

REVISTA PASAJES

UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

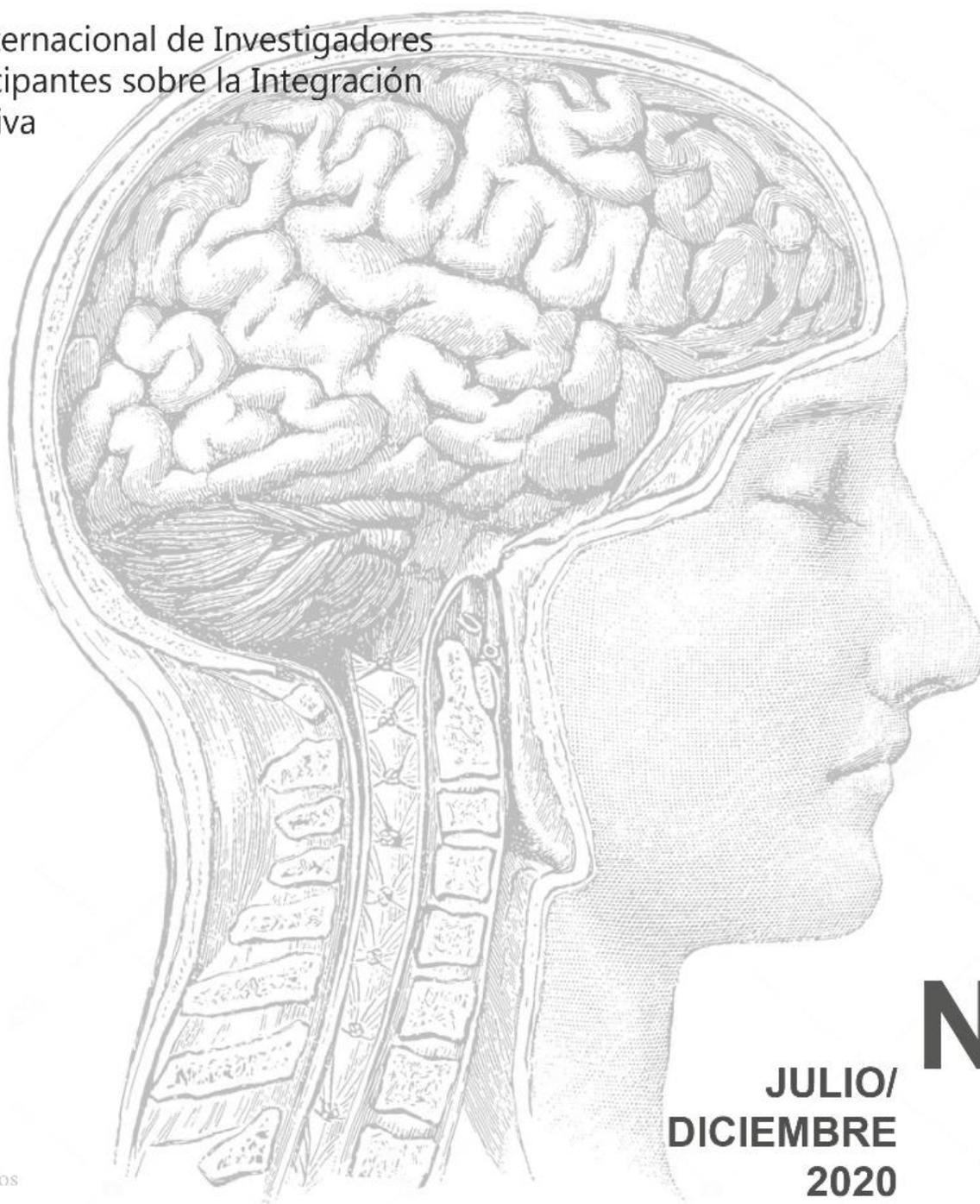


UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

ISSN 2448-5659



Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre la Integración
Educativa



JULIO/
DICIEMBRE
2020

No.
11

depositphotos

Diseño: Frida Jiménez M. @fridajimn

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

LOS EFECTOS DE LA DIMENSIÓN SOCIAL EN LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA

EFFECTS OF THE SOCIAL DIMENSION ON CLASSROOM TRANSFORMATION

Mtra. Aleida Aída FLORES ALANÍS¹⁴
Dra. Guadalupe CHÁVEZ GONZÁLEZ¹⁵

Fecha de Recepción: 4 de agosto de 2020 Fecha de Aceptación: 1 de noviembre de 2020

RESUMEN

El aprendizaje social de cuño constructivista plantea desafíos al diseño de las aulas escolares. El aula tradicional procedente del siglo XIX se caracteriza por su carácter jerárquico, donde el docente enseña bajo esquemas tradicionales y en la que predomina el típico acomodo de los alumnos en filas y del docente frente a ellos. Esta conformación dificulta el trabajo colaborativo y las interacciones alumno-alumno como se plantea en el aprendizaje social constructivista. En esta línea de interés se ubica, el trabajo que aquí se presenta, ya que se pretende comprender cómo las interacciones docente-alumno y alumno-alumno que forman parte de la dimensión social del aprendizaje, así como el pensamiento docente, inciden en la mejora del proceso pedagógico, más que cualquier otro elemento. Los datos proceden de entrevistas, de la observación no participante y de una encuesta aplicada a los docentes de una escuela Secundaria, a partir de los cuales se analizaron varias dimensiones de la dinámica áulica, encontrando que es la dimensión social la fuerza detonadora en la transformación del aula tradicional a una comunidad de aprendizaje. Palabras clave: Dimensión social, aprendizaje social, constructivista, pensamiento docente; transformación del aula.

SUMMARY

Social learning of constructivist stamp faces some challenges in terms of the classroom design and layout. The traditional classroom, established during the nineteenth century is hierarchical by nature, where the teacher teaches under traditional schemes and in which the typical accommodations of the students in row seats in front of the teacher predominate. This traditional formation hinders

¹⁴ Estudiante del Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con beca CONACYT CVU. 542648. Pedro de Alba S/N, Niños Héroes, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N. L., México. C. P. 66455, Tel. 8183764876. aafloresalanis@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9765-7647>

¹⁵ Profesora e investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras en licenciatura y posgrado, miembro de Cuerpo Académico de Educación, con reconocimiento Perfil Prodep. Universidad Autónoma de Nuevo León. Pedro de Alba s/n, Niños Héroes, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N. L., México. C. P. 66455, Tel. 8183764876. guadalupe_ch@hotmail.com y guadalupe.chavezgn@uanl.edu.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7402-8466>

collaborative work and students' interactions as proposed by constructivist social learning. The work presented here, tries to address this issue, and it is intended to understand how the teacher-student and student-student interactions, that are part of the social dimension of learning, as well as teaching thinking, improves the pedagogical process, more than any other element. The data come from interviews, non-participating observation and a survey applied to teachers of a secondary school, from which several dimensions of the classroom dynamics were analyzed, finding that the social dimension is the detonating force in the transformation of the traditional classroom to a learning community.

Keywords: Social dimension, social learning, constructivist, teaching thinking; classroom transformation.

INTRODUCCIÓN

Esta colaboración es producto de una investigación sobre la transformación del aula tradicional en una comunidad de aprendizaje basada en el diálogo (Flecha y Pulgvert, 2015) y mediada por las tecnologías. Inicialmente los cuestionamientos en torno a esta idea se orientaron a destacar el uso de las tecnologías como el motor de una transformación casi segura, aunque la observación y el análisis de los datos, ponen en evidencia, que las TI son útiles, pero si no se modifican las prácticas sociales, los logros educativos pueden ser magros. El artículo inicia con apuntes de los diferentes aspectos que conforman un aula de clase, con la intención de contextualizar, pues lo que se viven dentro del aula se interpreta como la *dimensión social*, que se evidencia como la fuerza motora que puede impulsar la transformación.

Cuando se hace referencia al aula, se la piensa siempre como un “salón de clases” donde se alberga a los estudiantes y se desarrollan las actividades de enseñanza y de aprendizaje que establece un determinado plan de estudios y/o programa. Sobre su diseño y funcionamiento pocas veces nos preguntamos. Pues bien, tratándose del diseño de las aulas, desde mediados del siglo XIX los edificios monumentales evolucionaron hacia otros de mayor simplicidad en los que se daba preferencia a la función, el soleamiento, la ventilación o la adecuación a la escala escolar (Martínez, 2012). No obstante, aunque se produce esta evolución de las aulas (dejando atrás los claustros medievales) atendiendo a las nuevas teorías médico-higienistas y pedagógicas, desde entonces las aulas poco han cambiado.

En México, aunque es posible que se aplicaran algunos de los principios básicos elaborados por la Unión Internacional de Arquitectos, establecidos en la *Carta de Construcciones Escolares* de 1958, donde se destaca que los nuevos diseños debían abandonar las formas rígidas tradicionales para promover aquellas disposiciones que permitieran que se agrupasen los alumnos alrededor del

maestro o entre ellos, en grupos secundarios (Martínez, 2012), esto casi nunca funcionó así, de hecho su estructura y organización fue durante mucho tiempo poco flexible.

El aula tal como la conocemos viene de mucho tiempo atrás y prevalece, por lo menos en la educación básica: salones rectangulares con sillas dispuestas en filas y al frente el o la profesora, quien dispone casi siempre de un escritorio y algún otro mueble para guardar material, y además, toma las decisiones que tienen que ver con las actividades que ahí se llevan a cabo, con el ritmo que adquieren o el tipo de materiales que se usan, además de moderar las participaciones, y, por supuesto, controlar la disciplina. El aula como espacio escolar por excelencia, se conforma tanto de elementos tangibles como intangibles, que son los que nos permiten apreciar y tratar de comprender lo que sucede al interior de ella.

Los elementos *tangibles* son principalmente: docentes, alumnos, mobiliario escolar, aparatos electrónicos cuando los hay, material didáctico, programa de clase; en cuanto a los elementos que llamamos *intangibles*, son: las relaciones y la comunicación, porque "el aula implica una estructura de comunicación entre sujetos" (Dussel, 1999, p. 31). En la escuela tradicional, el docente se coloca casi siempre frente a los alumnos, algunas veces apoyado de un pizarrón y transmite el conocimiento.

La organización y las reglas al interior de cada escuela pueden tener algún tipo de acomodo según las necesidades, por ello también es importante reconocer, que la organización del aula se ha diversificado, en un intento por renovar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje a partir de las tendencias educativas y reglamentarias. Así, la dinámica del aula ha cambiado de varias maneras, sobre todo, se ha vuelto un poco más abierta y flexible; en este espacio, de vez en cuando se trastoca el orden de las sillas o mesa bancos, propiciando entre los alumnos un mayor intercambio que se puede reflejar positivamente en aprendizajes.

Además, de los elementos tradicionales como el pizarrón verde o negro en los que se escribe con gis o tiza, o material escolar realizado sobre papel o cartulina, pegado en las paredes, en los que eventualmente puede disponerse de algunos aparatos eléctricos como el proyector de filminas y los llamados retroproyectores de acetatos, ahora existen aulas en las que se cuenta con un pizarrón blanco, quizá una pantalla y un proyector de imágenes. Hoy en día, no obstante, las carencias que existen en ciertos medios y sectores sociales, es posible observar que algunas aulas cuentan con equipo de cómputo y acceso a internet, lo que facilita ciertas tareas.

Sin embargo, la estructura organizativa del aula sigue siendo jerárquica, es el docente el que está a cargo de la misma¹⁶, quien depende de las autoridades escolares y del sistema educativo nacional, como parte de un grupo de poder en este rubro. Al respecto, Dussel (1999) sostiene que "la situación de enseñanza implica una compleja situación de poder... [la] 'conducción' del aula puede estudiarse en relación con la conducción de las sociedades de los grandes grupos" (p. 31). Lo que significa que la dinámica áulica se reproduce en la sociedad: el maestro guía, la autoridad enseña; los alumnos, son discípulos que deben obediencia al maestro, los ciudadanos repiten, siguen instrucciones y reproducen el sistema (Bourdieu y Passeron, 2019).

EL INTERIOR DEL AULA DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE NUEVO LEÓN

Observando la forma de dar clase en el aula, en una escuela privada de educación Secundaria de Nuevo León, se encontró que la relación de poder la ejerce el docente y las autoridades escolares sobre los alumnos; el docente se convierte en el modelo a seguir, da las instrucciones, instruye a los alumnos en los temas de estudio, mientras las autoridades definen qué se debe de aprender, cómo se debe de aprender y en qué momento. Los alumnos están ahí para adquirir conocimiento, y "portarse bien" (lo que en nuestro medio se cumple casi a cabalidad, por lo menos en el nivel básico), encontrando que existe una relación muy estrecha entre el concepto aprender y el concepto obedecer en el imaginario del docente y las autoridades escolares. "El alumno se convierte en copia fiel del docente y debe actuar según instrucciones estrictas que recibe de él" (Gilbert, 1977, p. 41); esto sigue operando así en lo general, porque el alumno debe actuar de acuerdo con las instrucciones del maestro en el aula y pocas veces sale de ella, pero que sea una "copia fiel del docente", difícilmente se cumple en la práctica.

La organización del espacio áulico, ha cambiado poco, prevalece el esquema utilizado en la escuela tradicional, el docente se coloca frente al grupo, los alumnos se encuentran en filas de sillas debidamente ordenadas y deben atender sus instrucciones, la interacción permitida entre los alumnos es escasa, lo que desmotiva un aprendizaje colaborativo; en cierto modo la tecnología se hace presente en el aula, ya que existe una computadora en el escritorio del maestro, aunque por lo regular está apagada y por ende, sin uso. Las aulas funcionan a partir de una organización general que la escuela adopta siguiendo ordenamientos del sistema (SEP) y también, de acuerdo a los reglamentos que la rigen.

¹⁶ Cuando se hace énfasis en el aula tradicional o en su organización y estructura, es porque también se quiere destacar que este tipo de aula se corresponde con un modelo de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, un modelo centrado en el profesor que ve a los alumnos como receptores de conocimiento.

DEL APRENDIZAJE CONDUCTISTA AL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

El conductismo como teoría del aprendizaje, afirma que éste se da a través de la modificación de la conducta, la cual es observable e identificable y el aprendizaje se presenta cuando se obtiene una respuesta apropiada a un estímulo. John B. Watson (1878-1958) considerado como el padre del conductismo, aseguraba que "Los estudios psicológicos sobre el aprendizaje se deberían centrar en la conducta y que la introspección era poco confiable y por lo tanto carecía de científicidad" (Schunk, 2012, p. 72).

Alrededor de este concepto surgieron diferentes teorías de aprendizaje como el conexionismo, de Edward Thorndike (1874-1949), que establece la formación de asociaciones (conexiones) entre las experiencias sensoriales y los impulsos nerviosos (también considerados como respuestas) que se manifiestan en la conducta.

Otra perspectiva del aprendizaje conductual, es el condicionamiento por contigüidad, desarrollada por Edwin Guthrie (1886-1959), para quien las conductas fundamentales eran los actos y los movimientos, los cuales tenían como principios básicos la idea de contigüidad y respuesta. Para Guthrie (1952), "Una combinación de estímulos con la que se logra un movimiento, al recurrir tenderá a ser seguida por ese movimiento" (citado en Schunk, 2012, p. 84). El aprendizaje se da a través de la fuerza asociativa (emparejamiento) de un estímulo y una respuesta, según afirma Guthrie, y no de que las respuestas fueran recompensadas.

En esta línea, B. Skinner (1904-1990), retoma la teoría del condicionamiento operante, y postula que éste es una forma de aprender por medio de recompensas y castigos: cuando cierta conducta va seguida de una consecuencia, el comportamiento es reforzado si se asocia a una recompensa y disminuye si se asocia a un castigo.

Albert Bandura psicólogo canadiense, agregó nuevas ideas a las teorías del aprendizaje conductista; cuestionando los fundamentos de la teoría del condicionamiento, dando lugar a una nueva teoría, el aprendizaje cognitiva social, que hace referencia a las interacciones recíprocas de personas, conductas y ambientes.

Para la teoría del aprendizaje social, las conductas de los aprendices y los ambientes del salón de clases influyen entre sí de diversas formas, el aprendizaje ocurre de manera activa a través de la observación a otros, así las conductas exitosas se conservan y las otras se modifican o se desechan y las consecuencias más que fortalecer las conductas, arrojan información o son fuentes de motivación. A diferencia del aprendizaje conductual que implica una conexión respuesta-estímulo, la teoría cognitiva social de Bandura diferencia el aprendizaje que ocurre por observación sin que

requiera reforzamiento, con el desempeño (aunque el aprendizaje puede no manifestarse de inmediato).

"El constructivismo no es una teoría sino una epistemología o explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje" (Hyslop-Margison y Strobel, 2008; Simpson, 2002 en Schunk, 2012, p. 230), en donde el desarrollo humano es la piedra angular; además, tampoco es uniforme, aunque las diversas vertientes comparten la idea de que el conocimiento es una construcción auténtica del sujeto (Serrano y Pons, 2011). El constructivismo surge de las investigaciones realizadas por Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016) y David P. Ausubel (1918-2008), aunque en momentos y lugares distintos. Los modelos constructivistas se basan en el descubrimiento y creación del conocimiento y resaltan la importancia de las interacciones sociales para la creación del mismo.

Para Lev Vygotsky (1896-1934), las personas obtienen su desarrollo intelectual, a través de la interacción social. Por naturaleza los seres humanos somos sociables y comunicativos, y la sociedad toma un papel relevante en nuestro aprendizaje. Vygotsky describe, el desarrollo como el modo de internalizar elementos culturales como el lenguaje, propio del ser humano que no pertenece a una sola persona, sino a la comunidad o sociedad a la cual pertenecemos (Vygotsky, 2012). Esta corriente considera el aprendizaje como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los *saberes previos*.

Para explicar el aprendizaje, Vygotsky propone en su teoría el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), que define como "la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces" (Vygotsky, 2012, p. 86). Las posibilidades de aprendizaje de las personas se potencian mediante la intervención de otros: he aquí el rasgo social.

Desde la idea que este trabajo propone, la transformación del aula debe propiciar espacios que favorezcan el aprendizaje socio constructivista, creando un lugar en donde los alumnos trabajen colaborativamente, ayudándose unos a otros. Este nuevo tipo de aula que llamamos "comunidad de aprendizaje", es posible a partir de la confluencia de estas dimensiones: a) La dimensión constructivista, que determina la organización del aprendizaje desde la perspectiva del sujeto que aprende; b) La dimensión social, que pone en relación las condiciones de necesaria interacción entre pares; c) La dimensión interactiva, con respecto a la inclusión de los elementos contextuales al desarrollo del conocimiento.

MÉTODO

El enfoque de investigación es cualitativo, por un señalado interés de estudiar la realidad en su contexto natural y su manifestación a través de la interpretación de los fenómenos que se observaron durante la investigación (Blasco y Pérez, 2007); es decir, se trata de interpretar y entender los motivos y creencias que están detrás de la gente (Taylor y Bogdan, 2000), en este caso, la comunidad educativa de que se trata. En toda investigación cualitativa es importante el papel del investigador (Mejía, 2013), ya que éste requiere adoptar un pensamiento orientado hacia el descubrir más que hacia la comprobación, es la mejor forma de entender los motivos y creencias de las personas que participan.

Dado que la investigación se propuso un acercamiento al aprendizaje social a partir del currículo, se quiere dejar constancia del impacto que tiene esta dimensión en la transformación de un aula tradicional a una comunidad de aprendizaje, por lo que el enfoque cualitativo es el adecuado para observar si dicha transformación se opera. Además de la observación y consignación de datos y su eventual comprensión, se recurrió a la investigación-acción como herramienta complementaria que posibilita el desarrollo y la participación de los involucrados, a la vez que amplía la reflexión sobre las prácticas y situaciones observadas, y con ello su eventual mejora (Kemmis y MacTaggart, 1988). Con este objetivo se diseñó un taller para las y los docentes, en el que se incluyeron estos temas: el aprendizaje activo, métodos innovadores de enseñanza y así como estrategias para intervenir en el aula. Propiciando entre los docentes la participación, colaboración, autocrítica y el desarrollo de un proceso sistémico de aprendizaje orientado a la praxis (Latorre, 2005). En el taller se aplicaron cuestionarios al inicio y al finalizar el mismo, lo que permitió registrar algunas ideas constitutivas del pensamiento del docente, y su transformación después de la capacitación.

El grupo de estudio en el que se enfocó la investigación, está determinado por las unidades de observación: aulas y docentes. Las aulas se seleccionaron de forma aleatoria. Participaron veinticinco docentes de secundaria y siete de primaria, dando un total de 32 participantes, quienes llenaron el cuestionario al iniciar el taller (32), aunque al final, solo se recabaron 26. Además, se obtuvieron 8 entrevistas estructuradas de profesores, y dos de directores.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Las técnicas y los instrumentos que se utilizaron para recabar datos son: entrevistas y observación participante. La observación participante, de acuerdo con Simons (2011), permite observar al grupo en su escenario natural, por lo que ha sido considerada como un método etnográfico, de gran utilidad en toda investigación cualitativa. Las observaciones (OBS) se registraron en un diario de campo

(DC) y también se analizó la información de 10 entrevistas, 8 estructuradas (EES) y 2 semiestructuradas (ESE); los datos se triangularon con las observaciones y los resultados de los cuestionarios. El grupo de estudio en el que se enfocó la investigación (Tabla 1), está determinado por las unidades de observación: aulas y docentes.

Los maestros que brindaron la entrevista imparten diversas asignaturas: Inglés, Matemáticas, Español, Geografía, Ética y Filosofía; todas las entrevistas tienen un código que permite identificar al informante y a la vez, cuidar su identidad. También se entrevistó a los directores (2); las observaciones también se codificaron.

Tabla 1. Población y muestra

Tipo de instrumento	Población	Muestra
Cuestionario inicio de taller	Docentes	32
Cuestionario fin del taller	Docentes	26
Observaciones no participantes	Aulas y docentes	8
Entrevistas estructuras	Docentes	8
Entrevistas semiestructuradas	Directivos	2

PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

La información obtenida de acuerdo al objetivo planteado anteriormente, fue sistematizada y convertida en categorías de estudio, en la comprensión de que "La sistematización de datos dentro de las investigaciones cualitativas es un proceso arduo, meticuloso y riguroso" (Mejía, 2010, p. 157). Para obtener las categorías, se recurrió a la Teoría Fundamentada, según propuesta de Glasser & Strauss, la que se deriva de la recopilación de datos de manera sistemática, y analizados en un proceso de investigación. En este método (inductivo), la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí (Strauss y Corbin, 2002); como afirma Strauss (1987, "El objetivo del análisis [en la Teoría Fundamentada] no solo está en la recolección de datos, sino en la organización de las ideas que surgen de análisis de los mismos" (p. 123) En un primer momento se identificaron y seleccionaron segmentos de información significativos para responder a los objetivos propuestos, en lo que Strauss y Corbin (2002) denominan "codificación abierta". Posteriormente, se establecieron relaciones entre las categorías asignadas a los diferentes fragmentos, en la denominada "codificación axial"; creando relaciones que permiten finalmente

establecer interpretaciones que evidencian la comprensión del fenómeno estudiado, en la última fase, "codificación selectiva.

Dentro de las categorías encontradas destacan las relacionadas con la dimensión social del aula, objetivo del estudio planteado en este artículo, tales como: interacción docente-alumno, interacción alumno-alumno y pensamiento del docente.

RESULTADOS

La dimensión social en la educación no se limita a las relaciones interpersonales y el desarrollo de habilidades sociales en el aula de clase. Para Vygotsky (2012), la formación de la inteligencia, el aprendizaje y desarrollo, son producto de los procesos psicológicos superiores y no se comprenden al margen de la vida social. La dimensión social del aprendizaje considera al entorno social y a la cultura como consecuencia de las interacciones personales, elementos importantes en el cambio cognoscitivo del alumno; a decir de Vygotsky, "Los procesos psicológicos de los seres humanos (procesos mentales superiores) son mediados por herramientas psicológicas como el lenguaje, los signos y los símbolos. Los adultos enseñan estas herramientas a los niños en el transcurso de sus actividades conjuntas" (Vygotsky, 2012, pp. 55-56).

El trabajo de campo arrojó para la *dimensión social*, 61 unidades de información que provienen de las entrevistas a directivos y docentes, así como de las observaciones, a todo ello se agregó un segmento de datos provenientes de la encuesta. La descripción que se presenta aquí, se realiza a partir del análisis de dos subcategorías: la interacción docente-alumno y la interacción alumno-alumno.

INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO

En esta subcategoría se muestran las unidades de información que se recolectaron en las clases observadas tanto en las aulas asignadas como en otros espacios alternos: Español y Música de 1° grado de Secundaria; Matemáticas e Inglés de 2°; Ecología, Juegos y Filosofía de 3°.

Desde el rol del alumno

Las interacciones docente-alumno en la escuela Secundaria se rigen por una estructura jerárquica y/o de poder, dominada por los docentes y las autoridades escolares. El docente es el modelo a seguir, da instrucciones, orienta a los alumnos en los temas de estudio, las autoridades definen qué se debe de aprender, cómo se debe de aprender y en qué momento. Según lo expresa uno de los directivos (DC, 2019), el alumno está ahí para adquirir conocimiento, y "portarse bien"; se percibe que existe una relación muy estrecha entre el concepto aprender y el concepto obedecer (DC, 2019);

los alumnos hacen lo que el(la) maestro(a) dice (OBS1, 2019; OBS2, 2019), regularmente lo hacen sin cuestionar, en orden y con actitud positiva, aunque pasiva (OBS2, 2019).

Si bien los alumnos están atentos, escuchan al maestro, hacen lo que se les solicita, como sucedió en la clase de Música (OBS5, 2019), en ocasiones la interacción se percibe lejana, ya que no todos se ven interesados (OBS8, 2019). También se detectó una interacción tensa, se percibió un tanto temerosos a los alumnos, aunque a la vez atentos a las instrucciones del docente; aquí, el docente se muestra enérgico y pocos alumnos se acercan y preguntan las dudas que les surgen (OBS10, 2019). Por lo regular, los alumnos suelen ser respetuosos, participativos, receptivos, disciplinados; son obedientes o empáticos, según las circunstancias (OBS1, 2019; OBS2, 2019; OBS9, 2019).

Desde el rol del docente

Hay algo de similar en el trabajo docente, puesto que está regulado de diversas formas; influyen personalidades, aunque en lo general sus prácticas se parecen un poco. Así, se encontró que los docentes se esfuerzan en atraer la atención de sus alumnos (OBS1, 2019), regularmente interactúan con sus alumnos de forma amable, respetuosa, imponiendo orden y respeto, y buscando atraer la atención necesaria (OBS1, 2019; OBS2, 2019). Algunos buscan resolver ciertas problemáticas de sus alumnos, casi siempre dudas sobre la clase (OBS2, 2019). Transmiten el conocimiento a los alumnos (OBS5, 2019); busca la manera de atraer toda su atención (OBS7, 2019).

En la mayoría de las clases observadas, los docentes al inicio, dan las instrucciones de lo que realizarán durante la clase (OBS2, 2019; OBS3, 2019; OBS6, 2019; OBS7, 2019; OBS8, 2019). Esta es una práctica común entre los enseñantes, una recomendación vigente en la actualidad. "Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los aprendices a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos" (Acosta y García, 2012, p. 79). Las estrategias, se clasifican según el momento de aplicación: al inicio, pre-instruccionales; durante el proceso, co-instruccionales; y, al término de una sesión de enseñanza y aprendizaje, post-instruccionales.

¿Qué esperan los docentes de sus alumnos? El docente de Inglés, espera "una atención más clara en clase y que se esfuerce por una comunicación directa con [el maestro]", porque considera que es la forma en la que el alumno pierde el miedo a hablar otra lengua (EES-M1, 2019). Para el docente de Ética, "la relación de maestro alumnos, debe de ser con respeto, si bien el maestro es el que sabe, debe dejar que sus alumnos descubran el conocimiento" (EES-M6, 2019); además, "Reconocer, valorar y corregir de forma positiva y con tacto sus participaciones los alienta a disfrutar más la clase" (EES-M5, 2019). Es importante, refiere otro docente de Ética.

Es justo destacar que, para las y los profesores, no solo es importante el control disciplinario del alumnado, sino que también, se esfuerzan porque su desempeño sea satisfactorio y provoque aprendizaje en ellos. Así, un maestro de matemáticas manifiesta su buena disposición para enseñarles todo lo que sabe y busca preparar estrategias de aprendizaje en donde el alumno pueda pensar (EES-M8, 2019). "Quiero descubrir y desarrollar las habilidades, así como propiciar la seguridad y autoestima en mis alumnos" (EES-M2, 2019), expresa otro docente.

Aunque los docentes están sujetos a los ordenamientos institucionales, y, por lo regular, su relación con los alumnos debe sujetarse a ellos, eso no les impide externar su preocupación por sus alumnos, no solo en lo relativo al ámbito académico, sino también en lo personal. De esta forma, un docente que imparte la asignatura de Español, destaca lo positivo de la relación con sus alumnos, y su deseo de llegar a conocerlos mejor, "fue más fácil de lo que pensé el lograr que se abrieran y expresaran sus sentimientos, conocí que cada uno de ellos pasa por cosas difíciles en casa (EES-M3, 2019); también reconoce que a veces no se cumple con el objetivo, "es difícil conocerlos pues en las clases pueden pasar muy fácilmente desapercibidos y son cerrados o tímidos al momento de tener que opinar o compartir su punto de vista" (EES-M3,2019). Por otro parte el docente de ética expresa que se preocupa por "mostrar interés en sus actividades extracurriculares [de sus alumnos] o en sucesos personales [ya que esto] fomenta un ambiente de confianza" (EES-M5, 2019).

Para los docentes y directivos es importante que esta interacción docente-alumno propicie un buen ambiente de aprendizaje. "Yo no veo solo su persona sino todo lo que hay detrás de ellos y puedo comprenderlos mejor" (EES-M3, 2019), "[el docente debe de] enfocarse en aquellos alumnos que no tienen las condiciones físicas, afectivas y académicas para aprender al mismo ritmo que el resto de los alumnos" (EES-M7, 2019) expresan los docentes de Español (esto informa de un cierto conocimiento de los docentes sobre sus alumnos y el medio en que viven). Los directivos por su parte, manifiestan que es importante "que los alumnos estén aprendiendo y el maestro esté al tanto de sus avances y que se asegure que aprendan" (ESE-D1, 2019).

INTERACCIÓN ALUMNO-ALUMNO

En este apartado se muestran las unidades de información que se recolectaron con relación a la interacción que se genera entre los alumnos dentro del aula de clase, así como en otros espacios adicionales dentro de la Escuela Secundaria.

En el aula

Al interior del aula, según señala un directivo, la interacción entre los alumnos es más bien escasa (DC, 2019), ya que el acomodo de los bancos no la favorece. "En clase de música, las interacciones

son mínimas, se reducen a tocar [ejecutar la flauta] todos en conjunto, pero no hay intercambio de palabras, solo algunos intercambios de miradas y sonrisas" (OBS5, 2019). Por otro lado, la necesidad (la obligación) de mantener la atención completa en el profesor (a), también impide los intercambios entre los adolescentes en el aula, así se constató en diversas observaciones, como en el caso de la clase de Matemáticas (OBS7, 2019).

El ambiente del aula y el tipo de relaciones que ahí se generen, dependen en buena medida del maestro(a), de su estilo de enseñar: "La manera de ser del docente..., cobra una importancia especial... en el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela" (García *et al*, 2014, p. 6); es decir, el docente que promueve relaciones positivas en el aula, propicia buenas actitudes: "Los alumnos están perceptivos, si bien estuvieron escuchando la explicación del docente, ellos estuvieron muy interesados en el tema y participando en todo momento. Mostraron empatía" (OBS9, 2019).

En una clase de Matemáticas, apoyada por la *gamificación*¹⁷, se observó que los alumnos que trabajaron colaborativamente, ayudándose entre sí, a pesar de que no todos estaban formando la suma con los vectores¹⁸, sí estuvieron atentos al resultado del concurso (OBS6, 2019). En esa misma observación se detectó que, aunque al inicio del ejercicio los alumnos estuvieron sentados, posteriormente se movieron de sus lugares y pudieron interactuar de forma productiva. A pesar de que los alumnos se pusieron de pie por petición del docente, lo hicieron con cierta libertad, es decir, no fue necesario seguir una fila, o tomar distancia. (OBS6, 2019). En este proceso no se diluyó la atención a la actividad que estaban realizando.

Clases fuera del aula (en las instalaciones de la escuela)

Durante las observaciones que se realizaron fuera de las aulas regulares (OBS2, 2019; OBS3, 2019), se pudo apreciar que los alumnos que trabajan colaborativamente, se reparten las tareas y funciones entre ellos, sin intervención del docente (OBS3, 2019), se ayudan entre sí; no obstante, se detecta que no todos prestan atención a las tareas que se realizan, algunos están distantes, otros asumen liderazgo impositivo (OBS2, 2019), algo que no es frecuente en el aula.

En la materia de Ecología, se formaron 3 equipos de doce alumnos cada uno, en el reparto de las tareas se presentaron algunas complicaciones, lo que consumió casi la mitad de la clase, por ello, fue la docente quién al final repartió las tareas a realizar (OBS4, 2019). Debido a que algunos de

¹⁷ La gamificación es una estrategia de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional.

¹⁸ Segmento de recta cuya longitud representa una magnitud con dirección determinada.

los alumnos mostraron rechazo a las actividades establecidas, se quedaron fuera de los equipos (OBS4, 2019), dispersándose por el patio de la escuela, ya que éste era el lugar establecido por el docente, para llevar a cabo la clase de Ecología. Lo que se percibe es que los alumnos se conducen de forma diferente

Desde la perspectiva de los docentes, según refieren en las entrevistas, la interacción entre los alumnos se ve favorecida en un ambiente de confianza, libertad y sin *distractores* (EES-M4, 2019), aunque no sabemos a qué distractores se refieren; los docentes opinan que la interacción alumno-alumno debe tener un sentido de unidad y compañerismo (EES-M3, 2019), además, debe de partir de la experiencia del alumno y la toma de decisión colectiva, exponiendo y explicando sus opiniones y conocimientos (EES-M7, 2019). Si esto se concreta en la práctica, no fue posible consignarlo.

PENSAMIENTO DEL DOCENTE (ENFOQUE SOCIAL)

Durante el trabajo de campo se realizó una encuesta en la cual se integraron 6 afirmaciones que pretenden dar cuenta del pensamiento del docente relacionado con el proceso social de la educación. Como está establecido, el docente guía y orienta la conducta dentro del salón de clase (Clark y Yinger, 1977; Shavelson y Stern, 1983).

La disciplina, la participación y el rol del alumno en el aprendizaje, así como el trabajo colaborativo y el lugar físico en el cual se puede generar el aprendizaje, son los aspectos que se exploraron, con la finalidad de identificar si el docente considera que la interacción social se favorece cuando se presenta en un lugar controlado como el aula tradicional, si por el contrario, no se favorece, incluso, si esto es indistinto.

La encuesta se aplicó en tres diversas circunstancias: primero fueron 32 docentes; posteriormente 26, que fueron los que participaron en el taller de nuevos aprendizajes; la tercera aplicación se hizo en un grupo de 20 docentes de una escuela Secundaria pública del estado de Nuevo León. Se destacan en particular los datos que arroja el cuestionario en su segunda aplicación, posterior al taller que se propuso modificar algunas prácticas docentes en el aula.

Se encontró, que el 84.60% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo en que la disciplina es esencial para aprendizaje. “El docente juega un papel importante en el manejo de la disciplina, ya que es el representante de la ley y quien está investido del poder y la responsabilidad de mantener el orden en la clase” (Valdés, Martínez y Vales, 2010, p. 31). El 96.20% cree que la participación del alumno es importante para su aprendizaje, y un 57.70% de los mentores aseguran que el alumno debe estar atento y tomar apuntes en clase para aprender.

El 69.3% de los docentes consideran que el trabajo en equipo es necesario, pero *no* indispensable para el aprendizaje; el 7.70% acepta que el aprendizaje importante, no solo se da en el aula de clase, y el 88.50% está de acuerdo o muy de acuerdo con que los conocimientos que adquieren los alumnos en su clase les sirven a sus alumnos para afrontar la vida. Estas ideas o pensamientos en los que coincide una buena parte de los docentes, reflejan una valoración específica de su trabajo y de la disciplina como garantía de que el aprendizaje se producirá principalmente en el aula.

Desde la perspectiva de Vygotsky, el aprendizaje es una actividad social que se genera cuando se interrelacionan las personas con su ambiente (González-Álvarez, 2012), tomando como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos (Ledesma, 2014). Es decir, la actividad sociocultural es la mediadora del aprendizaje. En la dimensión social de aprendizaje que proponen tanto Vygotsky como Bandura, el docente se convierte en el mediador entre el conocimiento y el aprendizaje, buscando ser aquel facilitador del aprendizaje significativo de sus alumnos. De las aulas observadas, en el 70% se constata que el maestro es la autoridad formal del aula, y que a su vez ellos están supeditados a la autoridad del director, supervisor y sistema educativo mexicano, dificultando la interacción social representativa de los nuevos aprendizajes.

Por otra parte, se detectó que al salir del espacio físico del aula se favorece el trabajo colaborativo entre los alumnos comprobando uno de los supuestos de constructivismo que establece que los docentes no deben de enseñar en el sentido tradicional, sino que deben estructurar situaciones en la que participen de manera activa (Schunk, 2012). Lo que sabe, es que los adolescentes logran relacionarse de forma muy estrecha con sus iguales (con algunos, por supuesto), cuando estudian la Secundaria, siendo una de las épocas más fructíferas en cuanto al fortalecimiento de la amistad. Sin embargo, no siempre es porque la escuela lo promueve, sino que ellos buscan espacios, pequeños resquicios para interactuar con sus pares, ¿dónde?, en el recreo, en los talleres, en las actividades deportivas, en el laboratorio, a las afueras de la Secundaria, etc., interesante aspecto que puede ser objeto de otra investigación.

CONCLUSIONES

Al observar la dinámica del proceso educativo en el aula, relación alumno - maestro, relación alumno-alumno, que se vive en espacios o aulas alternas dentro de la escuela, comprobamos que la dimensión social del aprendizaje es el elemento que cohesiona y detona la transformación del aula en una comunidad de aprendizaje; el maestro es la autoridad formal del aula y trabaja en función de un currículo formal que recibe escasas adaptaciones al contexto y a las necesidades de los alumnos; los docentes casi siempre se conforman con explicar los temas establecidos, aunque

su interacción con los alumnos es escasa, y los alumnos interactúan poco entre ellos; la tecnología se incluye como sustituto de la pizarra, y no como una herramienta que coadyuve a estimular en los estudiantes un pensamiento crítico o para construir su propio aprendizaje; los docentes aún trabajan bajo un esquema conductista, ya que la organización y las dinámicas del aula, no propician otras prácticas.

Por otra parte, también se encontró que existe cierta comprensión respecto del aprendizaje significativo y el paradigma constructivista, ya que los docentes destacan la importancia de que el alumno participe en el proceso educativo; es decir, coinciden en que es importante la interacción entre el docente y el alumno para que sea favorable el aprendizaje. Además, los docentes manifiestan preocupación por sus alumnos, por su contexto y por lo que viven; la mayoría coincide en que el aprendizaje significativo no solo se da en el aula de clase; consideran que la participación del alumno es importante para su aprendizaje.

Por último, aunque aún falta profundizar en otros detalles, la investigación posiciona a la dimensión social como la fuerza detonadora en la transformación del aula tradicional en una comunidad de aprendizaje, al detectar que, cuando existe una mayor interacción entre docentes y alumnos, se incentiva el trabajo colaborativo y se beneficia el proceso pedagógico. Se pone de manifiesto la necesidad de cambiar la dinámica áulica, en donde el docente mantiene el control y el poder, cambio que no siempre se da mediante la capacitación permanente de los docentes en servicio y/o el fortalecimiento de este enfoque en la formación inicial del profesorado. Lo que se propone es un cambio de cultura docente, el cual es posible que esto se haga realidad ante las circunstancias específicas que se viven por la pandemia del SARS-Cov 2, ya que existe un consenso respecto de que la escuela y los roles deben cambiar, ojalá sea posible verlo.

REFERENCIAS

- Acosta, Savier F., & García, María Ch. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. *Omnia*, 18(2),67-82. ISSN: 1315-8856. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737/73723402005>
- Blasco, JE; Pérez, JA (2007). Metodologías de investigación en educación física y deporte: Ampliando horizontes, España: Gamma, 2007.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2019). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Cd. de México: Editorial Fontamara.
- Clark C. & Yinger, R. (1977) Research on Teacher Thinking, *Curriculum Inquiry*, 7:4, 279-304, DOI: 10.1080/03626784.1977.11076224

- Dussel, I. & Caruso, M (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Argentina: Santillana.
- Flecha, R. & Pulgvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. En REXE: *Revista de estudios y experiencias en educación*, ISSN 0717-6945, Vol. 1, No. 1, pp. 11-20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Gilbert, R. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Ledesma, M. (2014). Análisis de la Teoría de Vygotsky: Para la reconstrucción de la inteligencia social. Ecuador. Universidad Católica de Cuenca
- Martínez, A. (2012). Sobre el espacio del aula en la arquitectura escolar moderna. Cap. 3. Universitat Politècnica de Catalunya (ETSAB-UPC).
- Mejía, R. & Sandoval, S. (2010). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO
- Schunk D. (2012). *Teorías de aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México. Pearson.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1983), Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Education Research*, Vol 51.
- Simons, H., (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. España. Ediciones Morata.
- Serrano, J. M. & Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*. ISSN 1607-4041. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001
- Taylor, S. & Bogdam, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Editorial Paidós
- Valdés, A., Martínez, M. & Vales, J. (2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Psicología Iberoamericana* (Enero-Junio), Vol. 18, No. 1, pp. 30-37 ISSN 1405-0943
- Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Argentina: Austral/Planeta.