

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN C. SOCIALES

***LA EXPRESIÓN DE LA EVALUACIÓN SILENCIOSA EN LA INTERACCIÓN
MAESTRO ESTUDIANTE, UN REFERENTE A LA EVALUACIÓN FORMAL Y LA
ENSEÑANZA***

MAESTRO INVESTIGADOR:
ANDERSON OCHOA RESTREPO

PROYECTO X

ASESOR:
GUSTAVO ADOLFO URREGO SÁNCHEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
CIENCIAS SOCIALES Y CONTEXTO EDUCATIVO

Medellín
2014

TITULO DEL PROYECTO:
**LA EXPRESIÓN DE LA EVALUACIÓN SILENCIOSA EN LA INTERACCIÓN
MAESTRO ESTUDIANTE, UN REFERENTE A LA EVALUACIÓN FORMAL Y LA
ENSEÑANZA**

METODOLOGÍA

Teoría fundamentada

Enfoque: cualitativo - histórico hermenéutico

Población: 10º Javiera Londoño, barrio Sevilla

NOMBRE DEL MAESTRO INVESTIGADOR:

ANDERSON OCHOA

300 44 13 - 311 247 9568

CENTRO DE PRÁCTICA:

**INSTITUCION EDUCATIVA JAVIERA LONDOÑO, BARRIO SEVILLA, CALLE 71
51D- 26.**

MAESTRO COOPERADOR

SAMUEL OSORIO

TABLA DE CONTENIDO

Resumen
Introducción

CAPITULO I

PREMISAS Y FUNDAMENTOS

	Página
1.1 Planteamiento del problema	11
1.2 Pregunta de investigación	16
1.2.1 Preguntas derivadas	17
1.3 Objetivo general	17
1.3.1 Objetivos específicos	17

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Un acercamiento a la acepción de evaluación...	19
2.2 Hacia la noción de enseñanza...	22
2.3 La Concepción del otro...	24
2.4 La Interacción desde Erving Goffman...	25
2.5 Antecedentes	28

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de investigación	40
3.2 Paradigma Histórico-Hermenéutico	40
3.3 Teoría fundamentada	42
3.4 Métodos y técnicas para la recolección de la información.	44
3.4.1 Observación	44
3.4.2 Diario de campo	45
3.4.3 Entrevista semiestructurada	45
3.4.4 Taller conversatorio	46
3.4.5 Participantes	47
3.4.6 Criterios para la Selección de Participantes	47
3.5 Métodos y técnicas para el análisis de la información	48
3.5.1 Codificación abierta	48
3.5.2 Codificación axial	49

3.5.3	Codificación selectiva	49
3.6	Contexto de la investigación selección de información	50
3.7	Diagnostico institucional	51
3.8	Ejemplo de aplicación de instrumentos (Taller – conversatorio)	54

CAPITULO IV

RESULTADOS: CONSTRUCCIÓN CONCEPTO

4.1	Análisis preguntas derivadas	59
4.2	Proceso metodológico aplicado a la data	64
4.3	Categorías de análisis	65
4.3.1	El carácter como rasgo negativo de la interacción	65
4.3.2	Privilegiados escolares	70
4.3.3	Estigma disciplinario	74
4.3.4	Alumno invisibilizado	77
4.3.5	Control y vigilancia en el escenario escolar	81
4.4	Análisis de Categorías desde la perspectiva de la evaluación silenciosa Un encuentro entre la enseñanza, la evaluación y los juicios valorativos.	85
4.4.1	Definición y argumento	85
4.5	Conclusiones	88
4.6	Sugerencias	89
5.	Anexos	
	Anexo A: Sistematización y análisis de la información levantada en campo.	91
	Anexo B: Tendencias, códigos y categorías.	91
	Anexo C Instrumento 1: Encuesta alumnos	92
	Anexo D Instrumento 2: Encuesta maestros	94
	Anexo E: Instrumento 3: Grabación dialogo grupal (alumnos - Cd)	96
	Anexo F: Instrumento 4: Taller Conceptos (fotos) instrumento presente como Ejemplo en la página 45.	96
6.	Bibliografía	99

INDICE DE TABLAS Y ESQUEMA

	Página
CAPITULO II	
Tabla 1: Antecedentes, Argumento y Contexto de Investigación	38
CAPITULO III	
Tabla 2: Ejemplo Extracción de Conceptos.	57
CAPITULO IV	
Tabla 3: Surgimiento de categorías	64
CAPITULO III	
Esquema 1: Estructura de trabajo	53

Resumen

La evaluación y la enseñanza son dos ejes fundamentales en el desarrollo de la educación, pues hacen parte de la vida misma de la escuela en el proceso de formar a los educandos. La presente investigación va dirigida a reflexionar estos dos conceptos a la luz de la interacción entre maestro-alumno, y el surgimiento de los juicios valorativos entre ambos actores. Las situaciones que se presentan en el aula están sujetas a sentimientos, sean estos hostiles o apacibles, pero en ningún momento se está libre de ello en la condición humana de maestro y alumno. De esta manera se genera un análisis sobre estos juicios surgidos en la interacción, evidenciando como pueden incidir directamente en las condiciones de enseñanza y evaluación como fenómenos problemáticos en la escuela. En base a la metodología de investigación teoría fundamentada se propone un análisis de las condiciones que abordan la evaluación y la enseñanza, conformando un cuerpo de reflexión dirigido a proporcionar bases a la conceptualización de la “evaluación silenciosa”, como constructo interpretativo de las realidades percibidas en la escuela.

Palabras claves: evaluación, enseñanza, interacción, juicios de valor, evaluación silenciosa.

Abstract

Assessment and teaching are the main focus in the development of education, as they are part of the life of the school in the process of forming the pupils. This research is directed to reflect these two concepts in the light of the interaction between teacher-student, and the emergence of the evaluative judgments between the two actors. The situations that arise in the classroom are subject to feelings, whether hostile or peaceful, but at no time is it free of this in the human condition of teacher and pupil. In this way, it generates an analysis of these trials that have arisen in the interaction, showing how it can have a direct impact on the conditions of teaching and assessment as a problematic phenomenon in the school. On the basis of the methodology of grounded theory research it is proposed as an analysis of the conditions that address the assessment and teaching, forming a body of reflection directed to provide a basis to the conceptualization of the "silent assessment", as interpretive construct of the realities perceived in the school.

Key Words: assessment, teaching, interaction, value judgments, silent assessment.

Introducción

Educar es ciertamente un acto social. Se educa para sí, para el otro y con el otro, y es en ese encuentro donde se crean vínculos y experiencias entre maestro y estudiante. En esta interacción se construyen los aprendizajes, el dialogo, las preguntas, las actividades escolares; pero de igual manera, se generan actitudes, discusiones, encuentros y desencuentros que van dando forma a las relaciones interpersonales en la escuela. En este aspecto, es de analizar como la relación entre educando y educador puede ejercer una influencia en las situaciones escolares, puntualmente en la enseñanza, y sobre todo en la evaluación.

El análisis de las actitudes y la manera como “chocan” las diferencias y los juicios de valor en el aula tiene un papel importante en el desarrollo de los procesos evaluativos y de enseñanza, pues son elementos que están presentes en el encuentro con el otro. De esta manera, se pretende reflexionar la forma en que cada encuentro, cada palabra, y cada acción incide en el modo como se evalúa y como se enseña.

El aula como “microcosmos” alberga variadas características que hacen parte de los actores que conviven allí. Maestros y alumnos están dotados de actitudes, de valores, y porque no, de prejuicios que pueden contener una carga importante de significado en las interacciones que allí se generan. De esta manera, no se puede atribuir al aula un espacio vacío y traslúcido, ya que allí se dan situaciones escolares donde se albergan una gran cantidad de valoraciones subjetivas que no pueden pasarse por alto en la lectura y análisis de la evaluación y la enseñanza.

Las representaciones y lecturas que genera el ser humano cuando interviene en el intercambio comunicativo y actitudinal es un efecto que desprende diferentes aspectos de acuerdo a las condiciones que se presentan en contexto; en el escenario escolar, tanto maestros como alumnos, conviven entre tensiones y

amistades, entre aciertos y apatías, las cuales conllevan a generar diferentes imágenes en el acto que lo relaciona con el otro. Este aspecto observado desde el acto educativo no puede pasar inadvertido, sobre todo, cuando estos elementos pueden incidir de manera directa en las situaciones escolares, las cuales para efectos de la investigación puntualizamos en los conceptos de enseñanza y evaluación.

¿Cómo observa el maestro al alumno, como los diferencia, como los cataloga, que lugar les proporciona en el aula? O, ¿Cómo interpreta el alumno los actos del maestro, como los relaciona con su vida académica? Son algunos de los factores que fomentan el desarrollo de la investigación, revistiendo la importancia de analizar estos fenómenos en referencia a la evaluación y la enseñanza y posteriormente conceptualizar como insumo al análisis.

CAPITULO I
PREMISAS Y FUNDAMENTOS

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Si nosotros como educadores y educadoras pudiéramos descifrar esa red simbólica e imaginaria que se construye en las aulas, podríamos crear, sin duda, mejores condiciones de aprendizaje, pues los alumnos no solo son intelecto, actitudes y aptitudes, también están contruidos por efectos inconscientes que se disparan en toda relación significativa y que inciden en el desempeño escolar.”

Alvarado (2005)

El trabajo de investigación fue llevado a cabo en la Institución Educativa Javiera Londoño Barrio Sevilla Medellín. Allí, la tarea se realizó con los grados decimo, tomando como grupo focal de trabajo 10 alumnos que representaban diferentes condiciones académicas y disciplinarias.

El desarrollo de la investigación es planteado a partir de la observación inicial en el centro de práctica, donde el acercamiento a las condiciones del aula nos permite identificar problemáticas que inciden en la escuela y en las relaciones que allí se desarrollan. La observación y análisis de dichas problemáticas va encaminado a la reflexión en términos de contribuir al desarrollo de la educación desde un encuentro con la experiencia y la indagación de las realidades educativas.

En el contexto educativo se reúne un gran número de condiciones que inciden en los procesos de evaluación y de enseñanza. Estas condiciones se manifiestan desde el punto de vista de la planificación y del esfuerzo organizativo de la escuela, por ejemplo los talleres, las evaluaciones, las tareas, los temas, las explicaciones, todo ello hace parte de la cotidianidad en la escuela; sin embargo, existen características que están por fuera de ello, aunque de igual manera hacen parte de la vida escolar.

La forma en que interactúa maestro y educando en el lugar del aula constituye un eje importante para reflexionar la escuela desde el punto de vista de la evaluación y la enseñanza. Desde este lugar, hablamos de las relaciones que se presentan en dicho escenario, y como estas poseen influencia en las dinámicas educativas inscritas en estos conceptos.

Al observar la interacción de los sujetos en la escuela, es necesario notar como se construyen espacios de relación mutua, como se crean vínculos con el otro a razón de las actitudes y formas de actuar frente a los espacios sociales e institucionales. Para vincular el espacio a las relaciones humanas Simmel afirma:

“La socialización se hace y se deshace constantemente, y ella vuelve de nuevo a hacerse entre los hombres en un eterno flujo, y que liga entre sí a los individuos, e incluso cuando no se traduce en forma de organización características. Los hombres se miran unos a otros, se envidian mutuamente, se escriben cartas y comen en conjunto, experimentan simpatía y antipatía más allá de cualquier interés tangible... La sociedad siempre significa que los individuos están vinculados por influencias y determinaciones recíprocamente experimentadas no es sino el nombre dado a un conjunto de individuos que se hallan ligados entre ellos por acciones recíprocas” (Simmel, 1981).

Es en el aula donde se confrontan cualidades, diferencias, virtudes, cultura, ideas, maneras de pensar y de vivir, ira, apatía, simpatía, alegría y tristeza; en fin, un sin número de sentimientos y sensaciones que confrontan a maestro y estudiante. Analizar estos referentes en base a la relación alumnos - docentes, puede evidenciar que existe un fenómeno implícito que se genera desde la interacción de ambos actores y que fundamenta una posibilidad de reflexión frente a la concepción de evaluación y enseñanza.

Alumnos que anuncian que “el profesor me la tiene montada”, “el profesor siempre me pone a perder” son frases cotidianas en el aula. De igual manera están los asuntos del maestro, quien afirma “siempre son los mismos”, “nunca van a cambiar”, “son un caso perdido”; son algunas de las maneras para designar juicios

de valor inmersos en el otro, y que de una u otra manera, puede tener una incidencia importante en los procesos de enseñanza y evaluación, la cual vincula las relaciones, las lecturas y las observaciones en el contexto del aula.

En el texto, “más allá del ver está el mirar, pistas para una semiótica de la mirada”, Vásquez Rodríguez afirma: “Es que mirar es tanto como conocer. Y el conocimiento no es para todos los ojos, ni puede aprenderse todo de una vez. El mirar es una iniciación. Interdictos y transgresiones nos moldean, nos afinan en el mirar” (1992, p.7) Las actitudes, las relaciones y las observaciones que generan maestros y alumnos recíprocamente suelen construir una carga simbólica importante que condiciona la lectura del otro, y de cuyas apreciaciones, se desligan importantes actitudes que miden o concretan la relación. Ello, puede generar unas condiciones prejuiciosas que inciden en las relaciones maestro-estudiante y que de igual forma, puede poseer un vínculo en los procesos evaluativos y de enseñanza.

La valoración que se genera, por ejemplo, de un alumno problemático, de un alumno irrespetuoso, o de un alumno que posee dificultades de orden disciplinario puede tener una influencia importante en la manera como se desarrollan las relaciones de estos sujetos. Desde el punto de vista de la enseñanza y desde un análisis hipotético, es posible que la atención de un maestro no este centrada en los alumnos “problema” más que para incitar un descontento o una vigilancia de sus acciones, mientras que otros alumnos, en condiciones académicas y disciplinarias más favorables pueden obtener un mayor interés y atención por parte de los mismos, sea desde el punto de vista de la enseñanza o la evaluación. En relación a esto, Perrenoud afirma que “ni la evaluación ni el control son procesos desencarnados. Siempre desbordan las intenciones de los actores que los hacen funcionar.” (Perrenoud, 2008, p. 20); en este sentido, el escenario es atravesado por un sinfín de significaciones, las cuales, en términos de indagación de los conceptos enseñanza y evaluación, puede proporcionar un punto de análisis y reflexión, en una relación que no se puede desvincular la interacción de

los actores en el escenario de la escuela. De esta manera, la evaluación silenciosa como referente a los juicios valorativos puede presentarse en los sujetos desde el encuentro con el otro, y supone un asunto importante de análisis frente al proceso evaluativo y de enseñanza.

La conducta del alumno refleja cuestiones que empiezan a generar un efecto en el maestro, algunos de ellos son insistentes en actos de indisciplina, interfieren con las clases, generan juicios contra el maestro, en ocasiones ponen en duda su autoridad, no desarrollan las actividades, no se disponen correctamente para las clases; considerar todas estas cuestiones nos lleva a pensar en juicios valorativos que se pueden proyectar en el vínculo entre maestro – alumno, y que posteriormente puede tener una relación entre alumno – evaluación - enseñanza. De igual manera, está presente la lectura que realizan los alumnos de sus maestros, la atención que disponen a unos alumnos más que a otros, la apatía que en algunos lapsos puede mostrar el maestro, el genio, la falta de atención a sus estudiantes, la cercanía o lejanía de sus estudiantes, todo ello convoca un discurso que es leído y está lleno de sentido. Estos son algunos atributos que pueden surgir en este encuentro.

Los sujetos se construyen desde la apreciación de las relaciones, en cómo se construyen, en cómo avanzan y qué condiciones se presenta en ella, asumen una lectura y dan un significado a lo que reciben del otro, de esta manera, establecen formas de actuar frente a la recepción de estos estímulos; “el individuo, por tanto, no es considerado como un mero receptor pasivo de estímulos, ni tampoco un procesador mecánico desvinculado de significados colectivos, al contrario, es visto como un constructor activo de significados, organizados éstos de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción” (Gil-Lacruz, 2007). En este sentido, puede estar condicionado en el pensamiento de maestros y alumnos actitudes que se pueden entender como “hostiles”, no desde el punto de vista físico, sino, en representación de ese sujeto “problemático” que empieza a verse inscrito por unas condiciones que lo representan. Por ello al observar esta

interacción se pueden notar la presencia de rasgos importantes de la evaluación silenciosa y de cómo esta puede presentar valor para el análisis de la evaluación y la enseñanza en la escuela.

Para hablar de un proceso educativo, y en ello, de una evaluación de los procesos, debemos distinguir entre los elementos que influyen en este concepto. Hablar solo de modelos aplicados al instrumento, o la figura de la evaluación como un escrito o una actividad es desconocer que pueden existir otras condiciones que influyen directamente en las valoraciones que los maestros dan a los educandos y que no están evidentemente presentadas en la relación maestro - alumno - evaluación.

En esta medida, la propuesta de investigación plantea la necesidad de hurgar dentro de las condiciones informales de la evaluación, la cual vincula la construcción subjetiva que el docente realiza desde la relación con los alumnos; lo que posteriormente lleva a construir juicios valorativos que inciden o condicionan el proceso evaluativo y de enseñanza. De esta manera, la evaluación silenciosa, aparece como ese fenómeno valorativo que puede generar un impacto en los sujetos, sus procesos evaluativos y de enseñanza, de los cuales es necesario conocer las perspectivas que impactan en este encuentro.

La evaluación es un concepto ligado a la escuela, al diseño y procesos que hacen parte de ella en su constitución. Repensar ese espacio conceptual frente a asuntos distintos a los tradicionales de actividades calificadas, e integrar el asunto de la interacción y la relación entre ambos actores (maestro-alumno), es dar una perspectiva diferente que bien y puede enriquecer la perspectiva de análisis.

Ahora bien, si la “evaluación silenciosa” coexiste en el aula y permea los factores evaluativos y de enseñanza, pertinente será la empresa de abordar el análisis y permitir comprender las relaciones que se crean en esta materia. Al abordar este efecto, es posible clarificar puntos que soportan en conceptos de alta relevancia

para el contexto educativo, y en esta medida, proporcionar una posibilidad de comprenderlos o extender nuevos cuestionamientos que nos acerquen a dicha problemática.

Pregunta de investigación

El encuentro entre maestro y alumno, incita a la lectura de los fenómenos que allí se inscriben, y que son fundamentales para visualizar un proceso formativo reflexionado y contextualizado. Al designar este binomio en el escenario educativo se pueden vincular diferentes aspectos que nacen de dicha relación, sin embargo, en este espacio de investigación conviene preguntarse ***¿cómo se expresa la evaluación silenciosa en la interacción maestro - alumno, y que vínculo posee esta con la evaluación formal y la enseñanza?*** de manera provisional en esta instancia de la investigación se plantea la necesidad de formular un acercamiento inicial hacia la evaluación silenciosa entendiendo esta provisionalmente como el conjunto de apreciaciones que los maestros y educandos se construyen a través de las interacciones en la escuela, y que poseen una influencia en los juicios valorativos asociados a la enseñanza y la evaluación*. Esta aproximación al concepto nace como observación de rasgos que se evidencian en campo, sin embargo, es necesario que el trabajo de indagación concrete el acercamiento al concepto con análisis mayores que esperamos encontrar como resultado al finalizar el proceso investigativo.

*Concepto a desarrollar para analizar los juicios de valor desde una perspectiva referencial de los conceptos evaluación – enseñanza.

PREGUNTAS DERIVADAS

- ❖ ¿Cuáles son las características que evidencian la evaluación silenciosa en la escuela?
- ❖ ¿Cómo se afecta la evaluación formal y la enseñanza desde el punto de vista de la evaluación silenciosa?

OBJETIVO GENERAL

- ❖ Identificar como se expresa la evaluación silenciosa en la relación maestro - alumno y establecer una relación de ello con la evaluación formal y la enseñanza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Conceptualizar la premisa de evaluación silenciosa a partir de la información de campo que evidencia su presencia en la escuela
- ❖ Analizar la relación entre evaluación silenciosa y los procesos evaluación formal y de enseñanza.

CAPITULO II
MARCO CONCEPTUAL

Un acercamiento a la acepción de evaluación...

La evaluación es uno de los elementos que tradicionalmente podemos asociar a la escuela, pues determina un quehacer cotidiano en la práctica educativa. Esta conlleva la necesidad de estructurar un modelo de “entendimiento” y reflexión de los procesos educativos que se desarrollan en el aula, asumiendo la distinción del proceso y las condiciones que de él hacen parte. Sin embargo, el concepto de evaluación es asumido desde diferentes perspectivas, y en este sentido, la concepción de evaluación puede ser plural, diversa. De esta manera entendemos que “el concepto de evaluación no es un concepto uniforme, y que más bien podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes y, a veces, diversos entre sí que pretenden configurar un elemento o concepto común.” (Castillo, 2003, p.5)

Castillo nos da luces sobre el concepto de evaluación al afirmar que “la evaluación tiene como gran finalidad educativa el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorarlo y para poder reconducirlo y adecuarlo a las necesidades del alumnado.” (Castillo, 2003, p. 246)

Este perfil caracteriza el instrumento evaluativo como un fomento reflexivo de las prácticas educativas, y señala la condición no solo maquinal de evidenciar un campo cuantitativo en dicho instrumento, sino, un aliciente para formular y direccionar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Todo ello implica que el proceso evaluativo debe implementar un campo de oportunidades para el estudiante, de modo que este, pueda asumir una condición real del aprendizaje y no solo evidenciar que se “sabe” como proceso sumario de notas. Pero desde otro punto de vista, reviste la evaluación como un proceso que indica factores de análisis frente a la enseñanza, y este aspecto, supone un entendimiento de las condiciones del maestro frente a la evaluación y lo que ello implica.

El vínculo entre nota y evaluación “se diluye”, en un modelo en que la intencionalidad real rebaza el propósito de medir un proceso para generar un dato, que más que en relación al saber, está en relación con un modelo estadístico, frío e irreal frente al aprendizaje de los alumnos.

Para Stufflebeam "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de algo" (1987), de esta manera se deja leer una intencionalidad valorativa, un juicio de valor determinado por unas condiciones específicas definidas en los actos o actividades a evaluar. De esta manera, lo que es bueno, malo, deseable, indeseable, aceptable son condiciones que hacen parte del juicio valorativo y se definen por condiciones, objetivos y metas definidas a las cuales, la objetividad desde el punto de vista de la planificación no escapa el valor subjetivo, determinado en las dinámicas de la escuela.

Otros autores asumen un rol más categórico de la evaluación. Perrenoud afirma que “evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar” (Perrenoud, 2008, p.7) esto asume un evaluar para ocupar un espacio de aceptabilidad social e institucional de los resultados obtenidos por el evaluado. De hecho, esta posición frente a la evaluación deja leer el papel tradicional frente a la nota y la jerarquización del saber; sin embargo, Perrenoud denota otro aspecto notable al afirmar que “evaluar es también privilegiar una manera de ser en clase y en el mundo, valorizar formas y normas de excelencia, definir a un alumno modelo, aplicado y dócil para algunos, imaginativo y autónomo para otros” (2008, p.7-8), esto ya deja entrever una línea de aceptación no solo de la manera en que un alumno ejercita las hojas para las respuestas, sino, que indica un actuar, una lectura más integral de la evaluación que incluye las dinámicas de la conducta, de lo que “debe ser” un alumno, y de lo que debe observar un maestro para constituir una calificación de esos patrones dentro del espacio del aula.

Ciertamente, Perrenoud colinda con la interacción entre maestro y alumno, en la instancia en que señala condiciones que relacionan el actuar y las condiciones de excelencia en la vida del estudiante.

Hacia la noción de enseñanza...

El espacio de la enseñanza es un fundamento inherente a la educación. Es el modelo a través del cual se hace posible determinar el cómo contribuir al ejercicio del conocimiento en el otro, a fin de obtener un crecimiento en el desarrollo intelectual y la aprehensión.

La enseñanza como acto educativo asume el encuentro con el otro, es decir, es un acto de comunicación, de entendimiento, de relación entre los sujetos y el saber. Dichas relaciones se establecen como condiciones variadas, ricas en significados y formas que parten de la singularidad de los sujetos y los espacios que en ellos se construyen. De allí:

“se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren de opciones éticas y políticas”. (Gimeno y Perez, 1997, p. 410).

A la enseñanza corresponde una carga de gran valor en el acto de educar, a ello, concierne la necesidad de leer y adecuar las condiciones de enseñanza a los factores propios de los sujetos. Un atributo que descansa en la importancia del contexto y el análisis de las condiciones que allí descansan.

Afirma Delval “Enseñar hace referencia a las condiciones y acciones docentes externas al sujeto, dirigidas a provocar algún tipo de modificación en su sistema cognoscitivo o afectivo, mientras que aprender hace referencia las modificaciones internas del individuo (Delval, 1997). Esta es pues la consideración propositiva de la enseñanza nucleada en el maestro, quien en esta línea, es quien lleva el proceso de enseñanza a un plano aplicado, pensado y reflexionado sobre las necesidades educativas.

La enseñanza es el encuentro con la comunicación, y todo acto comunicativo se basa en un emisor y un receptor, esto supone que solo en el encuentro al alumno se puede ejercer y desarrollar la enseñanza. De esta manera, enseñar supone un reto comunicativo como acto de aprendizaje en el otro, como acto que convoca una dinámica en los sujetos, en el saber. Sin embargo, es de considerar que este acto puede confrontar variadas situaciones, en las cuales el acto de enseñar se complejiza a través de las vicisitudes que surgen entre maestro y alumno. Rosales (2000), argumenta la importancia de estas dificultades, las cuales llevadas a la reflexión pueden condicionar un ejercicio de análisis y mejora de las condiciones de enseñanza:

[...] Casos o situaciones especialmente problemáticos o significativos, con los que un profesor se encuentra sólo esporádicamente y que, sin embargo, pueden ser fuente de importantes aprendizajes, así como poner de relieve las características de su formación, de sus capacidades y debilidades profesionales. Estas situaciones, origen de preocupación importante para los profesores pueden constituir una inmejorable ocasión para el ejercicio de la reflexión sobre la enseñanza... (Rosales, 2000, p. 200)

En esta instancia, enseñar constituye una entidad de crecimiento y reflexión sobre las condiciones que se aprecian en el escenario de la escuela, en las cuales se encuentran directamente el maestro y el alumno. No es posible delinear unas condiciones de aplicabilidad deseada en un “universo” escolar lleno de significados cambiantes, vivos, multiformes que además, construyen estructuras de vida y relaciones dinámicas. El acto de enseñar supone conocer, supone saber, supone reflexionar la vida misma que interactúa en el aula.

La Concepción del otro...

“Una de mis preocupaciones constantes es el comprender cómo es que otra gente existe, cómo es que hay almas que no sean la mía, conciencias extrañas a mi conciencia, que, por ser conciencia, me parece ser la única. Comprendo bien que el hombre que está delante de mí, y me habla con palabras iguales a las mías, y me ha hecho gestos que son como los que yo hago o podría hacer, sea de algún modo mi semejante. Nadie, supongo, admite verdaderamente la existencia real de otra persona. Puede conceder que esa persona está viva, que siente y piense como él; pero habrá siempre un elemento anónimo de diferencia, una desventaja materializada. Hay figuras de tiempos idos, imágenes espíritus en libros, que son para nosotros realidades mayores que esas indiferencias encarnadas que hablan con nosotros por encima de los mostradores, o nos miran por casualidad en los tranvías, o nos rozan, transeúntes, en el acaso muerto de las calles. Los demás no son para nosotros más que paisaje y, casi siempre, paisaje invisible de calle conocida.”

Fernando Pessoa

La idea de afrontar los espacios sociales y educativos conlleva al encuentro no solo consigo mismo, ya que el ejercicio que se desarrolla en la escuela se concreta en el encuentro con los demás, con los sujetos, con el otro. De esta manera, es un vínculo y una acción construida desde la misma interacción que nos acerca a ese otro sujeto y a mí mismo, a esa otra entidad que vive, siente y genera relación conmigo.

La pregunta “¿quién es el otro?” en la educación, es una pregunta hecha desde la mismidad. A esta pregunta se le antepone una hecha desde la otredad “¿por qué usted cree que yo soy el otro?” (Skliar, 2002). El otro es entonces, una categoría para nombrar, pero más que nombrarlo es conocerlo, es designar una relación que enlaza roles dentro del espacio de la escuela. El otro, es ese que yo quiero que sea, o es, o lo que él quiere ser. En esa medida, existe una tensión que no deja de ser extraña en el compromiso educativo, y esta delineado por ese encuentro con ese otro a educar y que de una u otra forma se desea transformar "por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere" (Larrosa, 2006a, p. 10).

La Interacción desde Erving Goffman...

“La expresividad del individuo, y por lo tanto, su capacidad para producir impresiones, parece involucrar dos tipos radicalmente distintos de actividad significativa: la expresión que da y la expresión que emana de él.”

Goffman

La interacción es uno de los fenómenos analíticos que hace parte del acto social, el cual da gran importancia a los aspectos comunicativos y actitudinales que generan una influencia en los individuos desde los actos, las representaciones y los símbolos. Para Goffman “la interacción puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (2001, p. 27). Un rasgo perceptible del hombre es su capacidad para relacionarse con los demás y generar un conjunto de signos y significados que enlazan la misma vida social. El sentido colectivo que involucra reconocerse, una lectura de ese “otro” que está allí, y que de una u otra manera influye en nuestros espacios de vida dotándolos de significados y sensaciones que de una u otra manera, delimitan nuestra lectura de esos entornos, de esos sujetos.

El contacto necesario para vivir en sociedad asume conocer, y ese conocer admite una lectura para determinar los rasgos de aquellos que conviven y se relacionan en nuestro entorno. Según Goffman “Cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él, o poner en juego la que ya poseen”. (2001, p. 11) de esta manera, el contacto con los demás nos incita a interpretar y reconocer información que conlleve a un conocimiento de las prácticas que nos vinculan, y esto asume leer e interpretar esa significación desde el mismo escenario de las palabras y acciones que determinan nuestros rasgos más notables.

La escuela hace parte de estos escenarios de vida, en el cual las relaciones sociales son continuas e involucran grandes significados. El acto de enseñar

supone un acercamiento al otro, asumiendo que los actores involucrados se concreten en ese “conocerse”.

En el acto educativo, alumnos y maestros encuentran una posibilidad de “conocerse”, de observar y comprender las acciones que ponen en práctica. “La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que el espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán como actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada (2001, p 13). De allí por ejemplo, que el maestro se construya una significación de sus alumnos a partir de las formas de observar las conductas y las diferentes manifestaciones que provienen de ellos; el ánimo, el actuar y demás consideraciones importantes en esta materia, y de esta manera, la lectura pueda construir una imagen del sujeto observado.

En la interacción es igualmente posible que el acto que se construye desde el otro nazca como respuesta a uno inicial. Si mencionamos el aspecto educativo, y de allí ejemplificamos la categoría de maestro en relación con sus alumnos, podemos describir reacciones desde la interacción. Un maestro que involucra una negativa forma de observar a un alumno “problema” incita unas formas de actuar frente a él y de él. Algunos pueden estigmatizar acciones de tal manera, que toda respuesta en el aula que sea sancionable pueda concurrir como respuesta en aquellos alumnos que normalmente generan dificultades. Este hecho señala entonces una categoría en el alumno que lo visibiliza frente a una dificultad, pero que eminentemente, lo puede conducir a un ejercicio de marginalidad o estigmatización. Para Goffman, “en lugar de retraerse defensivamente, el individuo estigmatizado puede tratar de generar contactos mixtos mediante baladronadas agresivas, pero esto puede provocar en los demás una serie de respuestas impertinentes.” (2006, p. 29) De esta manera, la respuesta del alumno frente a esa lectura, frente a esa determinación del docente puede generar igualmente, una condición prejuiciosa o negativa del docente en virtud de sus señalizaciones, naciendo de ese vínculo, unas insinuaciones acciionales que se hacen perceptibles

en el aula, sea en el desempeño de la enseñanza o en la incidencia evaluativa que no corresponde solo a la facultad del número o la nota, sino, a un proceso que conlleva observar, reflexionar y conllevar un juicio.

De esta manera, la interacción entre maestro y alumno, puede generar efectos en el trato de la relación, y que eminentemente, pueden incidir en categorías de la escuela. Algunos de estos elementos pueden ser la evaluación y la enseñanza, los cuales ciertamente, ocupan un lugar destacado en la escuela, como formas cotidianas y focales del ejercicio educativo.

Antecedentes

LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO: EJERCICIO DEL PODER Y SABER EN EL AULA UNIVERSITARIA

ANA GUADALUPE SÁNCHEZ GARCÍA

El trabajo investigativo presentado se desarrolla con base fundamental en el docente. En este se enfatiza el concepto de poder en el marco de un docente empoderado de saber e influencia en el marco de la educación universitaria.

En este lugar, Ana Guadalupe Sánchez subraya la condición de poder del profesor universitario desde perspectivas realmente notorias que dejan huella en el alumnado. Por ejemplo, hace hincapié en la influencia que ejerce sobre los alumnos desde el punto de vista del saber, donde el docente lleva una carga simbólica importante para sus alumnos, como mecanismo de dominio, saber y autoridad, y por otro lado, tiene una facultad de influir personalmente sobre ellos. Todo ello posee un importante aval social e institucional que le confiere tal importancia desde el punto de vista del contexto de análisis..

El análisis llevado a cabo abarcó diferentes situaciones y contextos de reflexión. Por ejemplo, en el espacio del aula se observó como un referente de uso y dominio, un referente espacial que en últimas determinó la posición “suprema” del docente sobre él. La libertad de movilidad del maestro sobre el espacio total del aula, las condiciones de observación y control, el uso de la palabra, las condiciones de tiempo de terminación e inicio de las clases, fueron factores decisivos que mostraron categóricamente la limitante del alumno frente a las grandes libertades del docente en el aula y su capacidad de “dominio” frente a este.

En el desarrollo del análisis se determinaron todas las acciones en las que se pudo identificar ejercicios de poder y se establecieron las siguientes: dar cátedra, organizar, legislar, legitimar, imponer, negociar, controlar, agredir, examinar, valorar, motivar y problematizar. Estas acciones generales ordenaban, integraban y agrupaban otras acciones también observadas en el aula las cuales determinaron la enorme proporción de dominio que correspondía al docente en los espacios de enseñanza universitaria.

El fundamento del poder en este contexto es fijado por la distancia entre lo que sabe el docente y lo que conoce el alumno. De esta manera, el docente prefija su capacidad de saber, de dar cátedra a través de la excelencia de su labor.

Es de observar en esta investigación, que uno de los resultados obtenidos formula la importancia de reconocer como la asimetría en el escenario educativo universitario genera un impacto negativo en el desarrollo de la formación, pues, genera un espacio de dominación que poco efecto puede tener sobre las condiciones que facultan o pueden facultar un impacto mucho mayor de la formación universitaria.

El manejo del poder ejercido a modo de dominación crea situaciones educativas que facilitan poco el aprendizaje de los alumnos; cuando mucho, logra reproducir los conocimientos y genera una escasa posibilidad de que la educación de nivel superior constituya una verdadera alternativa para el cambio social.

Profesora investigadora Titular "B" de tiempo completo. Departamento de Clínicas de Salud Mental. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Presentado en. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4. Octubre-diciembre de 2005.

LAS TENSIONES EN LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO. UNA INVESTIGACIÓN DEL ÁMBITO EDUCATIVO

FERNANDO KLEIN

En esta investigación, llevada a cabo en un centro de formación docente, se analiza la forma en que el profesor construye su trabajo como docente y adquiere su condición de educador.

Dicha formación, dicha experiencia, se encuentra en pleno vínculo con el estudio de las tensiones que se producen al interior del aula en las relaciones docente-alumno. De esta manera, las acciones que se presentan como problemáticas crean las condiciones necesarias para que el docente pueda formular dinámicas de integración y solución de dificultades. Desde esta perspectiva, el docente se hace afrontando los aspectos de vida que nacen y desarrollan en el contexto educativo.

Es de analizar que el docente no solo se caracteriza por el aprendizaje de modelos pedagógicos y la acumulación de un saber disciplinar para el tratamiento y distribución de información en los contextos escolares. Su papel trasciende el lugar de estos elementos y debe formular la integración de capacidades sociales que le acerquen a los contextos, sean estos colegas, directivos y estudiantes, de cuya relación y vinculación van desarrollando las capacidades que definen a un docente como un sujeto eminentemente social y portador de conocimiento. Solo en el ejercicio de las tensiones se hace el docente.

El desarrollo de la investigación pone en tela de juicio la manera en que se educa a un educador, es decir, la manera como se forma y enfrenta el educador a un contexto real, plagado de realidades que sobrepasan un saber disciplinar. De esta manera, las tensiones emergen como necesidades de conocimiento de los

contextos, de tal forma, que evidencia una diferenciación entre conocimiento y ejercicio docente en contexto.

La investigación deja leer las condiciones de formación del docente, el cual a falta de conocer una realidad específica que tendrá que afrontar, llega con un cúmulo de saberes personales, pero que a corto encuentro con el contexto, sobreviene en segundo plano tras la importancia categórica de los escenarios escolares. Es decir, una formación personal del docente, no puede desconocer los rasgos sociales y las capacidades que debe tener para afrontar las tensiones y las dificultades que prometen la realidad educativa y sus escenarios de vida plural y dinámica.

LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE

PATRICIA COVARRUBIAS PAPAHIU
MARÍA MAGDALENA PIÑA ROBLEDO

El aprendizaje en los escenarios escolares no sólo es asunto de comprobar el cumplimiento de objetivos educativos o el otorgamiento de calificaciones que suponen el cumplimiento de los mismos. Más bien está mediado por la percepción y la apreciación que los sujetos hacen de las condiciones sociales y de los procesos psicológicos que han intervenido y cambiado su forma de actuar en la realidad; es decir, que los estudiantes puede percibir su aprendizaje de modo comparativo con sus cambios cognoscitivos en relación a la interacción con sus profesores, con sus formas de pensar y de actuar.

En su formación, el estudiante advierte que de una manera clara, algunos profesores terminan por influenciarlos enormemente en la determinación de su formación. De tal manera, aunque no son todos los profesores, son algunos los que trascienden e influyen a sus estudiantes a nivel cognoscitivo.

Pese a que hasta este lapso se señala la condición favorable en la lectura que los estudiantes realizan de sus maestros, coexisten relaciones “no fructíferas” desde el punto de vista formativo que son leídas por los alumnos. En este lugar se señala lo desapercibido, es decir, aquel contenido disciplinar o formativo que no propicio un impacto en los alumnos. Ya sean metodologías, actitudes, estrategias que no fueron propicias para generar tal impacto.

Uno de los factores más sobresalientes en los hallazgos remite a la relación que establecen los estudiantes con el carácter del docente. De esta manera señalan una mayor afinidad con aquellos docentes que posee una “agradable” personalidad definida por una actitud agradable, amena, flexible y accesible, de

manera que son docentes que manejan un gran cuerpo de conocimientos, pero que de igual manera, se caracterizan por su amabilidad y buen trato con el estudiante. De esta manera, se contrasta con aquellos docentes autoritarios y dominantes.

En este sentido, el alumno desea tener un acercamiento más ameno con el docente, y con ello facilitar el potenciamiento del aprendizaje en un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis la crítica.

COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO.

GRACIELA INÉS KEIL

En el contexto escolar resalta la importancia de maestros y alumnos en el encuentro del aula, siendo esta relación, la más directa y evidente en el desarrollo de las actividades escolares. De este modo, el análisis de la interacción desde el punto de vista del encuentro y las atribuciones comunicativas que de ellas se hacen parte, pueden conformar un punto de análisis importante en las problemáticas de la escuela.

La comunicación es el ejercicio primario en el entendimiento entre docente alumno. La forma que comprende este encuentro permite formular un análisis de las condiciones que tienen influencia en los aprendizajes del alumno. En esta medida, un docente que sustenta su discurso de manera conductista, bajo una comunicación unidireccional, impide la interacción necesaria para mediar entre alumno-participación y conocimiento.

Según los resultados del autor, las condiciones que transitan este encuentro en el aula no permiten una potencialidad del ejercicio comunicativo y de aprendizaje cuando el docente obstaculiza la participación y monopoliza la palabra, a lo cual, le acompañan efectos nocivos en su misma constitución personal, como el carácter y la adopción de la voz en toda actividad escolar.

En otro sentido, una comunicación constructivista proporciona una línea de lenguaje multidireccional que propicia el dialogo, la palabra, la participación,

llevando a la construcción del conocimiento en el alumno desde la interacción con el docente y el entorno en el aula.

ESTILOS DE APEGO EN EL PROFESORADO Y PERCEPCIÓN DE SUS RELACIONES CON EL ALUMNADO

ROSA MORENO GARCÍA

Las relaciones que el maestro mantiene con sus alumnos se considera un factor significativo que influye en los aspectos actitudinales, conductuales y cognitivos del alumno, señalando la importancia de su calidad formativa en el futuro social y académico. Sobre todo en aquellos alumnos que poseen dificultades sociales.

En el desarrollo de esta investigación, García se propone profundizar en los aspectos que inciden positivamente en el alumno en referencia a las relaciones que se establecen entre ambos, centrada en la responsabilidad del docente como adulto profesional en la generación y mantenimiento de las relaciones y construcción de las mismas.

Existen una serie de factores relacionados con el alumno, como son, por ejemplo, la carencia en habilidades sociales y prosociales, problemas académicos, o incluso la edad o el sexo, que pueden influir de manera decisiva en la calidad de estas relaciones. Dada la repercusión que las buenas o malas relaciones profesor-alumno pueden tener en el ajuste social y académico de éste último, se considera que el educador debe ser consciente de ello, especialmente en entornos desfavorecidos y en aquellos casos en los que el alumno se encuentra en situación de riesgo, e intentar favorecer la cercanía en las interacciones con sus alumnos.

La teoría del apego formula la importancia del vínculo entre maestro y alumno en la consolidación de seguridad emocional y afectiva en el educando. De esta

manera, la investigación intentar hondar sobre las características del docente, atendiendo a la importancia que tiene su carácter, su modo de trabajo, su atención, su expectativa y motivación frente a los alumnos, pues son estas características las que caracterizaran la relación entre ambos, y por consiguiente, en la “evolución” futura en la formación de los estudiantes.

CONTEXTO	AUTOR	TESIS	ARGUMENTO
México	Ana Guadalupe Sánchez García	La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria	El manejo del poder ejercido a modo de dominación crea situaciones educativas que facilitan poco el aprendizaje de los alumnos; cuando mucho, logra reproducir los conocimientos y genera una escasa posibilidad de que la educación de nivel superior constituya una verdadera alternativa para el cambio social.
Uruguay	Fernando Klein	Las tensiones en la relación docente-alumno. una investigación del ámbito educativo	La forma en que el profesor construye su trabajo como docente y adquiere su condición de educador se encuentra en pleno vínculo con el estudio de las tensiones que se producen al interior del aula en las relaciones docente-alumno.
Perú	Odette Vélez Valcárcel	La relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la Universidad	La educación implica mucho más que el diseño de contenidos curriculares explícitos y supone una forma de interactuar que exige, un contrato moral de parte del profesorado con su quehacer diario y una conciencia de que su actuar es un modelo inevitable para el alumnado.
Argentina	Viviana Mancosky	La palabra del maestro, evaluación informal en la interacción de la clase.	Se centra en la palabra del maestro para determinar la importancia de esta en la relación docente – alumno y su incidencia en los procesos de evaluativos.
México	Patricia Covarrubias Papahiu María Magdalena Piña Robledo	La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje	Se analiza las representaciones de estudiantes universitarios sobre la interacción con sus profesores, y su influencia en la percepción de su propio aprendizaje.
Argentina	Graciela Inés Keil	Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Análisis de la interacción docente-alumno.	Desde diferentes disciplinas y enfoques teóricos, la interacción comunicativa es un aspecto primordial dentro del ámbito escolar, mediante el cual un docente busca enseñar y que sus alumnos aprendan. Esta relación docente-alumno se vuelve clave para el propósito educativo.
España	Rosa Moreno García	Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado	Las experiencias derivadas de las relaciones sociales con los adultos en los primeros años de vida constituyen el origen y marcan la evolución de la personalidad posterior del niño

Tabla 1: Antecedentes, Argumento y Contexto de Investigación

CAPITULO III
METODOLOGÍA

El enfoque cualitativo

Los autores Blasco y Pérez (2007, p. 25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas, de la cual la observación, la indagación y el análisis es esencial para abstraer un grupo importante de información a razón de conocer las realidades sociales.

En este enfoque se utiliza una variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1987), citados por Blasco y Pérez (2007, p. 25-27) al referirse a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. De esta manera, encuentro una aplicabilidad de este enfoque dentro del campo de investigación, como fundamento indicado al abordaje del problema, la observación y el desarrollo metodológico en cuestión.

Paradigma Histórico-Hermenéutico

Desde el modelo de investigación cualitativo, el paradigma histórico hermenéutico formula un intento por interpretar y comprender las acciones humanas, en un campo de subjetividades que dan un carácter especial al abordaje de lo humano.

En este sentido, el paradigma histórico hermenéutico intenta formular un acercamiento a esas realidades humanas, variables y dicentes de los fenómenos

que enmarcan la vida social del hombre, su pensamiento, sus acciones, sus representaciones y la relación que se establece entre ellas y una serie de maneras de leer e interpretar dichas realidades.

El paradigma histórico hermenéutico confronta la idea de interpretar, de comprender. Inicialmente este supuesto incito el lenguaje de los textos como motivo de conocer su significado, pero posteriormente la interpretación como modelo de conocimiento de las realidades supuso hondar en diferentes aspectos de la realidad, a lo que el mismo hombre hace parte de su estudio, Dilthey (1900), en su ensayo *Entstehung der Hermeneutik* (Origen de la hermenéutica), sostiene que no sólo los textos escritos, sino toda la expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica”. Martínez (1989, p. 120) en esta medida, en el campo que nos atañe, es esencial en el ejercicio de analizar e interpretar los sucesos que se vivencian en el marco de la educación, la escuela, maestros y alumnos, en los cuales el espectro de sensaciones, actos, relaciones y vivencias colectivas impregnan de significados el contexto educativo. De allí que fundamentalmente, este análisis suponga un paradigma que formula dicha mediación a la interpretación y un enfoque caracterizado desde la lectura análisis e interpretación de las subjetividades humanas.

Teoría fundamentada

Se realiza como base para generar teoría o conceptos aplicables al entendimiento e interpretación de realidades sociales. “La teoría fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos” (Strauss, 2004, p. 51). Por su parte Charmaz la define como, “...unas directrices analíticas que permiten a los investigadores focalizar su recolección de datos y construir teorías de rango medio a través de sucesivas recolecciones de datos y desarrollos conceptuales” (Charmaz, 2005, p. 507).

La teoría fundamentada como metodología de investigación está interesada en descubrir las interacciones entre los entes sociales por medio del análisis de la información y el desarrollo teórico que emerge del proceso. A este aspecto se señala que la teoría fundamentada se utiliza para “generar teoría y realizar investigación social como dos partes de un mismo proceso” (Strauss and Corbin: 1994, p. 273). Esto es, una forma de pensar y analizar los fenómenos sociales desde una perspectiva organizativa y reflexiva de los datos y fenómenos de campo.

El análisis desde esta perspectiva investigativa formula una aproximación hacia las realidades sociales, otorgando lecturas desde la observación, la información, la organización y la confrontación constante entre los datos y el cuerpo teórico emergente. Todo ello suscita un esfuerzo de comprensión de los significados y símbolos sociales, los cuales interactúan en la vida cotidiana de los hombres, de las sociedades. La intención de Glaser y Strauss progenitores de esta perspectiva de investigación, fue construir una estrategia que permita analizar los significados simbólicos de los individuos a través de penetrar en su interioridad y descifrar el fruto de la experiencia social, el ejercicio de vida con el otro y sus múltiples condicionantes, esto es, “descubrir el significado profundo de la experiencia vivida

por los individuos en términos de sus relaciones con tiempo, espacio e historia personal.” (Stern, 1994, p. 215)

La estructura de la Teoría Fundamentada se inicia con la obtención de notas, las cuales se denominan “memos” o que en vista del lugar en la escuela, será los diarios de campo. Estos pueden ser productos de observaciones del investigador o de las interpretaciones de la realidad observada. También pueden ser productos de entrevistas realizadas a los informantes como forma de levantar información de campo. Luego comienza el proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías procedentes de la información. Se continúa mediante la comparación constante entre las categorías hasta alcanzar la saturación de las mismas. En este punto ya no hay información nueva que codificar y se determina cual es la categoría central de la investigación. Se procede, entonces, a generar las teorías sustantivas que expliquen las relaciones entre las categorías. Finalmente, luego de un proceso de validación y confrontación de las teorías sustantivas se da lugar a una teoría formal de lo estudiado.

Métodos y técnicas de la investigación

En este lugar se dividen dos grupos que definen las técnicas utilizadas tanto para la recolección de información en campo, como para el análisis de la misma.

❖ Métodos y técnicas para la recolección de la información.

1. La observación

Es la entrada en contacto con las realidades sin modificarlas o manipularlas. Este encuentro suscita un estandarte de toda investigación social, pues, es base para determinar las condiciones iniciales que interactúan en un fenómeno a analizar. De este lugar, nacen los cuestionamientos y las primeras determinaciones que juegan un papel fundamental en el desarrollo de la investigación.

Inicialmente, el contexto en encuentro con los sentidos desborda en elementos que entran en juego en relación al investigador, pero poco a poco se focaliza el interés en cuestiones puntuales que resaltan como motivo de análisis, en este plano, “observar, con sentido de indagación científica, indica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos elementos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente, la dinámica de la situación.” (Bonilla – Rodríguez, 1997, p. 118) en este lugar, es de indicar que el proceso de observación jugo un papel determinante a la hora de establecer tanto las problemáticas de análisis inicial, como la obtención de datos propios para el desarrollo de la investigación.

La observación directa se realizó en el aula de clase, determinando la forma en que interactuaba el maestro y alumnos. Teniendo como eje central la problemática fijada, se dio acento a los diálogos, la enseñanza, la evaluación, los tratos y demás condiciones de interacción directa entre las partes.

2. Diario de campo.

El diario de campo permite organizar de manera detalladas las manifestaciones observadas en primer plano, lo que denota una organización y sistematización de las percepciones de campo. De esta manera, además de organizar, permite un análisis de los sucesos, una descripción tan detallada como el investigador propicie y un importante encuentro con los detalles de campo, en otras palabras, “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla – Rodríguez, 1997, p. 129)

Secuencialmente, es este instrumento el que posibilita interpretar importantes acciones o actividades que empiezan a formar parte, ya no de información sumativa, sino esencial y reiterativa, lo cual da importancia al fenómeno de análisis. Algunos de los elementos de reiteración surcaron las formas de relación entre los actores escolares, evidenciando juicios valorativos, regañones, discusiones, señalización de diferencias, vigilancia etc.

3. Entrevista semiestructurada

“La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar.” (Diccionario, 1983, p. 208.) La entrevista mantiene un fin específico por los objetivos del investigador, de manera que tiene una finalidad en el desarrollo de la misma, una planificación que orienta su desarrollo y búsqueda de información.

La entrevista como tal, descansa en varias categorías, de las cuales, la entrevista semiestructurada jugo el rol predominante en la presente investigación. Este modelo de entrevista se desarrolla con un previo cuestionario, el cual orienta, sin embargo, durante la aplicación de la misma, el investigador puede participar de

manera flexible de acuerdo a las respuestas del entrevistado, de esta manera, "... se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista... de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario" (Flick U, 2007, p. 92)

Los cuestionarios se elaboraron teniendo en cuenta estrictamente la línea de la pregunta de investigación, con el fin de obtener información y saturar los indicios de dichos ítems. La exploración de temas vinculados a las relaciones maestro – estudiantes, evaluación, enseñanza, juicios de valor, entre otros, jugaron un papel destacado para desprender información útil en la línea delimitada en la pregunta de investigación.

4. Taller - conversatorio

Se implementó como modelo de recolección de conceptos. Básicamente se desarrolló de manera grupal para proporcionar un dialogo entre las partes sobre unas temáticas definidas. Los conceptos referenciados se consignaban de manera escrita, de forma que los estudiantes pudieran representar ideas, frases, conceptos, opiniones y discusiones sobre lo allí planteado.

En esta actividad, fue importante notar el discurso que ofrecían los estudiantes, de manera que se consignaron palabras e ideas que se quedan en la palabra y no trascendían en la escritura, sin embargo, guardaban un importante aporte para el motivo de la investigación.

Las palabras son el medio máximo en la simbología del hombre. Es el encuentro de la fonética y la semántica en el desarrollo del símbolo y el significado en el lenguaje.

Ciertamente, el lenguaje mantiene un importante acento en comunicar aquellos elementos bajo los cuales las palabras se usan como instrumento, sin embargo, no siempre se haya lo evidente.

Comúnmente, el discurso está acompañado de figuras metafóricas, de signos ocultos que muestran una opacidad discursiva. Sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico. Es el lenguaje la capacidad máxima de dirigir las ideas, de comunicarlas, pero también, de encubrir significaciones importantes en la “divulgación” del sentir, del pensar y del saber, de esta manera, el ejercicio de la palabra es un importante ítem para reconocer y conocer profundos significados e ideas sobre la vida social y formativa de los estudiantes.

5. Participantes

El desarrollo de la investigación involucro la participación de los grados 10-1 y 10-2 de la institución educativa Javiera Londoño barrio Sevilla. De estos estudiantes, 10 participaron continuamente en la aplicación de instrumentos, representando una muestra vital en el ejercicio investigativo.

Los jóvenes representaban en promedio edades entre los 14 y 16 años, suponiendo condiciones socio-económicas más o menos similares (estratos 2 y 3)

❖ Criterios para la Selección de Participantes

Los 10 estudiantes representaban dos aspectos dentro del grupo, pues estaban constituidos de estudiantes con un buen promedio de trabajo en clase, acompañados de estudiantes con dificultades académicas o disciplinarias. Puede

decirse que el grupo de trabajo era balanceado en este sentido, proponiendo diferentes características de análisis.

❖ **Métodos y técnicas para el análisis de la información**

Para el trabajo de investigación realizado se adoptaran los pasos de análisis de datos señalados por Corbin & Strauss (2002). Tales pasos son tres momentos de codificación que conforman el umbral analítico creativo de la teoría, desde los cuales se deriva la selección y categorización de la información y se inicia la construcción de la teoría en cuestión:

- 1) Codificación abierta:** los elementos significativos y resaltantes de la información, son estratificados en un conjunto de categorías. En cada categoría se encuentran algunas subcategorías o propiedades. A partir de allí y mediante un proceso de comparación constante, se empieza a dimensionar cada propiedad con el objetivo de extraer la mayor cantidad de información de cada una de ellas. Como producto final de este primer paso se tiene una reducción de información en una serie de temas codificados, lo que permite un mayor nivel de manejabilidad.

Por medio de esta técnica se procedió a codificar la información obtenida a través de la aplicación de los diferentes instrumentos en campo. De esta manera se lograron obtener unas categorías iniciales con características centradas en la temática denominadas por conceptos centrales. Posteriormente, por medio de la comparación constante, se permite extraer la mayor cantidad de información posible, con el fin de reducir la información y obtener un cumulo final de temas codificados, los cuales pasaran a el siguiente paso, determinado como codificación axial.

- 2) Codificación axial:** se reintegra la información en ejes temáticos, haciendo visibles así las conexiones existentes entre los grupos de categorías y sus propiedades. Posteriormente, los códigos que han sido asignados en la fase anterior son re-evaluados para precisar las relaciones entre los grupos de temas y sus propiedades. En este punto, los conceptos son integrados en temas de mayor profundidad, asignándoles nombres sugeridos por la información o derivados inductivamente, de manera que reflejen con mayor precisión los conceptos que ellos representan. Por medio de la codificación axial es posible la integración de toda la información obtenida de los datos en un sólo conjunto significativo.

Con el desarrollo de la codificación axial se logró un “diálogo” entre categorías, de manera que esta integración permitiera analizar de manera más profunda las temáticas propuestas desde el origen de las categorías. Esto produjo un desarrollo escrito que bien y logro captar como se desplegaban las relaciones en el aula desde la interacción de maestros alumnos desde una perspectiva de los juicios de valor y su incidencia en la enseñanza y la evaluación, determinando de esta manera, un producto escrito con rasgos descriptivos de tales roles en el escenario escolar.

- 3) Codificación selectiva:** luego de obtener una primera aproximación a lo que pudiera constituirse como el centro de la teoría, se inicia el proceso de refinamiento, el cual consiste en dos actividades. Primero, reducir cualquier información de exceso o redundante, y segundo, llenar aquellos espacios vacíos de información que aún pudieran existir (Creswell, 1998). Tanto la integración como el refinamiento se ejecutan mediante la narración expresada en las categorías del modelo de Codificación Axial. En esta fase emergen algunas proposiciones condicionales del tema en estudio.

Las categorías emergentes en el primer paso y refinadas en la codificación axial, ahora son relacionadas alrededor de un eje central que transversaliza

los ejes temáticos. En este lugar, ese eje, es proporcionado por el concepto base remitido como hipótesis en la pregunta de investigación, revistiendo sentido al mismo (evaluación silenciosa).

Contexto de la investigación selección de información

El trabajo se despliega en la Institución Educativa Javiera Londoño, Barrio Sevilla. Espacio en el cual realicé un diagnóstico institucional para direccionar la búsqueda inicial a la problemática expuesta. El trabajo de investigación asume el desarrollo de actividades de recolección de información con 10 estudiantes del grado 10-2 y 5 profesores, los cuales en conjunto generaran el cuerpo necesario de información para el análisis.

En el desarrollo del PEI de la institución educativa Javiera Londoño barrio Sevilla, existe una preocupación por analizar el entorno social que influye en la consolidación del carácter y acción de los estudiantes con el fin de determinar las condiciones sociales que les condicionan en un sentido colectivo y psicológico, es decir, se concibe una delineación socioeconómica que describe las circunstancias familiares y contextuales bajo las cuales están conviviendo los educandos. Yace entonces una observación y descripción de los núcleos familiares, los cuales están determinados desde los estratos socioeconómicos 2 y 3 en su gran mayoría, lo cual asume una visión general de los estudiantes y de sus condiciones de vida sociales y familiares; por otro lado esta caracterización abarca otros elementos fundamentales a la hora de determinar un acercamiento a los estudiantes y sus contextos, por ejemplo, el empleo de los padres, los cuales según declara el PEI son trabajos “casuales” sin ningún tipo de garantías laborales; es decir, que nos muestran unas condiciones familiares y sociales realmente difíciles, de las cuales todas ellas manifiestan una carencia en el desarrollo de los educandos.

De esta manera las dificultades de los alumnos no son solo en materia educativa, sino que obedece también a un estado social y económico que influyen notablemente en las condiciones de enseñanza – aprendizaje.

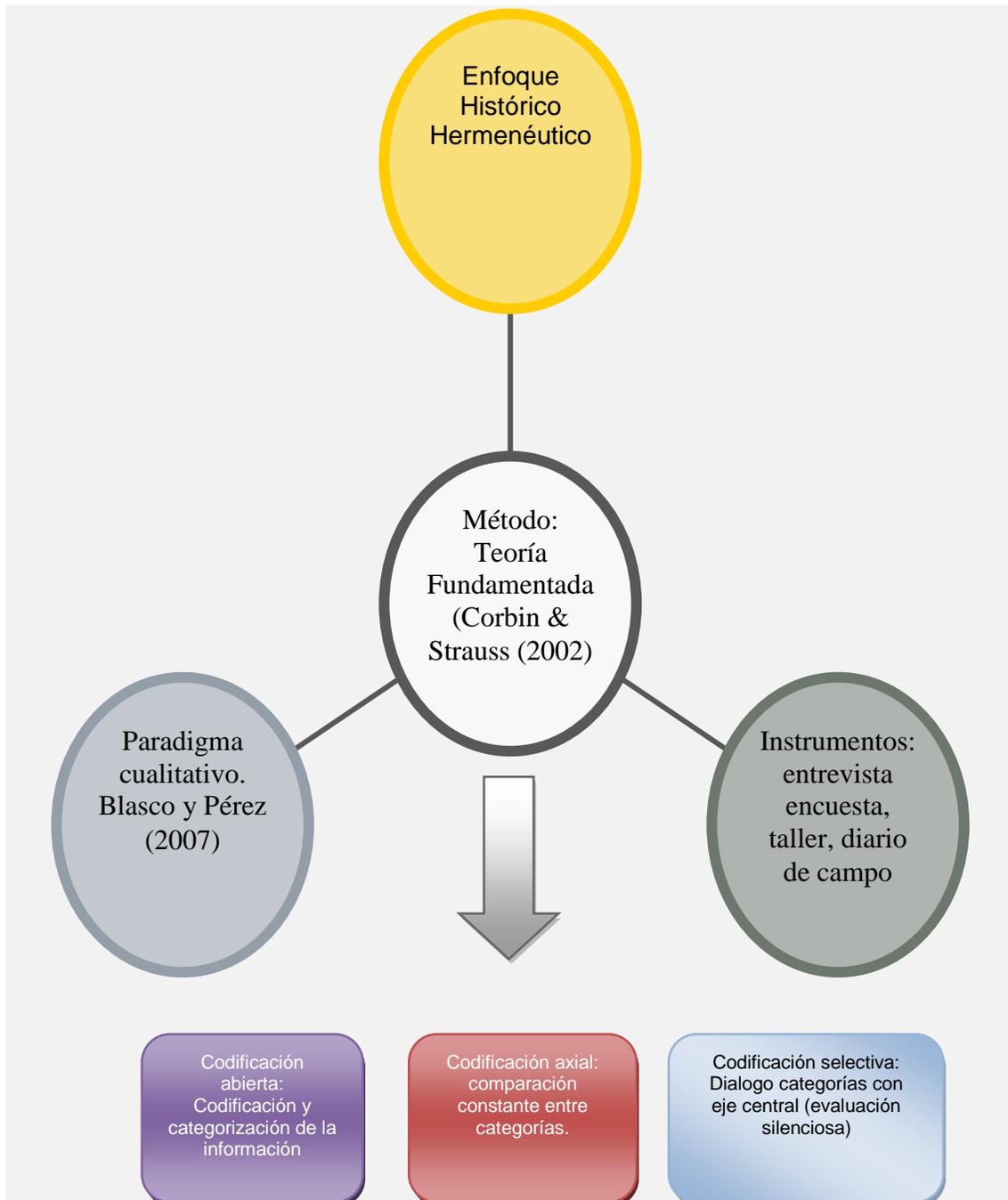
El contexto y las familias como foco de formación del estudiante no poseen un ordenamiento ideal para su formación social; algunas de las características que advertimos en el análisis son: núcleos familiares limitados en formación educativa y laboral que deben interactúan con zonas de la ciudad que alimentan otros problemas como lo son la violencia, el robo, el vandalismo, la deserción escolar, el desplazamiento, núcleos familiares fragmentados (madre cabeza de familia), las drogas o la delimitación sectorial común en estas zonas de tensión barrial.

Así mismo, conlleva entonces la Javiera Londoño, un espectro delimitado de las condiciones que van más allá de las barreras de la escuela, en un intento de caracterizar la población para intervenir en una práctica educativa que debe estar coherentemente permeada por estas condiciones que viven los alumnos.

Elementos extraídos del diagnóstico institucional

- Población estudiantil en su mayoría pertenece a una estratificación socio-económica media baja, pero con confluencia de diferentes estratos económicos.
- La situación social y económica de las familias es precaria traduciéndose en necesidades y carencias que retrasan el desarrollo
- socio humano propio de estas comunas de la ciudad de Medellín.
- La mayoría son hogares des-atomizados, no nuclearizados.

- Violencia, falta de tolerancia.



Esquema 1 - Estructura de trabajo

Ejemplo de aplicación de instrumentos

❖ Taller - conversatorio

Las palabras nos permiten exponer libremente nuestras ideas, argumentos, sentidos y significados de las cosas, ya que la libertad de la palabra y las acciones consienten desbordar aquellos elementos que dentro de los espacios del aula pueden estar dispersos u ocultos. En este sentido, el dialogo y lo que de ello emerge, es necesario para conocer profundamente la construcción que se ha desarrollado en el vínculo maestro – alumno, y de allí, vincular la idea que de dicho discurso al escenario de la enseñanza y la evaluación.

El discurso siempre tiene elementos importantes, muchos de los cuales no son superficiales, pero de igual manera, cargan una representación importante que han construido las personas frente a los elementos de su cotidianidad y que no han permitido dejar salir para la comprensión de estos espacios en el aula. De esta manera, me propongo generar estrategias de dialogo y expresión libre entre lo que los estudiantes piensan, critican y sienten frente al maestro en relación con los procesos evaluativos y de enseñanza, distinguiendo que es importante que estos sujetos puedan dar en sus palabras, sus apreciaciones y las construcciones que la escuela y los maestros han generado en ellos con las prácticas educativas.

Actividad.

❖ *Lluvia de ideas*

Se expresaran de manera introductoria, las ideas de investigación de modo que los alumnos puedan comprender varios elementos importantes y puedan tomar una posición tranquila y consiente frente a la actividad, primero, mostrarles que no es una actividad de carácter evaluativo, sino, un ejercicio de libre construcción que

ellos mismos van a posibilitar para el desarrollo de la investigación; segundo, que pueden plasmar libremente sus ideas sobre los temas propuestos, coordinando conceptos, palabras e ideas que consideren convenientes para la misma.

Inicialmente, se asume el rol (guía) mostrando algunos aspectos de la relación con el otro, en un ejercicio de sensibilización y concretando el deseo de que los alumnos puedan generar una comprensión del trabajo en la libre determinación de sus palabras.

Se convocan dos grupos de 5 integrantes, para pedir a cada uno de ellos que nombre dos conceptos o palabras que asocien a la imagen que creen y tienen los maestro de ellos, luego, les pediré que argumenten por qué creen que existe esa imagen y si piensan que eso incide en la enseñanza y en la evaluación. De esta manera obtendremos 3 columnas que son: IMAGEN DEL ALUMNO – ENSEÑANZA - EVALUACION. Cada una las palabras serán consignadas de manera que podamos tener una lista observable de conceptos.

Objetivo.

Permitir que los alumnos exterioricen sus apreciaciones acerca de la imagen que piensan y posee el maestro de ellos, y como creen que afecta la evaluación y la enseñanza.

Resultados

- Después de realizar la actividad, los resultados son los siguientes:

Conceptos e idea obtenidos desde 3 preguntas estratégicas

Pregunta 1

Pregunta que guía	Lo que creo piensa el profesor de mi
Respuestas	<p>piensa que soy irresponsable / piensa que soy inquieto</p> <p>piensa que soy desordenado / piensa que soy un drogadicto</p> <p>piensa que soy un rebelde y me lo dice / dice que soy un socialista</p> <p>hablan de los estudiante / dice que soy desordenado</p> <p>piensa que soy desordenado y nada quiero hacer</p> <p>que soy asolapado / que soy revolucionario</p>
conceptos	Irresponsabilidad, indisciplinados, drogadictos, ideologías contrarias, alumnos caóticos, desordenados.

Pregunta 2

Pregunta que guía	Como se refleja la imagen que el profesor tiene de mi sobre la evaluación
respuestas	<p>lo pone a perder materias / hablan de los estudiantes / le rebajan puntos a uno / nos ponen más trabajo / no nos dejan participar / omiten participación / me vigila /</p>
conceptos	Perdida de asignatura, chisme, disminución en la cuantificación de la nota,

	<p>mayor exigencia, mayor carga académica, silencia los estudiantes, vigilancia.</p>
--	--

Pregunta 3

Pregunta que guía	Como se refleja la imagen que el profesor tiene de mi sobre la enseñanza
Respuesta	<p>presta más atención a ciertos alumnos / tienen favoritos mala clase (enojón) / nos ignoran explican a unos mejores que a otros / intolerante a veces se desquitan con los estudiantes / le prestan más atención a unos más que a otros / nos ignoran cuando queremos participar / no nos dejan hablar</p>
Conceptos	alumnos preferidos, temperamental, estudiante invisibilizado

Tabla 2: Ejemplo Extracción de Conceptos.

CAPITULO IV
RESULTADOS: CONSTRUCCIÓN
CONCEPTO

Análisis preguntas derivadas

Las características de la evaluación silenciosa se sustentan en los elementos analizados en las categorías que se desarrollaran posteriormente. Lo presentado en este lugar corresponde a las características evidenciadas al concepto de evaluación silenciosa y de igual manera, incluirán el modo como pueden verse afectada la evaluación y la enseñanza. Estos elementos serán tratados más a fondo en el desarrollo escrito de las categorías.

¿Cuáles son las características que evidencian la evaluación silenciosa en la escuela?

Para efectos organizativos de estos aspectos se presentan a continuación como enunciados:

- La evaluación silenciosa es casi imperceptible, juega un papel en segundo plano pero los efectos son notorios en el ámbito escolar (enseñanza - evaluación). Esta característica despierta gran importancia en el análisis, pues al convertirse en un acto irreflexivo puede generar un impacto nocivo en las relaciones construidas en el contexto escolar. Lo involuntario determina que, de manera “oculta”, “silenciosa”, el maestro puede ser partícipe de las problemáticas que pueden ser legadas al estudiante, comprendiendo una limitante en el ejercicio formativo de los educandos.
- Una característica advierte un tipo de “persecución” hacia los educandos. El maestro realiza seguimientos hacia aquellos alumnos que evidencian problemáticas, de esta manera, mantiene un tipo de control para limitar el “desorden”. Sin embargo, este control sobre el estudiante es advertido como “injusto” por los educando, y suele ser nombrado

comúnmente por ellos como “montarla”; es decir, “el maestro me la tiene montada”

- Genera una separación entre el alumno “bueno” y “malo”, aplicado o indisciplinado, puede promover tratos desiguales en condiciones escolares. De manera que, se pueden generar actos de marginalidad escolar, limitando el ejercicio pleno y equitativo de las actividades en el contexto de la clase.
- Siendo motivo de la interacción y los vínculos que de allí nacen, es probable que las condiciones actitudinales del docente sea diferentes para cada uno de los educandos. De manera que, la categorización puede someter las emociones del docente con referencia a quien este pueda dirigirse. Es decir, que las actitudes, ánimo y disponibilidad dentro del aula, puede ser influido por las condiciones que generaron las relaciones entre él (maestro) y el alumno. La diferencia, ciertamente, será definida por la tensión o la afinidad que se construye entre ellos.
- El efecto de la evaluación silenciosa descansa en los juicios valorativos, si es así, la disciplina es un factor característico que puede evidenciar tratos distintivos. Es decir, que la evaluación silenciosa, puede estar asociada a problemas disciplinarios que generan diferencias entre, lo que el maestro desea y alumno propone desde su actuar.
- Los prejuicios son un referente vital para observar la evaluación silenciosa. El motivo de tal descansa en la manera como estos pueden generar una imagen “sesgada”, o inclusive, discriminatoria del educando. Tal característica puede limitar el desarrollo de posibilidades para un alumno que desde la perspectiva docente no aspira a más que mantener los “errores” en los que vive.

La Influencia docente en tal característica, deja ver un alumno inscrito en el conflicto y la continuidad del mismo. Los prejuicios son señalamientos que se mantienen e impactan en los procesos de formación.

¿Cómo se afecta la evaluación formal y la enseñanza desde el punto de vista de la evaluación silenciosa?

Los enunciados que distinguen estos aspectos son:

Evaluación

- ❖ Disminución de la participación del estudiante en el proceso escolar, acentuada en las condiciones que le relacionan al maestro frente a los espacios que este le asigna (seguridad, atención, participación, libertad de expresión)
- ❖ La evaluación sanción juega directamente en las condiciones actitudinales y actividades escolares del estudiante. Sus actos y errores son tenidos en cuenta a la hora de valorar o cuantificar el proceso, suponiendo aspectos negativos a la hora de determinar el valor del mismo. De esta manera, un estudiante “indisciplinado” ve en su acto de indisciplina, un valor disminuido en su nota.
- ❖ El prejuicio que nace en las relaciones del aula condiciona imágenes y representaciones del otro; muchas veces estas imágenes corresponden a problemáticas y tensiones, las cuales de manera directa o indirecta reflejan una valoración cuantitativa que impacta en los procesos evaluativos.

Enseñanza

- ❖ El “olvido” del estudiante por parte del docente corresponde a situaciones complejas reflejadas normalmente en la consolidación de las relaciones entre el maestro y estudiante, las cuales no son siempre apacibles y encuentran resistencias dentro de las condiciones personales y escolares. Un alumno que suele presentarse ocasionalmente para discutir, para el chiste, para generar conflicto es silenciado por el docente para mantener el orden. El olvido supone menos atención, poca importancia a la palabra del estudiante y una categorización negativa frente a lo que este pueda ejercer en su participación.

- ❖ La desmotivación se coordina con el silencio. Si generalmente no poseo un espacio de participación, ni puedo hacer parte de manera “segura” en las actividades académicas, entonces pierde importancia el proceso, aquel del cual, no puedo hacer parte de forma clara. Esto es, una separación entre el alumno y los procesos de enseñanza que condiciona el maestro.

- ❖ El caso perdido es el señalamiento que generan docentes frente a aquellos alumnos que “no cambiaran, que no incapaces de hacerlo”... Es aquel sujeto que ya posee una condición actitudinal y disciplinaria que el maestro supone, no puede modificarse. Al corresponder a esta imagen de imposibilidad en su formación (alumno), el maestro disminuye su aportación de manera tal, que su dirección, atención y participación en los procesos formativos del estudiante se ven impactados y disminuidos.

- ❖ El trato preferencial que obtienen algunos alumnos puede condicionar la palabra del maestro hacia los mismos. Es decir, puede atraer su

atención de una manera tal, que algunos otros estudiantes pueden perder posibilidades de atención y participación en dichos procesos. Es la antítesis que encuentran alumnos invisibilizados y alumnos privilegiados.

Desarrollo metodológico aplicado a la información			
Codificación abierta		Codificación axial	Codificación selectiva
Códigos	Tendencia	Categorías	Codificación selectiva
Es mala clase, Temperamental, Se desquitan con uno, Intolerante	El carácter como rasgo negativo de la interacción	El carácter como rasgo negativo de la interacción	Unificación categorías – surgimiento e integración del concepto (evaluación silenciosa)
Apatía, Mala actitud, Fuerte carácter, Resentimiento, Venganza, Poca paciencia, Indirectas ofensivas	Sentimientos hostiles		
Me vigila, Me observa, En todo lado esta, Nos satanizan y vigilan	Control y vigilancia en el escenario escolar	Control y vigilancia en el escenario escolar	
Indisciplinado, Irresponsable, Inquieto Drogadicto, Nada quiere en la vida/	Los juicios de valor que representan al estudiante en el aula//		
Preferencia hacia algunos alumnos, Desigualdad en la nota, Alumno favorito	Privilegiados escolares	Privilegiados escolares	
Culpar sin razón, Llamado de atención constante, Señalados sin razón, Todo es mi culpa, Culpabilidad	Seguimiento disciplinario	Alumno invisibilizado	
Ignorar al estudiante, Me olvida, No me permite participar	Alumno invisibilizado		
Rebaja de notas, Impacto académico negativo, Perdida de materia, Aumento trabajos/	La valoración negativa y su reflejo en lo académico/	Estigma disciplinario	
El profesor habla de los alumnos, Mala fama, Juicio de valor, Indirectas	la categorización negativa del sujeto y su divulgación		
Incontrolable, Rebelde Revolucionario, Contradice al profesor	Desacuerdo actitudinal e intelectual entre maestro y alumno		

Tabla 3: Surgimiento de categorías

Categorías de análisis

Como parte del proceso metodológico se proporcionan los conceptos que posibilitaron la construcción de las categorías desde la aplicación de instrumentos en campo, las cuales serán observadas en el desarrollo del proceso escrito para dar cuerpo al análisis.

1.

Categoría	Conceptos - propiedades
<i>El carácter como rasgo negativo de la interacción</i>	<ul style="list-style-type: none">➤ Es mala clase➤ Temperamental➤ Se desquitan con uno➤ Intolerante➤ Apatía➤ Mala actitud➤ Fuerte carácter➤ Resentimiento➤ Venganza➤ Poca paciencia➤ Indirectas ofensivas

“Somos como sujetos, lo que la forma del mundo producida por los signos nos hace ser.”

Eco, U. (1990:74).”

En el análisis de la información obtenida resaltan diferentes aspectos que se vinculan a la actitud docente en las relaciones de la escuela. Un recurrente encuentro lo suscitó el carácter del docente frente a la forma de relacionarse con sus estudiantes, de tratarlos, de hablarles y de dirigir hacia ellos los aspectos que hacen parte de la vida escolar.

Nacen de la lectura conceptos como la **“venganza”**, el cual ya denota una intención muy profunda en la lectura que realizan los estudiantes del docente y su actitud en los espacios escolares. La venganza aparece como ese sentimiento de respuesta frente a las acciones del alumno; la indisciplina y la falencia académica genera una oposición en el docente, el cual responde con tratos adversos descritos por sus alumnos. Narra un alumno de la siguiente manera, **“un profe nos colocó a perder las dos materias, yo le dije a él, y él dijo no nada, usted me cae mal (minuto 01:00 - 01:08) audio 1**. De esta manera, un alumno que es constantemente indisciplinado no encuentra en el docente una respuesta satisfactoria en las actividades escolares, sean estas las vinculadas a la enseñanza, la evaluación o inclusive la misma relación cercana entre ellos. Por el contrario, este motivo asocia actitudes que pueden generar difíciles condiciones en las relaciones en el aula, e inclusive, puede soportar la “clasificación” de educandos que se ven referenciados por sus maestros a través de las lecturas que les vinculan en sus roles en la escuela.

En este espacio, la relación entre maestro y estudiante se encuentra revestido por aspectos que les hace pensarse de una manera específica. Referenciados de esta manera se denotan entonces categorías de alumnos que hacen parte de una manera de obrar o de actuar frente a las diferentes actividades que se convocan en el aula las cuales terminan por generar una “mirada” que convoca en ellos el docente y de la cual, se pueden analizar diferentes aspectos en esta interacción educativa.

Asociado a este concepto nacen otros elementos que comienzan a reflejar una relación conflictiva. La **apatía** es uno de ellos. Asumen los estudiantes en sus diálogos y en desarrollo de sus lecturas del docente, que este constantemente les “abandona” en un sentido de olvidarles desde el punto de vista de la enseñanza y la participación dentro de las actividades académicas, lo cual otorga un impacto importante sobre los procesos de enseñanza y la vinculación de la evaluación como proceso en el desarrollo de las actividades en el aula.

En este punto se integra otro aspecto importante que da fuerza a la lectura que realizan los estudiantes, ya que en el desarrollo de la indagación a los docentes nacen otras categorías que formulan un encuentro con las apreciaciones que realizan los mismo estudiantes sobre este asunto, dando un valor categórico a la información asociada.

En este punto, los docentes dan su apreciación basándose en respuestas que asumen una desmotivación por el seguimiento del proceso escolar de sus alumnos. Los docentes leen la recurrencia de la indisciplina y la falta de avance académico como una voluntad perdida en el educando, una voluntad que se explica en las acciones de este frente a las actividades escolares con poca respuesta efectiva, desmotivada y desinteresada. En el desarrollo aplicado del **instrumento numero 4 (encuesta docente)** se preguntó, “**¿alguna vez sintió que un alumno le molestara, es decir, como si sintiera apatía por él. Si es así, explique?** El maestro escribe, “**si, normalmente uno no le cae bien a todo el mundo y siempre va a ver alguien con quien chocar**”. De esta manera, cuando el educando convierte las acciones indisciplinarias en un efecto continuo, y el mantenimiento de bajos rendimientos académicos dentro del espacio escolar y las actividades planificadas, el docente termina por considerar que dichas acciones no tienen posibilidad de cambio y que estas representan una condición que no puede modificarse. A esta misma pregunta responde otro docente, “**si, porque mantenía una actitud desafiante y altanera**” (**instrumento 4**). De esta manera, la voluntad perdida se traduce en la pérdida del deseo en el educando por cambiar la estructura del aprendizaje y la conducta, frente al impacto formador de la escuela en el ejercicio del docente, y de cuya estructura el docente analiza como una incapacidad carente de deseo y posibilidad de transformarse.

El docente intenta “direccionar” la disciplina y sembrar un ánimo al saber, sin embargo, la recurrencia en la falta termina por generar una lectura negativa en la representación del sujeto en la escuela y esto asume una interpretación del

“otro” en un espacio de no deseo, de no mejoría, es decir, un “caso perdido” que difícilmente cambiara su forma de obrar y de abordar los espacios académicos.

Emergen palabras muy dicientes en la expresión del docente para dar a conocer esta apreciación. Por ejemplo, a la pregunta **¿Qué metodología utiliza para con sus estudiantes, o como lleva su proceso cuando no responden a nivel disciplinar o académico?** Los docentes responden de manera recurrente a conceptos como: **me despreocupo, me desmotiva, algunos no cambiarán...** esto demuestra lo que ya leen los estudiantes, un abandono a su actitud que se genera como respuesta en el docente, el cual vincula la recurrencia como un asunto que no puede cambiarse, y el cual le lleva a desligarse de un seguimiento que posibilite efectos de cambio. El recurrente indisciplinado y de bajo promedio académico se convierte entonces en una imposibilidad, en un “caso perdido” en la escuela que no haya un lugar fuera de “aquello” que ya es, de aquellas formas de representar su vida dentro y fuera de la escuela. Es decir, la imposibilidad no solo es un ejercicio que se inscribe en el espacio de la escuela, sino, que es un reflejo del alumno en todas sus esferas de vida, de allí que el docente y la escuela difícilmente puede condicionar otros aspectos diferentes cuando ya lo ha intentado gradualmente con la planificación de su ejercicio educativo. Este es pues, uno de los rasgos que se advierten en las palabras de alumnos y docentes, los cuales encuentran reciprocidad en dicha lectura.

Ahora bien, la disposición del ánimo docente frente al espacio del aula y el vínculo con sus estudiantes describen diferentes tipos de actitudes. El **carácter fuerte, la mala actitud y el resentimiento** hallan acento en esta misma categoría, y evidencian rasgos importantes que son notorios para los estudiantes, los cuales descubren una constante ofensiva cuando estos han expresado conductas indisciplinadas ante el docente.

Miremos como a la siguiente pregunta el docente afirma una característica evaluativa que sanciona. A la pregunta “**¿Los alumnos hablan de que los profesores “la montan” cree usted que eso es verdad, que algunos lo hacen, explique?** El maestro responde, “**definitivamente sí. Hay compañeros que utilizan la evaluación sanción y combinan la disciplina con lo académico**”. (Instrumento 4). Esto evidencia que la evaluación se ve afectada por el efecto de los juicios. “Montarla” es una designación común para comprender a aquel que me hace mal. La evaluación sanción cumple este rol en este aspecto.

La respuesta en el temperamento del maestro les otorga un impedimento (según los estudiantes) para ser partícipes de las actividades escolares, y esto puede sacar acento en dos puntos importantes. Primero, en la recolección de información a través de los instrumentos, irrumpen asuntos que muestran una limitación que establece el docente a sus alumnos, por ejemplo, al tener un trato un tanto ofensivo y precavido con algunos alumnos genera un tipo de “barrera” que el alumno lee y percibe durante el desarrollo de las clases, o inclusive, en la relación que puede establecerse entre ambos, miremos: “**hay días que llegan malgeniados y he peleado con él**” (19:50 - 20:04) audio 1. Esta barrera, propicia que se conserve un silencio del alumno frente al desarrollo de las clases, ya que el vínculo que percibe en el docente es ofensivo, es limitante, y en todo caso, genera incomodidad y desconfianza.

En este punto evidentemente, se puede evidenciar la manifestación de la **evaluación silenciosa** en la enseñanza, ya que este carácter lo que desarrolla en el vínculo es un distanciamiento que desliga la participación de los alumnos en las actividades académicas, y asume un impedimento para que este pueda realizar preguntas o participar dentro del desarrollo de las mismas. De esta manera, dicha “barrera” deja un impacto en la enseñanza y la evaluación sugiriendo una problemática visible en los efectos académicos de los educandos, quienes afrontan un espacio de relaciones conflictivas que

terminan por limitar su palabra, su acción, y su participación en los procesos formativos de la escuela. El asunto permea entonces el carácter, el trato y la atención que el docente da a sus alumnos frente a el “querer” del alumno, es decir, que estos elementos reflejan inseguridades en el educando y le conllevan a generar un silencio que les parece mucho más “seguro” en el aula.

2.

Categoría	Conceptos - propiedades
<i>Privilegiados escolares</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preferencia hacia algunos alumnos ➤ Desigualdad en la nota ➤ Alumno favorito ➤ Rebaja de notas ➤ Impacto académico negativo ➤ Pérdida de materia ➤ Aumento trabajos

Ahora bien, en relación a esta categoría que se forja en el actuar y el carácter docente, podemos intervenir con el ejercicio de otra categoría que bien y puede referirse con el desarrollo de esta idea. En el sentido del “abandono” nace una oposición en la familiaridad en el aula de clase; si bien y existen alumnos que se sienten abandonados y limitados desde el punto de vista académico, existen otros que son “evidentes”, es decir, quienes tienen la atención, quienes el docente procura la palabra y el espacio académico. Afirman los alumnos **“le prestan más atención a unos que a los demás, los llevan en la buena y a otros en la mala (min 16:15 - 16:40) audio 1**

Los que se observan a sí mismos como **“reprimidos”** evidencian a los **“privilegiados”** a quienes el docente confiere todo cuidado y atención, puesto que son estos alumnos quienes mantienen una mayor comunicación directa con las actividades académicas, sean estas desarrolladas con trabajos escritos, tareas, o con el dialogo que supone una participación dentro de los

procesos en clase; esto se evidencia en campo. **A la pregunta *¿Cree que el profesor enseña igual para todos, o piensa que tiene una forma diferente de actuar de acuerdo al alumno, que le hace pensar en esto?*** Es común respuestas de orden categórico sobre la “inclinación” del profesorado sobre algunos alumnos. Responde un alumno de la siguiente manera: **“ciertos profesores, puesto que al indisciplinado suelen ignorarlos el día que quieren trabajar. En este caso es por obvias razones. Pero a veces la gente trabaja, pero hay otros que son lambones, o que por alguna razón tiene preferencia respecto a el profe, cambia su paciencia y su carácter a la hora de explicar.”** Esto muestra indicios de que existen lecturas que nacen de la experiencia en el aula, las cuales enfocan un análisis de como aborda el docente sus procesos y como estos se encuentran mediados por factores que le “acercan” o le alejan de una equivalencia procedimental en el campo de la evaluación y la enseñanza.

Inciden en este campo factores importantes en la evaluación y la enseñanza. Al mencionar el efecto sobre la evaluación y la enseñanza, es interesante notar como los alumnos recurrentemente efectúan una crítica referenciada a los modos de relacionarse el profesor y los alumnos. Uno de los códigos surgidos fue “el Impacto académico negativo”. Observemos, en la aplicación del instrumento taller conversatorio como se establecieron líneas argumentales en este sentido, surgiendo indicios de que él **“presta más atención a ciertos alumnos, por ejemplo los más tesos y callados, pero uno nada” (instrumento 1)** En este aspecto, los alumnos afirman que al privilegiar alumnos estos obtienen mejores explicaciones, y en este lugar, conforma un punto de análisis en el proceso de enseñanza, puesto que confiere una mayor posibilidad para aquellos sujetos que poseen un mejor vínculo o relación con el docente.

Los alumnos señalan que existen preferencias que se acentúan en las características de los alumnos, aquí por ejemplo hacen reseña a las

características académicas y disciplinarias. Esto genera una desigualdad en el aula y puede incidir en la atención y el esfuerzo explicativo que el docente puede poner en sus alumnos. Es posible que este concepto pueda relacionarse con otros más, por ejemplo, el de silenciar a unos para permitir que otros puedan generar un espacio mucho mayor, referenciando la imagen que el docente posee de sus alumnos, por ejemplo, quienes tienen algo para decir, quienes no, quienes utilizan el espacio participativo para el rol académico y quienes para fomentar desorden. Es interesante resaltar que esta situación puede ser planteada desde la posición preferente de aquellos alumnos que son más atentos, o que no interfieren fuertemente con los procesos desde la indisciplina, u otras situaciones contradictorias con el maestro y el desarrollo de sus actividades en el aula.

En este aspecto el estudiante es claro al afirmar que **“hay profesores que se la montan a uno, por ejemplo uno hace un trabajo mejor que el compañero y le colocan menos, entonces uno piensa pero ¿porque? Y tienen el descaro de colocársela mal, tiene uno buena la pregunta y se la ponen mal (min 03:30-03:49) audio 2**. Los alumnos señalan que existen preferencias, y que eso genera una desigualdad en el aula, ya que esto incide en la atención y el esfuerzo explicativo que el docente puede poner en una sola dirección. Es posible que este concepto pueda contener otros más, por ejemplo, el de silenciar a unos para permitir que otros puedan generar un espacio mucho mayor. Es interesante resaltar que esta situación puede ser planteada desde la posición preferente de aquellos alumnos que son más atentos, o que no interfieren fuertemente con los procesos desde la indisciplina, u otras situaciones contradictorias con el maestro.

Esta diferenciación entre ambos sujetos puede mostrar que el docente alcanza a intervenir con diferenciación atendiendo a un conocimiento de sus alumnos, a una lectura o imagen de ellos. Por ejemplo, un alumno que incesantemente participa y promueve ideas y argumentos dentro del aula, puede tener una

imagen o una representación en su docente que le clarifica formalmente que ese alumno **“tiene algo que decir”**, y de esta manera, es un sujeto “evidente” en el desarrollo de las actividades académicas que desarrolla el docente. Por otro lado, aquellos alumnos con deficiencias académicas y disciplinarias han colmado una imagen caótica reflejada en el desinterés y el “silencio académico, lo cual promueve en el espacio del aula dos entidades a educar que pueden denotar las lecturas del docente, esto es, lo que en la interpretación de la información denomino como **alumnos privilegiados y alumnos invisibilizados**.

El aspecto que vincula al alumno y el docente es inminente. En el aula, en la escuela, es inevitable que las relaciones nazcan y tomen diferentes matices de acuerdo a las diferentes manifestaciones que puedan surgir en la interacción de los sujetos. Es difícil desprender la relación entre docentes y alumnos, ya que este elemento hace parte del acto de educar. En esa relación, el modo de obrar y de corresponder de los actos y palabras genera percepciones y lecturas, las cuales influyen en diferentes aspectos interpersonales en la escuela.

Ahora bien, coexiste un amplio margen de sensaciones, de juicios de valor y de valores humanos que representan una respuesta frente al actuar. Frente a este aspecto, han surgido ideas de los alumnos, que bien y fueron notorias frente a la regularidad de su mención en el proceso de investigativo. En razón de ello, es necesario señalar rasgos de la evaluación silenciosa en las relaciones de la escuela. Las preferencias que advierten los educandos en el espacio del aula pueden promover una incidencia en los fenómenos evaluativos. Si esta evaluación es procesual, lo más posible es que estos rasgos queden inmersos en la vinculación que realiza el maestro de las experiencias con sus alumnos; sin embargo, si ese proceso esta medido por los juicios valorativos, lo más posible es que el resultado de dicha evaluación guarde aspectos negativos en la consolidación de la misma.

3.

Categoría	Conceptos - propiedades
<i>Estigma disciplinario</i>	<ul style="list-style-type: none">➤ Culpar sin razón➤ Llamado de atención constante➤ Señalados sin razón➤ Todo es mi culpa➤ Culpabilidad➤ El profesor habla de los alumnos➤ Mala fama➤ Juicio de valor➤ Indirectas

“Es común que las categorizaciones que hacen los maestros de sus alumnos sean rígidas e inmutables, lo que se convierte en un serio obstáculo para que el maestro perciba de diferente manera el desempeño de sus alumnos”

(Anzaldúa y Ramírez, 2001, p. 111)

El **estigma disciplinario** es una manifestación notoria frente a los asuntos de conducta y disciplina del estudiantado. Este rasgo apunta a la señalización constante que realiza el docente hacia algunos alumnos en razón de la indisciplina en la escuela. Lo curioso de esta categoría, es que según la mención que realizan los alumnos, ellos no son siempre los culpables directos de los actos de indisciplina en el aula, sin embargo, cuando algo anda mal, el docente se remite a ellos inmediatamente, como si todo tuviese que pasar por ellos en culpabilidad de toda intención caótica en el aula. De esta manera, el estigma designa una señalización culposa que proviene del docente en referencia “no segura” de quien realiza los actos. Observemos esta afirmación obtenida en entrevista: **“uno hace algo malo y ya con eso el profesor dice que uno es el que hace todo siempre”**. (min 12:10 - 12:35) audio 1

En este punto, los **alumnos** suelen señalar conceptos como: **el profesor me la tiene montada, siempre me culpa a mí de todo lo malo**; o, de parte de los **docentes** nacen otros que se asocian a esto, como: **siempre son los mismos indisciplinados, son dos o tres alumnos que generan la indisciplina, ya los tengo referenciados**. “Entre el maestro que impone la disciplina y aquel

que le está sometido, la relación es de señalización...” (Foucault, 2002, p. 154) Aquí se deja leer la intención marcada del docente por categorizar una imagen que nace de la recurrencia, pero que puede en algunos momentos, ser una imagen sesgada frente a ciertos actos que no tienen siempre el mismo “actor” o el mismo culpable. De esta manera, el sentido de lo negativo, o la tentativa de “desorden” de las actividades escolares o disciplinarias pasan casi que inevitablemente por aquellos sujetos de “referencia” común a la indisciplina.

De esta manera, las condiciones de interacción entre maestro y educando construyen una imagen de referencia que se plasma en el maestro, lo cual le remite a “enjuiciar” directamente a aquellos alumnos que según su apreciación, son “responsables” de todo cuanto ocurre en el aula. A la pregunta **¿Sabe de algún alumno a quien el profe le tiene bronca? narre brevemente sin utilizar nombres/** contestan de forma descriptiva: **“si a un compañero que lo tiene como el payaso del salón, y ella por desquitarse le pone mala nota y cuando algún otro compañero hizo alguna maldad, siempre al primero que mete es a él a pesar de que él no fue, y por maldad siempre le hace preguntas a el que él no sabe que decir porque no entendió y hay mismo le pone mala nota en la participación.” (Instrumento 2)** Un asunto prejuicioso que está definido por el efecto de la experiencia escolar y que termina condicionando un efecto adverso en los sujetos a educar.

Algunos de los conceptos recurrentes obtenidos en la implementación de instrumentos sugieren enfáticamente que es común la pronunciación de culpabilidad para aquellos sujetos recurrentes en actos indisciplinados. El hecho de “culpar sin razón” mantiene una carga simbólica frente a estos estudiantes, y de igual manera, puede condicionar aspectos que dilatan las relaciones entre el maestro y alumno. Observemos que estos aspectos pueden formular juicios de valor entre ambos actores, y de esta manera, puede generar un distanciamiento sustancial.

Ahora bien, culpar sin razón aparente se concreta en la visión “anticipada” de aquellos que promueven comúnmente el desorden, sin embargo no es un argumento para diagnosticar cada acto en ellos. Pero la imagen descansa en ellos, se dibuja en ellos y esto tiene su carga en las relaciones que se construyen. **“Dice la profe de mi así como unos que se van a tirar piedra, vándalos, guerrilleros” (min 01:40 - 0150) audio 2**, como tal, un asunto de señalización, que muestra facetas del alumno frente a los ojos del maestro. Hablar de vándalos ya nos habla de otra condición negativa del alumno. Lo dibuja como un sujeto de actos ilegales o incorrectos, y que en esa medida, puede tener una condición delincencial. ¿Que hacer frente al “otro” que recurre a lo incorrecto, que no cambia, que no promete? Pueden ser preguntas que inciden en la manera de vernos, de vivirnos en los roles de la escuela.

En esta categoría ingresan otros asuntos que interfieren en la imagen del alumno. El efecto de que puede suscitar el estigma de aquellos alumnos indisciplinado puede extenderse hacia otros espacios. Las relaciones creadas en la escuela no solo nacen del encuentro en el aula, existe todo un espacio para manifestar juicios, acciones, actos y relaciones; afirman los estudiantes que los profesores **“manipulan la información, utilizan la sala de profesores para hablar de nosotros (min 20:10- 20:25) audio 1...** de esta manera, se generó una lectura que los estudiantes realizaron de los maestros, evocando la sala de profesores, reuniones generales y otros espacios como lugar de divulgación de los “errores” de los educandos. Asumen los estudiantes que la **mala fama** es una de las herramientas que les categoriza como alumnos problema. Cuando existe, o se da una falta disciplinaria, el maestro habla sobre ella con otros colegas o alumnos, lo cual lo interpretan como una falta de respeto frente a la intimidad del alumno. En una entrevista semi-estructurada realizada a 8 jóvenes del grado 10-2 de la institución educativa Javiera Londoño se extraen estos fragmentos como evidencia de lo afirmado, **“en sala de profesores es una habladuría, uno pasa por sala de**

profesores y son hablan de uno, hablan de los alumnos a espaldas de ellos y eso es muy feo (min 09:08 - 09:25) audio 1

Puede verse que el efecto de la evaluación silenciosa juega indirectamente en los procesos evaluativos y de enseñanza. Pero en todo caso, son elementos que juegan un papel en la relación y en el valor efectivo que pueda tener el maestro en su apreciación de estos dos conceptos escolares. De allí, que dicho efecto permea e influye considerablemente en el establecimiento de las relaciones escolares, y en la misma estructura formativa del educando.

4.

Categoría	Conceptos – propiedades
Alumno invisibilizado	<ul style="list-style-type: none">➤ Me calla➤ Ignorar al estudiante➤ Me olvida➤ No me permite participar

“El silencio es el nombre que damos no a algo que aparece, a un fenómeno, sino a algo que no aparece, a la no aparición o desaparición. Esto otorga automáticamente al Silencio connotaciones metafísicas y existenciales, viniendo así a ser la metáfora de lo inefable o inexpresable”

(RAMÍREZ, 1992, p. 19).

Un asunto de recurrencia frente a la interacción del alumno en clase y su relación con el maestro suscita importancia a la hora de analizar los datos obtenidos. En el ejercicio de las clases es de notar que algunos alumnos se piensan “excluidos” desde el punto de vista académico y actitudinal con el docente, pues consideran que existe un abandono que les silencia la voz frente a las actividades de clase. Este abandono lo sienten reflejado, según ellos, en las pocas oportunidades que da el docente a su participación y en actitudes de

malestar reflejadas en el docente. Por ejemplo cuando estos desean dar su punto de vista frente a una temática o cuando desean generar una pregunta en relación a la clase.

“La interacción en el aula lleva implícita una situación de poder que provoca estrés, juego de intereses y desintereses institucionales percibidos por unos y otros en compromiso arraigado con ciertos implícitos culturales. El respeto al otro exige tensión, provocando una situación molesta donde, por un lado, el profesor detenta la palabra, símbolo de poder, mientras que, por otro lado, pretende delegarla de forma metonímica en los estudiantes, quienes deben esforzarse en no desbordar los límites de lo decible, de lo políticamente correcto, convirtiendo el signo en metonimia de un habitus institucional.” (2007: 1077)

Los alumnos lo señalan de la siguiente manera: **“nos ignoran o nos callan si queremos participar (min 19:10 - 19:17) audio 1**. Pero no es un silencio otorgado por azar, como bien afirman algunos de los estudiantes, estos “silencios” son comunes hacia aquellos que mantienen conflictos disciplinarios constantes; es decir, aquellos alumnos que poseen una imagen condicionada en bromas y desórdenes en el espacio académico y que de igual manera, inscriben una relación conflictiva con el maestro, lo que de una u otra forma, genera conflictos en el seno de la interacción con el maestro y termina por condicionar un efecto frente a la enseñanza y la evaluación como proceso. . En este espacio, la imagen construida por el docente le confiere un desaire en el alumno “conflictivo”, de manera que le piensa como quien no tiene nada que decir, no cambiara, o como quien utilizara sus espacios para originar desordenes en el aula. Frente a la pregunta **¿Que metodología utiliza usted para con ellos, o cómo lleva su proceso cuando no responden a nivel académico y disciplinar?** El profesor responde, **“sino desean mejorar me despreocupo de ellos”**. (Instrumento 4). De esta manera, el silencio le es conferido como mecanismo de control, o como juicio frente a lo que ha hecho.

Desde el punto de vista de la enseñanza, este carácter de “invisible” promueve un temor en el educando que le limita a escucharse, que le limita a elevar su pensamiento en clase, y es una limitante que no cae solo sobre él o sus compañeros, sino, en el mismo docente que tras mantener una actitud fría y despreocupada le confiere un lugar allí, en ese rincón, en ese silencio... “el hablante se propone evitar la tensión psicosocial que se produce cuando en una situación comunicativa potencial deja de desarrollarse una interacción verbal” (1987: 30). Manifiesta un estudiante, **“uno con ganas de participar y le dicen cállese (min 18:40 - 18:55) audio 1**, evidentemente las palabras someten el deseo de ser participe, máxime, cuando estas cortan de lleno el ánimo y la seguridad.

La importancia que suscita comprender como estos asuntos juegan un lugar importante lo demuestran las datos, que bien y confieren importancia a las mismas palabras de los docentes, los cuales con su experiencia, o con el tiempo de trabajo con los alumnos terminan por mantener distancia o generar apatías con los alumnos, esto no puede generalizarse, sin embargo tampoco puede ocultarse, pues es un fenómeno de existencia real en aula de clase que de igual manera afecta la relación entre alumno y docente, en cómo se construyen y se viven. De igual manera, suscita impacto en fenómenos escolares de importancia en el proceso educativo.

Ahora bien, cuando nombramos la evaluación, enunciarnos que este alumno “invisibilizado” le ejerce un enorme problema en las actividades. Si la evaluación evoca un proceso en el cual el alumno participa y construye a través de las experiencias educativas, es notorio que a la hora de catalogar o analizar este proceso, el docente acudirá a su “silencio” como una desmotivación, o un limitante del estudiante en las actividades a realizar; sin embargo, no podemos someter totalmente ese análisis cuando los mismos estudiantes interpretan que el docente puede generar estos silencios, de allí “se renuncia al lenguaje porque -en el fondo- se está ante un vacío, una nada.

La nada es incomunicable” (2001: 7); entonces, el esfuerzo de pensar y de interpretar un concepto (evaluar) debe ir mucho más allá del nivel teórico y debe desbordar realidades que pueden pasar desapercibidas pero que están jugando roles importantes en la escuela, tal es el caso de los mismos vínculos que les relaciona en el espacio colectivo de la escuela y que notablemente advierte un lugar de impacto en estos conceptos.

En la descripción del **diario de campo (anexo)** quedo plasmado una discusión llevada a cabo entre alumno y docente. En ella, el alumno efectúa aportaciones a la clase hablando desde posiciones socialistas. Este hecho incito al docente a callarlo, decirle que es un guerrillero y que por favor no iniciara el desorden en su clase. Realmente no había motivo para tal, sin embargo esto generó controversia en el aula, y motivo el silencio en el estudiante. El efecto de las relaciones y vínculos construidos en el espacio escolar pueden someter a algunos a distanciarse de las actividades. Aquel alumno que “desaparece”, que no actúa académicamente no puede posar sobre si todo el ejercicio de su acción, de allí que la interpretación de los actos del docente, sus palabras y acciones demuestran que su esfuerzo algunas veces escapan hacia aspectos que pueden ayudar a consolidar el adjetivo de “invisibilizado”, respondiendo a juicios valorativos que se construyen en las relaciones con sus alumnos.

De hecho este factor puede descansar en aspecto emergente en los instrumentos, y es el de tratar de proponer un dialogo sobre ideologías no compartidas. Este aspecto es interesante porque muestra que la divergencia ideológica puede confrontar el acto de la palabra al silencio, sometiendo el silencio tácito sobre los alumnos, al igual que temores que pueden desplegarse no solo en el alumno en cuestión sino, en los demás que ven la confrontación verbal como una imposibilidad frente al maestro dotado de poder. Observemos el siguiente argumento: **“el profesor dice que soy socialista, y me ha dicho delante las personas que me desmovilice, y en clase es lo mismo, pero yo no me quedo callado audio 1.**

En una categoría analizada anteriormente (privilegiados escolares) se argumentan de una forma diferente estas relaciones evidenciadas por los mismos estudiantes. En ella, se afirmaba como algunos alumnos mantienen una posibilidad mayor de relacionarse con su maestro y de obtener de él una atención mayor. Lo que remite en este espacio a relacionar ambas categorías es el hecho de que descansa en la atmosfera escolar una imagen del alumno “deseado” el que debe ser, el correcto, y esto puede generar un supuesto en el cual deben estar los otros, así, el alumno que no mantiene este actuar puede perder espacios que el maestro cree perdidos... el catalogar puede ser una forma de leer las apreciaciones en la interacción de clase y formular desde allí una categoría de alumnos a los cuales “debo escuchar” y a cuales “es un asunto perdido”, O ¿cómo explicar que unos aparecen y otros desaparecen en este escenario?

5.

Categoría	Concepto – propiedades
Control y vigilancia en el escenario escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Me vigila ➤ Me observa ➤ En todo lado esta ➤ Nos satanizan y vigilan

“El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican.”

(Foucault, 2002:158)

El sentido que alberga el maestro en el espacio escolar puede tomar diferentes aspectos de acuerdo a la intencionalidad de sus acciones, la actitud y los vínculos que se pueden generar entre él y los alumnos. Esto sucede mientras

hablan, comparten ideas, cruzan palabras y albergan en el encuentro variadas manifestaciones sociales. Cuando señalamos el efecto de la evaluación silenciosa sobre esta interacción encontramos entonces varios elementos importantes a la hora de analizar los datos obtenidos en campo, confrontando aspectos que empiezan a ser perceptibles.

La evaluación silenciosa representada en los juicios de valor que influyen sobre los procesos de enseñanza y evaluativos, moldean algunas dificultades que son advertidas en las lecturas de los educandos. Estos juicios de valor que se generan en la interacción entre ambos, muestran un tipo de señalización “anticipada” frente a los escolares que bien y son representados o categorizados por el docente. En el ejercicio presentado en el **instrumento numero 4** a docentes se pide señalar un concepto, la pregunta es la siguiente: **Cuando un alumno es recurrente en cuestión de indisciplina o de irresponsabilidad académica usted piensa:** la respuesta, **“Vigilar constantemente”**. En este lugar, tal anticipación somete el esfuerzo docente en una continua permanencia en la observación o vigilancia de aquellos que “prometen” fallar al reglamento. Entonces tal anticipación denota un seguir, un vigilar de forma directa o indirecta, sea el caso que la falta exista o pueda existir en aquellos alumnos, esto “permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente indiscreto, ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo; y absolutamente "discreto", ya que funciona permanentemente y en una buena parte en silencio.” (Foucault, 2002:164)

El seguimiento de aquellos alumnos que manejan una imagen inestable o contraria a las normas institucionales se hace continua y evidente, manteniendo un control disciplinario y de vigilancia sobre ellos para permitir un asunto disciplinario controlado en un aspecto “futuro” que no tiene lugar, y en un presente que se ve vigilado y molesto para ellos (alumnos), sobre todo por un esfuerzo de mantener allí, en esa mirada, una posición representada en el

error. Se pregunta a los docentes, **¿A la hora de dar la clase, usted da atención diferente de acuerdo a los alumnos, por ejemplo los aplicados y los indisciplinados, existe un modo diferente de obrar con ellos?** A lo cual responden, **“sí, sí existe, a los aplicados no hay que estar pendiente de ellos mientras que a los otros sí” (instrumento 4)**. La disciplina se mantiene como ese “gesto” molesto que sobrecoge a los alumnos, los persigue y los cataloga según sus errores...

En este escenario escolar, la representación del maestro toma tintes “policiales”, ahora para aquellos alumnos que leen en ellos la vigilancia y el control de la disciplina no descansa el cuerpo de un enseñante o un guía, sino, el ejercicio de aquel que domina, silencia, controla, castiga... el efecto de la interacción entre maestro y alumnos permeada por las condiciones que le preceden, van condicionando miradas, juicios y representaciones que toman un sentido para los directamente vinculados... ahora bien, este efecto promueve inmediatamente una carga sobre las mismas relaciones académicas vinculadas a los conceptos que nos proponemos analizar, la enseñanza y la evaluación.

En el análisis de estas relaciones podemos sumar el contenido expuesto con dichos conceptos, y fijar así, lo que denominamos como “evaluación silenciosa”. En términos de interacción, los roles promueven una imagen, de ella es claramente visible la disposición de actos y estatus que reflejan condiciones y formas de obrar, es de saber que:

...en las situaciones de clase se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica; se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno... Cros, 2000:56)

En este campo, la evaluación como condición procesual encuentra un propósito descrito en el seguimiento de las acciones del educando, las cuales, como se advierte en esta categoría, son secuenciadas con búsqueda de erratas y falencias en diferentes aspectos académicos de los estudiantes. Referenciando este tema, es probable que dicha acción deje observar las conductas adversas a las condiciones disciplinares y no puramente el esfuerzo, la motivación u otros elementos que pueden propiciar aspectos positivos en la vida de los alumnos “vigilados”.

En esta vía, los juicios de valor que emergen de las relaciones en el aula pueden construir aspectos valorativos sesgados que generalizan los actos de algunos alumnos. Las dificultades disciplinares, acompañados de “roces”, irresponsabilidades, faltas, discusiones, agresiones verbales, son motores de prejuicios dotados de sentido, los que al fin y al cabo, pueden actuar de manera imperceptible, pero con una huella real en estos procesos académicos.

Los educandos mencionan un seguimiento que es desencanto. An la aplicación de los instrumentos evaden el seguimiento académico como proporción a la formación o el guía en el desarrollo de las actividades académicas, sin embargo, argumentan un asunto concreto que evidencia la vigilancia como castigo, o bien, como control de las acciones de los alumnos.

Análisis de Categorías desde la perspectiva de la evaluación silenciosa (...)

Un encuentro entre la enseñanza, la evaluación y los juicios valorativos.

El escenario escolar es todo un “mundo”, y como tal, guarda sistemas de símbolos y representaciones que surgen y dinamizan a maestros y alumnos mientras se encuentran compartiendo diálogos, vivencias, conocimientos y alegrías; pero esta alegoría también puede estar fundada en otros principios, por ejemplo, en apatía, enojos, prejuicios, venganzas... como sistema interactúan, y en ese encuentro se hacen, se piensan.

Cada percepción que se desarrolla moldea miradas y sentimientos que imparten unas condiciones específicas en el trato que dan las partes. Estas propiedades condicionan la vida grupal, ya que generan una forma de tratar las relaciones sociales y los vínculos en la representatividad de dicho encuentro. Los estudiantes y maestros “representan la estructura social, afirmando sus propias posiciones y sus propios papeles, lo mismo que estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valor y de conocimiento» (Halliday, 1978:9). Estos aspectos se construyen en la interacción y dan forma a las manifestaciones de cada uno de ellos en el contexto de la escuela.

❖ Definición y argumento

En los entornos del aula no solo se reflejan las condiciones temperamentales o actitudinales, pues las realidades escolares admiten analizar otros factores. En este lugar existe una composición entre lo actitudinal y lo académico. De hecho, al formular el concepto de “evaluación silenciosa” nos remitimos puntualmente a señalar la valoración subjetiva que se hace del otro, en este caso, del otro en condición de estudiante, a partir de los juicios valorativos surgidos en la interacción maestro-estudiante, y que pese a ser ligeramente

inadvertida, soterrada y silenciosa, invade los procesos de la evaluación y de enseñanza. De forma que se trata de develar el reflejo de estas condiciones en los procesos escolares como factores de incidencia directa.

Las categorías analizadas recorren un gran número de situaciones inherentes a las problemáticas derivadas de los juicios de valor. Las interacciones y las formas de manifestar aprecios, silencios, juicios, enojos, apatía, olvido entre otros, son manifestaciones que procrean una intención que mantiene rasgos de influencia sobre las relaciones académicas. No pueden desligarse que estas características entran a jugar un papel en las relaciones personales de docentes y alumnos, y que de igual manera, pueden encontrar un acento en la forma como se enseña o como se evalúa. Condiciones inseparables que hacen parte de la escuela, de alumnos y profesores y que interactúan como tal con procesos, símbolos y significados atribuidos y acuñados en las relaciones mismas.

La manera en que se expresa la evaluación silenciosa admite analizar los juicios sobre las condiciones evaluativas y de enseñanza. En el análisis de las categorías se observó como el fenómeno genera diferentes condiciones que son limitantes en el ejercicio evaluativo y de enseñanza. Admitir que bajo el rotulo de las relaciones entre maestro y estudiante suelen estar presentes las valoraciones personales y que estas pueden generar efectos negativos en el escenario escolar es una de las observaciones que salieron a flote tras el desarrollo de la investigación, pues desde las perspectivas de los actores, no hay duda de que dichas relaciones pueden ser conflictivas o desfavorables para las partes, sobre todo, para algunos que ven en el “poder” del docente, una manifestación clara frente a estas condiciones.

Sobre las categorías analizadas hablamos de silencios o aprecios hacia los estudiantes, de igual manera, nombramos juicios de valor construidos y reflejos de los mismos en actitudes comportamentales del alumno y los maestros,

aparecen claramente expresadas desigualdades, castigos, vigilancia, culpabilidades constantes y otros aspectos de notable incidencia en las condiciones evaluativas y de enseñanza; las cuales proporcionan una mirada a las relaciones que surgen en el aula y como estas representan diferentes acciones y referentes frente a los elementos escolares.

La evaluación silenciosa como tal, indica el análisis de factores que pueden pasar “imperceptibles” a simple vista (juicios de valor), pero que tras la reflexión de campo, se observa como un punto de interés que juega un rol real en las condiciones del aula. Los juicios de valor que nacen en referencia al encuentro del hombre como ser social, no puede ser desligado de la categoría de maestro, pues, como tal, le corresponde un lugar de interacción social en el cual juegan condiciones humanas. De esta manera, el ejercicio de su profesión debe ir ligado tanto a los procesos disciplinares y pedagógicos propios de su formación, como a la reflexión de las prácticas educativas llevadas en campo, donde nacen y “colisionan” las relaciones del aula.

La evaluación silenciosa ejerce un punto de encuentro importante manifestado en las relaciones escolares, tomando como fundamento la vinculación que nace y desarrolla en las variadas manifestaciones culturales, intelectuales, comportamentales y actitudinales que cada sujeto ejerce tras su vínculo social. De estas aportaciones surgidas sobre todo del interaccionismo simbólico, se efectúa una lectura de símbolos y significados que tras la codificación mostraron una importante concordancia con los procesos evaluativos y de enseñanza, los cuales manifestaron el efecto de los rasgos nacidos desde la interacción social en el contexto del aula. Dichas manifestaciones, son en todo caso, elementos importantes que suscita reflexión en las dinámicas docentes, en su actuar, en su forma de pensar y accionar frente a los educandos, pues tras el análisis es susceptible generar impactos importantes en los alumnos lo cual puede generar no solo una dirección lineal del educador como tal que lo describe como ejemplo, como guía, como maestro, sino también, como un ente

que puede limitar el ejercicio formativo. Tal vez una fuerte alusión al maestro, pero es necesario desprender del idealismo la noción de perfección y ejemplo del maestro y re-pensar las acciones escolares del mismo en la escuela.

Conclusiones

El nacimiento de las categorías demandaron una marcada insinuación sobre estos factores prejuiciosos y valorativos en la práctica evaluativa y de enseñanza, los cuales se develaron inicialmente como una hipótesis de campo que manifestaba como el rol del maestro se desempeñaba de manera disímil según las condiciones que le vinculaban a los alumnos, es decir, como este, se notaba habituado de manera diferencial entre juicios valorativos con sus alumnos de acuerdo a la construcción de las personalidades y de los mismos encuentros y distanciamientos entre ellos. Mientras unos encontraban el diálogo y la discusión como una notoria y positiva relación maestro-alumno, otros hallaban un lugar de conflicto y confrontación. Esa manifestación inicial auguro una reflexión más profunda que a lo largo del desarrollo de la presente investigación y manifestó como esta evaluación silenciosa poseía importante efecto sobre las condiciones que juegan entre los actores del aula escolar, determinado por un juego de juicios, sentimientos y manifestaciones en el aula escolar.

La escuela como “lugar” de encuentro social es un rico escenario, en el cual confluyen sujetos de diferentes condiciones sociales, esto genera de igual manera, variadas manifestaciones y como tal, variados encuentros. De manera que el docente no solo se hallara departiendo con unos alumnos de carácter general. Es decir, no se relacionara con una misma intención de vida, de unos mismos problemas, de un dialogo con un mismo sentido y con actuaciones similares. Es lógico que los alumnos están permeados por un gran número de influencias sociales y que el mismo encuentro con el profesor marcara otras

pautas de acción. En este sentido, el aula, y las relaciones que allí nacen ejercen variadas manifestaciones y sus efectos pueden estar en evidente “choque” con las intenciones del maestro. Esto promueve una necesidad de conciencia del contexto y de lo que allí se moviliza, como se moviliza y que puede generar el docente en este lugar. Observemos que las particularidades del aula, o de la escuela no solo son responsabilidad del alumnos, y que existen elementos que el docente pone en juego, siendo este igualmente responsable sobre dichas condiciones.

Sugerencias

El presente trabajo se desarrolló bajo intención de analizar factores que vinculan tanto a maestros como estudiantes, desde una perspectiva de análisis de sus relaciones como construcción interpersonal; esto es, intentar comprender como los procesos de la escuela nacen y se hacen desde los vínculos sociales en primera instancia, los cuales ligan los sentimientos, los juicios, las problemáticas, los conflictos y silencios, que son entre tanto, los aspectos del niño y del maestro que se encuentran como humanidad. Todos ellos, en confrontación, en entendimiento, pero también, en conflicto y distanciamiento; cada condición humana que impregna el encuentro con el otro es digno de entenderse una profesión de gran importancia para nuestra sociedad y que se despierta vitalmente como una labor social

A nivel conceptual, fue difícil hallar un acercamiento en esta medida, pues el evaluar y el enseñar no toca fácilmente estos elementos a nivel teórico, sin embargo, es importante mencionar la incidencia que estos pueden tener en principios tan importantes para el acto de educar.

Intentar hondar en estos elementos es dar otra mirada, buscar otras intenciones y otras perspectivas de análisis frente a conceptos que

teóricamente están fuertemente estudiados con un proceso histórico enmarcado en escuelas e ideas, pero que fundamentalmente no centran estas líneas en condiciones de juicios valorativos, sentimientos y efectos que se desligan en ellos como factores de incidencia directa.

Por ello queda abierta la invitación a encontrar en esta fuente una diferente mirada que nos haga conscientes de nuestro actuar frente a nuestros alumnos, y de igual manera, ser reflexivos frente a lo que representa nuestra práctica, pensando en cómo la llevamos a cabo, ya que en ella, se puede influenciar y condicionar actos que limitan y encasillan a los sujetos. Esto último, sería una enorme contradicción con los principios emancipatorios inscritos en empoderar sujetos que dialoguen y participen de sus procesos para la vinculación social de sus aportaciones, de manera que vale la pena suscitar la reflexión constante que propicia la investigación como forma de hondar en los vacíos que dan continuidad a las erratas sociales y educativas.

Anexos

Anexo A: Sistematización y análisis de la información levantada en campo.



análisis instrumento
1.xlsx



análisis instrumento
2.xlsx



análisis instrumento
3.xlsx



análisis instrumento
4.xlsx

Anexo B: Tendencias, códigos y categorías.



Codificación
instrumentos 1.docx



Codificación
instrumentos 2.docx

Anexo C: Instrumento 1: Encuesta alumnos

La aplicación de este instrumento se realiza con fines investigativos. Toda información lograda será utilizada confidencialmente sin la publicación de nombres propios o ningún tipo de información pública que revele datos privados de los encuestados.

1. Cree usted que algunos profesores se la montan a los alumnos, y porque?
Yo creo que es relativo, a veces si tiene la culpa el alumno, pero en ocasiones el/la profesora se la puede montar porque no le llena las expectativas, o a simple vista, no es acorde a lo que esperan, o por la primera impresión.

2. Que le hace pensar a un alumno que el profesor se la tiene montada?
Quizá como "pasarle por la galleta", no recibir sus trabajos o tareas. Tener la misma o mejor calidad en algún ensayo que otro compañero y tener mejor nota. Quitarle la oportunidad de opinar, o por el contrario, tirarle todas las preguntas.

3. Cree que el profesor le rebaja notas porque usted le cae mal, porque lo dice?
Es posible que se deje llevar simplemente por lo que ve, y no considere exactamente algo más íntegro.

4. El profesor pone trabajos o actividades de más a algunos alumnos, con qué motivo lo hace?
Yo creo que por ayudar. Algunos compañeros tienen un promedio bajo y cualquier otra nota emplea le puede subir. Pero, si por el contrario es un compañero que rinde, es posible que sea por desgastarlo o por que aporte más.

5. Cree que el profesor enseña igual para todos, o piensa que tiene una forma diferente de actuar de acuerdo al alumno, que le hace pensar en esto?
Ciertos profesores, puesto que al disciplinado suelen ignorarlos el día que quieren trabajar. En este caso es por obvias razones, pero a veces, a gente que trabaja pero hay otros que son lambones, o que por alguna razón tienen preferencia respecto a ella profe. Cambia su paciencia y su carácter a la hora de explicar.

6. Como se refleja la imagen que el profesor tiene de usted en la clase:

- a. No lo deja participar b. habla de los alumnos **c. lo culpa de actos de**
indisciplina d. le pone notas bajas e. otras.....
que no trabajo.

7. Algún profesor lo ha nombrado o llamado de forma poco habitual, de qué forma y porque? En realidad, no.

En este caso he encontrado alto respeto.

8. Cree que la forma en que lo "ve" el profesor se ha reflejado en como él lo evalúa, explique? En ocasiones, no siempre.

yo siempre trato de trabajar y algunos profesores lo notan, por ende, saben más como mi responsabilidad. Lógicamente, esto no interviene en una nota más alta, siempre es lo que me merezco. Aunque no falta el que me dio

9. Alguna vez ha pensado que ud le cae mal a un profesor, como se manifestó esto y porque? Sí, en el grado 9°. Fue muy cómico, porque mi grupito de amigas y la teficha era el estudioso, el responsable y yo

hasta les daba mis tareas y ~~da~~ ellas les ponía mayor nota teniendo lo mismo. Tanto, que la profe luego se sorprendió de que ocupase el primer puesto, pues yo para ella no era "lo

10. Sabe de algún alumno diferente a ud a quien el profe le tiene bronca? narre brevemente sin utilizar nombres

suficiente".

Anexo D: Instrumento 2: Encuesta maestros.

La aplicación de este instrumento se realiza con fines investigativos. Toda información lograda será utilizada confidencialmente sin la publicación de nombres propios o ningún tipo de información pública que revele datos privados de los encuestados.

1. Cuando un alumno es recurrente en cuestión de indisciplina o de irresponsabilidad académica ud piensa:

a. Que es molesto b. generar una metodología para él c. lo vigila constantemente
d. le asigna mayor trabajo académico e. otras... Dialogos permanente con el estudiante y su acudiente - Compromisos, acuerdos.

2. Cuando les da oportunidad de mejorar su disciplina o su responsabilidad pero no responden, que piensa ud de ellos?

Que aun notienen actitud de cambio lo que permite continuar con el proceso y compromiso del padre, estudiantes. Tomar medidas con el apoyo del coordinados.

3. Que metodología utiliza ud para con ellos, o cómo lleva su proceso cuando no responden a nivel académico y disciplinar?

Llamados de atención, conversatorios alumno, padre, profesor asignación de actividades nuevas reuniones con el coordinados observaciones escritas, diálogos

4. El actuar lo tiene en cuenta a la hora de calificar, me refiero al proceso evaluativo, en que se fija ud? si ya que el proceso aprendizaje es integral se tiene en cuenta todo el desenvolvimiento del estudiante

5. Los alumnos hablan de que los profesores "la montan" cree ud que eso es verdad, que algunos lo hacen, explique?

No lo creo ni es cierto simplemente el estudiante cuando se le exige o se le dan normas para mejorar no lo gusta y es allí donde se presenta la discordia por parte del estudiante el educador siempre busca lo mejor para su alumno

6. Que puede generar en el docente un alumno que continuamente plantea problemas en el aula?

- Incomodidad
- Búsqueda de nuevas estrategias
- diálogos, observaciones, llamados de atención
- funciones distintas a esos alumnos. (asignación).

7. alguna vez sintió que un alumno le molestara, es decir, como si sintiera apatía por él. Si es así, explique? NO ya que el estudiante presenta diferentes

estados, formas de actuar por falta de responsabilidad y amor por lo que hace poco deseo de superación

8. A la hora de dar la clase, ud da atención diferente de acuerdo a los alumnos, por ejemplo los aplicados y los indisciplinados, existe un modo diferente de obrar con ellos? NO ya que durante la clase todos se deben

portar adecuadamente y poner en práctica las normas establecidas.

9. Cree ud profesor que uno llega a fastidiarse de algunos alumnos, porque?

NO por que cuando nos preparamos para ejercer la docencia como tal, es preciso ser equilibrado, formadores orientadores con altura para ser ejemplo a seguir.

10. En su experiencia como docente se dio cuenta ud de un caso en el que un profesor se la montara a un alumno, narre brevemente?

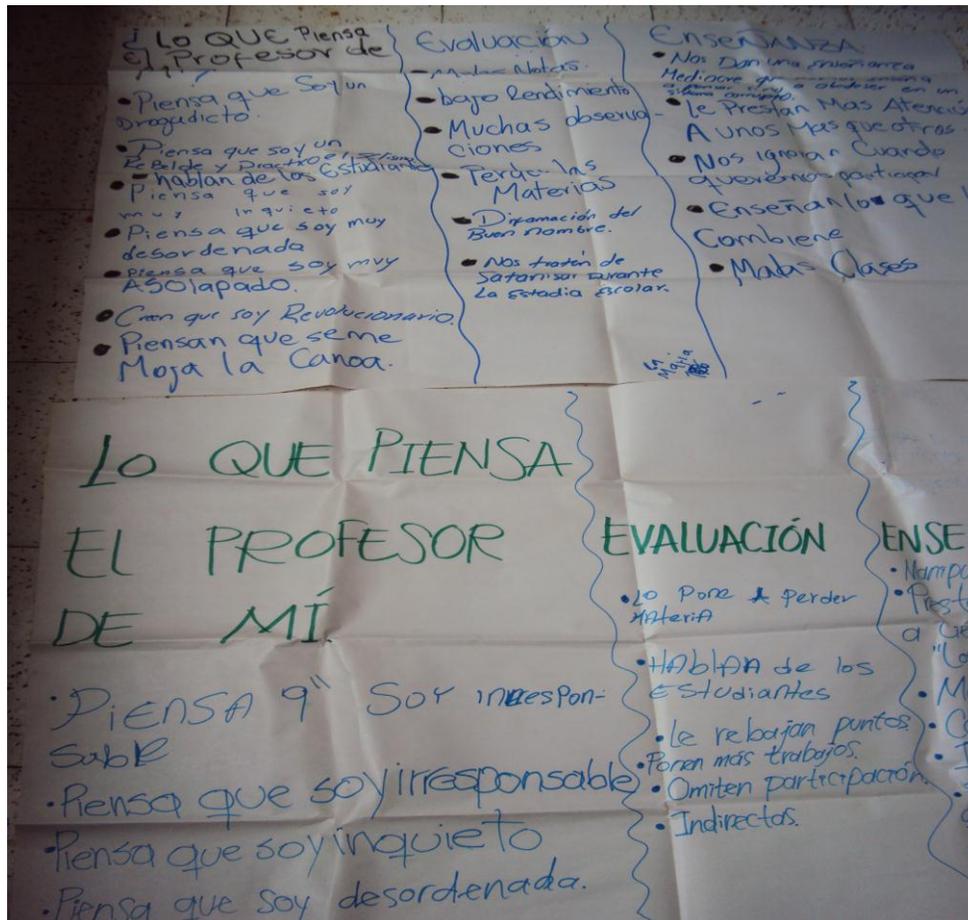
Nunca cuestiono el trabajo o labor de un profesor a un que en la vida del señor se ve de todo
→ Para que esto no suceda es necesario formarse en una norma donde se le induce, inyecta a la persona el ser docente de verdad verdad...

11. Sin nombrar el profesor, sabe ud en su experiencia, si alguno de ellos tuvo apatía por algún alumno, como se manifestó esto?

Utilizan difemismo o palabras peyorativas para referirse al estudiante al momento de describir todas sus acciones o actuaciones.

Anexo E: Instrumento 3: Grabación dialogo grupal (alumnos - Cd)

Anexo F: Instrumento 4: Taller Conceptos (fotos) instrumento presente como ejemplo en la página 45.



Moja la Canoa.

Lo QUE PIENSA
EL PROFESOR
DE MÍ

PIENSA q' Soy irrespon-
sable
Pienso que soy irresponsable
Pienso que soy inquieto
Pienso que soy desordenada.

EVALUACIÓN

- No pone a perder Materia
- Habla de los Estudiantes
- Le relaciona puntos
- Pone más trabajos
- Omite participación
- Indirectos

ENSEÑANZA.

- Manipulan y chantajea
- Prestan más atención a "Ciertos alumnos" "Los favoritos".
- Mala clase.
- Confunden.
- Ignoran.
- Explican unos mejor que otros.
- Intolerantes?
- Clases más aburridas
- A veces que se desquitan con los alumnos?

Lo QUE Piensa
El Profesor de
MÍ

Pienso que Soy un
Drogadicto.

Pienso que soy un
Rebelde y Practico el sexo.

Pienso que soy
muy inquieto

Pienso que soy muy
desordenada

Pienso que soy muy
solapado.

Pienso que soy Revolucionario.

Piensen que se me
loja la Canoa.

Evaluación

- Malas Notas.
- bajo rendimiento
- Muchas observa-
ciones
- Perden las
Materias
- Dipamación del
Buen Nombre.
- Nos tratan de
Satanicos Durante
La estadía Escolar.

ENSEÑANZA.

- Nos Dan una Evaluación
Medioce que nunca enseñó
a pensar sino a obedecer en un
sistema corrupto.
- Le Prestan Mas Atención
A unos Mas que otros.
- Nos ignoran Cuando
queremos participar
- Enseñan lo que les
Combiene
- Mas Clases

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, C, 2005. ¿qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? revista electrónica, actualidad investigativa en educación. (en línea) disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/psicoanalisis.pdf
- Ana Guadalupe Sánchez García. La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. en: *revista de educación y desarrollo*, 4. octubre-diciembre de 2005. México.
- Anzaldúa, R. E. y Ramírez, B. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. (1ª Ed.) México, D.F. UAM.
- Bonilla – Castro, Elssy. rodríguez sehk, Penélope. más allá de los métodos. la investigación en ciencias sociales. editorial norma. Colombia. 1997, p. 118
- Blasco, j. e., Pérez, j. a. (2007). *metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. España. editorial club universitario.
- Casanova, m. a. (1999): *manual de evaluación educativa*. Madrid, la muralla.
- Castillo Arredondo, Santiago. (2003): *evaluación educativa y promoción escolar*. Pearson educación s,a.
- Charmaz, k., (2005). *Grounded theory in the 21st century*. en: *the sage handbook of qualitative reserach* (denzin n k y lincoln y s). sage, thousand oaks, ca, pp.507-535

- Cisneros, I. j.: «adolescencia, melancolía y lenguaje», revista de neuro-psiquiatría, lima, vol. lxiv, 1, 2001, 3-8.
- Covarrubias, Patricia; Piña Robledo, María Magdalena. La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 1, pp. 47-84. 2004.
- Cortese, b. (2006) o que dizem os alunos sobre a avaliacao escolar. revista estudos em avaliacao educacional, vol. 17, 69-102
- Cros, a. (2000). el discurso docente: entre la proximidad y la distancia. Revista iberoamericana de discurso y sociedad 2 (1), 55 – 76.
- Diccionario de ciencias de la educación, vol. 1. México: santillana;1983. p. 208.
- Eco, U. (1990). tratado de semiótica general. Barcelona: lumen.
- Francisco José Villanueva Macías. me callo luego no existo. el silencio no deseado en la enseñanza de ele. universidad jean moulin Lyon 3. (en línea) disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1073.pdf
- Halliday, m.a.k. (1978) el lenguaje como semiótica social. México, d. f. facultad ciencias de la educación.
- Haverkate, h.: «la cortesía como estrategia conversacional», diálogos hispánicos de Ámsterdam, 6, 1987, 27- 63.

- Hernández, Sampieri Roberto, Fernández c. baptista I. p. (2003). metodología de la investigación. chile. ed. mc Graw Hill
- Fernando Klein. Las tensiones en la relación docente-alumno. una investigación del ámbito educativo. En: Aposta revista de ciencias sociales. nº 51, Octubre, Noviembre y Diciembre 2011 [en línea] <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/fklein3.pdf>
- Ferreira, m (2008) concepciones sobre la evaluación escolar. revista, estudios em avaliação educacional, vol. 19 pag 49-64.
- Foucault, Michel. vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.- 1a, ed.-buenos aires : siglo xxi editores argentina, 2002. 314 p.
- Flick U. introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata paideia; 2007. p. 89-109.
- Gimeno, j.; Pérez, a. (1997): comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- Gil-Lacruz, m. (2007). psicología social: un compromiso aplicado a la salud. Zaragoza: universidad de Zaragoza.
- Goffman Erving, (2006). Estigma, la identidad deteriorada. 1ª edición, 10ª reimpresión. Buenos aires Amorrortu.
- (2001), La presentación de la persona en la vida cotidiana, Amorrortu, Buenos Aires.
- Joseph, Issac (1998), Erving Goffman y la microsociología, Gedisa, Barcelona.

- Keil, Graciela Inés. Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Análisis de la interacción docente-alumno [versión electrónica]. Universidad abierta interamericana. Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Análisis de la interacción docente-alumno. En línea: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104122.pdf>
- Martínez, miguel. comportamiento humano: nuevos métodos de investigación. México: trillas, 1989. 267 p.
- Ramírez, j. I.: «el significado del silencio y el silencio del significado», el silencio (Ed. Castilla del pino, c.), Madrid: alianza editorial, 1992, 15-45, [en línea] <http://www.ub.es/geocrit/sv-73.htm>
- Remolina, J (2012) la evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal. actores y representaciones sociales. revista, latinoamericana de estudios educativos, vol. 42, pag, 95-117.
- Rosales, Carlos. (2000): evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. narcea, s.a. ediciones Madrid.
- Simmel g., 1981, sociologie et épistemologie, presses universitaires de France, París.
- Stufflebeam, D. Shinkfield, a. "evaluación sistemática. guía teórica y práctica.". ed. paidos., barcelona,1987
- Stern, Phyllis Noerager. eroding grounded theory. en: morse, janice m. (editor). critical issues in qualitative research methods. sage publications, London, 1994.

- Strauss, a. (2004) Anselm Strauss en conversación con Heiner Legewie y Barbara Schervier-Legewie. forum qualitative social research, (on line journal) 5 (3) art. 22. disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/null>

- Strauss, Anselm, Corbin, Juliet. grounded theory methodology, an overview. in: Yvonne, s, Lincoln. Denzin, Norman k. handbook of qualitative research. sage publications. London, 1994. (pages 273-285).

- Vásquez Rodríguez, Fernando. (1992). Más allá del ver está el mirar pistas para una semiótica de la mirada. En: revista "Signo y Pensamiento", No.20, Primer semestre de 1992, Colombia (en línea) disponible en: <http://www.icesi.edu.co/blogs/lenguajevirtual/files/2009/01/mas-alla-del-ver-esta-el-mirar.pdf>