de elementos espaciales en el aula por parte del docente influye en la interacción entre los actores educativos, debido no solo a la mediación didáctica, sino que también por la posición que toma el estudiantado y como se comunica.

Tal y como indican Campos et al. (1993), en relación con la organización del aula, "...es importante que el maestro cambie la distribución de pupitres, pues este cambio en sí puede generar interés en los niños, se rompe la monotonía y se establecen interacciones con diferentes niños del aula" (p. 90). No obstante, en la clase observada cuando se realizó el cambio en la orientación y distribución de los

pupitres para realizar una proyección con vídeo beam, la interacción comunicativa de estudiantes se vio limitada, a razón de que no basta con replantear la organización del espacio del aula, sino que debe ir acompañado de una buena mediación didáctica.

De esta forma, Artavia (2005) indica que los elementos anteriores permiten establecer el adecuado uso que cada docente realice del espacio del aula, en cuanto a la distribución puede potenciar o disminuir la participación e interacción estudiantil; organizar el aula en hileras y filas verticales limita la interacción comunicativa entre estudiantes, como se evidenció en el desarrollo de las observaciones, al establecer un radio de interacción comunicativa con los compañeros y compañeras de su entorno inmediato, como lo ilustra el mapa de la figura 12:

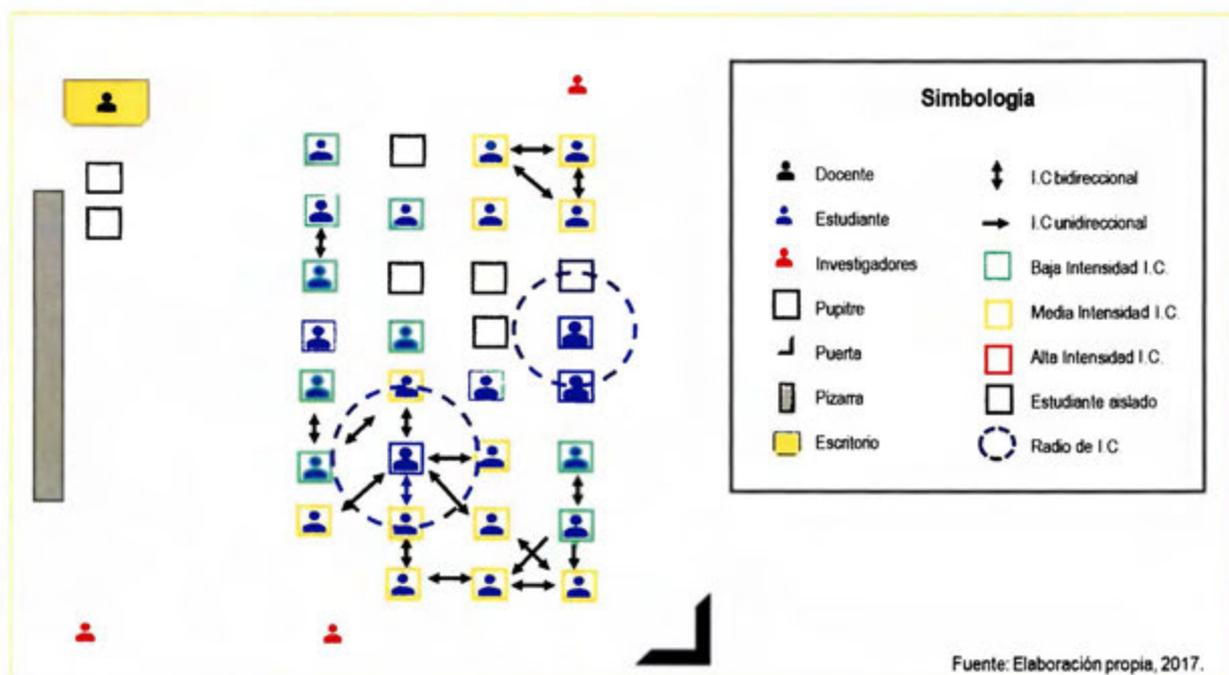


Figura 12. Mapa de radios de interacción comunicativa en la clase.

En el mapa de la figura 12 se ejemplifican dos radios de interacción comunicativa en la primera clase observada, en la que se realizó una comparación entre una estudiante que sí tenía un radio amplio de interacción y otra que poseía en cambio un radio de interacción comunicativa limitado, ambos producto de la verticalidad del aula y la mediación didáctica del docente; en el primer caso la estudiante tiene a su entorno diferentes compañeros y compañeras que interactúan con ella, mientras que en el segundo caso; el entorno de la estudiante son pupitres vacíos, la pared y un compañero con quien no tuvo interacción.

No obstante, un detalle a señalar es que, a pesar de que la primera estudiante poseía un amplio radio de interacción comunicativa inmediato y que interactuaba con sus pares ubicados a su alrededor, su interacción se limitó a las dos filas cercanas, lo que le impidió una posible interacción comunicativa con el resto de la clase. Con respecto a la segunda estudiante con un rango reducido, esto se puede modificar por parte del docente, mediante la implementación de un modelo organizativo diferente que maximice la interacción comunicativa entre estudiantes, para lo cual se recomiendan estrategias de trabajo en grupo que permitan integrar a dicha estudiante.

Por esto, es necesario buscar una organización del aula que facilite la ruptura del modelo tradicional en la forma en cómo se acomodan los objetos, en procura de dar mayor libertad a la hora de organizar grupos o parejas en clase, lo que potencia una mayor interacción comunicativa.

El ordenamiento tradicional de la clase en filas verticales dirigidas hacia la pizarra, donde el escritorio del docente se coloque en un punto donde el

profesorado en ejercicio pueda observar cada espacio del aula y la actividad de sus estudiantes, según Torres (1998), reproduce el modelo arquitectónico del panóptico de Bentham, donde ya no es un círculo que se observa desde la altura, sino con una estructura cuadrada o rectangular. Torres (1998) señala, además, que este modelo de organización del espacio promueve que el estudiantado interactúe más con los elementos del aula como la pizarra, que con las personas que lo acompañan a su alrededor.

A pesar de que existe, tradicionalmente, una configuración del espacio del aula como una estructura para controlar a estudiantes y mantener el orden, es fundamental que los docentes reconfiguren este tipo de espacios, así como de los objetos que lo conforman, en busca de mejorar su práctica profesional y el ambiente del aula para el estímulo del aprendizaje estudiantil (Laorden y Pérez, 2002).

4.3.3.2 Grupos y subgrupos

En el sistema público de educación costarricense, cada centro de educación secundaria, por lo general, está conformado por secciones, las cuales están integradas por una cantidad determinada de estudiantes de grupo. Empero, cuando se piensa en el grupo como tal se aborda inicialmente desde su generalidad, como un grupo homogéneo, uniforme o unificado, sin embargo, si se puntualiza el análisis de cada grupo, se encontrará que entre sus miembros existen igualdades, divergencias, similitudes o afinidades, las cuales los llevan a tener mayor o menor cercanía entre sí, lo que lleva al establecimiento de

subgrupos.

La conformación de subgrupos en la clase, según Guardia de Viggiano (2009), obedece, en gran medida, a intereses comunes, personalidad y contexto sociocultural de los sujetos; estos factores contribuyen en la interacción entre actores educativos en la clase, debido a que, el tener gustos o preferencias en común facilita su conformación.

Por tal motivo, este apartado contempla los factores que influyen en la conformación de subgrupos en la clase, que se observaron y fueron conformados a partir de intereses o diferencias entre estudiantes, así como del papel del docente, vinculado a la mediación didáctica en la integración de subgrupos en la clase.

Desde la perspectiva del estudiantado que formó parte de la investigación, este mayoritariamente reconoce que existen subgrupos dentro del grupo, formados por intereses comunes, tal y como señalan en los grupos:

Estudiante: "...los grupos siempre se sientan los mismos de siempre..."

Estudiante: "Somos muy unidos".

Entrevistador: "¿Y por qué son muy unidos?"

Estudiante: "Porque compartimos los mismos intereses".

Estudiante: "Es que casi todos tienen su amigo...su grupo...aja...Hay gente que dependiendo de la situación va y se sienta con cierta persona..."

Estudiante: "Hay como subgrupos... hay como 5".

Como señalan los estudiantes, los subgrupos que se forman en el grupo tienen como principal razón, sus intereses comunes; en ello concuerda con Molina (1985), quien plantea que la conformación de subgrupos se encuentra mediada por las creencias y conductas de tales subgrupos y por la cohesión que exista en estos.

Por anterior, resulta relevante considerar las razones que median en la conformación de los subgrupos en la clase, puesto que estos son un factor que incide en la interacción comunicativa y en las relaciones que se desarrollan entre dichos actores educativos, lo cual puede repercutir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de la necesidad de considerar las razones que llevan al estudiantado a conformar subgrupos en la clase y la capacidad del docente para identificarlos, permitiría potenciar dichos subgrupos en su mediación; en el caso del docente entrevistado, identifica la conformación de estos y señala lo siguiente:

Entrevistador: "Esos subgrupos que usted identifica ¿cómo los logró identificar?"

Docente: "Di es que uno los pasa observando casi siempre, ahí hay grupillos..."

Resulta importante que el docente logre identificar que existen subgrupos de estudiantes en la clase, ya que puede manejar, de mejor manera, las actividades grupales que desee realizar en conjunto con ellos, e inclusive

voluntad propia estudiantil para elegir con quien trabajar, sino que fue una potestad exclusiva de quienes se integraron de forma tardía a la clase, lo que modificó la interacción que se desarrolló en esas dos lecciones observadas.

En ese tópico, el subgrupo ubicado cerca del escritorio del docente se observó que, aunque trabajaban en la actividad grupal propuesta y se sentaban juntos, existió una baja interacción comunicativa entre sí, donde incluso interactuaron más con el docente, que con los integrantes de su subgrupo. Este aspecto es abordado por Coll (1984), cuando señala que de nada sirve poner a los estudiantes juntos esperando que automáticamente se dé una interacción, si no se piensa en la forma en cómo se lleva a cabo dicha interacción; a su vez, Bigas (2008) plantea de manera similar que no hay que engañarse al suponer que sentarles en grupo favorecerá la comunicación, pues esto debe ir acompañado de una correcta estrategia didáctica.

Resulta significativo que los docentes tomen en cuenta, en su práctica profesional, los subgrupos que se forman en el aula, no con el fin de crear subgrupos de trabajo únicamente basados en la empatía estudiantil, por la razón de que podría profundizar divisiones existentes en el grupo o el aislamiento de estudiantes; por el contrario, el profesorado debe ser consciente de estos detalles y tomarlos en cuenta a la hora de formar grupos con un sentido didáctico.

4.3.3.3 Sectorización y distribución

En alusión al apartado anterior dedicado a grupos y subgrupos, en este se desarrolla lo referente a la sectorización y distribución de estudiantes en el aula, como parte de los elementos espaciales, así como de organizativos de la clase. Se genera la sectorización y distribución en el aula por las redes de interacción comunicativa observadas en cada una de las clases y que fueron mapeadas, y se creó una simbología específica para este fin.

Para la elaboración de los mapas, se consideraron varios elementos: en un primer momento, recopilar los elementos físicos que componen el aula y la distribución de estudiantes en ella; en un segundo momento, a partir de la comunicación unidireccional y bidireccional que se generó gradualmente conforme fue avanzando la clase; seguidamente como tercer momento, producto de la frecuencia e intensidad de la interacción comunicativa se establecieron parámetros relacionados a una escala de colores que refleje los niveles de interacción comunicativa en los sectores de la clase y estudiantes que más interactúan entre sí, así como con quienes presentan una menor o nula interacción. Por último, como cuarto momento, la movilidad de los actores educativos en el espacio físico del aula, elemento que será abordado en el apartado final de esta categoría.

A continuación, se presentan mapas de redes de interacción comunicativas de algunas de las clases observadas que permiten explicar con detalle la sectorización y distribución de estudiantes en el aula. Los elementos presentes serán abordados a partir del análisis de lo encontrado en cada mapa.

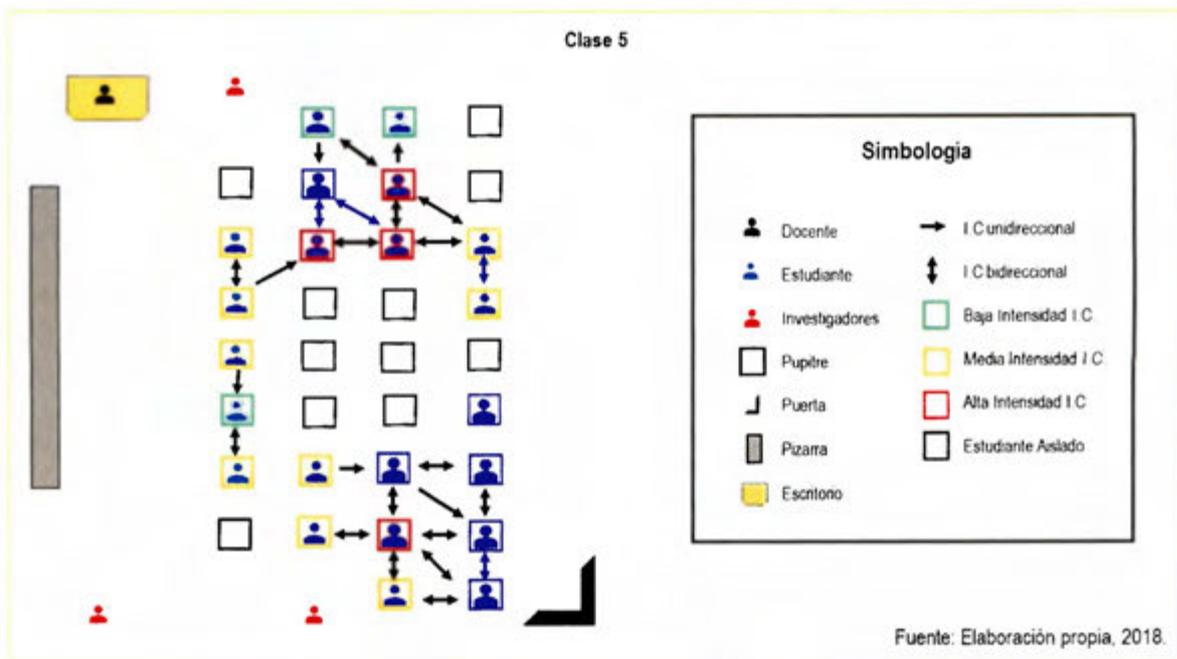


Figura 14. Mapa de intensidad de las redes de interacción comunicativa (I.C.).

El mapa de la figura 14 permite evidenciar tres aspectos vinculados con la organización de la clase observada número cinco: en primer lugar, resalta la ubicación y distribución del estudiantado en el aula, en este caso se aprecia que hay dos sectores a los extremos con estudiantes dispersos al frente y atrás del espacio, dándose la presencia de una estudiante aislada, cabe destacar el sector del centro como un sector que en varias ocasiones permanece vacío. Esto lo reconoce el docente al expresar en la entrevista:

“Sí, siempre dejan sectores vacíos...El centro, el centro siempre lo dejan vacío, siempre se me sientan a los lados, hay unos que son muy pegas...”

La distribución a la que se refiere el docente se evidenció principalmente en las primeras observaciones, en la clase cinco fue la más notoria. Al haber un centro vacío, se fragmenta en dos sectores principales, por lo que cada sector

limita su interacción comunicativa con el otro, a raíz de ello "la proximidad tiende a facilitar la comunicación, mientras que la distancia puede inhibir" (Álvarez, 2012. p.28); situación que el docente reconoce que no interviene y lo deja a criterio de los estudiantes.

En segundo lugar, se encuentra lo referente a la intensidad de las interacciones comunicativas que se desarrollan en el aula, vinculadas con la direccionalidad de las conversaciones y su frecuencia, la cual fue constante a lo largo de la clase, lo que permitió determinar las intensidades en los diferentes niveles, representados de la siguiente manera: baja en color verde claro, media en color amarillo y alta en color rojo.

En cuanto a la direccionalidad de las conversaciones, éstas mayoritariamente fueron bidireccionales, es decir, hubo una reciprocidad en la emisión y recepción de mensajes; en el caso de la unidireccionalidad, esta se dio en menor medida en esta clase, cuando un sujeto estudiante (sujeto emisor) enviaba un mensaje a otro (sujeto receptor), pero no se invertían los roles comunicativos entre ellos, como sí sucede en la comunicación bidireccional.

Como tercer lugar, relacionado con lo anterior, se encuentra la presencia de una estudiante aislada, porque no tuvo ninguna interacción comunicativa con otro u otra estudiante, además su ubicación reducía la posibilidad de entablar alguna conversación; la única interacción presente fue con su libro de texto, por ende, con el contenido. Por tal motivo, el aislamiento de esta estudiante se determina a partir de la nula interacción comunicativa con sus pares.

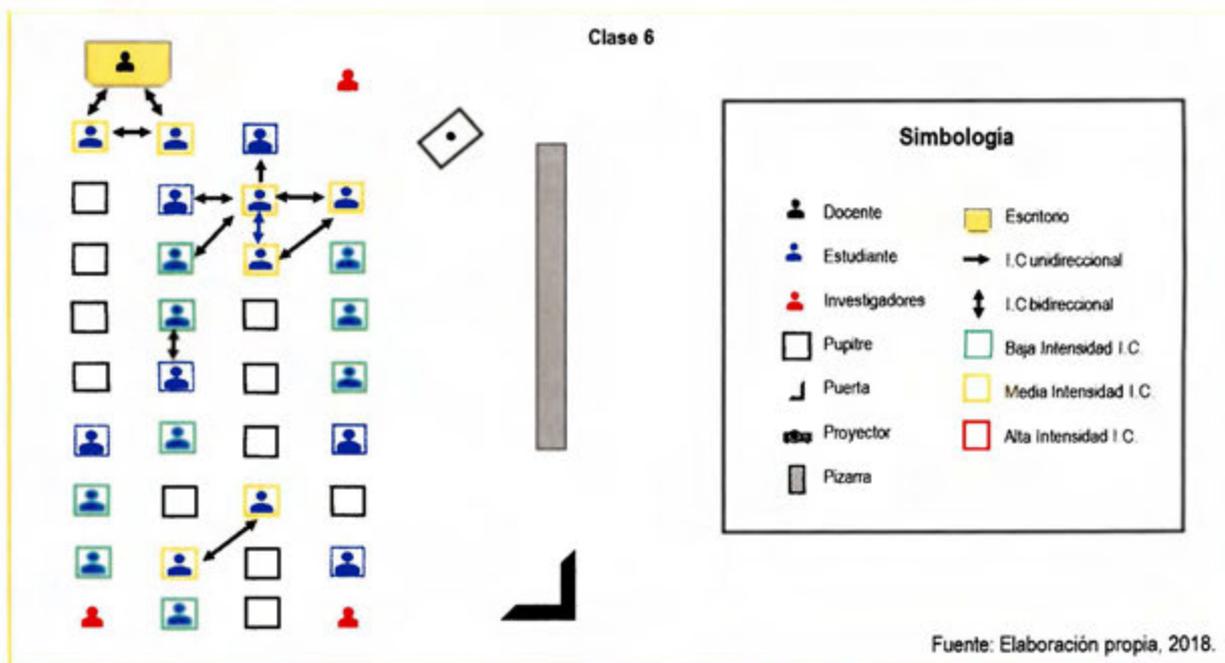


Figura 15. Mapa de intensidad de redes de interacción comunicativa (I.C.).

Para el caso del mapa de la figura 15 referente a la clase observada número seis, se analizó a partir de los mismos criterios utilizado para el mapa de la figura 14; en primera instancia, se observa que nuevamente existió una tendencia a sentarse en los costados del aula y se dejan asientos vacíos en el sector del centro. Esto provocó la concentración de estudiantes en el sector superior del aula.

En segunda instancia, en cuanto a la intensidad de la interacción comunicativa, estuvo influenciada por la mediación didáctica, debido a que se proyectó un documental referido a migraciones internacionales, el cual se prolongó durante toda la clase, lo que derivó en una disminución de la interacción comunicativa por lo que su intensidad fue baja y media. Esto evidencia que la estrategia didáctica que emplea el docente determina en cierta medida la

intensidad de la interacción comunicativa que se produce en la clase.

En lo referente a la direccionalidad de la comunicación, se refleja que primó de tipo bidireccional y con una baja frecuencia de conversaciones entre estudiantes, así como de una menor cantidad de estudiantes que interactúan; un aspecto relevante consistió en que, en este caso, el docente mantuvo a lo largo de la clase una interacción bidireccional con dos estudiantes, lo que distrajo tanto al docente como al par d estudiantes de prestar atención a la dinámica de clase.

En tercera instancia, en lo que refiere con la identificación de estudiantes aislados o aisladas, por la mediación didáctica utilizada, no se identificó a nadie, puesto que la misma proyección del vídeo exigía el silencio, y, aunque sí hubo leves conversaciones, la mayoría de estudiantes no interactuaron entre sí, por lo que no se podía discriminar una persona que del todo no interactuara con nadie, ya que esto correspondió a un aspecto metodológico de la clase.

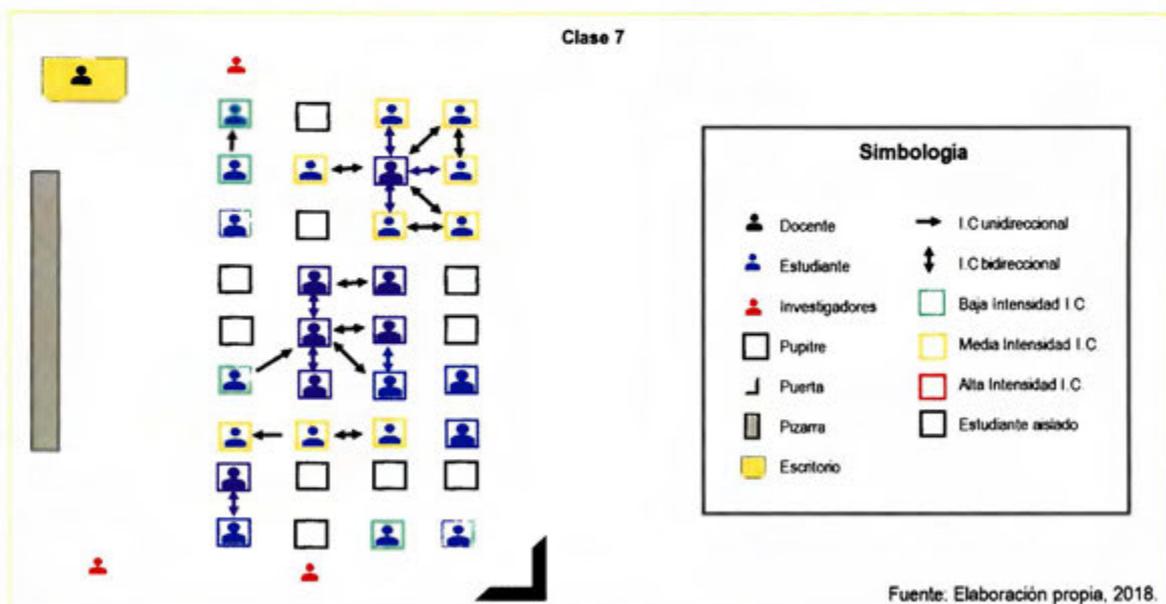


Figura 16. Mapa de intensidad de redes de interacción comunicativa (I.C.).

En el caso del mapa de la figura 16, referente a la clase siete, se utilizaron los mismos elementos para analizarlo, en primer lugar, la ubicación de los estudiantes cambió por completo en comparación con el resto de las clases, debido a que la clase se dividió en tres sectores diferentes. En cuanto a la distribución, fue más homogénea, con espacios vacíos en diferentes lugares del aula.

En segundo lugar, la intensidad de las interacciones comunicativas entre estudiantes fue variada, sin embargo, en la parte central del aula, existió un sector con alta intensidad, así como de un foco de atención hacia una estudiante en el sector superior derecho del aula, y en el costado inferior izquierdo una pareja de estudiantes con alta intensidad de interacción entre sí; lo anterior es posible que sea consecuencia de la actividad de repaso para el examen final y, prácticamente, una de las últimas clases del año.

El apartado de la direccionalidad de la comunicación entre estudiantes, fue principalmente bidireccional, lo que resultó frecuente en la mayor parte del estudiantado, lo cual está relacionado con la alta intensidad de interacción comunicativa producto del trabajo de clase.

En tercer lugar, aunque hubo una alta intensidad de las interacciones comunicativas, se logró identificar dos estudiantes aislados en la parte inferior derecha, que, aunque se encontraban juntos, no interactuaron entre ellos, la participación de estos se enfocó únicamente a las actividades del libro.

En resumen, la sectorización y distribución de estudiantes en el aula, en la mayoría de las clases se debe a partir de los intereses, afinidades, así como de empatías entre sí; lo que generó el desarrollo de interacciones comunicativas; estas a su vez, también están determinadas por la distribución de estudiantes en el espacio del aula y, en gran medida, por la mediación didáctica de los contenidos de Estudios Sociales que realiza el docente en la clase.

4.3.3.4 Movilidad de actores en el aula

Este apartado se dedica a analizar la movilidad del docente y estudiantes en las clases observadas, con el fin de estudiar su influencia en las interacciones comunicativas que se desarrollan en el aula y la mediación didáctica del docente; para ello, se construyeron mapas de movilidad espacial de los actores educativos, que integran elementos desarrollados previamente, así como de la inclusión de dos nuevos aspectos: la movilidad del docente representada a partir de líneas discontinuas y la movilidad del estudiantado simbolizada con "huellas".

La movilidad de los actores en el aula resulta significativa en el desarrollo de las clases, puesto que se puede abordar desde dos puntos: El primero, desde la libertad de movimiento de los actores en el aula, y el segundo, el motivo por el cual dichos actores se movilizan o se desplazan dentro del espacio físico.

Con respecto a la libertad de movimiento, Albadalejo (2007) menciona que, en la arquitectura de la clase, la mayoría de los modelos en cómo se distribuye el mobiliario, el docente es quien siempre tiene más posibilidades de desplazarse por

el espacio físico, por lo que es mayor que la del estudiantado.

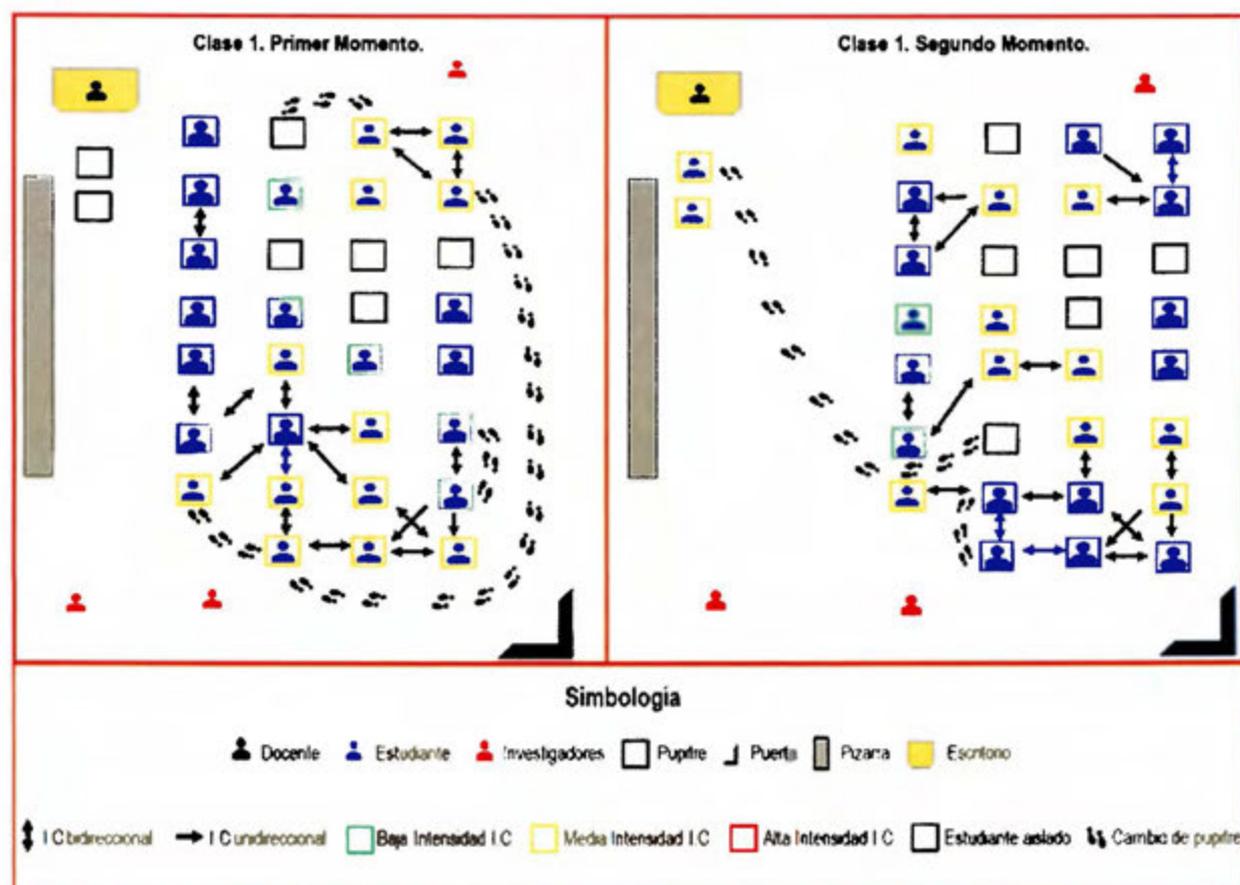
La movilidad del docente observado se caracterizó porque en el desarrollo de las clases mayoritariamente se situó en su escritorio, exceptuando las clases observadas número dos, tres, y cuatro; ilustradas en las figuras 18, 19 y 20 respectivamente. Aunque, de siete clases solo se movilizó en tres, el docente siempre tuvo la potestad de poder moverse libremente por el espacio; en cambio, los estudiantes, si bien, tuvieron movilidad en las clases observadas, no fue un movimiento constante, sino para cambiarse de pupitre, por lo que su libertad de movimiento sigue siendo limitada por la forma en cómo el docente organiza cada clase, así como la distribución de los pupitres reducía también su movimiento.

En lo referente a los motivos de la movilidad de los actores educativos, en cuanto al docente, estos se dan en tres ocasiones: la primera (figura 18) para explicar un contenido de la asignatura en alusión a la demografía de Costa Rica por medio de una presentación en PowerPoint, para lo cual se acercaba a distintos sectores con el fin de llevar de una mejor manera su mensaje y establecer un contacto más cercano con el estudiantado; la segunda (figura 19), producto de una actividad en grupos para inspeccionar el avance de los estudiantes. Por último, en la tercera (figura 20), para colocarse, ante una proyección de un vídeo, en un lugar que le permitiera observar el documental y al estudiantado.

Por su parte, el estudiantado se movilizó, principalmente, para situarse en donde se encontraba el subgrupo de amigos o amigas, o la persona con quién más vínculo o empatía tenía, dado que en las observaciones se notó que cuando un estudiante ingresaba, otro u otra, ya presente en la clase, sonría ante su

llegada y se cambiaba de asiento para ubicarse a su lado y poder conversar, generando así una interacción comunicativa. Otro ejemplo de la movilidad de estudiantes se dio cuando el docente cambió de asiento a una estudiante por su indisciplina, durante el desarrollo de la primera clase, lo cual se observa en la figura 17.

A continuación, se muestran varios de los mapas elaborados, que representan la movilidad en las cuatro clases iniciales:



Fuente: Elaboración propia, 2017.

Figura 17. Movilidad espacial de actores educativos. Clase 1.

La figura 17 muestra lo que sucedió en la clase uno en cuanto a la movilidad de los estudiantes en dos momentos, durante los cuales se identificaron seis movimientos de estudiantes; cinco con el fin de sentarse con algún compañero o compañera en particular para conversar y, el otro caso, mencionado en el apartado de mecanismos de control, no fue iniciativa de la estudiante, sino del docente para controlar su comportamiento. Por su parte, en esta clase el docente se mantuvo fijo en su escritorio.

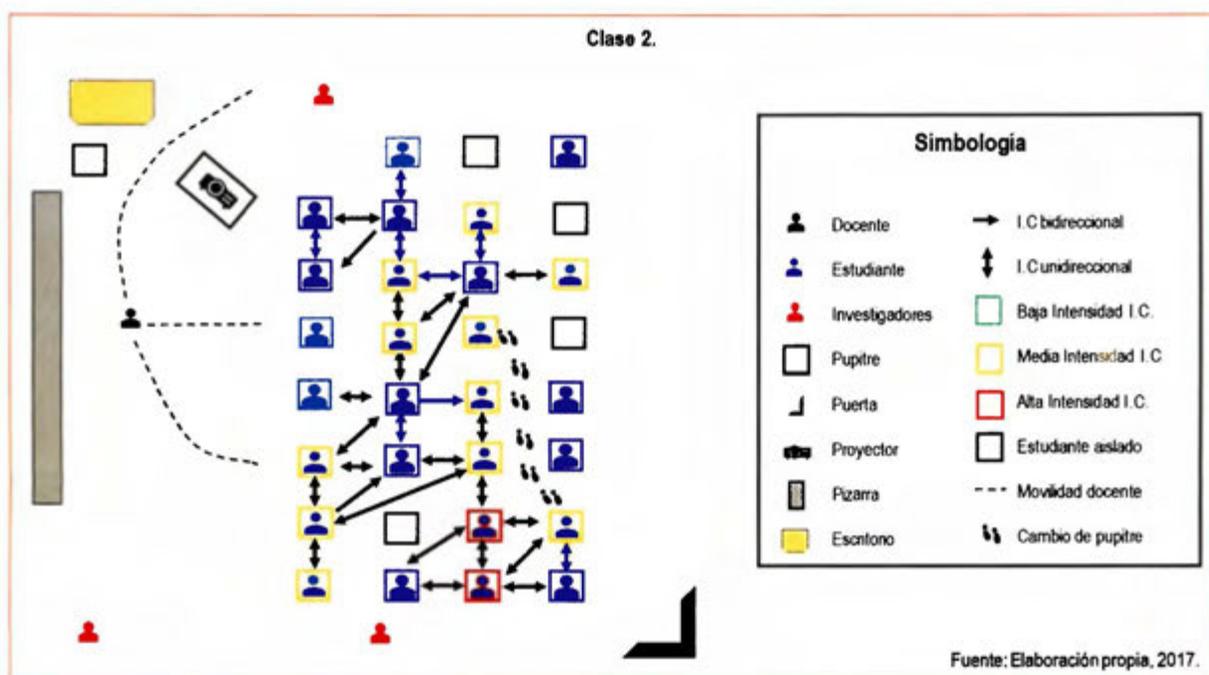


Figura 18. Mapa de movilidad espacial de actores educativos. Clase 2.

La figura 18 que ilustra lo sucedido en la clase número dos; refleja que el docente fue quien tuvo mayor desplazamiento en el aula, producto de la explicación que realizaba sobre el tema de estudio; por su parte, se registró únicamente un cambio de asiento de un estudiante para buscar entablar una interacción comunicativa con otro compañero; sin embargo, la técnica didáctica de

la presentación y la presencia del docente al frente de la clase influyó en que no existiese mucho movimiento de estudiantes y se reforzó el control que ejerce el docente sobre sus estudiantes. Sobre esto, Álvarez (2012) señala que el profesor puede utilizar ese espacio para transmitir mensajes y reforzar su autoridad por el “status” que transmite la organización del aula.

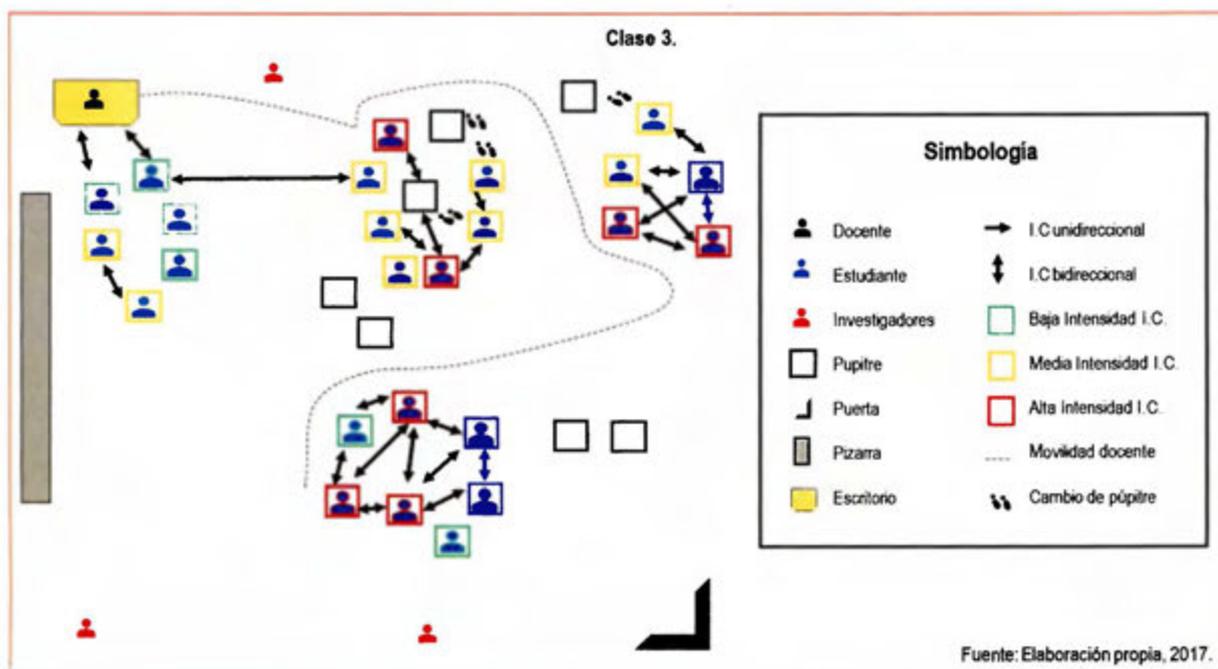


Figura 19. Movilidad espacial de actores educativos. Clase 3.

La figura 19 referente a la clase tres, permite evidenciar que a partir de una metodología de trabajo en grupos, el docente tuvo más facilidad para moverse puesto que había más espacio en el aula por la organización de esta; en este caso, el docente se movilizó en varias oportunidades desde su escritorio recorriendo principalmente tres grupos, con el fin cumplir su rol de docente que posee en el control de la clase, pero, no se observó que realmente revisará el avance del trabajo durante la lección.

La movilización de estudiantes en el aula fue en dos momentos: en el primero porque se fueron ocupando asientos vacíos en un subgrupo de trabajo. Este, quedó en el centro, rodeado por los demás, por lo cual se cambiaron de asiento para dejar el centro del subgrupo vacío. El segundo se dio para la conformación de un nuevo grupo con estudiantes que llegaron tarde a esa lección, sumado a ello, se integraron algunos integrantes de un grupo previo a otro por afinidad con estudiantes cercanos a ellos.

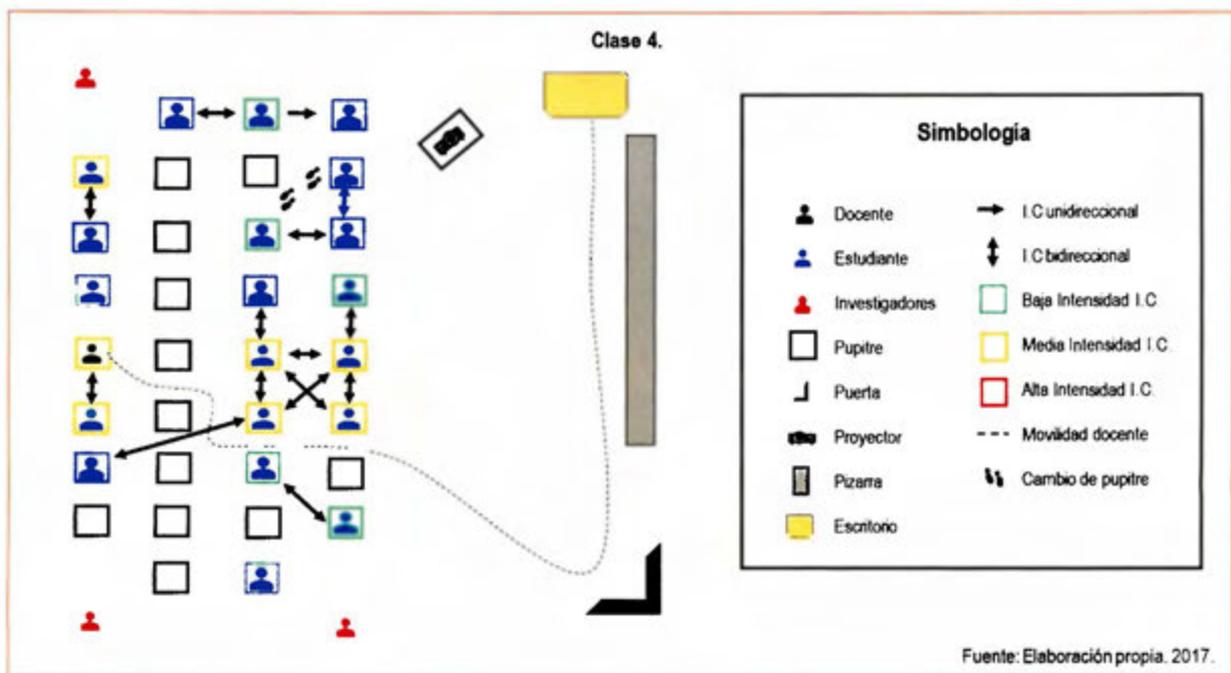


Figura 20. Mapa de movilidad espacial de actores educativos. Clase 4.

La figura 20 correspondiente a la clase observada número cinco, la movilidad del docente se produjo, con el fin de obtener una mejor ubicación para observar el documental y para controlar lo que hacía una parte de estudiantes, cabe señalar que, en el recorrido, mientras pasaba por los pupitres, llamó la atención de un estudiante que estaba durmiendo; al llegar al asiento elegido, se

puso a conversar con una estudiante, lo que la distrajo de poder observar el documental.

Al igual que en la clase dos, solo hubo un movimiento para cambiarse de asiento, dado que la estrategia didáctica utilizada y la ubicación del docente ejercían un control sobre el estudiantado, puesto que tenían que mantener silencio y no moverse de su asiento.

A partir del análisis de los mapas de movilidad espacial de los actores educativos, es claro que hay diferentes motivos por los que estos actores lo realizan, el docente, por cuestiones metodológicas, y estudiantes por las interacciones comunicativas entre ellos y ellas; además, la organización del aula repercute en la accesibilidad para movilizarse dentro de ella, ya sea para cambiar de asiento en el caso de estudiantes, y en el caso del docente para trasladarse de un punto a otro. Un eje transversal en esta categoría lo fue la mediación didáctica como factor determinante de las interacciones comunicativas en las clases de Estudios Sociales observadas.

4.3.4 La mediación didáctica docente y la interacción con los contenidos de Estudios Sociales

Los Estudios Sociales como asignatura que forma parte del proyecto curricular nacional, según la Dirección General del Servicio Civil (2011) se define de la siguiente manera:

Esta especialidad se orienta en dos planos del conocimiento, primero la relación entre los ciudadanos, la sociedad y el Estado y el segundo; la Historia y la geografía, ambos, como elementos fundamentales para la comprensión del ser humano en sociedad, en la búsqueda de la verdad de los procesos históricos, sociales, políticos, culturales y económicos del país... (p. 3)

Lo anterior refleja que dicha asignatura pretende formar una ciudadanía para la vida en sociedad, desde una perspectiva interdisciplinaria con miras hacia lograr el bienestar humano. En el plano didáctico, según el MEP (2017), esta asignatura está enfocada en estrategias como la indagación, investigación y la experiencia, con el fin de brindar herramientas al estudiantado para la comprensión de la dimensión espaciotemporal, en la que se desarrolla la humanidad.

En la misma línea, Mendióroz (2013) plantea que esta asignatura, tiene como finalidad, en el proceso educativo, fomentar la libertad, el diálogo, el pensamiento crítico, y problematizar la sociedad actual, que permita tomar decisiones racionales, creativas, críticas para que estudiantes se inserten en la sociedad en la que viven.

En este contexto se estudian a partir de los hallazgos del trabajo de campo, lo que respecta a: temas de estudio de la asignatura, la metodología y actividades, la percepción de los actores educativos y la efectividad en el uso del tiempo de clase.

4.3.4.1 Temas de estudio de la asignatura

Debido a que el trabajo de campo fue realizado durante el tercer trimestre del año lectivo, con un grupo de décimo año, es importante señalar los contenidos que, según el programa de estudios, deben ser parte de este trimestre, así como del nivel; en este caso corresponden los contenidos de la unidad de "Dinámica y movilidad espacial: Una mirada a problemáticas contemporáneas". La cual está compuesta por los siguientes ejes:

- Dinámica poblacional en la sociedad contemporánea: patrones espaciales, problemáticas y desafíos (MEP, 2017).
- Perspectivas contemporáneas de la movilidad espacial interna e internacional en un mundo global (MEP, 2017).

Sobre estos temas, la interacción que se generó fue a partir de ejemplos referidos a la cotidianidad, qué opinión tenía el estudiantado referente a aspectos demográficos específicos como la natalidad, condición social, y políticas públicas; al respecto se observó al estudiantado posesionado como partícipe de su realidad, al menos en dos clases. A esto, Liceras y Romero (2016) señalan que en tanto el estudiantado son seres humanos, son, a su vez, seres sociales; por lo que tienen una permanente interacción entre sí, por esta razón la educación en la que se estudien temas referidos a las ciencias sociales tiene que estar referidas al medio en que viven y se desenvuelven.

Ahora bien, durante el desarrollo de las demás clases, el escenario fue distinto, puesto que predominó la interacción con el contenido a través del libro de

texto, lo que fue, en la mayoría de las ocasiones, realizar prácticas o resúmenes del libro; este tipo de mediación en la que predominan los métodos transmisivos desde el libro de texto promueven un alejamiento de las problemáticas y de la vida, lo cual tiene un impacto en la formación del estudiantado (Pagés, 2009).

Por lo anterior, el profesorado debe equilibrar la forma en cómo se van a vincular estudiantes y contenidos, entiéndase la forma en la que el ente docente facilite la información presente en los contenidos a los estudiantes, donde estos grupos no interactúan con los contenidos únicamente a través del libro de texto de manera aislada, sino que cada docente sea un intermediario entre estudiantes, su contexto y los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales. Esto es reconocido por estudiantes al expresar, en el grupo de discusión número tres, lo siguiente:

“Di, yo prefiero que se explique, porque la verdad lo que es solo leer, más bien me da más pereza. Yo soy de que él explique y haga diferentes actividades, entonces uno aprende”.

Los Estudios Sociales, según el plan de estudios vigente, busca promover que la asignatura y sus temáticas acerquen al estudiantado a su realidad, y no que se siga estudiando la materia de manera abstracta en la que sujeto educativo y realidad se encuentran distantes, en la que el estudiantado no se reconoce ni se apropia de ella. Así lo hace ver el docente en la entrevista cuando se le consulta si los temas de Estudios Sociales promueven la interacción comunicativa entre el estudiantado. Al respecto, señala:

“...se van a poner hablar tal vez...un poquito más de lo que está en su entorno lo que está alrededor que es demografía...”

“Que tal vez tengan más la cotidianidad pero que tengan su entorno Costa Rica que atañe específicamente a su núcleo”.

Resulta relevante que, aunque el docente reconoce que hay temas que pueden promover la interacción comunicativa, como por ejemplo la demografía, no se observó que tomará este aspecto en su práctica docente, ya que la interacción hacia los contenidos fue mínima.

Lo anterior, relacionado con las interacciones comunicativas que se desarrollan en la clase, en el caso del estudiantado y su relación con los contenidos de Estudios Sociales, esta se caracterizó por una situación en la que los contenidos fueron mediados de una forma que permitiera el acercamiento a su cotidianidad, promovió una mayor intensidad en las interacciones comunicativas; mientras que las clases en donde los contenidos fueron mediados de una forma pasiva o dirigida con el libro de texto o videos constituyeron una limitante para la interacción comunicativa entre estudiantes – contenido – contexto.

4.3.4.2 Metodología y actividades

Dentro de la educación formal, el esquema de docente - estudiante se encuentra, prácticamente, en todos los salones de clase. Dentro de esta dinámica, la ZDP, planteada por Vigotsky, aplicada a la educación, permite al docente brindar un acompañamiento al estudiantado en su proceso educativo, en el cual

quien enseña tiene a cargo la construcción del medio que le permita al estudiantado interactuar con el contenido, guiarlo hacia el aprendizaje de este; ese medio o forma en la que el estudiantado se relacione con el contenido en la clase se construye a través de la metodología planeada por el docente.

Es, por lo tanto, que los "...métodos, las técnicas y las actividades organizan el desarrollo de la comunicación didáctica en diversos niveles de concreción...pueden considerarse caminos didácticos hacia la formación de las personas" (De la Herrán, 2011, p. 11).

En el trabajo de campo, en las diferentes técnicas aplicadas a los actores educativos, se logró recabar información de las actividades y la metodología empleada por el docente, lo que permitió analizar en cuál de las tradiciones epistemológicas se encuentra la metodología empleada por el docente observado; dado que ella tiene influencia en las interacciones comunicativas que se dieron en la clase.

En lo que respecta a lo anterior, se encontró que el docente desarrolló las clases principalmente a partir de actividades como: proyección de videos, uso de presentaciones de PowerPoint, actividades grupales y el uso del libro de texto; sin embargo, el docente afirma que utiliza actividades a lo largo del año que, aunque no fueron observadas durante el transcurso del trabajo de campo, sí forman parte de su actividades didácticas cotidianas, como lo son : uso de artículos científicos, estudios de caso y discusiones o plenarias. Al respecto, el docente consultado por las actividades que genera en su clase reconoce lo siguiente:

"Bueno diay, actividades...yo creo siempre hacemos...casi siempre vemos algún documental, alguna película...a veces les traigo documentos de periódico, les traigo...casi siempre son así, actividades de ese tipo, y las del libro verdad, las típicas que uno hace".

Además, el docente reconoce que sus clases son mayoritariamente basadas en una metodología de tipo magistral, debido a que es difícil para él generar un diálogo con los estudiantes. Durante la entrevista el docente expresa lo siguiente:

"...por lo general son clases magistrales, suena feo, pero si, son clases magistrales, eh, a veces empezamos tratando de generar el diálogo, pero...sí, cuesta..."

A su vez, el estudiantado reconoce que las actividades que el docente emplea principalmente se encuentran ligadas al uso del libro de texto, presentaciones de PowerPoint y proyección de videos, tal y como lo señalan los estudiantes en los grupos de discusión:

"Cuando estamos casi cerca del examen él pone diapositivas o videos de la materia que estamos viendo, pone películas de la tercera guerra mundial...digo de la segunda o de la guerra fría...O nos deja prácticas de todo...O nos pone las prácticas o actividades que vienen en los libros".

"Di videos...Los videos, y después pregunta...También las presentaciones de PowerPoint...Sí, o hasta él nos pone a hacer presentaciones de PowerPoint y así con eso aprendemos más la materia".

"...no me gusta tantos videos, porque es muy...Sí, nos da sueño, a veces nos pone videos...Muy largos eh...Toda la lección, duran todas las 2 lecciones...La verdad es que, con la luz apagada y todo, dan ganas de dormir. Sí sí, ya 40 minutos uno de estar viendo algo, la verdad ya da sueño, y tal vez ya uno no pone mucha atención".

"Cuando vemos películas...Los documentales raros...Cuando pone música".

De acuerdo con lo expresado por estudiantes, concuerdan en que las actividades que predominan en la clase de Estudios Sociales no son de su total agrado, pero reconocen que, en cierta medida, aprenden los contenidos; incluso algunos expresan que prefieren llevar clases con este docente porque la forma en que él enseña les permite comprender mejor la materia, así como de mayor disposición a asistir a clases.

Además, en cuanto a la evaluación, una parte del estudiantado afirma que durante los exámenes recuerda lo que el docente menciona sobre los contenidos abordados en clase; en algunos grupos de discusión expresaron:

"En realidad yo creo que todos aquí estudian un día antes del examen y con la manera en la que profe explica uno siempre se acuerda de alguna cosa...yo en el examen trato de recordar lo que el profe dijo del tema".

"Puede que nos ayude porque tal vez para un examen, se acuerda de tal y tal cosa, que era lo que el profesor nos había dicho...No, pero digamos cuando llegamos aquí y vamos para examen y es como que era lo que el

profe había dicho o de que se trata tal cosa del examen”.

“Yo siento que eso es más como...de guía...porque si el profesor explica o uno le pregunta algo al profe eso hace más fácil la materia, a excepción de lo que ya él nos explica de lo que ya está en el libro, digamos, nosotros tenemos que poner atención pero...o sea...normal, o sea, si yo voy a mi casa y el profesor explicó algo y yo lo veo en la materia y uno lo pone en el examen, o sea, yo voy a saber que poner, o sea, salgo bien en el examen, o sea, porque Estudios es eso, teoría que está en el libro”.

En ese tópico, es importante señalar que, aunque estudiantes afirman que la metodología y las actividades que el docente emplea en la clase de Estudios Sociales les facilita o ayuda a aprender, es, únicamente, para aprobar los exámenes, lo cual refleja una cultura educativa en donde se privilegia un aprendizaje memorístico, sin que exista una apropiación de los contenidos por parte de estudiantes; esta forma de realizar el acto educativo se encuentra en una tradición epistemológica que enmarca la didáctica de una asignatura relacionada al objeto de estudio de las Ciencias Sociales.

En relación con lo anterior, en lo que se refiere a la didáctica de las Ciencias Sociales, en donde se encuentra enmarcada la asignatura de Estudios Sociales, según Benejam y Pagés (1997), esta debe ocuparse al estudio de los procesos sociales, económicos y culturales, así como de su impacto en la especificidad del lugar a abordar, en múltiples escalas y tiempos a estudiar. Lo anterior, según estos autores, compone la esencia de la asignatura, la cual se puede analizar desde “las grandes corrientes de pensamiento que iluminan la

concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad" (Benejam y Pagés, 1997, p. 34), entre ellas se encuentran las tradiciones epistemológicas: la positivista, la humanista, y la crítica.

En cuanto a la tradición positivista, esta se orienta hacia la idea del docente como el centro del acto educativo, lo que significa que este es quien tiene la función de transmitir conocimientos válidos a estudiantes; por su parte, la tradición humanística se enmarca en una concepción del estudiantado como el centro del proceso educativo, quien construye a partir de la mediación del docente su propio conocimiento. Por último, la tradición crítica, en donde el docente funge como un actor que transforma la visión de estudiantes, posibilitando así que los estudiantes construyan su realidad.

Según los hallazgos que surgen de la triangulación, es posible identificar principalmente elementos en su metodología y didáctica, asociados con la tradición positivista; lo anterior debido a que se privilegia el uso del libro de texto, clases magistrales en donde el docente es el centro de atención, lo que provoca una condición pasiva en los estudiantes al realizar actividades en las que no involucra o se busca la construcción de su conocimiento, sino una reproducción de contenidos del currículo oficial.

Sin embargo, se logró evidenciar que el docente del estudio, aunque mayoritariamente se encuentra enmarcado en la tradición positivista, muestra rasgos, en su práctica profesional, de la perspectiva humanística, en cuanto a que, tal y como lo establecen Benejam y Pagés (1997), busca tener una cercanía y empatía con el estudiantado, lo que le permite interactuar con los estudiantes, con

el fin de construir un ambiente de socialización, aspecto que es llevado a cabo por el docente participante de la investigación; por tal motivo, se encuentran dos tradiciones epistemológicas dentro de su práctica didáctica.

Ante lo anterior, existe una necesidad desde la metodología desarrollada por el docente en clases, puesto que debe reflexionar sobre los métodos de enseñanza que utiliza, para lograr romper esquemas tradicionales que reproducen contenidos, y en vez de ello, hacer énfasis en una enseñanza que busque planteamientos que logren una interacción para desarrollar en el estudiantado competencias, habilidades y actitudes (Gómez y Rodríguez, 2014).

En resumen, la metodología y las actividades que realiza cada docente en la clase, determinadas de acuerdo con algún tipo de tradición epistemológica, limitan o promueven las interacciones comunicativas que se desarrollan entre los actores educativos; la limitan en tanto en que si se orienta hacia un posicionamiento positivista el estudiantado asume un rol pasivo y por ende poco margen de acción e interacción en la clase. Por su parte, si la postura es humanista o crítica, se promueven interacciones comunicativas, al existir una mayor facilidad porque el estudiantado tiene un papel activo en la clase en el que se propicia un mayor diálogo entre los actores educativos y su relación con los contenidos.

Tal y como señalan Nicholls y Del Rosario (2005), "...la interacción está afectada no solo por los mediadores, sino por las dinámicas propias del entorno, en donde las estrategias didácticas cobran sentido en cuanto proporcionan determinadas condiciones en un ambiente de aprendizaje" (p. 2); por tanto, la

metodología es un factor que incide en la interacción comunicativa que se genera en la clase de Estudios Sociales.

4.3.4.3 Percepción de los actores

En el marco de los contenidos y la mediación didáctica que se desarrolla en las clases de Estudios Sociales, un aspecto relevante a considerar en relación con la metodología es la percepción que tienen tanto docente como estudiantes sobre la clase de Estudios Sociales.

Lo anterior se encuentra vinculado al planteamiento de que es de suma importancia considerar qué piensan u opinan los actores educativos sobre la asignatura que comparten en clases. En este caso, en la asignatura en estudio se toman en cuenta experiencias, expectativas y la realidad de lo que sucede en la clase.

Desde la óptica docente, en la asignatura existen contenidos que facilitan la interacción estudiantil con estos contenidos, y otros, que según su criterio, no promueven esta interacción; lo anterior se debe a que el docente expresa que existen contenidos poco cercanos a la cotidianidad de los estudiantes y que esto dificulta entablar una mediación didáctica apropiada para el aprendizaje. El docente señala lo siguiente:

“...depende, hay temas que no les gusta, hay temas que, si les gusta, ahí tenemos, por ejemplo, que estuvimos viendo imperialismo, no les interesa, eso no les gusta...”

Aunque el docente se refiere a estudiantes en su interés o no sobre una temática en particular, esto resulta subjetivo, ya que es posible que a algunos estudiantes les guste la temática o que la mediación que se realiza sobre este tema no sea de agrado para los estudiantes, lo que genera ese desinterés por su parte.

Por lo anterior, la motivación docente hacia los contenidos que enseña resulta clave en la mediación de estos, puesto que si tiene una actitud positiva y abierta hacia las temáticas que aborda, esa motivación se verá reflejada en su mediación, lo cual posibilita que, a los estudiantes, cuyos contenidos que nos les resultan interesantes cambien su actitud, mientras que en los que sí tienen algún interés, se fomente esta postura más positiva.

En la misma línea, pero desde la perspectiva del estudiantado, hay dos posiciones: una expresa que la asignatura y el docente motivan a asistir a la clase, por su parte, otra señala que la mediación que realiza el docente no les genera interés hacia los temas por la forma en que se utilizan los recursos didácticos; lo anterior se evidencia en los grupos de discusión dos y tres respectivamente, cuando mencionan lo siguiente:

“Digamos que en el horario tenemos que vamos a español y luego a estudios, entonces uno dice vamos a español entonces que aburrido, pero vamos a estudios ayyy si se pone rápido porque vamos con el profe... entonces uno como que le dan ganas de ir...”

“A mí me gusta más que...no me gusta tantos vídeos, porque es muy...Sí, nos da sueño...Muy largos...Toda la lección, duran todas las 2 lecciones...también digamos...también que nos ponga una práctica o algo así; porque también a veces nos pone a decir lo que opinamos del vídeo, también como que haga algo para que pongamos atención o algo así no sé; si nos pone solo el vídeo nosotros no vamos hacer nada o no vamos a poner atención...”

Tal y como señala Liceras (2016), el estudiantado se encuentra en un bucle de falta de motivación por el aprendizaje, en algunas ocasiones dirigida a los Estudios Sociales, lo que conduce al fracaso escolar y a la falta de motivación y viceversa; esta falta de interés no solo se explica por razones cognitivas, sino que intervienen además factores externos como el contexto social, la familia y lo escolar.

De ahí que el elemento motivacional debe ser tomado siempre en cuenta para favorecer el interés y la expectativa estudiantil hacia los Estudios Sociales, donde el docente es el principal responsable de promover dicha motivación mediante su quehacer profesional, como señala Liceras (2016), su tarea resulta determinante dado que puede ser al mismo tiempo, un agente motivador como desmotivador.

En cuanto al estudiantado, resulta pertinente que sea considerado a partir de sus expectativas y opiniones hacia los contenidos y la mediación didáctica en la cual participa; pero, tradicionalmente, en el sistema educativo, no tiene derecho a voz, a opinar y preguntar, lo cual limita su rol como actores educativos; sin

embargo, es necesario replantear este esquema que impera y, preguntar al propio estudiantado sus apreciaciones sobre los procesos educativos en el que se encuentra inmerso (Ferrada, 2014).

Ante lo anterior, es interesante tomar en cuenta las expectativas estudiantiles sobre la asignatura de Estudios Sociales y cómo les gustaría que se desarrolle la clase, lo que, a su vez, posibilita comprender no solo cómo el docente enseña a partir de su metodología, sino también cómo el estudiantado podría aprender de esta. Algunos estudiantes mencionan lo siguiente en relación con la percepción que tienen de lo que sucede en las clases de Estudios Sociales, durante los grupos de discusión tres y cuatro respectivamente:

“Investigaciones tal vez...Di, alguna exposición o investigación sobre algo de...de un tema que sea interesante...”

“Cuando nos lleva a lugares...nunca nos llevó al museo”.

Ahora bien, aunque algunos estudiantes expresaron que les gustaría desarrollar actividades diferentes a las que se plantean normalmente, esto no sucede o no es tomado en cuenta por el docente, debido los pocos espacios que abren para expresar opiniones y, además, él mismo expresa que él es quien toma las decisiones en el aula.

Sin embargo, la percepción de algunos estudiantes hacia el docente como una figura cercana y amable es un aspecto que incide en la motivación personal para que la asignatura les sea agradable, lo que demuestra que, en muchas ocasiones, estudiantes se interesan en una asignatura no solo por los contenidos

o temáticas que son parte de esta, sino que también los docentes "...no sólo transmiten conocimientos, sino que también contribuyen al progreso adecuado o al retraso en el desarrollo del alumno o alumna como persona, y en sus aspectos psicológicos y sociales" (Liceras, 2016, p. 99); en síntesis, la motivación, interés y perspectiva de estudiantes hacia la asignatura de Estudios Sociales depende, en gran medida, en la forma en como desarrolla la clase el personal docente a partir de su mediación didáctica.

La percepción de los actores educativos hacia la asignatura de Estudios Sociales puede o no generar espacios para el desarrollo de las interacciones comunicativas, puesto que, si se toman en cuenta tanto las experiencias y expectativas del docente y del estudiantado, se pueden generar una metodología que derive en actividades que promuevan la motivación de ambas partes y, por lo tanto, que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean construidos por la totalidad de los actores de la clase.

4.3.4.4 Efectividad en el uso del tiempo de clase

Dentro del currículo educativo costarricense se establecen 40 minutos por lección en las diferentes asignaturas que componen la educación diversificada; para Estudios Sociales, en décimo año, se designa una cantidad total de cinco lecciones distribuidas a lo largo de la semana.

En este apartado se aborda la efectividad en el uso del tiempo en la clase de Estudios Sociales observada, tanto el utilizado para actividades académicas,

aspectos administrativos, logísticos de cada actividad, así como las interrupciones durante la lección, y el tiempo que se perdió en aspectos no académicos.

En relación con lo anterior, según Martinic (2015), el tiempo de clase responde a un concepto racional y mecánico que se refiere a un lapso en el que el profesorado enseña un contenido a un grupo de estudiantes, en el cual se gestan únicamente actividades didácticas en busca de cumplir con el objetivo curricular establecido, muchas veces con una connotación del tiempo escolar como algo mecánico o repetitivo (Husti, 1992).

A partir de una medición cuantitativa del tiempo de clase, en las observaciones realizadas, se utilizaron en promedio unos 62 minutos con 43 segundos, esto en el desarrollo de relaciones académico-personales. A continuación, en la tabla 3 se muestra la hora de inicio y cierre de las clases observadas, el tiempo real de clase, así como del tiempo oficial no utilizado; se muestra cómo se distribuyó el tiempo en las distintas clases observadas.

Tabla 3. *Tiempos de clase observadas*

Clase observada #	Hora de Inicio	Hora de Cierre	Tiempo real de clase	Tiempo oficial no utilizado
1	7:05 am	8:07 am	62 min	18 min
2	7:08 am	8:14 pm	66 min	14 min
3	7:10 am	8:11 am	61 min	19 min
4	7:10 am	8:15 am	65 min	15 min
5	7:12 am	8:09 am	57 min	23 min
6	7:15 am	8:11 am	56 min	24 min
7	7:05 am	8:15 am	70 min	10 min

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Como se observa en la tabla 3, en ninguna de las clases se cumplió con los parámetros establecidos de inicio y cierre de clase, esto debido a diferentes factores como las llegadas tardías de gran cantidad de estudiantes, lo que impedía el inicio de la clase; también en algunos casos el docente, por criterio propio, no empezó las lecciones a la hora establecida, mientras que al cierre de clases fue recurrente la dispersión del grupo en los minutos finales, lo que provocaba que la clase terminara anticipadamente con la anuencia del docente. Lo anterior corresponde con el tiempo oficial no utilizado plasmado en la tabla 3, por lo que evidencia que hay una porción de tiempo considerable de la lección, que podría ser utilizado para el acto educativo, pero en la práctica no se está aprovechando.

Con respecto al grupo observado, el tiempo se distribuyó principalmente para hacer los trabajos del libro de texto, seguidamente de ver vídeos, realizar presentaciones y en menor medida la interacción entre los actores educativos. Esto es acorde con los hallazgos del *Sexto Informe del Estado de la Educación* (2017), el cual señala que parte del tiempo académico que se utiliza es a interactuar con materiales didácticos como cuadernos y hojas. En este informe se establece que, porcentualmente, un 59% del tiempo es utilizado para el desarrollo de la lección, 27% para gestiones administrativas como instrucciones, pasar lista, llamar la atención y revisar trabajos; por último, un 14% para asuntos no relacionados con el aprendizaje.

Dentro de los porcentajes señalados por el *Sexto Informe del Estado de la Educación* (2017), menciona que, por la parte de estudiantes, un 27.8% del tiempo lectivo lo emplean para la interacción social con sus pares o asuntos

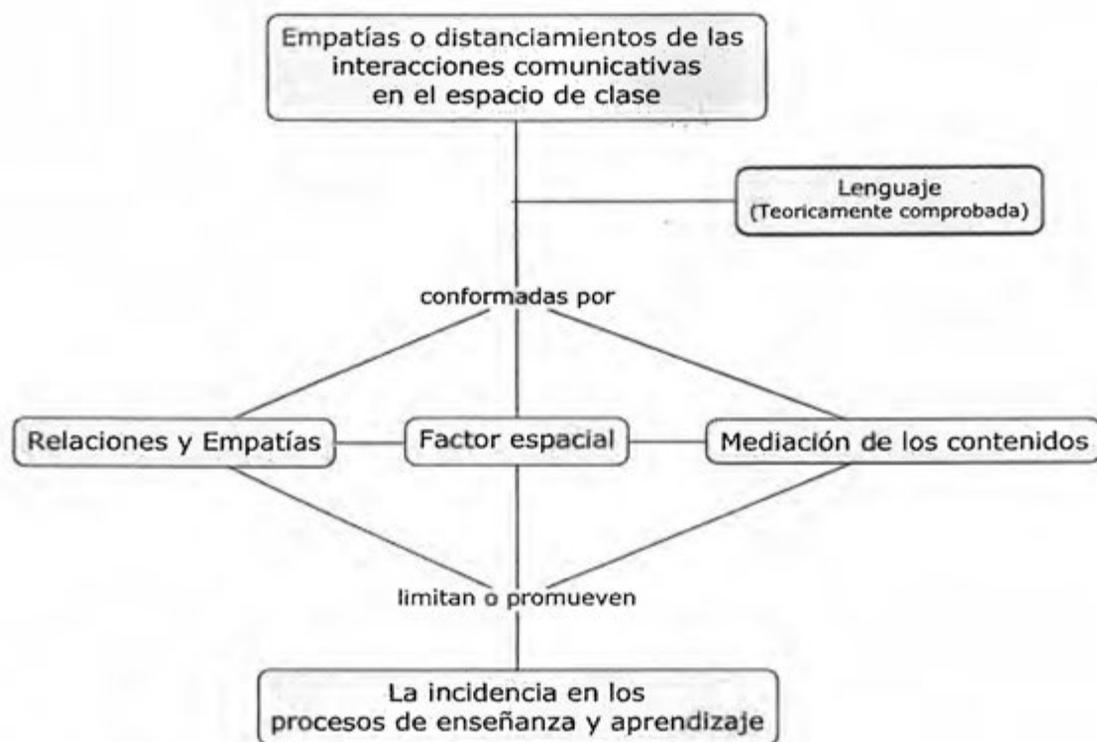
extracurriculares, por lo que buena parte de la interacción comunicativa que se da entre estudiantes se lleva a cabo en ese tiempo.

Por lo anterior, en relación con las interacciones comunicativas que se desarrollan en las clases de Estudios Sociales, se procede a establecer que realmente lo importante no es mayoritariamente la cantidad de tiempo utilizado en las clases desde el punto de vista cuantitativo, sino más bien un enfoque integral que valore también lo cualitativo, es decir, las acciones o situaciones que ocurren en ese lapso de tiempo; tal y como señala Bergson (2001), el tiempo escolar no puede comprenderse únicamente como algo medible o conmensurable, puesto que sería olvidar que en ese tiempo ocurren experiencias, vivencias, e interacciones entre actores educativos, lo cual es parte de la dimensión cualitativa del tiempo de clase.

Por lo tanto, es necesario visualizar la relevancia que tiene el uso que se hace del tiempo escolar en las clases, puesto que su potencial radica, no en su dimensión cronológica, sino por el contrario, como medio para facilitar oportunidades de aprendizaje (Razo y Cabrero, 2015); por ello, esto evidencia que lo significativo en el desarrollo de las clases no es la cantidad de tiempo cronológico que se emplea en actividades académicas, sino, más bien, como se utiliza ese tiempo. En síntesis, las interacciones comunicativas deben ser parte del planeamiento docente, debido a que el tiempo de clase es limitado y, por ello, deben ser tomadas en cuenta para ser aprovechadas, como un aspecto que es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren dentro de las clases de Estudios Sociales.

4.4 Empatías o distanciamientos de las interacciones comunicativas en el espacio de clase

Una vez concluido el análisis de la información, se procedió a construir la categoría central que refiere al tema de las empatías o distanciamiento de las interacciones comunicativas en el espacio de clase. Esto constituye la aproximación teórica de la investigación, la cual surgió a partir del trabajo de campo y su respectivo análisis, así como de los insumos teóricos de la investigación. En la figura 21 se muestra un esquema que contiene los elementos que componen dicho apartado.



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 21. Esquema de la categoría central.

En el desarrollo del proceso investigativo, en un primer momento, durante la revisión de investigaciones referentes a las interacciones comunicativas, se identificó que el abordaje relacionado con estas interacciones tiene como punto de origen, teóricamente comprobado, los tipos de lenguaje (verbal y no verbal), lo cual está ligado a contextos sociales y educativos de una forma general.

A nivel educativo, a la hora de estudiar las interacciones comunicativas como un fenómeno de este tipo, se descubrió que las posturas de estos estudios se centran en un plano general de educación, puesto que la mayoría no corresponde a investigaciones en aula, o se enfocan en un tipo de interacción específica. Ahora bien, algunos estudios abordan las interacciones comunicativas a partir de un estudio de clase, en su mayoría se realizan en primaria con pocos estudios en secundaria y escasamente en la asignatura.

En un segundo momento, posterior al trabajo de campo, surgieron categorías que no se encontraron dentro de la teoría previa, sino que más bien emanan del análisis de la investigación, las cuales son esenciales para comprender las interacciones comunicativas y la configuración de estas en la clase de Estudios Sociales, lo cual permite una reinterpretación de la temática en estudio.

Las empatías o distanciamientos de las interacciones comunicativas en el espacio de clase representan la categoría central de esta investigación, dado que, posterior al análisis de cada categoría presente en este capítulo, se encontró que todas se vinculan con dichas interacciones, las cuales tienen como punto de partida el lenguaje y como estas se manifiestan; dado que sin la presencia de este

elemento no habría interacción. No obstante, existe una serie de aspectos que complementan este elemento para el surgimiento y desarrollo de interacciones comunicativas, aspectos que no pueden visualizarse de manera aislada, por motivo de que existe una interrelación entre ellos.

Al existir el lenguaje, se generan mensajes que componen un proceso comunicativo, al comunicarse los actores, estos empiezan a relacionarse entre sí y, a su vez, se configuran una serie de empatías o distanciamientos, estas relaciones, en un principio académico-educativas, trascienden además a un plano personal vinculado al contexto del que provienen y en el que se desenvuelven; lo anterior conforma la cotidianidad del hecho educativo manifestado en cada clase.

Estas interacciones comunicativas que se dan en la clase de Estudios Sociales se encuentran adscritas a un factor espacial que las delimita, debido a que docente y estudiantes interactúan, en la mayoría de los casos, dentro del espacio del aula, donde la organización de esta y los elementos presentes dentro de ella, condicionan las interacciones comunicativas que se desarrollen; por lo que, es el docente, desde la mediación didáctica que planifique y realice, quien creará un vínculo que integre los procesos de enseñanza y aprendizaje con las interacciones comunicativas que se llevan a cabo en ella, así como el espacio donde se desarrollan.

Con respecto al papel de la asignatura de Estudios Sociales en las interacciones comunicativas, esta área de estudio en sí no es generadora de interacción por sí misma, sino que genera interacción comunicativa de acuerdo con la forma en cómo se medían los contenidos hacia el estudiantado, así como

este recibe dicha mediación; a pesar de que algunos temas facilitan la interacción, será la función docente la principal responsable en conducirla.

Por tal motivo, a partir de lo expuesto anteriormente se definen las empatías o distanciamientos de las interacciones comunicativas en el espacio de clase como un proceso comunicativo que integra distintos tipos de lenguaje, que propician relaciones sociales y académicas influenciadas por un contexto, en un espacio dinámico de aula, en el cual se medían contenidos disciplinares en la búsqueda del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta definición se desprende la incidencia que tienen las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que hay una multiplicidad de aspectos que convergen en la clase y, por tanto, influyen en la dinámica cotidiana en la que se desenvuelven los actores educativos. Tal y como señalan Nicholls y Rosario (2005), la interacción se encuentra mediada tanto por los actores educativos que se relacionan entre sí, como por las estrategias didácticas, las cuales proporcionan determinadas condiciones en un ambiente de aprendizaje.

Respeto a lo anterior, cuando se le consultó en el trabajo de campo a los actores educativos, estos reconocieron que las interacciones comunicativas y sus diferentes aspectos influyen en cómo se aprende y se enseña. Específicamente en los grupos de discusión uno, dos y tres, el estudiantado expresó lo siguiente:

“...Él tiene una muy buena dinámica, si nos habla de algo nos da muchos ejemplos, nos muestra imágenes o nos da ejemplos de la vida cotidiana,

verdad, para relacionarlo con el tema, igual nos da la confianza de que la clase sea buena y uno entiende mejor, en cambio con otros profes uno siente la presión..."

"...Para mí sí me ayuda...digamos, hay profesores con los que yo no me llevo y para ir es super tedioso entrar a clases o no entro o no hago nada, entonces di esa confianza con él me ayuda...a mi Estudios no me gusta... A mí tampoco pero cuando nosotros empezamos este año con él tal vez la forma de dar las clases uno como que se interesa más, entonces uno pone atención, pero si no, se vuelve tedioso..."

"...Yo digo que sí, porque Estudios Sociales es un poco abrumador con mucha materia, entonces lo hace como más fácil aprender todo eso y la comunicación que uno tiene en el aula con el profesor, entonces eso lo facilita todo..."

"...yo digo que tiene que ver mucho con la confianza que uno le tiene al profe, por si uno tiene una duda y si uno no tiene confianza no puede aclarar bien la duda con el profe. Pero si uno tiene confianza, yo digo que sí, entonces ya a uno le puede aclarar la duda, entonces ya uno puede salir mejor..."

Lo anterior evidencia que el estudiantado, en su mayoría, expone que la comunicación y confianza que tiene con el docente influye en su educación, puesto que tiene mayor interés por la asignatura o encuentran más facilidades para aprender los contenidos. Esto corresponde con lo planteado por Chiara

(2014), al mencionar que la forma de ser del docente y sus características influyen en la actitud que los estudiantes tendrán hacia la materia. Sin embargo, aunque el estudiantado reconoce que su interacción con el docente les ayuda, en alguna medida, con sus actividades académicas, esto no garantiza que realmente el estudiantado tenga un aprendizaje significativo.

En este ambiente de aprendizaje "las relaciones que se suscitan entre docentes y estudiantes pueden favorecer o afectar la percepción y la autoestima que este último tiene de sí mismo; estos aspectos van a influir en el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en un salón de clases" (Artavia, 2005, p. 6), por lo tanto, el manejo de las interacciones comunicativas en educación debe llevarse a cabo de forma que permita desarrollar una adecuada práctica educativa.

Se debe recalcar que, como expresa Coll (1984), lo realmente importante en el tema de las interacciones no es su cantidad, sino su naturaleza, aspecto al cual el docente debe dirigir su atención. Esto implica que los docentes deben reflexionar sobre este tema a partir de su cotidianidad, con el fin de propiciar aquellas interacciones comunicativas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase.

Para finalizar, las relaciones y empatías, el factor espacial y la mediación de los contenidos limitan o promueven la incidencia de las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en tanto que según la afinidad del estudiantado así será su nivel de interacción dentro de la clase, incluso con su docente. Por otro lado, el factor espacial delimita la zona de influencia a través de los radios de interacción comunicativa que tenga el espacio

en el que se encuentra la persona sentada; por último, según la mediación didáctica que cada docente empleó en su práctica educativa, puede potenciar o restringir el nivel de interacción que se dé en su lección. Por tanto, estos aspectos llegan a incidir en el rendimiento académico del estudiante.

4.5 Resolución a las preguntas de investigación

En el siguiente acápite se desarrolla, en síntesis, las respuestas a las preguntas de investigación a partir de los hallazgos de la investigación, con el fin de que haya claridad y mejor comprensión del desarrollo de la temática en estudio.

Con respecto a la primera pregunta de investigación referida a la forma en cómo se manifiestan las interacciones comunicativas entre docente y estudiantes y entre estudiantes en la clase de Estudios Sociales, se encontró que se manifiestan a partir de los tipos lenguaje, el trato entre los actores educativos y su participación en clase, los mecanismos de control, el espacio en el que se desenvuelven, las relaciones de grupo que se establecen entre estudiantes, la conformación de subgrupos a partir de afinidades, la metodología empleada, el desarrollo de cada actividad y los temas de estudio de la asignatura.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, alusiva a las manifestaciones de lenguaje verbal y no verbal en las interacciones comunicativas en la clase de Estudios Sociales, se evidencian por medio de: el uso de la palabra, aspecto por el que se llevó a cabo principalmente la interacción comunicativa, el vocabulario como la jerga que permitió el entendimiento y comprensión entre

dichos actores; así como los gestos, expresiones y miradas que transmiten códigos de mensajes con significados que forman parte de la dinámica de clase, lo que permite el desarrollo de dicha lección, para que se genere un vínculo que posibilite llevar la interacción hacia los contenidos de la asignatura de Estudios Sociales.

Por su parte, la tercera pregunta correspondiente al trato que se identifica en las interacciones comunicativas que se desarrollan en el aula, se responde con el análisis realizado en las categorías de relaciones académico-personales y espacio, movilidad y organización de la clase, dado que el trato que se identifica en las interacciones comunicativas que se desarrollan en el aula, está mediado por los siguientes elementos: el contexto del que proviene el estudiantado ligado a su cultura, su realidad social y económica; el tipo de relación que establecen entre sí y como estos se perciben entre sí; también a la participación del estudiantado en la clase vinculada a la mediación didáctica del docente, la forma de ser de cada estudiante y la manera en que se distribuye dicha participación, así como a los mecanismos de control que establece el docente en su práctica profesional los cuales limitan o alteran el trato desarrollado por los estudiantes en la clase.

De igual manera, el espacio, la movilidad y la organización del aula influyen directamente en el trato que se identifica en la clase de Estudios Sociales; los sectores, subgrupos y la conformación de estos puede o no generar el desarrollo de interacciones comunicativas, por lo que debe ser tomado en cuenta por docentes a la hora de ejercer su práctica profesional de forma cotidiana.

Por último, la pregunta cuatro, referente a la incidencia que tienen las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales, es respondida a partir de todos los hallazgos de la investigación de cada una de las categorías de análisis, así como de lo referente al apartado de la categoría central.

Es evidente que las interacciones comunicativas que se desarrollan en la clase de Estudios Sociales en las que se desenvuelven los actores educativos, a partir del manejo de los elementos comunicativos; las relaciones y afinidades entre docente y estudiantes, de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven; la mediación didáctica, así como de la forma en cómo se transmiten los contenidos, favorecen o limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, la incidencia está determinada por el manejo que se realice de estos elementos.

Capítulo V

5. Hallazgos de la investigación según categorías de análisis y categoría central

En este capítulo se establecen los hallazgos de la investigación, los cuales surgen de la triangulación y el análisis de las categorías establecidas: se enfatizan los aspectos centrales relevantes que arrojó el trabajo según los ejes desarrollados.

5.1 Elementos comunicativos

El lenguaje es la base que fomenta la interacción comunicativa que se desarrolla en las clases, por lo cual el vocabulario empleado por el docente debe ser acorde con la asignatura que imparte, sin caer en tecnicismos que hagan incomprendible los contenidos para los estudiantes, ni tampoco utilizar un vocabulario burdo, puesto que puede dar apertura a que los estudiantes lo imiten y lo utilicen.

Por su parte, las clases de tipo magistral, en donde el docente tiene el monopolio de la comunicación en el aula, reproduce un modelo comunicativo unidireccional que limita o dificulta las interacciones comunicativas, lo que evidencia la necesidad de transformar este modelo hacia uno de tipo bidireccional.

El significado de las expresiones faciales de los actores educativos debe ser acorde a los mensajes verbales que pretenden transmitir, para que haya una coherencia en el mensaje que transmite y que no se generen confusiones, para

una adecuada comprensión.

Resulta relevante comprender, por la parte docente, los códigos comunicativos que utilizan los estudiantes en sus interacciones comunicativas, dado que, al utilizar una misma jerga, permite entenderse, relacionarse e identificarse como iguales, y hacer comprensibles estos códigos.

5.2 Relaciones académico-personales

El contexto sociocultural del que provienen los actores educativos es un factor que condiciona los procesos de socialización de estos en el aula, este influye en las interacciones comunicativas que se desarrollan. Se puede aprovechar esta situación para propiciar un mejor escenario en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque, un aspecto como la procedencia, según lo sucedido en la clase, puede provocar situaciones de discriminación entre estudiantes.

El vínculo entre el contexto sociocultural, las comunidades y la institución educativa debe ser tomado en consideración por parte del profesorado a la hora de planificar sus clases, puesto que los actores educativos que convergen en el aula se encuentran inmersos en estos elementos, lo cual condiciona la forma en cómo se relacionan dichos actores.

En cuanto al trato que se establece entre docente y estudiantes, debe buscarse un trato amigable y respetuoso, para construir espacios de confianza, que fortalezcan la generación de interacciones comunicativas; aunque se debe

tener en cuenta, que esta relación nunca será homogénea, puesto que el docente tiene un rol establecido previamente y siempre van a existir afinidades o empatías entre los distintos actores educativos.

Uno de los aspectos más relevantes que se encontró, el cual es respaldado por los actores educativos, es que, a mayor tiempo de convivencia entre estos, mayor es la interacción comunicativa que se desarrolle en la clase.

Por otro lado, el fomento de una participación constante del estudiantado promueve la interacción comunicativa entre este, los docentes y los temas de estudio; sin embargo, en el caso analizado esto fue limitado. Es claro que resulta necesaria la participación de los distintos actores en la clase para generar la interacción comunicativa alrededor del tema en estudio.

El docente debe procurar que, cuando haya dudas o comentarios, no se produzca un escenario de burlas o irrespeto, puesto que en muchas ocasiones estudiantes manifestaron tener miedo de participar en clase por temor a burlas, lo que dificulta su participación.

En un panorama ideal, para que haya una mayor interacción comunicativa, la participación del estudiantado debe ser tomada en cuenta desde el planeamiento que el docente realiza de su clase; además, debe valorar que la personalidad de cada estudiante determina si desea participar o no.

En cuanto a los mecanismos de control que utiliza el docente observado en la clase, estos modificaron los flujos de interacción comunicativa, dado que la formas en las que fueron empleados no favorecieron la convivencia, por lo que, si

los mecanismos de control son muy rígidos, limitan la interacción comunicativa y pueden provocar situaciones de tensión en la clase que tengan consecuencias negativas en el rendimiento académico del estudiantado.

5.3 Espacio, movilidad y organización de la clase.

El aula, como el espacio físico y los objetos que la componen, influye en la interacción comunicativa, puesto que, a partir del posicionamiento de los actores y la organización del espacio, la interacción se focalizó en puntos específicos del aula; por lo que deben ser considerados en el planeamiento docente, con el fin de que se pueda aprovechar el uso del espacio para fomentar la interacción comunicativa que permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo que refiere al grupo como la unidad de estudiantes en el aula, este no es homogéneo, puesto que presenta particularidades que hacen que no se pueda interactuar con la totalidad de la misma manera. La conformación de los subgrupos en el aula ejemplifica lo anterior, su conformación se da por afinidades y esto debe ser considerado en el planeamiento docente.

La creación de subgrupos en el aula determina, en gran medida, las interacciones comunicativas que se desarrollan en la clase, puesto que estos subgrupos se pueden convertir en focos de atención, debido a las afinidades entre estudiantes; sin embargo, al mismo tiempo esta conformación de subgrupos puede discriminar o marginar a cierta parte de estudiantes que quedan en aislamiento. En esa línea, producto de esas afinidades, se debe determinar la

distribución de estudiantes en el aula, y que cada subgrupo ocupe un sector en el espacio.

Durante las clases y en la conformación de subgrupos, es posible que se identifiquen estudiantes que se aíslan, ya sea porque no interactúan con el resto o porque su interacción se enfoca únicamente con el contenido. Ante este escenario, el docente debe intervenir, con el fin de integrar este estudiantado a la dinámica de grupo, al fomentar su participación e interacción comunicativa con las demás personas.

El trabajo en subgrupos no garantiza que el estudiantado interactúe entre sí, puesto que debe de ir acompañado de una correcta estrategia didáctica que promueva que realice las actividades a partir de sus interacciones comunicativas.

En lo que respecta a la organización tradicional del espacio, es necesario replanteárselo, con el fin de fomentar la interacción comunicativa entre los actores educativos para aprovechar su distribución en el espacio de manera estratégica.

La creación de los mapas de redes de interacción comunicativa son una herramienta que permite visualizar los flujos de interacción y su intensidad, lo que facilita el estudio y comprensión de las interacciones que ocurren entre actores educativos; también los radios de interacción comunicativa, facilita identificar los sectores con mayor interacción, lo que permite señalar que, a mayor cercanía entre estudiantes, mayor será la interacción comunicativa.

La movilidad docente en el aula debe estar enfocada en acompañar a los estudiantes en las diversas actividades que realizan, con el fin de facilitar la

comprensión de las temáticas que enseña, para lo cual debe buscar una mayor cercanía con los estudiantes, y que no sea una movilidad exclusiva para vigilar lo que hacen.

5.4 Contenidos y mediación didáctica

Los Estudios Sociales, al tener como objeto propio de su asignatura el estudio de la realidad social nacional e internacional, hace que existan temáticas que abordan problemáticas sensibles para los diferentes sectores que componen nuestra sociedad, por lo que, si no se realiza una mediación didáctica adecuada al tratarlas, se pueden promover espacios de discriminación.

A su vez, el abordaje de contenidos disciplinares desde la cotidianidad estudiantil facilitará el desarrollo de las interacciones comunicativas, porque al estudiar los temas desde un punto de vista más cercano a su realidad, provoca que se apropien de estos temas de una mejor manera y puedan interactuar con los contenidos, con lo que se mejora el nivel de aprendizaje.

El interés estudiantil por las temáticas de estudio de la asignatura de Estudios Sociales aumenta o disminuye según la mediación didáctica que emplee el docente en sus clases. Además, la mediación didáctica determina la interacción comunicativa que se desarrolle en la clase, dado que, si se realizan actividades individuales o enfocadas exclusivamente con el material didáctico, la interacción comunicativa se restringe a esos elementos; en cambio, si se fomentan actividades grupales o participativas, la interacción comunicativa se diversificará.

En un plano académico, a partir de la interacción con el docente, el estudiantado recuerda con mayor facilidad los temas de estudio con los cuales interactuó el docente en clases que aquellos en los que no hubo interacción. Por lo que este aspecto es determinante por el motivo de que puede llegar a tener incidencia en el rendimiento académico del estudiantado.

Así mismo, el interés del estudiantado por la asignatura pasa más por la empatía que tengan con su docente que por la materia en sí misma; debido a que según expresó el propio estudiantado, a pesar de que para una parte del grupo la asignatura no era de su agrado, el hecho de que el docente con quien tenían empatía les facilitaba que tuvieran anuencia a interesarse por los Estudios Sociales.

Por otro lado, la concepción previa que tenga el docente sobre los contenidos disciplinares que imparte, no solo tiene influencia en las estrategias didácticas que utilice, sino que además en la forma en la que los estudiantes aprenden y perciben esos contenidos; por ello, debe tener una actitud abierta y con disposición a que los contenidos de la asignatura sean o no de su agrado, deben ser enseñados de una manera motivadora. Lo anterior, con el fin de que estudiantes con interés por la materia lo mantengan, mientras que los que no lo tienen, se motiven al estudiar una temática.

En la clase observada, se evidenció que predomina la tradición epistemológica positivista en el docente, a pesar de que en su interacción con los estudiantes se notaron rasgos de la tradición epistemológica humanista; es importante que los docentes reflexionen sobre cuál tradición es en la que se

encuentra su práctica profesional, con el fin de mejorar las interacciones comunicativas y reconfigurar el rol docente y estudiantil en la clase.

En lo referente al tiempo escolar, lo significativo no es su dimensión cronológica, sino el uso adecuado que se hace de este; ya sea para actividades académicas o para generar espacios que promuevan la socialización entre docente y estudiantes.

Capítulo VI

6.1 Consideraciones finales

En este capítulo se presentan las consideraciones finales que permiten sintetizar los principales hallazgos que surgieron en el desarrollo del trabajo investigativo.

El trabajo de investigación realizado refuerza el llamado hecho por el *Sexto Informe del Estado de la Educación (2017)* referido a enfocarse al estudio de la realidad de lo que está sucediendo en las clases más allá de los contenidos de la asignatura. Este abordaje pretende ser un aporte para esta línea investigativa.

El uso del método fenomenológico aplicado en esta investigación permitió el tratamiento novedoso de las interacciones comunicativas en educación, puesto que se pudo estudiar una realidad concreta, a partir de las experiencias y percepciones de los actores educativos que interactúan en la clase de Estudios Sociales. Además, este método permitió la construcción constante del objeto de estudio, al estar en un proceso de reflexión, análisis y reinterpretación.

A su vez, la construcción del marco teórico partió de una base que se fue consolidando durante el avance del proceso investigativo, pues, de este estudio en campo, surgieron nuevos elementos que debían ser parte de dicho apartado; lo cual permitió fortalecer y dar mayor sustento teórico a la investigación que promoviera un mejor análisis.

Es relevante señalar que la construcción de etapas de investigación, como fundamento del apartado metodológico, facilitó que la investigación desarrollara

una estructura que sirviera de guía, para resolver las interrogantes de investigación y lograr la concreción del trabajo, por lo que resulta relevante destacar que son propias del método fenomenológico.

En el planeamiento del desarrollo del trabajo de campo, es importante tener en consideración posibles imprevistos, con el fin de que al momento que ocurran, se tengan las medidas para solventarlos de una forma oportuna; esto debido a que, en el trabajo de campo, por las realidades administrativas del sistema educativo costarricense, hubo situaciones en las que se tuvieron que tomar decisiones para resolverlas.

En cuanto a las técnicas investigativas aplicadas a los sujetos participantes de la investigación, cabe resaltar los siguientes apartados: las observaciones fenomenológicas permitieron estudiar la cotidianidad de la clase de Estudios Sociales y las vivencias de los actores educativos que ahí suceden; por su parte, los grupos de discusión facilitaron poder obtener la opinión del estudiantado sobre temáticas que los afectan y repercuten en su formación, así como valorar las percepciones que tienen sobre los aspectos educativos en los que se encuentran inmersos. Por último, la entrevista semiestructurada fue útil al indagar en la percepción del docente sobre su labor educativa, además de sus reflexiones sobre las experiencias educativas de los grupos de estudiantes a su cargo; en general, es claro que la aplicación de las técnicas investigativas permitió obtener la información necesaria para desarrollar adecuadamente el trabajo final de graduación.

La triangulación y el uso de matrices de clasificación facilitó un análisis oportuno de la información recogida en el campo y a nivel teórico, por el motivo de que la comparación realizada entre las distintas técnicas y matrices permitió encontrar coincidencias y contradicciones que mostraran la realidad educativa y llegar a plantear ideas centrales que pudiesen explicar lo que ocurrió en la clase.

El introducirse en el estudio de los ambientes del aula es necesario, dado que, permite realizar un análisis pertinente de los temas de educación, puesto que es una forma de comprobar si la coherencia existente entre la teoría y lo que sucede en la clase son próximas o distantes. Además, muchos de los estudios en el área educativa se enfocan en términos académicos y no sobre la realidad de una clase.

La generación de mapas como herramienta de análisis logró mostrar las dinámicas que suceden día tras día en las aulas, las cuales deben ser tomadas en cuenta por el docente en la planificación de la clase, para tener un mejor desarrollo de su clase.

En síntesis, esta investigación rompe con las líneas investigativas tradicionalmente trazadas en educación sobre el abordaje de la asignatura de los Estudios Sociales y busca los aspectos que están influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que esta nueva línea de temas investigativos permite abrir una brecha en la que los docentes sean quienes investiguen sus problemáticas y la realidad educativa, porque son estos quienes en sus prácticas, las viven; así como quienes, al respecto pueden tomar decisiones que se reflejen en acciones que finalmente busquen mejorar el sistema educativo costarricense.

6.2 Recomendaciones

Por su parte, concluida la investigación, es claro que existen algunos aspectos que deben ser valorados y profundizados en futuras investigaciones, entre las cuales se destacan:

- Desde el punto de vista de la temática de las interacciones comunicativas en educación, es importante que se continúe con investigaciones del tema, puesto que este, al ser un estudio particular en una institución, no permite generalizar sobre la temática, por lo que se necesitan otras investigaciones en otras asignaturas para poder encontrar puntos en común que posibiliten un abordaje holístico del tema; también es prudente que este tipo de investigación tenga un alcance en los distintos niveles educativos (Preescolar – Primaria – Secundaria – Superior).
- Aunque la investigación fue realizada en la temática de interacciones comunicativas en educación, se debe ampliar el marco investigativo hacia otros tipos de interacción que ocurren en espacios educativos, para ampliar el conocimiento y aplicación de estos temas por parte del docente en su práctica cotidiana.
- Cada docente debe tener un papel activo en la investigación de los fenómenos educativos que ocurren en su quehacer cotidiano, puesto que tiene la capacidad y obligación de hacerlo, dado que es profesional en educación y no debe depender únicamente del aporte de las investigaciones realizadas por otras áreas del conocimiento de las Ciencias Sociales.

- Se sugiere, además, considerar la percepción del estudiantado e integrarla en los procesos de investigación en educación, dado que este grupo es el objeto primero de estos procesos y su beneficiario. Si se revisan las investigaciones en educación se centra en el papel protagónico docente y no estudiantil.
- El elemento comunicativo no verbal, aunque formó parte de la investigación, fue el aspecto que, debido a los instrumentos y técnicas utilizadas, no se logró profundizar, por lo que se recomienda que sea ampliado en investigaciones futuras, para evidenciar, con mayor énfasis, cómo este podría influir en las interacciones comunicativas en los contextos educativos.
- Es necesario que en la formación de docentes se contemple el espacio del aula y los objetos que la componen en su relación con la mediación de los contenidos, para lograr coherencia entre lo que se enseña y la organización del espacio; por el motivo de que estos influyen en el desarrollo de las interacciones comunicativas de la clase.

Referencias

- Aguado, J. (2004). *Introducción a las teorías de la comunicación y la información*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Albadalejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras. Qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos*. Barcelona: Graó.
- Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira. (1999). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial*. Montevideo. Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.
- Álvarez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: El papel del profesor. *Revista Innovación educativa*, 22, 23-37. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/725/707>
- Álvarez, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. y King, N. (1989). ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Sacristán y A. Pérez (Comps), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 37-53). Madrid: Akal.
- Aristóteles. (1999). *La política, Libro I*. Madrid: Alba.
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9142>
- Amodio, E. (2006). *Cultura, comunicación y lenguajes*. Caracas: IESALC UNESCO.

- Bedmar, S. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 5, 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=6448&s=>
- Benejam, P. y Pages, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Bergson, H. (2001). *Tiempo y libre voluntad: Un ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. New York: Dover Publications.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela Infantil. *Revista glosas didácticas*, 17, 33-39. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender*. Santa Fe: Editorial Homo Sapiens.
- Blandon, M., Molina, V. y Vergara, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar, las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 38, 87-103. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a05.pdf>
- Bravo, G y Cáceres, M. (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, (7), 1-7.
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.

- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Revista de Educación Laurus*, 14(26), 189-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491009.pdf>
- Campos, N., Campos, E., García, N. y Rojas, M. (1993). *Conocimiento, participación y cambio: Espacio en el aula*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Campos, P. y Moya, R. (2011). La formación del profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje. *Cuaderno de educación y desarrollo*, 3(28), 1-6. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/cpmr.htm>
- Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro*. Castilla: Universidad de Castilla La Mancha.
- Castellá, J. Comelles, S. Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula; el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Magisterio.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27(28), 119-138. Recuperado de https://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/500/703/Coll_Estructura_grupal.pdf
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346(1), 15-32. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re346/re346_01.pdf
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

- Correa, C. y Pérez, V. (2015). La clase escolar. *Revista 12*, (4), 1-13. Recuperado de <http://www.revistaifd12.com.ar/index.php/R12/article/view/89/118>
- Cruz, I. (2002). *Interacciones comunicativas en el salón clases. Estudio de caso el grupo de la escuela primaria Instituto Kiel ciclo escolar 2000 - 2001* (Tesis pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ppt2002/0303707/Index.html>
- Chiara, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. (Tesis posgrado). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiaraConidi.pdf?sequence=1>
- De Longhi, A., Ferreyra, A., Peme, C., Bermúdez, G., Quse, L., Martínez S., Iturralde, C., Campaner, G. (2012). Las interacciones comunicativas en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 9(2), 178-195. Recuperado de <http://www.inv.comunicare.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/05/De-Longhi-La-interacci%C3%B3n-comunicativa-en-clases-de-ciencias-naturales.-Un-an%C3%A1lisis-did%C3%A1ctico-a-trav%C3%A9s-de-circuitos-discursivos-2012.pdf>
- De la Herrán, A. (2011). *Metodologías docentes para transformar la educación*. Santiago de Compostela: España. Recuperado de <http://educreate.iacat.com/Biblioteca/Educreate.%20Agustin%20de%20la%20Herran.%20Metodologias%20docentes.pdf>

- Dirección General de Servicio Civil (2011). *Resolución DG-366-2011*. Recuperado de [http://cidseci.dgsc.go.cr/\(S\(wp01eyogsqy3tqpx3fppqxa\)\)/datos/R-366-2011%20Estudios%20Sociales%20-%20C%C3%ADvica.pdf](http://cidseci.dgsc.go.cr/(S(wp01eyogsqy3tqpx3fppqxa))/datos/R-366-2011%20Estudios%20Sociales%20-%20C%C3%ADvica.pdf)
- Edelstein, G. (2011). Intervención profesional e investigación. Una propuesta de formación. En G. Edelstein (Ed), *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad*, 8. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Ferrada, R. (2014). *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos*. (Tesis posgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Fajardo, U. (2009). A propósito de la comunicación verbal. *Revista Forma y Función*, 22(2), 121-142. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23763/36061>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, A. (2012). *Cuando el cuerpo comunica. Manual de la comunicación no verbal* (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España.

- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente - alumno. *Revista Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 63-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/141A52/145229803005.pdf>
- Gómez, C. y Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5651/5643>
- Guardia de Viggiano, N. (2009). *Lenguaje y comunicación*. San José: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En N. Denzin, y Y. Lincoln (Eds), *Manual de investigación cualitativa*, (pp. 105-117). California, Estados Unidos: Sage, Publications.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio – Educativa*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Editorial Alianza.
- Hernández, J. (2010). Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de todos los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la perfección del profesorado. *Revista educación y diversidad*, 4(1), 17-30. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24571>

- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Revista electrónica de investigación*, 1, 138-143. Recuperado de <http://www.ugr.es/~miquelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista Investigaciones y Experiencias*, 298, 271-305. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=486>
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2012). Aporte del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Jauregi, K. (2012). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de ELE. *XXIII Congreso internacional de la ASELE, Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona, España.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Keidar, D. (2005). *La comunicación en el aula: Uso de la inteligencia emocional y la comunicación no verbal en la enseñanza de ética en la escuela de medicina*. Mérida: Universidad de los Andes.

- Keil, G. (2011). *Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje: Análisis de la interacción docente-alumno*. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104122.pdf>
- Landa, M. y Sánchez, J. (2007). Estrategias extraverbales en la interacción comunicativa: La interculturalidad en el aula. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 721-736). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_07_21.pdf
- Laorden, C y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la información inicial del profesorado. *Revista Pulso*, 25, 133-146. Recuperado de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/19.pdf>
- Liceras, A. (2016). Las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Liceras, y G. Romero, (Comps), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 95-115). Madrid: Pirámide.
- Liceras, A. y Romero, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.
- MacMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar, la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0479.pdf>

- Mejía, A. y Ávila, L. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(14), 485-513. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004107>
- Mendióroz, A. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: El acto didáctico. *Revista de medios y educación*, 29, 31-65.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2016). *Programa de Estudios de la asignatura de Estudios Sociales para III Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (MEP), Dirección de Planificación Institucional (DPI). (2016). *Colegios diurnos y nocturnos. Dependencia pública, privada y privada subvencionada, según dirección regional y circuito escolar, año 2016*. San José, Costa Rica. Recuperado de www.mep.go.cr/indicadores_edu/nomina/COLEGIOS.xlsx
- Molina, A. (1985). *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Ciudad de México: El Caballito.
- Montero, M. (2001). Ética y política en psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Revista Athenea Digital*, 1. Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num0/maritza.htm>
- Moreno, J. (2007). Habilidades sociales e intervención docente. En A. Sanz (Ed.), *La educación lingüística y literatura en secundaria*, (pp.307-320). Murcia: Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

- Motta, C. (2010). *Relación centro educativo, familia y comunidad: Estrategia clave para mejorar la calidad de la educación*. San José: EUNED.
- Moya, A. (2010). La relación profesor - alumno. *Revista digital innovaciones y experiencias educativas*, 27, 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/ANTONIA MARIA MOYA MARTINEZ.pdf
- Nicholls, B. y Del Rosario, M. (2005). *Interacción social y aprendizaje. Gestión de tecnología e-learning*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: Reflexiones casi al final de una década. *II Congreso Internacional Investigación en Educación y Formación Docente*. Medellín, Colombia.
- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: Algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de investigación lingüística*, 6(2), 67-83. Recuperado de <http://revistas.um.es/ril/article/view/5741>
- Poyatos, F. (2004). Los comportamientos no verbales y su consideración en el aula. *XIII Congreso de APRELA*. Fredericton, Canadá.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes ¿Un camino hacia su emancipación? *Revista Theoria*, 14(1), 27-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/299/29900104.pdf>
- Programa del Estado de la Nación. (2015). *Quinto Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.
- Programa del Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe del Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.

- Razo, A. y Cabero, M. (2015). *Uso y organización del tiempo en aulas en educación media superior*. México D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 2(16), 1-16. Recuperado de <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>
- Rodríguez, B. y Romeu, N. (2010). Familia - Escuela - Comunidad: Pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Universidad de Zaragoza, 24(3), 47-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419173004.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Revista Última Década*, 22(41), 153-178. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci_arttext
- Sañudo, L. (2006). Ética en la investigación educativa. *En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I*. Recuperado de <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121. Recuperado de http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/11081/1/cuad18_cap4.p
- Sime, L. (2006). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia. *Educación*, 16(30), 41-52. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/1800/1741>
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno - docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Revista Laurus*, 14(26), 189-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009>
- Suyapa, I. (2013). *Clima escolar: Percibido por alumnos (as) y profesores (as) a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de la clase del instituto polivalente Dr. Doroteo Varela Mejía de Yarumela La Paz*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, San Pedro Sula, Honduras. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/332015569/Clima-Escolar-Percibido-Por-Alumnos-as-y-Profesores-as-a-Partir-de-Las-Relaciones-Sociales-Que-Predominan-en-Las-Aulas-de-Clase-Del-Instituto-Polivale>
- Torres, A. (2001). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Métodos y Procesos, Finalidad: Fortalecer en los docentes en ejercicio la formación investigativa*. Bogotá: Graficolor.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Editorial Morata.

- Torres, A. y Jiménez, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Torres, y A. Jiménez, (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (pp. 13-26). Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, A. (2008). Impostación de la voz. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 4(1), 79-98. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4494/4323>
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. (1991). *Acerca del desarrollo cultural del niño*. Moscú: Universidad de Moscú.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Vigotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Villasmil, P. (2004). Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en el marco de la enseñanza. *Educación y Futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 11, 65-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044757.pdf>

6. Anexos

6.1. Observación fenomenológica

Universidad de Costa Rica

Facultad de Educación

Escuela de Formación Docente

Técnica: Observación Fenomenológica

Colegio: _____ Fecha: _____

Profesor: _____ Sección: _____

Hora de Inicio: _____ Hora de cierre: _____

Tiempo de observación: _____ Observador: _____

Instrucciones:

Para la aplicación de la técnica los observadores se deben ubicar en el aula en posiciones en donde su presencia interfiera lo menos posible en el desarrollo de la clase, con el fin de tomar nota de los acontecimientos que suceden en la clase de acuerdo con la guía de observación.

Objetivo

Registrar en el diario de campo los acontecimientos y características de la clase, relacionados con las interacciones comunicativas, el trato entre los participantes de la investigación y lo referente al lenguaje, así como de sus tipos, con el fin de obtener información para generar categorías de análisis de las interacciones comunicativas que se desarrollan en la clase.

Materiales

- Guía de observación
- Tabla de apoyo
- Lapiceros

<p style="text-align: center;"><u>Tipos de lenguaje</u></p> <p><u>Verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario (palabras que utiliza) • Uso de la palabra • Tono de voz <p><u>No verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestos • Miradas • Expresiones • Silencios o interrupciones 	
<p style="text-align: center;"><u>Trato</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones con los estudiantes • Saludo inicial y final • Igualitario o diferenciado • Preferencias a estudiantes o grupos • Como se dirige hacia los 	

<p>estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratos entre estudiantes • Frecuencia de conversaciones entre estudiantes (Reacción del docente) 	
<p style="text-align: center;"><u>Organización</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma en la que da las Instrucciones de las actividades • Estudiante entiende la instrucción (Se explican entre ellos) • Gestión de la participación • Sectorización o zonaje (participación, apático) • Grupos (Si se sientan adelante o atrás / grupos de estudiantes en el aula o alumnos aislados) Ver si se sientan por costumbre en algún lugar o cambian 	

<ul style="list-style-type: none"> • Abordaje de dudas • Cierre de clase • Comportamiento de grupo en mañana o tarde • Conformación de liderazgos en los estudiantes • Participación hacia los contenidos 	
<p style="text-align: center;"><u>Conducta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de la conducta • Cómo llama la atención • Cómo se atienden manifestaciones como el bullying 	
<p style="text-align: center;"><u>Evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cómo revisa las tareas o trabajos • Atiende reclamos de los estudiantes • Cómo asigna rubro concepto 	

6.2. Entrevista semiestructurada

Universidad de Costa Rica

Facultad de Educación

Escuela de Formación Docente

Técnica: Entrevista semiestructurada

Colegio: _____ Fecha: _____

Profesor: _____ Sección: _____

Hora de Inicio: _____ Hora de cierre: _____

Tiempo de observación: _____ Observador: _____

Instrucciones:

En la ejecución de la técnica se realiza en un espacio establecido con previa antelación junto al docente. Una vez en el lugar pactado se le explica de tema y objetivo de la entrevista al profesor. Posteriormente se hace mención de que la entrevista será grabada con el fin de recolectar todos sus aportes. El instrumento cuenta con una cantidad de 16 preguntas generadoras, aplicadas en tres momentos distintos; con una duración aproximada de 25 minutos cada sección.

Objetivo

Indagar a partir de la opinión del docente información referida a las interacciones comunicativas, el trato entre los participantes de la investigación y lo referente al lenguaje -así como sus tipos-, con el fin de obtener información para generar categorías de análisis de las interacciones comunicativas que se desarrollan en la clase.

Materiales

- Grabadora
- Libreta de apuntes
- Guía de preguntas
- Tabla de apoyo

6.3. Grupos de discusión

Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Escuela de Formación Docente
Técnica: Grupos de discusión

Colegio: _____ Fecha: _____

Profesor: _____ Sección: _____

Hora de Inicio: _____ Hora de cierre: _____

Tiempo de observación: _____ Observador: _____

Instrucciones:

Para la implementación de esta técnica inicialmente la sección estará dividida en subgrupos de 5 participantes cada uno. Seguidamente se le asignará al subgrupo un moderador, el cual los sentará en círculo y les comentará el tema y el objetivo del grupo de discusión. La aplicación de la técnica tiene una duración aproximada de 50 minutos, con una cantidad 16 preguntas generadoras. Además, se les explicara que serán grabados durante la aplicación de la técnica.

Objetivo

Obtener información referente a la percepción del estudiantado sobre las interacciones comunicativas, el trato entre los participantes de la investigación y lo referente al lenguaje -así como sus tipos-, con el fin de obtener información para generar categorías de análisis de las interacciones comunicativas que se desarrollan en la clase.

Materiales

- Grabadora
- Libreta de apuntes
- Guía de preguntas
- Tabla de apoyo

