



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Tesis para optar por el Título de:**

**MAGISTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

**Las narrativas sobre la interacción docente- estudiante en  
Educación Secundaria. Un estudio desde la perspectiva socio-  
cultural del aprendizaje.**

**Autora:** Lic. Leticia Fernández.

**Directora de Tesis:** Dra. Beatriz Gabbiani.

**Directora Académica:** Prof. Alicia Kachinovsky.

Montevideo. Uruguay.

Agosto, 2014.

## **Agradecimientos**

A Beatriz, mi tutora, por su apoyo, orientación y ayuda como mediadora durante todo el proceso de trabajo, desde la preparación del proyecto, hasta los últimos momentos de elaboración de la Tesis.

Un agradecimiento muy especial para ella por su responsabilidad, dedicación, generosidad y calidad humana posibilitando espacios de intercambio y reflexión y haciendo posible la realización de este trabajo.

A las Directoras Académicas que estuvieron en la Maestría de Psicología y Educación en el período de cursos de la cohorte 2009, por su acompañamiento y orientación en relación a los cursos y en la elección de Tutor de Tesis.

Al grupo de compañeras de la cohorte 2009 de la Maestría, con quienes compartimos la realización de trabajos y espacios de intercambio. En especial a Adriana, por su envío de materiales y bibliografía.

A Roxana, quien me brindó información para el inicio del trámite de solicitud de autorización en Educación Secundaria, para la realización de la investigación.

A Silvia, por su colaboración en la presentación del proyecto de investigación en el liceo.  
A Carmen por su apoyo, a Yamila por su amistad y ayuda.

Al equipo de Dirección y de adscriptas del liceo, quienes apoyaron la realización de las entrevistas en la institución.

A Gabriel, del Departamento de Biblioteca de Facultad, quien me asesoró en relación a las referencias bibliográficas.

A Eduardo docente de Informática, quien colaboró para que pudiera concretar el diseño del trabajo.

Y un agradecimiento especial a los estudiantes y docentes que con sus relatos hicieron posible la realización de esta investigación.

## Resumen

Esta investigación se centra en el estudio de las narrativas sobre la interacción docente-estudiante en un liceo de Montevideo (Enseñanza Media, Ciclo Básico) integrado al Proyecto Liceos con tutorías. Nos propusimos estudiar las percepciones y los sentidos que construyen los docentes y estudiantes sobre la tarea educativa, a partir de sus narraciones sobre la interacción. El marco teórico del trabajo toma aportes de los enfoques socio- culturales del aprendizaje (Vygotski, 2003 y Bruner, 1989) y de la concepción dialógica del lenguaje a partir de investigaciones realizadas en nuestro medio (Gabbiani, 2005, 2014). Trabajamos desde la metodología cualitativa (metodología narrativa) y empleamos la técnica de entrevista semi-estructurada .

Concebimos la tarea educativa desde la interacción, en donde el docente actúa como mediador promoviendo la co-construcción y posterior apropiación del conocimiento, por parte de los estudiantes. Nos interrogamos si esta concepción surge en los relatos de los docentes y de los estudiantes. Nos preguntamos también cuáles son las situaciones que ambos perciben como desencuentros, y cuáles como espacios de diálogo y negociación.

El trabajo pone el foco especialmente en los relatos de los estudiantes, ya que en general su voz aparece menos en las investigaciones. En relación a los discursos de los alumnos nos preguntamos cuáles son las narraciones que construyen sobre la interacción y su relación con las percepciones de sí mismos como aprendientes.

Por último, concluimos que los estudiantes manifiestan posturas cercanas a las concepciones socio-constructivistas, mientras que en los docentes esta concepción aparece con ciertas contradicciones. En los profesores esta perspectiva aparece con fuerza cuando relatan el trabajo en las tutorías, pero cuando se refieren al trabajo en el aula se debilita, y surge una cierta aceptación de las teorías del déficit.

Palabras claves: interacción docente- estudiante, educación media, narrativas, aprendizaje.

## Abstract

This research focuses on the narratives about teacher-student interaction in a high school in Montevideo which takes part of the High Schools with Tutors Project. Our aim is to explore the perceptions and meanings that both teachers and students build together about the educational task, from their accounts about interaction. The theoretical framework of the work is based on contributions from socio-cultural approaches to learning (Vygotski, 2003 and Bruner, 1989) and dialogical conceptions of language from research conducted in our local context (Gabbiani, 2005, 2014) .We use qualitative methodology (narrative research method) and employ the technique of semi-structured interviews.

We consider that the educational task is based on interaction, which is the space where the teacher acts as a facilitator to promote co-construction and subsequent appropriation of knowledge by students. We want to know if this conception arises in the accounts of teachers and students. We also try to find out what kind of situations is perceived as disagreements, and which as spaces for dialogue and negotiation.

The work puts a special focus on the students' accounts, since their voice generally appears less commonly in research. In relation to the students' discourse, we wonder what kind of accounts they build on interaction and how they relate to their perceptions of themselves as learners.

Finally, we conclude that students show points of view close to the socio-constructivist approach, while teachers show certain contradictions. Teachers seem to share a socio-constructivist approach when they talk about lessons with tutors, but when it comes to traditional classrooms, some acceptance of theories of deficit arises.

Keywords: teacher-student interaction, secondary education, narratives, learning.

## **Indice**

Introducción.....	7
1-Fundamentación y Antecedentes.....	9
2-Referentes Teóricos.....	16
2.1-La interacción docente-estudiante desde los enfoques socio-culturales del aprendizaje.....	16
2.2-Concepción dialógica del lenguaje y contextos interactivos.....	18
2.3-La educación como tarea posible. La apuesta a la educación.....	19
2.4-Identidades sociales, identidad como aprendiente.....	21
3-Problema y preguntas de investigación.....	22
3.1-Preguntas de la investigación.....	22
3.2-Objetivos.....	23
4-Metodología.....	24
5-Análisis de las entrevistas.....	29
5.1-Narrativas de los docentes.....	29
5.1.1-Percepciones de los docentes acerca de la interacción en el aula.....	29
Situaciones favorecedoras de la interacción.....	32
Trabajo en Tutorías de PIU y en EPI.....	34
Dificultades en la interacción.....	37
Percepciones acerca del conflicto en el aula.....	40
Situaciones que se perciben como de negociación en la interacción.....	43
5.1.2-Percepciones de los docentes acerca de la tarea educativa. La educación como Tarea posible o no posible.....	45

5.2-Narrativas de los estudiantes.....	51
5.2.1-Percepciones de los estudiantes acerca de la interacción en el aula.....	51
-La interacción como diálogo. Situaciones que favorecen la interacción.....	52
-Situaciones que se perciben como dificultades, conflictos en la interacción con los Docentes.....	52
-Situaciones que se perciben como de negociación en la interacción.....	57
5.2.2-Percepciones sobre la función docente y su relación con las percepciones sobre la educación.....	58
5.2.3-Percepciones acerca de las dificultades y de las situaciones favorecedoras del proceso educativo.....	64
5.2.4-Percepciones de los estudiantes como aprendientes.....	69
6-Conclusiones.....	75
6.1-Coincidencias y diferencias entre las percepciones de los docentes y las de los estudiantes.....	75
6.2-Conclusiones finales.....	79
7-Referencias bibliográficas.....	82

## **Introducción.**

Desde una postura teórica vygotskiana, concebimos que la tarea educativa se lleva a cabo en la interacción, en donde el docente actúa como mediador, promoviendo la actitud activa en relación al aprendizaje por parte de los jóvenes. Esta concepción está presente en la formación docente y pensamos que sería importante investigar si tiene alguna presencia y cómo se concibe en las opiniones de los docentes y de los estudiantes.

En función de la preocupación general por el funcionamiento de la enseñanza secundaria y por nuestro trabajo docente en formación docente, consideramos que es relevante conocer las percepciones y los sentidos que los profesores y estudiantes construyen en la actualidad, en relación a la tarea educativa liceal. En este marco, nos interrogamos si los docentes y estudiantes perciben la interacción como un espacio de desencuentros, o de apertura dialógica, negociadora, y si esto surge, cuáles son las situaciones que perciben como dificultades o conflictos en la interacción, cuáles son las que perciben como favorecedoras y cuáles como espacios de negociación. En cuanto a los relatos de los estudiantes también nos preguntamos acerca de cuáles son las narrativas que construyen sobre la interacción en el aula, y su relación con las percepciones acerca de sus propios procesos de aprendizaje. Nos parece particularmente importante poner el foco en los relatos de los alumnos, ya que en general su voz aparece menos en las investigaciones.

A partir de estas preocupaciones e interrogantes, nos propusimos en esta tesis investigar las narrativas sobre la interacción docente-estudiante en un liceo de Montevideo integrado al Proyecto Liceos con tutorías. Elegimos un liceo con estas características porque, en la situación actual del país en donde se han implementado distintos programas apuntando a promover la integración de todos los adolescentes en el nivel de Enseñanza Media, es importante investigar acerca de la tarea educativa en esos marcos. Precisamente, en Educación Secundaria se ha puesto en marcha el Programa Liceos con tutorías<sup>1</sup>, con la finalidad de apoyar y brindar oportunidades “para la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes” (ANEP/CES, 2014).

---

<sup>1</sup> Las tutorías funcionan como formatos de apoyo, están integradas por un número reducido de estudiantes (la mayoría de ellos son derivados a este espacio por los profesores).

En este contexto, con la ejecución del Programa, nos parece fundamental conocer las narrativas que los docentes y estudiantes construyen sobre la interacción educativa en el nivel de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria. La investigación se centra, entonces, en los relatos sobre la interacción en el aula, por el lugar central que le otorgamos, como ya fue señalado, y porque consideramos que es en ese espacio donde los docentes y estudiantes se encuentran diariamente en relación a la tarea educativa. Dadas las características del liceo, a través de los relatos de ambos surge también la referencia al trabajo en las tutorías.

Los referentes teóricos del trabajo se vinculan con los enfoques socio-culturales del aprendizaje (a partir de aportes de Vygotski y Bruner), y con la concepción dialógica del lenguaje. La investigación se enmarca en la metodología cualitativa. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, como una variedad de la entrevista abierta. Esta técnica permitió que los entrevistados construyeran su propio relato en relación a la temática y al mismo tiempo, abarcaran determinados ítems planificados previamente. Para ello se utilizó un guión flexible y abierto con la finalidad de invitar a los entrevistados a relatar sus experiencias sobre el tema a investigar.

En relación a la metodología narrativa, Bolívar Botía (2002) sostiene que implica “una forma de investigación científica humanizada” en donde el énfasis está enfocado en el significado de los actores. Los fenómenos sociales (entre ellos la educación) se entienden como “textos”, donde es central la voz de los actores. El autor señala que, como plantea Bruner, la narrativa es una forma de construir realidad. La narrativa posibilita enunciar la experiencia vivida a través de sus protagonistas, otorgando autoría y enfatizando un “yo dialógico”.

En cuanto a antecedentes que tomamos como referencia en esta investigación señalamos como centrales trabajos sobre la interacción educativa en relación al lenguaje en el aula realizados en nuestro país (Gabbiani, 2005, 2014) e investigaciones de abordaje narrativo en educación superior realizadas en Argentina (Álvarez y Porta, 2012; Sarasa, 2012).



## **1-Fundamentación y antecedentes.**

La investigación que sustenta esta tesis surge de la convicción personal de que la educación es un tema central en la agenda pública del país. Asimismo, la educación ha sido y sigue siendo considerada como una de las principales prioridades de las diferentes administraciones gubernamentales pasando también a ser central para la sociedad en general.

Desde el marco legal y las políticas sociales y educativas que se han estado llevando a cabo se ha apuntado a la extensión de la enseñanza obligatoria en cuanto a niveles educativos, así como a la universalización de la misma.

Las estadísticas indican que mientras que en Enseñanza Primaria se ha logrado un egreso casi universal, en Secundaria se registra un alto índice de deserción. En relación a esto, diferentes investigaciones en nuestro medio plantearon a la deserción y los bajos logros como las principales problemáticas presentadas en educación Secundaria en el nivel de Ciclo Básico (Mancebo y Monteiro, 2009; Aristimuño, A., 2009).

Una de las medidas que se han tomado para enfrentar este problema es el Proyecto P.I.U. (Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico). Este programa se implementó a partir del año 2008 por el Consejo de Educación Secundaria, en liceos de Ciclo Básico que fueron identificados por sus importantes dificultades socio- educativas y altos índices de repetición y deserción.

Sus objetivos apuntan a:

- Procurar una mayor equidad educativa contribuyendo a que todos los estudiantes puedan culminar sus estudios de Ciclo básico obligatorio.
- Lograr mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes de los liceos seleccionados.
- Disminuir los índices de repetición y deserción<sup>2</sup>. (ANEP/CES, 2008).

El programa se basó en cinco componentes:

- El fortalecimiento Técnico Pedagógico de los liceos (con la novedad de la designación de nuevos perfiles docentes, como el de profesor tutor).

---

<sup>2</sup> En el texto se utiliza el término deserción, pero consideramos que sería adecuado hablar de “desafiliación”, ya que este término remite a múltiples causas entre las que se cuentan los elementos expulsivos de la institución.

- Fortalecimiento de los equipos multidisciplinares (psicólogo, asistente social, educador social).
- Transferencia de recursos económicos.
- Apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar.
- Participación social y comunicación con la comunidad local.

Posteriormente a fines del año 2012 se crea la función del Profesor Coordinador Pedagógico apuntando al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje “re-significando los proyectos de apoyo a los estudiantes de mayor vulnerabilidad”. ( ANEP/ CES: 2012). En el año 2013 se llevan a cabo cambios relacionados con el fortalecimiento de los espacios de tutorías. El Proyecto Liceos con tutorías se efectúa en ese año en más de 100 liceos de Ciclo Básico de todo el país. En el proyecto se sostiene que el propósito de las tutorías “es acompañar y guiar a los estudiantes con profesores tutores de distintas asignaturas, a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes”. Se plantea que los tutores serán apoyados durante todo el año mediante un curso de formación. En cuanto a la creación del cargo de Profesor Coordinador Pedagógico se señala que su función es “articular el trabajo de tutores, docentes de aula, dirección del liceo y familias”. (ANEP/CES:2013).

En el instructivo de Educación Secundaria para el funcionamiento de liceos con tutorías se plantea a las tutorías como “espacios de estudio y acompañamiento”. Se menciona que el trabajo procura que los estudiantes puedan “fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada uno”. Se sostiene además, que desde las tutorías:

Los profesores trabajarán de manera que cada estudiante pueda fortalecer la comprensión y producción de textos escritos, el reconocimiento y la adquisición de las particularidades de cada asignatura, el manejo de recursos que posibiliten un mejor aprendizaje, así como la posibilidad de que cada estudiante pueda pensarse en esa función y reconocer sus potencialidades. ( ANEP/ CES, 2014).

El espacio de las tutorías funciona de forma diferente al espacio de aula. Las tutorías se ubican en un horario inter-turno, son coordinadas por el docente- tutor y los grupos están integrados por pocos estudiantes. El docente- tutor es un profesor del liceo, cuya mayor

carga horaria está dedicada a su trabajo como docente de aula. Los estudiantes que concurren son derivados en diferentes instancias especialmente en función de su rendimiento.

Algunos alumnos requieren un apoyo específico y un vínculo más personalizado que contribuya a superar las dificultades que presentan en diversos aspectos de su desempeño [...] Una primera derivación será realizada en el mes de febrero por los PCP, tutores y equipos multidisciplinares de los centros, en función de los antecedentes de los estudiantes [...] En el caso de 2º y 3º año se derivarán los estudiantes repetidores, los que tienen asignaturas previas, los que presenten diagnóstico de tolerancia, los que proceden de Aulas Comunitarias, de Jóvenes en Red y todo aquel estudiante que haya sido identificado en los años anteriores con condiciones de vulnerabilidad socio-educativa. (ANEP/CES, 2014).

En cuanto a la función del docente-tutor se menciona la coordinación con el docente de aula en relación a los trabajos de acreditación de los estudiantes para aprobar las asignaturas previas que tuvieran. Se plantea también que se apoyará a los alumnos en la preparación de los exámenes. Se señala que el egreso de la tutoría se realizará en acuerdo con el docente de aula considerando los progresos en el rendimiento del estudiante.

En el instructivo se menciona a la modalidad de tutoría como “una oportunidad para la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes”. Se considera la posibilidad de derivación a estos espacios de estudiantes con buenos rendimientos como forma de “contribuir a su potenciación, así como a la mejora de los desempeños de sus compañeros”. Se señala que “se ha constatado en estos años, la asistencia voluntaria de estudiantes a dicho espacio, en la búsqueda de mayores oportunidades para el aprendizaje”. (A.N.E.P./C.E.S., 2014).

En este contexto, signado por el objetivo de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes y con la puesta en marcha de las estrategias mencionadas, nos parece importante investigar acerca de las narrativas que los actores, docentes<sup>3</sup> y estudiantes, construyen sobre la interacción en el aula en Educación Secundaria (Ciclo Básico).

En relación a la investigación narrativa la perspectiva interpretativa :

---

<sup>3</sup> La figura docente a la que hacemos referencia en la investigación es al docente del curso, el de cada asignatura específica (si bien algunos docentes entrevistados son también docentes tutores).

Pone el foco en la mirada de los actores, sus voces ocupan un lugar central en el texto, es así que en un intento de ruptura con las representaciones construidas desde “afuera” busca rescatar el significado social, cultural e histórico de las vivencias personales (Cordero ,2012:5).

Las narrativas posibilitan enunciar las experiencias vividas a través de sus propios protagonistas, otorgándole sentido a sus acciones. Debido a esto, más allá de los objetivos enunciados desde el Programa P.I.U.-Proyecto liceos con tutorías, consideramos que las narrativas de los docentes y estudiantes posibilitan construir un sentido propio resignificando la tarea educativa.

En las instituciones educativas existen los discursos “oficiales” dentro de los cuales encontramos a los programas educativos, “que cuentan y comunican a las escuelas, docentes y estudiantes las expectativas y mandatos públicos para la escolarización (o un sector de ella) en un lugar y momento dados” (Suárez, Ochoa, Dávila, 2003:9). Y también existen las historias que cuentan los docentes, en las que construyen relatos acerca de sus prácticas, de los aprendizajes de los estudiantes, de “las vicisitudes e incertidumbres escolares.” (Suárez, Ochoa, Dávila, 2003:9). Por lo cual, estudiar acerca de las narrativas de los docentes y estudiantes sobre la interacción posibilita el relato de sus actores sobre sus experiencias personales acerca del encuentro pedagógico.

El encuentro pedagógico entre docentes y alumnos/as siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales. Lo cierto es que, de manera planificada o no, los/as docentes y los/as alumnos/as comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. Y, de cierto modo, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar. (Suárez, Ochoa, Dávila, 2003:8-9).

Consideramos que ante la complejidad de la situación socio-cultural actual, las demandas que se le asignan a la institución educativa y los planteos “del declive de la escuela como espacio de aprendizajes relevantes” (Dussel , 2009:70) se hace necesario pensar el sentido de la institución y de la tarea educativa por parte de sus protagonistas.

Asimismo, pensamos que la tarea educativa requiere de un trabajo institucional coordinado, con una apertura hacia las familias y la comunidad, pero también de una revalorización de la función docente. La revalorización implica reflexión sobre el rol, sus funciones, alcances, en el contexto de la Enseñanza Secundaria de hoy.

Tomando como referencia el concepto de mediación social que plantea Vygotski, partimos de la concepción de que la tarea educativa docente se lleva a cabo en la interacción, concibiendo al docente como mediador entre el joven y la cultura. Desde esta perspectiva la tarea docente es fundamental y posiciona a la educación como promotora del desarrollo. Esta concepción está presente en la formación docente, por lo cual consideramos importante investigar si surge a través de los relatos de los docentes.

Para investigar las narrativas sobre las interacciones educativas y su relación con los procesos de aprendizaje elegimos un liceo de Ciclo Básico integrado al Proyecto PIU- Proyecto Liceos con tutorías. Los antecedentes cercanos a esta investigación son trabajos sobre la interacción educativa en relación al lenguaje en el aula, y desde los aportes de Vygotski; e investigaciones de abordaje narrativo en educación superior.

En cuanto a investigaciones sobre la interacción educativa presentaremos como antecedentes trabajos realizados en nuestra región y en España. En nuestro país hay trabajos desde la psicolingüística y muchos de ellos tienen una perspectiva vygotskiana. (Gabbiani, 2005).

En relación a trabajos desde la psicolingüística, nos encontramos con investigaciones que trabajan desde la perspectiva del análisis crítico del discurso. (Gabbiani, 2005, 2006; Orlando, 2006). Gabbiani trabaja el tema de la distribución del poder y del control en el aula escolar y analiza las estrategias interactivas adoptadas por los participantes (docentes y alumnos), y su relación con la asunción de un rol determinado. (Gabbiani, 2005, 2006). En relación a ello, la autora presenta a las características propias de la interacción en el aula identificadas a partir de diversos estudios. Menciona el formato triádico de turnos como estructura participativa típica en la interacción maestro-alumnos. Además señala dos tipos de preguntas propias del salón de clase: las pseudopreguntas y las preguntas pseudoabiertas. Este tipo de organización de las interacciones en el aula le permiten al docente conservar el control conversacional y de otro tipo de actividad. (Gabbiani, 2006).

El trabajo de Orlando se sitúa en el aula de lenguas extranjeras de una institución universitaria. La autora analiza en la clase las formas en las que se evidencian el poder, las estrategias de cortesía y los procesos de identificación de los sujetos en tanto que agentes sociales y personalidades. (Orlando, 2006).

Más recientemente están los trabajos de Gabbiani (2012; 2014). En la publicación acerca del conflicto en el contexto escolar, en el marco de una investigación sobre interacción en salones de clase, la autora analiza un episodio en el que se presenta un conflicto entre las imágenes de los interlocutores.(Gabbiani, 2012).

Gabbiani hace referencia en dicho trabajo, a los aportes de Johnson y Johnson sobre el conflicto en el contexto educativo. En relación a ello, plantea que los autores presentan cuatro tipos de conflictos en el contexto educativo (conflictos de controversia, conflictos conceptuales, conflictos de intereses y conflictos de desarrollo).

Los conflictos de controversia se presentan cuando las ideas de una persona son incompatibles con las de otra. Los conflictos conceptuales se dan por ejemplo cuando una persona recibe información contradictoria con sus ideas anteriores. Los conflictos de intereses se presentan cuando las acciones que realiza una persona para alcanzar sus objetivos obstruyen los de otra persona. Los conflictos de desarrollo implican actividades incompatibles entre adultos y niños, en relación a los diferentes desarrollos cognitivos y sociales desde una perspectiva evolutiva. En el episodio analizado Gabbiani plantea la importancia que adquieren en el aula los intercambios en los cuales los niños aprenden a “defender sus puntos de vista hablando” y a “entender las perspectivas ajenas”. (Gabbiani, 2012).

El trabajo de Gabbiani sobre las relaciones maestra/alumnos en el P.M.C.(Programa Maestro Comunitario) de Educación Primaria se realiza en el marco de la investigación “Una alternativa al fracaso escolar, hablemos de buenas prácticas” coordinada por Kachinovsky y Gabbiani . (Kachinovsky y Gabbiani, 2014). La autora trabaja sobre este tema en un grupo del PMC desde el enfoque teórico general del análisis del discurso en marcos institucionales y desde los estudios sobre interacción en el aula. En relación a ello, analiza a través de las actividades y las interacciones que se llevan a cabo en un grupo del PMC la posibilidad del maestro de situarse en “relaciones docente/alumno(s) diferentes a las tradicionales”. (Gabbiani, 2014: 67).

En cuanto a investigaciones sobre la interacción en el aula en España están los trabajos de Coll y colaboradores desde un marco vygotskiano (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Coll, Onrubia y Mauri (2008) plantean una línea de investigación acerca de los mecanismos de influencia educativa que analiza la interactividad, la actividad en conjunto de agentes educativos y aprendices. Los referentes teóricos son la perspectiva vygotskiana, el discurso educacional, el análisis ecológico del aula, el carácter situado de la influencia educativa, la teoría de la actividad y la cognición situada. El análisis se centra en las formas en que se organiza la actividad conjunta, la estructura de la interactividad y su evolución, y los procesos de negociación de significados por parte de los participantes. En España también están los trabajos de E. Sánchez y J. Rosales (2005) sobre las interacciones educativas desde el análisis del discurso y desde los procesos cognitivos en el aprendizaje: resolución de problemas.

En relación a investigaciones educativas que trabajan desde un abordaje narrativo encontramos trabajos en la región, que se sitúan en la educación superior. En Brasil está el trabajo de Joao Telles (2004) sobre la construcción de la identidad profesional de los profesores de lenguas extranjeras en educación superior. El resultado del trabajo fue un conjunto de biografías escritas de los docentes acerca de la construcción de su identidad profesional. La investigación toma como referencia diversos trabajos sobre investigación narrativa y el análisis interpretativo próximo a la Fenomenología Hermenéutica.

En Argentina encontramos, por ejemplo, los trabajos del Grupo de investigación en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata sobre la buena enseñanza en educación superior. Los trabajos de Álvarez y Porta (2012) y de Sarasa (2012) presentan un abordaje biográfico-narrativo sobre este tema a través de los relatos obtenidos en las entrevistas con los docentes acerca de las buenas prácticas. Trabajan desde un enfoque interpretativo de diseño naturalista con un abordaje narrativo. Álvarez y Porta (2012) plantean que las categorías conceptuales que tomaron como referencia inicial acerca de la buena enseñanza se fueron complejizando y posibilitaron la reformulación de nuevas categorías de análisis a partir de los relatos.

## 2- **Referentes teóricos.**

## **2.1- La interacción docente-estudiante desde los enfoques socio-culturales del aprendizaje.**

Los enfoques socioculturales plantean al aprendizaje como un proceso activo del sujeto, propio del ser humano y posible por su condición de ser social, ser cultural.

Vygotski (autor precursor de este enfoque) plantea los conceptos de mediación instrumental y social como procesos activos del sujeto frente al estímulo que diferencia cualitativamente el aprendizaje animal del aprendizaje humano. El aprendizaje de conceptos es posible por la mediación instrumental (sistemas de signos propios de la cultura) y la mediación social (la interacción con otros sujetos) que posibilita la interiorización del sistema de signos, por lo cual el proceso de apropiación del mundo de los significados, de los conceptos, se da a partir de un proceso interpersonal (de interacción con otros sujetos) y luego se transforma en un proceso intrapersonal (intrapsicológico).

El concepto de Z.D.P (zona de desarrollo próximo) es fundamental en este proceso. Vygostki define a esta zona como: "...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2003:133). Vygostki plantea que la enseñanza tiene que instalarse en el desarrollo potencial de los niños, en la zona de desarrollo próximo.

El trabajo con pares y la intervención docente actuarán como mediadores sociales en el aula en la medida que posibiliten el pasaje del proceso interpersonal en el manejo de los conceptos, a la internalización y reconstrucción personal de los mismos. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un mediador fundamental apuntando a trabajar favoreciendo la Z.D.P de los estudiantes.

Bruner (1989) partiendo del concepto de Z.D.P de Vygostky, plantea el concepto de andamiaje como "formatos", estructuraciones de las rutinas y tareas que el adulto le va a presentar al niño con el fin de favorecer el aprendizaje y el desarrollo de funciones más complejas.



En relación a la educación Bruner (1989) aporta la idea de la “negociación de significados”. El lenguaje (como medio de comunicación en que se realiza la educación) crea, constituye conocimiento. El lenguaje de la educación permite la presentación y exploración de “otros mundos”, “otras realidades”. Desde esta perspectiva, el niño y el joven a través de la educación se ubicarían como protagonistas de ese proceso negociador elaborando conocimiento, ampliando “su mundo” y participando del sentido comunitario de la cultura.

La cultura es entendida como un foro donde se da la negociación y renegociación de significados. Por lo cual, según el autor, la educación tiene que habilitar la participación en esa negociación, en ese foro.

En este marco, Bruner (1994) señala cómo ciertos indicadores del lenguaje que los docentes emplean en el diálogo con los estudiantes pueden constituirse o no, en una invitación, en una apertura hacia la reflexión.

Los indicadores de incertidumbre, curiosidad, asombro, y hasta “sentido de maravilla” posibilitarían la entrada en un mundo negociador, y la apertura a “otros mundos”, el mundo creativo de la cultura.

En ese proceso colectivo, el diálogo facilitado por el docente (que actuaría como mediador en términos vygostkianos) posibilitaría que el estudiante avance en su proceso de desarrollo.

Bruner plantea que en ese proceso de mediación no se trata sólo de un acto de voluntad sino de una transacción negociable. Por lo cual, podemos concluir que este proceso es esencialmente de participación, dialógico.

## **2.2- Concepción dialógica del lenguaje y contextos interactivos.**

Gabbiani y Madfes (2006) en relación al análisis del discurso se adscriben a la concepción del discurso como práctica social. Desde una visión dialógica del lenguaje es necesario

considerar las prácticas discursivas en sus contextos. El lenguaje es asimilado al discurso, no es considerado separado de su uso.

En relación al concepto de dialogismo, Orlando señala que su uso generalizado se relaciona con las ideas de Bajtin acerca de “el relacionamiento de un enunciado con los enunciados ya producidos y con los que sus destinatarios pueden llegar a producir” (Orlando, 2006:12). El dialogismo implica una concepción de interacción, de “interdependencias dinámicas y mutuas entre individuos” y “contextos” (Orlando, 2006:13). El diálogo se considera desde su naturaleza socio-cultural. Esto implica la consideración no de un interaccionismo radical, sino de la “doble dialogicidad en el diálogo” (la consideración de contextos inmediatos y mediatos).

Desde esta perspectiva, el énfasis se centra en la “(re-) construcción de las versiones del mundo ( lo cual no significa la ausencia de la acción individual)” (Orlando, 2006:17). Citando a Linell, Orlando sostiene que: “Este aspecto de re-(conceptualización, negociación, etc) es central en el enfoque, pues captura el componente socio-histórico en la acción humana y la comunicación” (Orlando, 2006:17).

Wertsh (1995) desde un enfoque sociocultural de la acción, trabaja acerca de las ideas vygostskianas en relación a los instrumentos mediacionales y los escenarios culturales, históricos e institucionales.

Wertsh se centra en dos ideas de Bajtín, la de “lenguaje social” y la de “ventriloquización”. El lenguaje social es “un discurso peculiar de un estrato determinado de la sociedad (profesional, grupo de edad, etc.) dentro de un sistema social dado en un momento dado (Holquist y Emerson; 1981, p.430)” (Wertsch, 1995:42).

Wertsch cita a Bajtin y plantea que el hablante toma las palabras de otros sujetos a partir de los contextos concretos en los que interactúa, “sirviendo a las intenciones de otra gente”. Es desde ese lugar, que el hablante debe apropiarse de la palabra “adaptándola a su propia intención semántica y expresiva.” (Wertsch, 1995:45).

Wertsch plantea que la pregunta fundamental de Bajtin en relación a la mediación instrumental que cumple el lenguaje es ¿quién está hablando?

En relación a ello nos preguntamos acerca del funcionamiento del diálogo docente-estudiante, de las interacciones educativas y su incidencia en los procesos de apropiación por parte de los estudiantes de los “legados culturales”. (4)

¿Los docentes perciben que las interacciones educativas funcionan como andamiajes de los procesos de aprendizaje de los estudiantes? A su vez, ¿los estudiantes perciben que las interacciones educativas promueven sus propias voces?

### **2.3- La educación como tarea posible. La apuesta a la educación.**

Pablo Martinis (2006) plantea que la instauración en el discurso educativo de la idea de “niño carente” en relación al alumno, opera como retirada de la apuesta a la educación. La tarea de la educación es intervenir y esto conlleva que el docente establezca una relación educativa de apuesta hacia el estudiante como “sujeto de educación”.

La perspectiva de la educación como tarea posible implica la ubicación de la institución educativa desde el reconocimiento de su aporte cultural específico, formando parte de la comunidad social- educativa.

Desde los aportes del Psicoanálisis al campo psicopedagógico, Alicia Fernández (2000) señala el carácter relacional y subjetivante del aprendizaje, en tanto que se requiere de otro (enseñante) que invista al aprendiente en el lugar de sujeto pensante, lo que posibilita la experiencia del placer de la autoría. Desde esta perspectiva, Alicia Fernández (2002) concibe al sujeto aprendiente en relación a una posición subjetiva coexistente y simultánea con la posición de enseñante, en la cual, el sujeto se transforma en sujeto autor.

Alicia Casullo (2002) desde el marco teórico del Psicoanálisis, de la Psicología Institucional y de las Ciencias de la educación trabaja acerca de los vínculos en la institución educativa. Señala que la educación y el aprendizaje acontecen en el espacio intersubjetivo. La educación como fundamento del lazo social se entiende como un fenómeno esencialmente vincular. El ser humano se construye en el encuentro con el otro. La educación destaca el lugar del otro como semejante que implica a su vez, el lugar

---

<sup>4</sup>( ) Violeta Núñez (2013) plantea la importancia del trabajo educativo en relación a la transmisión de los legados culturales.

de la alteridad. El trabajo en las instituciones educativas a partir del encuentro con el otro requiere reconocer al conflicto como una situación propia de los vínculos. Esta percepción del conflicto implica considerarlo como un problema a abordar. Si el conflicto se entiende en relación a lo vincular, a lo grupal, a lo institucional, implica un problema a ser abordado por los actores de la institución.

Casullo plantea el paradigma de la convivencia como un dispositivo pedagógico que apuesta al trabajo de la intersubjetividad en diferentes niveles, como ser: el grupo aula, el colectivo institucional, la integración con la comunidad local de la escuela. Se parte de la idea de que “la alteridad se aprende” a partir de espacios de participación, diálogo, escucha, conocimiento de otros puntos de vista. “No hay posibilidad de plantear la convivencia como independiente de la tarea”. (Casullo, 2003:440). Para que la tarea educativa sea posible se necesita que se pueda establecer un vínculo docente-estudiante en donde cada uno de los participantes esté interesado en el otro y en lograr la finalidad que comparten. En cuanto al paradigma de la convivencia escolar Casullo diferencia este modelo con el paradigma de las disciplinas.

El paradigma de las disciplinas intenta homogeneizar a todas las personas, acercarlas a la norma; el de la convivencia se centra en la singularidad personal y promueve la capacidad de devenir autónomos, responsables, con compromiso e iniciativa en las situaciones que se enfrentan. (Casullo, 2003: 434).

Ambos modelos implican concepciones diferentes de autoridad.”Una, basada en el respeto y en el amor al otro, a sus saberes y a su posibilidad de ayudar” en la construcción del conocimiento, “y otra fundada en el uso coercitivo del rol”. (Casullo, 2003:434). En el paradigma de la convivencia se apunta a los aprendizajes de contenidos pero también a los aprendizajes “socioemocionales”. Cobra importancia el trabajo en relación al conocimiento de sí mismo, a la construcción de la identidad, al trabajo de la intersubjetividad : “el trabajo cooperativo del grupo y respetando el proyecto compartido, la responsabilidad en el trabajo en común” (Casullo, 2003:435).

#### **2.4- Identidades sociales, identidad como aprendiente**

En el proceso de construcción de la identidad como aprendiente la focalización en las interacciones en el aula cobra un lugar importante. La habilitación del estudiante como

sujeto “capaz de” requiere de interacciones en el aula que desde el lugar docente propicien la negociación de significados mediante la “co-construcción de conocimiento”. Esto nos hace pensar acerca de la institución educativa y la construcción de identidades sociales por parte de sus actores en la misma y fuera de ella.

Gabbiani(2006) trabaja acerca del proceso de construcción de la identidad social en el aula, en relación con la dinámica del poder y el funcionamiento del control en la clase.

De acuerdo a Schiffrin (1996:308-313), como los hablantes son miembros de grupos sociales y culturales, la manera en que usan el lenguaje refleja su identidad grupal, y también indica cómo se ven a sí mismos, qué quieren comunicar y cómo saben como hacerlo. (Gabbiani, 2006:93).

Gabbiani sostiene a su vez, que:

Tanto lo que ocurre dentro del salón de clase como lo que ocurre fuera interviene en el proceso socialmente construido de identidad: las formas relacionales que los individuos establecen en un determinado dominio están estrechamente relacionadas con las formas relacionales de los grupos a los que ellos pertenecen fuera de ese dominio (Gabbiani, 2006:93).

La autora señala que según Schiffrin, los docentes y alumnos construyen identidades sociales específicas al “aprender las expectativas y obligaciones de las interacciones en el aula”.(Gabbiani, 2012:208). Tenemos que considerar que los intercambios asimétricos entre docente- estudiante suponen relaciones de poder. Las asimetrías en la interacción docente- alumno propias del aula se relacionan no solo con la diferencia de conocimientos, de edades, de roles, sino también en cuanto a las diferencias en las posibilidades de participación, en el estatus de los roles de cada interlocutor. (Gabbiani, 2012).

### **Identidad como aprendiente**

Falsafi y Coll (2011), desde una concepción sociocultural del psiquismo, plantean la construcción de la identidad de aprendiz como “una construcción en la que intervienen la

acción, el discurso y los actos de reconocimiento” (Falsafi, Coll, 2011:77). Tomando como referencia el pensamiento de Bajtin y los aportes de Holquist (1990), Falsafi y Coll (2011) analizan la construcción de la identidad como aprendiz. Los autores postulan que la identidad como aprendiz se constituye por dos modalidades interrelacionadas: una trans-contextual y una modalidad contextualizada.

La modalidad trans-contextual es una modalidad narrativa que construye el sujeto en relación a sus experiencias pasadas de aprendizaje, que le permite el reconocimiento como aprendiz en el presente y su proyección hacia el futuro. La modalidad contextualizada se relaciona con los actos de co-reconocimiento como aprendiz, en el marco de experiencias específicas de aprendizaje. Ambas modalidades están estrechamente interrelacionadas.

Falsafi y Coll plantean la identidad de aprendiz como: “un conjunto de significados en constante proceso de reconstrucción en diferentes contextos en los que, a través de las interacciones que establecemos con otros, las personas tenemos experiencias de reconocimiento como aprendices” (Falsafi, Coll, 2011:84).

### **3- Problema y preguntas de la investigación**

#### **3.1- Preguntas de la investigación**

En relación a la interacción docente-estudiante nos planteamos como problema a investigar:

¿Cuáles son las narrativas que construyen los docentes y los estudiantes sobre la interacción educativa, en un liceo integrado al Programa PIU-Proyecto Liceo con tutorías?

¿En las narrativas de los docentes y de los estudiantes se percibe a la educación como tarea posible?

En relación al tema, nos interrogamos acerca de los siguientes aspectos:

¿Qué sentidos de la tarea educativa construyen los docentes y los estudiantes? En los discursos de ambos, ¿surge la concepción del docente como mediador y del aprendizaje

como un proceso de co-construcción? ¿Perciben a la interacción como un espacio de “tensión”, de desencuentros o de apertura dialógica, negociadora? ¿Cuáles son las situaciones que presentan como conflictos, desencuentros? ¿Cuáles situaciones se perciben como espacios de negociación de significados y de sentidos?

En las narrativas de los estudiantes ¿qué características, singularidades, potencialidades y problemáticas se identifican en relación a la interacción docente-estudiante? ¿Con qué situaciones vinculan las características identificadas?

¿Cuáles son las percepciones que construyen sobre la interacción con el docente?  
¿Cómo se relacionan con la construcción de su identidad como aprendientes y con sus procesos de aprendizaje?

### **3.2- Objetivos**

#### **Objetivos generales**

- Estudiar las narrativas que los docentes y estudiantes en un liceo de Montevideo integrado al Programa Liceos con Tutorías construyen sobre la interacción educativa.

#### **Objetivos específicos**

- Analizar desde el discurso de los docentes las percepciones que se construyen sobre la interacción educativa, y su relación con la percepción de la educación como tarea posible.

- Identificar en el discurso de los docentes y los estudiantes las situaciones que se perciben como dificultades o conflictos en la interacción y las que se perciben como favorecedoras.

- Analizar desde el discurso de los estudiantes las percepciones que se construyen sobre la función docente y su vinculación con la percepción sobre la tarea educativa como posible.

- Identificar en el discurso de los estudiantes las situaciones que se perciben como dificultades en relación a su proceso educativo y las que se perciben como favorecedoras.

- Analizar desde el discurso de los estudiantes las percepciones acerca de la interacción docente-estudiante, su vinculación con la construcción de su identidad como aprendientes y con sus procesos de aprendizaje.

#### **4 - Metodología**

La investigación se enmarca en la metodología cualitativa.

Las perspectivas metodológicas cualitativas incluyen instrumentos analíticos que priorizan la interpretación. Se busca la comprensión de los procesos sociales, de la realidad social (Iñiguez, 2009).

La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada como una variedad de la entrevista abierta. Esta técnica permitió que los entrevistados construyeran su propio relato en relación a la temática. Al mismo tiempo, considerando la situación de la investigación se buscó que las narraciones abarcaran determinados ítems planificados previamente. Kachinovsky menciona que las entrevistas semiestructuradas o semidirigidas “permiten recoger información específica en torno a ítems previamente definidos (una serie de preguntas planificadas), que a su vez otorgan libertad de expresión a los entrevistados” (Kachinovsky,2014:171).

En relación a las entrevistas cualitativas M. Valles hace referencia a Merton y Kendall(1946) acerca de que la diferenciación entre “entrevista en profundidad” y “entrevista focalizada” (enfoque semidirigido) comporta criterios entrelazados. “La aproximación abierta o semidirigida conlleva en parte la obtención de profundidad, especificidad y amplitud en las respuestas” (Valles, 2009:21). El autor plantea que la entrevista “focalizada” se fundamenta en un enfoque semidirigido. En relación a ello, Valles cita a Merton y Kendall:

Aunque la pregunta completamente desestructurada es especialmente apropiada en las fases iniciales de la entrevista focalizada [...] se utiliza provechosamente a lo largo de la entrevista. En ocasiones puede ser necesario [...] en las fases posteriores de la entrevista [...] las preguntas parcialmente estructuradas ( Valles, 2009: 21).



Para la realización de las entrevistas semiestructuradas utilizamos un guión flexible y abierto invitando a los entrevistados a relatar sus experiencias sobre el tema a investigar. En relación a las implicancias de investigar Antonio Bolívar Botía (2002) plantea:

El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (Bolívar A., 2002:4).

Según este autor, la metodología narrativa en investigación educativa no sería tanto una nueva metodología, sino “una forma de investigación científica humanizada”. Se pone énfasis así en el significado de los actores. Los fenómenos sociales (entre ellos la educación) se entienden como “textos”, donde cobra valor la voz de los actores.

Bolívar, haciendo referencia a Ricoeur presenta a la narrativa como: “una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).”(Bolívar A., 2002: 5).

En cuanto a la dimensión que adquiere esta forma de investigar, Bolívar señala que (como plantea Bruner) la narrativa es una forma de construir realidad. La narrativa posibilita enunciar la experiencia vivida a través de sus propios actores, otorgando autoría y enfatizando un “yo dialógico”.

Gudmundsdottir (2005), haciendo referencia a Herrenstein-Smith (1981), plantea que la narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se forjan con el fin de contarle a otro algo que ha sucedido. El contexto social en el cual se relata, las razones del narrador para contar y la índole de la audiencia son importantes para desarrollar y comprender la narrativa. Gudmundsdottir señala que para Clandinin y Connelly (1990) la narrativa significa “tanto el fenómeno como el método” (Gudmundsdottir, 2005: 55).

A su vez, Huberman (2005) sostiene que la narrativa se puede considerar como: “el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles que transmitan su sentido personal organizando

su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial.” (Huberman, 2005:187).

Bernasconi (2011), por su parte, plantea que los relatos son una forma de comunicación humana fundamental. Señala la distinción que realiza Riessman entre la práctica narratológica, el dato narrativo y el análisis narrativo.

La práctica narratológica se refiere al impulso narrativo extendido en los seres humanos. Por otro lado, la construcción de relatos o historias para el investigador representan el dato narrativo.

El análisis narrativo, a su vez, se refiere al estudio sistemático del dato narrativo (las historias o relatos que los sujetos, grupos o instituciones construyen acerca de sus experiencias). Se entiende por relato a “una historia que da cuenta de un suceso o una serie de sucesos asociados o conectados en un todo que haga sentido, frecuentemente mediante el recurso a la cronología” (Bernasconi, 2011:17). Los relatos se estructuran en torno de una trayectoria. En relación a la situación de investigación pueden ser producidos mediante el uso de técnicas como la entrevista narrativa, la historia de vida, la autobiografía o el testimonio.

El análisis narrativo prioriza el análisis de casos en relación al temático o el centrado en variables (pero no los excluye).

En el análisis de los relatos se puedan considerar diversos aspectos como: el contenido, la secuencia de acciones que se narran, la intención y justificación de la acción (lo que se dijo, mediante qué recursos), la función que tiene en el contexto en que se produce.

Bernasconi presenta tres perspectivas analíticas de estudios narrativos planteadas por Riessman: la perspectiva centrada en el análisis temático, la centrada en el análisis estructural y la perspectiva dialógica. Se consideran que no son excluyentes y generalmente se combinan.

La perspectiva del análisis temático atiende el contenido, el significado del relato y crea categorías analíticas. En la interpretación se tiende a preservar la secuencia narrativa y las referencias temporales y espaciales del relato.

La perspectiva del análisis estructural del relato se centra en la organización, formato y personajes de la historia. Se analizan aspectos como el estilo narrativo (directo, indirecto),

el tipo de historia que se relata, las figuras idiomáticas que aparecen y su función en relación a la temática presentada.

La perspectiva dialógica destaca el análisis de la situación de entrevista como interacción social entre el entrevistado y el entrevistador. Se centra en la pregunta sobre quién narra y con qué propósito. Se analizan las posiciones de habla (a qué comunidades generacionales, morales, territoriales) apelan los interlocutores que participan de la situación de entrevista, las relaciones de poder e influencias.

En esta investigación trabajamos fundamentalmente desde la perspectiva del análisis temático. La investigación se realizó en un liceo de Montevideo de Ciclo Básico integrado al Proyecto Liceo con tutorías y las entrevistas se efectuaron en el año 2013.

El liceo está ubicado en la zona este de Montevideo y concurren adolescentes de esa zona pero también de otros barrios alejados de la institución.

Se realizaron entrevistas a 4 docentes y a 7 estudiantes. Se realizó una entrevista a cada participante de la investigación, de una duración aproximada de entre cuarenta y cinco minutos a una hora y media de duración.

La selección de los docentes y estudiantes entrevistados se vinculó con el interés de los protagonistas ante la convocatoria a la investigación y con criterios acordes a los objetivos del trabajo. Se entrevistó a docentes que estaban dando clase en 2º año y a estudiantes que estaban cursando ese año liceal. Se consideró el hecho de que 2º año es un grado intermedio dentro del Ciclo Básico. Los alumnos que están cursando ese nivel tienen una trayectoria liceal de más de un año y una proyección a futuro de otro grado a cursar, para poder finalizar el Ciclo Básico. En relación a la selección de los estudiantes se siguieron los siguientes criterios:

- 1) Estudiantes que estaban cursando 2º año por primera vez.
- 2) Estudiantes que estaban cursando 2º año nuevamente (repetidores) y/o que hubieran repetido en 1º año.
- 3) Estudiantes que estaban cursando 2º año y presentaban elevado número de inasistencias.

Estos criterios se utilizaron con la finalidad de que participaran en la investigación estudiantes con trayectorias liceales diferentes en cuanto a su desempeño liceal desde la

perspectiva institucional (sin que esto significara desconocer las singularidades propias de cada uno de ellos).

Los siete estudiantes entrevistados asistían a diferentes grupos de 2º año del turno matutino y vespertino (tres estudiantes varones y cuatro estudiantes mujeres). Cuatro de los estudiantes entrevistados estaban cursando 2º año por primera vez. Tres estudiantes presentaban experiencias de repetición de cursos liceales. Uno de ellos había repetido 1º año y cursaba por primera vez 2º año, los otros habían repetido 1º y 2º año. Por otra parte, uno de estos estudiantes presentaba un alto número de inasistencias, a diferencia de los otros alumnos.

En relación a los docentes entrevistados, se los convocó a participar tomando en cuenta dos criterios en relación a la investigación. Uno de los criterios fue que algunos de ellos estuvieran trabajando solo como docentes de aula, y otros que además del trabajo de aula, estuvieran participando en la modalidad de tutorías. Este criterio no se empleó con la finalidad de poner el foco de la investigación en las diferencias en las percepciones acerca de la función docente, en cuanto al trabajo en el aula y al trabajo en la modalidad de tutorías, sino con la finalidad de considerar en la investigación el proyecto al cual está integrado el liceo. El otro criterio fue que los docentes fueran cada uno de ellos profesores de diferentes asignaturas, con la finalidad de incluir en la investigación relatos de docentes de diferentes disciplinas de conocimiento.

Los cuatro profesores entrevistados tienen varios años de trabajo como docentes. Dos de ellos tienen o estaban por tener los años necesarios para la jubilación. Tres de los docentes hacía muchos años que estaban trabajando en este liceo y uno de ellos era el primer año que trabajaba allí. Dos son docentes son profesores de disciplinas del área de ciencias, uno del área artística y otro del área de lenguas. Se entrevistaron tres profesoras y un profesor. Dado que no se considera en esta investigación la variable de género y la variable del campo disciplinar que enseña el docente, esta información no se incluye en detalle en los datos de la investigación.

A los efectos de mantener la confidencialidad y el anonimato de los entrevistados usamos códigos para identificar los relatos de cada docente y estudiante, según los criterios mencionados para ambos actores. **Los códigos usados para los docentes fueron:** d1 y d2 para los dos docentes que trabajaban como docentes de aula y también en la

modalidad de tutorías, y d3 y d4 para los docentes que no trabajaban en la modalidad de tutorías. **Los códigos usados para los estudiantes fueron:** e1, e2, e3, e4, e5, e6 y e7.

Las entrevistas se realizaron en el propio liceo, luego de contar con los consentimientos informados de cada uno de los entrevistados (de los docentes y los estudiantes) y en el caso de los alumnos, con el consentimiento informado también del adulto responsable. A su vez, fueran planificadas en cuanto al espacio y el horario en que se realizaron, en acuerdo con el equipo de dirección, adscriptas y docentes, de forma que no interfiriera con el trabajo liceal cotidiano. Las entrevistas fueron grabadas en audio y luego se realizó la transcripción, a los efectos de efectuar el trabajo de análisis.

## **5- Análisis de las entrevistas**

### **5.1- Narrativas de los docentes**

#### **5.1.1-Percepciones de los docentes acerca de la interacción en el aula**

##### **Percepciones de la interacción como situaciones de diálogo y como situaciones de desencuentros**

Las narraciones de los docentes muestran variaciones en cuanto a las percepciones sobre la interacción en el aula a lo largo de sus relatos. Dos de los docentes entrevistados comienzan planteando la interacción como una **situación de diálogo** y posteriormente, mencionan las **dificultades en la interacción**. Los otros dos docentes plantean desde el inicio de sus relatos las **dificultades en la interacción**. Posteriormente, mencionan situaciones favorecedoras de la interacción que facilitan **el diálogo con los estudiantes**.

Los docentes que plantean al comienzo de la narración la percepción de la interacción como una situación de diálogo hace varios años que trabajan en el mismo liceo. Este año comenzaron a trabajar también en grupos de tutorías del P.I.U. En algunas oportunidades coordinaron juntos los grupos de tutorías, dado que son docentes de asignaturas afines. Perciben que su tarea docente es posible en la medida que se genera una **comunicación**

**“fluida”, un vínculo “fuerte” con los estudiantes.** Plantean que esta perspectiva de la tarea forma parte de la visión institucional educativa de este liceo.

*“La comunicación con los chiquilines [...] el conocernos [...] el conocimiento de cada alumno...genera un vínculo más fuerte y una comunicación ...fluida”.*( d1)

*“Yo considero...el vínculo...por delante de lo académico [...] en este liceo en particular siempre ha habido una búsqueda en ese sentido, de reivindicar lo humano tanto o tan importante como lo académico”.* ( d2)

Estos docentes hacen referencia a las situaciones que consideran que favorecen la interacción, y destacan especialmente el acompañamiento de los estudiantes en la **modalidad de tutorías del P.I.U. y en espacios extracurriculares**. Perciben que en estos espacios se fortalece el vínculo, el conocimiento mutuo, y es posible trabajar de forma personalizada.

Posteriormente, estos docentes mencionan situaciones que identifican como dificultades en la interacción. Cuando se relatan estas situaciones se resalta que se mantiene el **vínculo “con afecto”**. Luego estos profesores continúan sus narraciones haciendo mención a **situaciones de desencuentros con los estudiantes** y señalan con énfasis las dificultades en la tarea docente.

*“Yo no tengo mayores conflictos con los chiquilines...no me ha pasado de pelearme con un chiquilín, he rezongado, hemos hablado con chiquilines en términos severos. Pero por lo general son chiquilines con los que yo tengo un vínculo y lo canalizamos a través de eso, siempre con respeto y siempre con afecto. Son clásicos los conflictos entre alumnos y profesor. Pero no son a nivel personal...intentar que un alumno haga algo que yo quiero que haga y él no quiere o deje de hacer algo que él quiere hacer y yo no quiero que haga... cuestiones ...como la conversación, la falta de atención mientras estamos tratando de hablar un tema”.*(d2).

*“Es un grupo en el que me cuesta mucho que comiencen a trabajar y...se dispersan mucho...conversamos, hablamos, en realidad el vínculo conmigo es genial, ellos me eligieron como profesor referente para las reuniones, me expresan que me quieren... que les gusta, pero me cuesta horrible ponerlos a trabajar. Yo en general no echo a alumnos de clase, no observo...y es un grupo*

*que hace unos días eché a tres alumnos de la clase porque no logré que en 25 minutos clase, se sentaran a trabajar”. (d1).*

Los otros dos docentes entrevistados hacen más énfasis en sus relatos desde el inicio en las situaciones que identifican como **dificultades en la interacción**. Uno de estos docentes trabaja desde hace varios años en este liceo. El otro, está trabajando por primera vez en este liceo, pero también hace muchos años que trabaja como profesor en Educación Secundaria. Estos docentes no trabajan en la modalidad de tutorías del P.I.U. Pero uno de ellos trabaja también en el espacio E.P.I.( Espacio pedagógico inclusor)<sup>5</sup> de apoyo a los estudiantes. Los dos docentes comunican que tienen o están próximos a tener, los años necesarios para su jubilación.

Como ya fue dicho, estos docentes presentan desde el comienzo de sus narraciones situaciones de desencuentro con los estudiantes. Resaltan la **falta de interés de muchos alumnos en el aula**. Mencionan que estas situaciones los afecta en forma negativa en su trabajo (“nos molesta”, “ te desanima”, “ **te desalienta**”).

*“Tenés que pensar en el momento cosas que sacas de la manga para interesar a gente que no está ni ahí con el liceo, ya no con la materia, con el liceo, entonces todo lo que le traigas le cae mal [...] El problema es que ahora la educación no es un valor para mucha gente y eso es lo que más nos molesta, eso es lo peor que nos está pasando”. (d3).*

*“El 2º....es uno de los peores, faltan mucho, tienen poco interés, no hacen las tareas q se les indica, es difícil trabajar con ese grupo...te desalienta la falta de interés...te desanima”. (d4 ).*

Posteriormente estos docentes señalan situaciones que favorecen la interacción. Un docente menciona cómo se incentivan los estudiantes cuando el docente muestra y reconoce a nivel grupal los logros de algunos alumnos. Resalta también la importancia del **aprendizaje entre pares a través del incentivo docente**. En esta situación la profesora concibe el aprendizaje como un proceso de co-construcción, con la mediación docente. Percibe el proceso de trabajo con los alumnos desde un lugar de asombro, de

---

<sup>5</sup>( )- EPI es un espacio de trabajo personalizado instrumentado en las asignaturas de Idioma Español y Matemáticas. Los docentes de estas asignaturas trabajan además de la modalidad de aula, con grupos reducidos de estudiantes que presentan dificultades en estas áreas del conocimiento

“sentido de maravilla” que se constituye en una invitación a “otros mundos”, el mundo creativo de la cultura. (Bruner, 1994).

*“Los pongo a experimentar con algo que bien pautado...ellos trabajan y...cuando empiezan a verse los logros, empiezo a levantar los trabajos de ellos y empiezo a mostrar en general los logros para que toda la clase vaya viendo, miren que bárbaro como le quedó...vos aprendés del par, de repente el par resolvió algo que es maravilloso y lo pueden tomar...nunca va a quedar igual, nunca va a ser copia, porque...entra lo personal y ... con eso se incentivan mucho”.(d3).*

El otro docente menciona en su relato el trabajo en la **modalidad de EPI** como una situación muy favorecedora de la comunicación y el vínculo con los estudiantes.

### **Situaciones favorecedoras de la interacción**

Los tres docentes que hace muchos años que están trabajando en este liceo perciben que esta situación favorece la comunicación con los estudiantes. Mencionan que les permite la continuidad del trabajo y fortalece el vínculo con los alumnos.

*“Yo soy docente del mismo liceo hace muchos años y...fui la profesora en 1º y vuelvo a ser la profesora en 2º, cosa que genera un vínculo más fuerte y una comunicación más fluida” .(d1).*

Otra docente también señala el **conocimiento mutuo entre docente y estudiantes** generado con la continuidad del trabajo con los mismos estudiantes desde 1º a 2º año. Esta situación facilita al docente la presentación de los temas nuevos y la relación de los contenidos actuales con los conocimientos previos de los estudiantes.

*“Los tres 2os que tengo fueron míos el año pasado, entonces ya saben cómo funciona, es entrè y enseguida estaban trabajando, fue un placer”. ( d3).*

Dos docentes mencionan como situaciones favorables para la interacción la participación junto a los estudiantes en **actividades extracurriculares-recreativas**, y en actividades de integración fuera del aula. Uno de estos docentes menciona que participa en este liceo



de un proyecto educativo interinstitucional, el otro profesor menciona su participación en los paseos de fin de año.

*“Es un proyecto del MIDES, INJU, M.E.C. que en varios liceos e institutos de UTU del país promueven actividades extracurriculares, de recreación, talleres, cultura, deportes, ahí hay otro ámbito de relacionamiento, el mismo docente con los mismos alumnos pero en ámbitos totalmente diferentes.” (d2).*

*“La comunicación es buenísima (...)participamos de un paseo de fin de año que nos une desde otro punto”. (d1).*

En los relatos de dos docentes se mencionan las características de algunos grupos con los cuales trabajan como situaciones que favorecen la interacción, en contraposición a otros grupos. Una docente plantea que estos grupos trabajan con cierto nivel de autonomía, en subgrupos a partir de la propuesta docente. Demuestran interés y participación a nivel colectivo.

*“Hay de todo, y hay...una cosa que tiene que ver con características de los grupos y no tanto individuales...hay dos grupos en particular, que la clase fluye sin ninguna dificultad, yo planteo los trabajos, a veces estoy sentada mirándolos, están todos trabajando, todos haciendo cosas, hasta me podría ir de la clase, y ellos están realmente trabajando concentrados...cuando después hacemos la corrección, lo saben, participan...participan todos”. (d1).*

Otro docente nombra a uno de sus grupos como “el mejor de todos”, como opuesto al grupo que denomina como “uno de los peores”. Destaca el “buen rendimiento” e interés de estos grupos y las características personales de los estudiantes (“respetuosos”, “cariñosos”). Enfatiza en la relación de afecto que ha establecido con el grupo “mejor de todos”.

*“He tenido la suerte de tener grupos con buen rendimiento, con interés, 2º...es el mejor de todos ...siempre, parece, me han contado, no tengo mucha experiencia acá en este liceo, en la mañana suelen ser mejores los grupos que en la tarde en rendimiento y en comportamiento [...] Son chicos respetuosos, que participan, inclusive cariñosos...yo les pregunto siempre por qué faltaron, y cuando yo he faltado, que he faltado poco, me dicen ¿qué le pasó?...te da una pauta...que la relación es buena”. (d4).*

## Trabajo en Tutorías de PIU y en EPI

Los docentes destacan la importancia de generar **vínculos personalizados con los estudiantes** para que la comunicación y el proceso educativo sea posible. Los tres docentes entrevistados que trabajan en espacios de apoyo educativo ( dos trabajan en tutorías y uno en EPI) plantean que el desarrollo de este tipo de vínculos es posible en estos formatos. Mencionan que el número reducido de estudiantes es una situación fundamental para desarrollar un vínculo personal con cada estudiante.

*“ En los grupos de tutorías...uno...encuentra otras formas de planificar su trabajo sobre todo en base a las dificultades y fortalezas de los chiquilines mucho menos estandarizado que el trabajo de aula, uno se relaciona mucho más con la persona cuando está trabajando con grupos más chicos”.(d2)*

**Las tutorías** se perciben como un espacio de trabajo que favorece la comunicación y el disfrute, el placer por la tarea, por enseñar y aprender, tanto de docentes como de estudiantes. Plantean que en este formato es posible desarrollar **modalidades de trabajo innovadoras**, que promueven el **interés y la actitud activa de los estudiantes**. Las actividades de trabajo se organizan en base a los intereses y tomando en cuenta las características de los alumnos, y no se centralizan solo en el currículum pre-determinado.

*“En las tutorías se trabaja de otra forma totalmente desestructurada, hacemos juegos...muchas veces tienen que ver con lo curricular y muchas veces no, hacemos estrategias...meriendas. Nos juntamos de repente con los profesores de [...] los días que había pocos alumnos...y hacíamos juegos, cuestionarios. Me acuerdo una clase que nos juntamos, tenemos unos juegos muy buenos que a ellos les encantan. Y el trabajo de las tutorías fue que ellos explicaran la forma de jugar. Estuvo buenísimo y estábamos los profesores de [...] y los de ciencias y chiquilines de 1º, 2º y de 3º. Todos mezclados. Eso es una linda experiencia.”.*  
(d1).

*“Este es nuestro primer año en tutorías en el liceo y en mi caso personal. Estamos en plena búsqueda y experimentación pero ya desde el comienzo surgen*

*diferencias que son abismales hasta por una cuestión de número. El trabajo que uno hace con 30 adolescentes es cualitativamente diferente al trabajo que uno hace con 6 o 7... además en este liceo estamos innovando en el sentido que trabajamos de a dos profesores, los dos de la misma asignatura, esto surgió de nosotros... pero además trabajamos con chiquilines de los tres niveles juntos, 1º, 2º y 3º ... eso también surgió de nosotros... al estar los niveles mezclados uno ya no puede basarse en tal o cual tema de 1º o de 3º como si es en el aula... acá en el P.I.U. al haber chiquilines mezclados uno tiene que basarse en contenidos integradores... enfocarnos en la parte procedimental o sea en las dificultades que han traído los chiquilines hasta las tutorías. Uno termina descubriendo al final que las dificultades que a veces son de razonamiento... muchas veces son chiquilines tienen problemas de comunicación con el adulto o de motivación o de autoestima y enseguida se enganchan en el PIU". (d2).*

Como se ve, describen a esta nueva experiencia con entusiasmo, donde es posible el encuentro con los estudiantes y surge el **placer de la autoría**. Perciben que es una modalidad de trabajo totalmente diferente a la de aula, donde es factible la "búsqueda y experimentación" de propuestas. En este liceo los docentes han innovado la modalidad de trabajo en las tutorías. Se trata de un **trabajo colaborativo entre dos docentes** centrado en el encuentro con los estudiantes como forma de impulsar los aprendizajes. Se menciona la **integración en el mismo grupo de estudiantes de diferentes grados**, lo que permite trabajar con "**contenidos integradores**". Además, los docentes apuntan a establecer la Z.D.P. entre pares, al reunir estudiantes de los tres grados. Se apuesta también a la búsqueda de propuestas que favorezcan estrategias meta-cognitivas y un aprendizaje comprensivo.

*"Hay clases de P.I.U. en las que nos dedicamos a charlar qué pasa en la clase, qué pasa con el profesor, qué hacemos cuando no entendemos una cosa... a quién le pedimos ayuda, ese tipo de cosas en una clase con tantos chiquilines es imposible [...] trabajamos con ejercicios, con situaciones que obligan al chiquilín a pensar, juegos, a pensar estrategias de resolución... este año fue de búsqueda en ese sentido, qué clase de actividades son las que tienen con estos chiquilines y en estas condiciones en las que estamos trabajando de mezcla de niveles, son las que han logrado mejores resultados". (d2).*

Plantean que el trabajo apunta a apoyar el abordaje de los contenidos curriculares que se trabajan en el aula y a favorecer la trama vincular con el docente y con los pares.

Perciben que **algunos de estos objetivos se modifican en el período cercano a fin de año**. En esos momentos las calificaciones como forma de acreditación de los aprendizajes adquieren mayor relevancia a nivel educativo.

*“Trabajamos dos profesores que tenemos un perfil muy parecido y enseguida nos enganamos con esos chiquilines, enseguida se ven resultados académicos... también a nivel del vínculo, de chiquilines que no dejan de venir aunque tengan la nota alta y se integran en el PIU a ayudar a otros compañeros [...] En este momento prácticamente nos estamos quedando solo con chiquilines que tienen prueba y dependen de esa prueba para no irse a examen y a todos los que tienen la nota suficiente les deseamos felices vacaciones y los despedimos hasta el año que viene”.*(d2).

*“Ahora para fin de año que estamos tratando de ayudar en las últimas los separamos para poder hacer trabajos específicos de la materia. Pero la idea de la tutoría durante el año fue si bien ayudar en la parte curricular, trabajar con los otros aspectos que tienen que ver con la educación, el trabajo en grupo, el vínculo con el docente, el vínculo con compañeros de otras clases, de otros niveles [...] Ahora nos dimos cuenta a fin de año que precisábamos otra cosa ... separamos 1º y 2º un día y 3º otro día [...] los de 1º y 2º muchas veces lo que buscan es el vínculo, el apoyo cercano, el de 3º en este momento quiere que lo ayudes a salvar la prueba...el de 1º y 2º está buscando [...] ayudarlo a encuadrar, a preparar, estar ahí”.* ( d1).

En cuanto al **formato EPI** el docente que trabaja en este espacio también menciona que es una modalidad de trabajo con pocos estudiantes. Percibe que en estos encuentros se construye un **vínculo personalizado** con los estudiantes, un **“vínculo afectivo”**, el trabajo educativo es posible.

*“Son poquitos [...] EPI es un espacio de conquista [...] les pregunto por la hermanita...por el padre, por la madre, qué les pasó ,que si tuvieron gripe ...les dejo un ratito para ...conversar, les pregunto cosas y ...se va generando un interés...y ahí, después de eso, enganchan...después que ellos hablaron de sus cosas se enganchan a trabajar...si no, no...tiene que ser un vínculo afectivo”.* (d4).

## **Dificultades en la interacción**

Los docentes mencionan a la **gran cantidad de estudiantes por grupo** como una situación negativa para la interacción.

*“Yo creo que el número de alumnos que tenemos en clase es el gran problema... en la mañana arrancamos con 32...en la tarde un poco menos...25”. (d1).*

Cuando los docentes relatan situaciones de dificultades en la interacción se centran en sus discursos en las características de los estudiantes desde una perspectiva deficitaria (los déficits que presentan los alumnos).

Los dos docentes que diferencian los grupos con los cuales trabajan como los grupos “mejores” y “peores” sitúan las dificultades de la interacción en las características del grupo.

*“Se dispersan mucho, se relaciona con el turno...ese grupo lo tengo siempre al final del turno [...]Tengo alumnos muy inquietos, alumnos que a veces desafían un poco”. (d1).*

*“El 2º...es uno de los peores, faltan mucho, tienen poco interés, no hacen las tareas que se les indica, es difícil trabajar con ese grupo”. (d4).*

Perciben las dificultades en la interacción como una situación que se relaciona con las características de los alumnos de esos grupos, “muy inquietos”, “que desafían”, “tienen poco interés”. Una de las docentes relaciona también la dispersión de los estudiantes con el horario de la clase. La otra docente relaciona la inquietud de los alumnos con situaciones ubicadas fuera del aula vinculadas con la situación familiar de los “niños”.

*“Niños muy conversadores, muy inquietos...como que en las casas se ve que hay muy poca comunicación porque ellos tienen mucha avidez de conversar entre ellos”.(d4)*

## **Percepciones acerca del conflicto en el aula**

Los docentes perciben como conflictos en la clase a situaciones vinculadas con actitudes, comportamientos, lenguaje “inapropiado” en el aula. En algunas situaciones ubican el conflicto como una situación generada por factores externos al aula. En otras presentan el conflicto como una situación vinculada con las interacciones del aula.

### **a-Percepción del conflicto como una situación generada por factores externos al aula**

Un docente menciona desencuentros con algunos estudiantes, a los que menciona como “chicos atrevidos”. Percibe que estas situaciones le provocan cansancio, estrés y enojo.

*“Yo trato cuando llego a mi casa de aflojar y...olvidarme de todo lo del liceo...me enojo con algunas cosas que han sucedido, unos comentarios fuera de lugar, porque hay chicos atrevidos”.(d4).*

Relata una situación conflictiva en el aula. Comienza mencionando el enojo de un estudiante con ella sin recordar el motivo, pero sí la expresión del alumno, con “quejas”, “hablando a los gritos”.

*“Ayer uno se enojò conmigo, no me acuerdo por qué era que se había enojado, y dice...se ve que usted es de Nacional, con ese chaleco que lleva puesto...era un chaleco gris, común y corriente, no le gustò el chaleco...no se tampoco qué tenía que ver el chaleco con Nacional, porque era gris”. (d4)*

Aparece el conflicto a partir del enojo de un estudiante con la docente. Pero la profesora no recuerda el origen del incidente. Se plantea como un desencuentro que se precipita sin una situación desencadenante. En la narración de la docente, el estudiante hace alusión a la pertenencia a hinchadas opuestas, a grupos de identificación opuestos. La profesora agrega: “se desubicò, empezó a hablar a los gritos, a quejarse”. Aparece aquí mencionada la modalidad de comunicación del estudiante en esta situación, mediante quejas y gritos. Al final de la narración del episodio se menciona el desencadenante de la situación, con dificultad para evocararlo.

*“No sé por qué realmente no me acuerdo bien, que pasó ayer que no les gustò... ah que le dejè hacer la prueba a una compañera que había faltado mucho y ellos consideraban que no, que no tenía que hacer la prueba porque había faltado mucho, que se las arreglara...y éste era uno de los que protestaba màs”. (d4)*

Luego menciona que ese grupo “es muy cambiante”.

*“ Un día están bárbaro, otro día no, nunca sabés qué te vas a encontrar con ese grupo...hoy puede estar como un santo o...que siga igual...depende de còmo vengan de la casa, hasta còmo està el día...si hay tormenta se ponen insoportables...los problemas que tengan, el ànimo con que vengan. La otra vez estaban contentos porque habían ido al PIU y le habían dado una milanesa”. (d4)*

La docente explica el comportamiento de los estudiantes a partir de características propias de ese grupo y de esos estudiantes. Estas actitudes varían según: el estado del tiempo, los problemas familiares y personales de los alumnos, hasta el estímulo material que puedan eventualmente recibir en las tutorías. Se presenta el conflicto como una situación que se origina por factores externos al aula, que inciden en forma positiva o negativa en “el ánimo” de los estudiantes. Inicialmente, no se percibe un detonante del conflicto. Posteriormente, cuando se menciona, no se percibe como una situación que se relaciona con la asimetría de la interacción, propia del aula, esto es la docente decide que un estudiante realice una prueba fuera de fecha, y los otros alumnos protestan, porque no están de acuerdo con esa decisión.

#### **b- Percepción del conflicto como una situación relacionada con las interacciones del aula**

Un profesor plantea las dificultades en la interacción con los estudiantes como algo propio de la situación de aula, de las interacciones que se dan en la institución educativa, en la medida que se entiende que ambos interlocutores presentan intereses opuestos.

*“Son clásicos los conflictos entre alumnos y profesor, pero no son a nivel personal...las que se me ocurren a mí son todas de intentar que un alumno haga algo que yo quiero que haga y èl no quiere o deje de hacer algo que èl quiere y yo no quiero que haga”. (d2).*

Atribuye el origen del conflicto a los **intereses opuestos** que presenta el docente por un lado, y los estudiantes por otro. Menciona las perspectivas diferentes entre ambos. También plantea las actitudes y el uso del lenguaje por parte de los estudiantes desde una perspectiva deficitaria (los déficits de los alumnos). Percibe una distancia entre el lenguaje esperado en la clase, y el lenguaje social de los alumnos.

*“Cuestiones banales como la conversación, la falta de atención mientras estamos tratando de hablar de un tema, hasta otras cuestiones como la puntualidad, el tema de los materiales, el tema del lenguaje...lenguaje grosero o inapropiado con compañeros... las correcciones de lenguaje que están para mí y para la mayoría de los colegas, hoy en día en el mismo nivel que las correcciones...de cuestiones de la asignatura...el tema de los niveles del lenguaje, cómo hablar en una clase, cómo referirse a un compañero, cómo referirse a un profesor, cómo expresar la incomodidad o el fastidio ante una situación”.*(d2)

A continuación hace mención al conflicto como una situación propia de los vínculos, de la comunicación entre un grupo de personas.

*“Son escenas que se dan en la cotidianidad de un grupo de personas....es la comunicación normal entre un grupo de personas”.* (d2)

Aparece también la percepción de estas situaciones a partir de la idea de un conflicto generacional, un conflicto evolutivo.

*“Están totalmente en el menú de situaciones esperables de una comunidad de adolescentes que están interactuando con una comunidad de adultos”.*(d2)

El conflicto también se plantea como una situación que se genera en la institución educativa “desde hace siglos”. Se presenta a través de una forma impersonal, mencionando tipos de personajes propios de esta institución.

*“Son esos personajes que desde hace siglos en las instituciones educativas se van formando, lo único q van cambiando son las personas q lo interpretan. Está el profesor más exigente que genera más antipatía...y está también el alumno que es inquieto y que siempre está generando situaciones que obligan al profesor a intervenir”.* (d2)



El docente continúa presentando el desencuentro con los estudiantes de forma impersonal, a través de situaciones que ubica en “escenarios muy utópicos” y “opuestos”. Plantea la necesidad de que el conflicto sea tomado en cuenta, en el trabajo docente en el aula. Menciona el estrés que se puede generar en el docente si no considera las dificultades presentes en la situación de clase.

*“Y si cuando se encuentran los participantes la situación es la de un grupo de adolescentes atentos y curiosos que están dispuestos a abordar una temática ...y a empezar a razonar sobre ella, la clase arranca para ese lado. Si lo que hay es un grupo de adolescentes inquietos, frustrados...un adulto cansado, capaz q de buen humor o de mal humor, y surgen demoras en sentarnos o en hacer silencio, estoy planteando dos escenarios muy utópicos, pero bien opuestos...sería absurdo que el que está conduciendo ahí empiece a pronunciar un discurso sobre...la temática...hasta por su propia salud, lo único que va a lograr es ir aumentando su estrés”. (d2)*

Una profesora relaciona las dificultades en la comunicación con los estudiantes con la **desvalorización de la educación a nivel social**. Pero posteriormente narra una situación concreta de conflicto con un estudiante y presenta esa situación de forma personal, a partir de las interacciones con el alumno.

*“El problema es que ahora la educación no es un valor para mucha gente”. (d3).*

Percibe que los desencuentros con los estudiantes, se relacionan con las características de los alumnos, con los **déficits** que presentan **en cuanto a su proceso de socialización**, pero instala el conflicto en su propio salón, narrando en primera persona situaciones concretas. Señala la falta de incorporación de pautas sociales de comportamiento, el uso de determinada indumentaria y de lenguaje inadecuado “que no son para la clase”.

*“Yo contra eso tengo que estar todo el día batallando...y con la urbanidad... no entres a las patadas, no escupas al cro., si estoy explicando algo...no camines por delante de mí a sacar punta...y ahí entran cosas que tendrían que haber sido enseñadas en otro ámbito, cosas de educación básica de la casa, y cosas de comportamiento de aula en la escuela”.(d3)*

Relata una situación conflictiva con un estudiante en el aula. Este conflicto se presenta **como una pugna por intereses contrapuestos**, que conlleva ver quien sale triunfante de la situación, en un tema de poder. La docente percibió su implicancia en la situación y **menciona cómo ella buscó abordar la situación.**

*“Me pasó que el chiquilín no se quería sacar el gorro...no, te lo sacás, y no y en este tironeo, como no te podés quedar en eso, salimos los dos para afuera, él y yo, y afuera hablamos de otra manera, no delante de la clase, que eso se convierte en un partido de pin pon, no lo corto, dejo el grupo solo...no es posible en la clase, porque se convierte en ver quién gana .Yo también bajo a veces al nivel de ellos...el chiquilín se pone terco y yo me pongo tan terca como èl, entonces es sacate el gorro, no, no me lo saco”.* (d3)

### **Situaciones que se perciben como de negociación en la interacción**

Distinguimos a partir de las narraciones docentes diferentes tipos de negociación, que se relacionan con diferentes situaciones de conflictos en el aula.

#### **a-El proceso de negociación como una práctica social cotidiana y como una práctica necesaria en la institución liceal**

En esta categoría ubicamos al proceso de negociación como una práctica social cotidiana, que en el aula cobra dimensiones particulares por la asimetría propia de la interacción docente-estudiante. En estas situaciones el conflicto surge por el manejo de diferentes pautas y opiniones entre el docente y los estudiantes, relacionadas con los diferentes grupos de pertenencia de ambos interlocutores (vinculados con las edades, las situaciones socio-culturales).

La docente que relata el episodio del gorro narra cómo en esa situación de conflicto con un alumno se llegó a un acuerdo con el estudiante a través del diálogo fuera de la clase. Los puntos de vista distintos entre el estudiante y el docente referían al uso social de un tipo de indumentaria (el uso del gorro por parte de un alumno en la clase).

*“Salimos los dos para afuera, él y yo, y afuera hablamos de otra manera, no delante de la clase, que eso se convierta en un partido de pin pon, no lo corto, dejo el grupo solo...no es posible en la clase, porque se convierte en ver quién gana [...] Me ha pasado que no se quiere sacar el gorro...porque le da vergüenza porque no se cortò el pelo, porque está despeinado, porque no le gusta el pelo que tiene, entonces ahí entra de vuelta con el gorro y hago una explicación, que acordamos que él va a estar con el gorro de repente una semana más y después se lo va a empezar a sacar”.(d3).*

Otro docente plantea **la actitud de negociación con los estudiantes como una actitud necesaria para poder trabajar con los adolescentes**. Se presenta a la negociación como una práctica social habitual en el aula impulsada por el profesor. Se menciona que esta situación genera estrés en el docente. Está presente también la concepción de la situación como un conflicto relacionado con la confrontación esperable entre los adolescentes y el mundo adulto. Se percibe la situación como un **conflicto del desarrollo**.

*“Uno está expuesto porque el adolescente es un ser demandante, demandante afectivamente...en términos de lo que para él es justo y lo que para él no es justo, y uno tiene que estar todo el tiempo como abogado, negociando con uno, negociando con otro, hasta las más pequeñas decisiones en un aula, como donde se sienta fulano, donde se sienta mengano [...]Todas las pequeñas cuestiones llevadas a ese extremo, le dan a nuestra estadía acá en el liceo, un nivel de desgaste emocional, físico”.(d2).*

En ambas situaciones los docentes perciben la necesidad de la negociación como forma de abordar el conflicto.

### **b-El conflicto socio-cognitivo y la negociación de significados**

En esta categoría ubicamos al conflicto como un conflicto conceptual. Este conflicto surge en los estudiantes a partir de la mediación docente y la mediación entre pares. En estas situaciones **se concibe al aprendizaje como una co-construcción, a partir de la negociación de significados.**

Una docente narra sus experiencias de trabajo en el aula en relación a la promoción de los aspectos cognitivos de los alumnos. Señala el abordaje de los temas a través de la consideración de los conocimientos previos de los estudiantes y la presentación de situaciones que les generen interrogantes, conflictos cognitivos. Percibe **el aprendizaje como un proceso que involucra en forma activa a los adolescentes y que requiere de la mediación docente y de la mediación entre los estudiantes.**

*“Yo trabajo mucho con fichas de trabajo sobre los temas, algunas veces hay una introducción, conversaciones informales sobre lo q ellos saben de determinados temas, muchas veces arranco con fichas de trabajo en las que cuestiono sobre el tema que vamos a trabajar y ellos a partir de textos, preguntas, de situaciones en grupo, a veces con libro, a veces sin libro, trabajan y hacen la ficha de trabajo en grupos y después hacemos la puesta en común entre todos. Otras veces arrancamos los temas con prácticas de laboratorio, es otra forma que a los chiquilines les encanta. Les genera ganas de ver, de saber, de hacer, siempre me están pidiendo prácticas”. (d1).*

La actitud activa de los estudiantes se menciona también en la narración de la docente sobre el trabajo en las prácticas de laboratorio. Esta forma de trabajo estimula el involucramiento de los estudiantes, “sus ganas de ver, saber, hacer”, en la medida que descubren el placer de la “autoría”. (Fernández, 2000).

### **5.1.2- Percepciones de los docentes acerca de la tarea educativa . La educación como tarea posible o no posible**

La percepción de la tarea educativa como no posible aparece relacionada con la percepción de las dificultades en la interacción. En forma complementaria, la percepción

de la educación como posible aparece relacionada con la percepción de las situaciones favorecedoras de la interacción.

### **a- Dificultades en la función docente como promotora de logros cognitivos de los estudiantes.**

Los dos docentes que plantean las dificultades en la interacción en relación a los tipos de grupos de clase perciben que en determinados grupos la tarea educativa es muy difícil de lograr. Plantean que los estudiantes no trabajan, “se dispersan mucho”, no se observan logros en relación al saber, a los procesos cognitivos, en la integración y apropiación de conocimientos. Los profesores comunican que se les hace difícil trabajar en esos grupos. Comparan a estos grupos con otros que trabajan, participan, y evidencian logros cognitivos, cumpliendo con las expectativas del docente.

*“Se dispersan mucho...es un grupo en el que me cuesta mucho que comiencen a trabajar y tengo que estarles muy encima [...] En ese grupo estamos en noviembre y sigo exactamente igual que en marzo [...] Es un grupo...con unas características...diferentes...me cuesta más lograr que se concentren. Y tengo otros grupos...que la clase fluye sin ninguna dificultad, yo planteo los trabajos... están todos trabajando concentrados...saben, participan todos”. (d1).*

Otra profesora que diferencia a los grupos en relación al interés y la actitud de trabajo que evidencian en el aula, denomina a uno de ellos como “uno de los peores”.

*“El 2º...es uno de los peores, faltan mucho, tienen poco interés, no hacen las tareas que se les indica, es difícil trabajar con ese grupo [...] Las mismas actividades que pusiste en los otros grupos, en esos no ves los resultados y no ves que trabajen...siempre con desgano, con quejas, te desanima, te desalienta.”(d4 ).*

Se percibe la tarea educativa como no posible en estos grupos “diferentes” a los otros grupos, que trabajan, participan, responden activamente ante las propuestas de los docentes. Aparece la dificultad de los docentes en abordar la tarea al desconocer las singularidades de los alumnos y los grupos. No está presente el reconocimiento de este aspecto como una situación propia del aprendizaje y a considerar en las formas de mediación en el aula.

Estos grupos no concuerdan con las expectativas docentes, lo que dificulta la interacción, “desalienta” al profesor. Esta situación se ve reflejada en la identificación del grupo “como uno de los peores”.

Ante las dificultades mencionadas la docente plantea como estrategia la reducción de los contenidos y la búsqueda de tareas más fáciles ( “a veces...las hacen con mayor interés”). Pero la decepción docente está presente.

*“Terminàs trabajando dentro de lo mínimo, quieren trabajar lo mínimo,bueno, lo mínimo ...además todos los que tenían problemas graves...dejaron de venir,el grupo se redujo mucho “. (d4).*

Aparece como un problema inabordable la situación de los estudiantes que “dejaron de venir”. Posteriormente en el relato de esta docente emerge un cambio en su percepción. Percibe la tarea educativa como posible en ese grupo ante determinadas actividades que propone a la clase y “les encanta”. Esta situación sorprende positivamente al profesor. Pero la percepción de la tarea educativa como no posible está presente ante el problema de los alumnos “que dejaron” de concurrir.

*“Me sorprende que les gusta mucho leer...cuando les he propuesto leer un viernes...ellos se ofrecen...vamos a leer, a comentarlo...les encanta...que en otros grupos difíciles no les gusta leer o tienen dificultades...escribir, sí les cuesta a la gran mayoría...pero me sorprendió eso que leer por lo menos les gusta...van a tener una buena herramienta, otros no, los que dejaron, ni leer, ni escribir, nada”. (d4).*

#### **b- La función docente como promotora del proceso de socialización, de aprendizajes sociales : entre lo posible y lo no posible**

Algunos profesores perciben como un aspecto fundamental de la función docente la **promoción del proceso de socialización de los estudiantes**. Consideran que trabajar sobre estos aspectos es tan central como el abordaje de los contenidos disciplinares (propios de la asignatura que enseñan). Perciben como un objetivo primordial de la tarea educativa **la adquisición y la práctica cotidiana de hábitos de trabajo y de pautas de convivencia** .

*“Nosotros en nuestra clase buena parte del tiempo la dedicamos más a este tipo de cuestiones al tema del trato, de los modales, de los hábitos, tanto a veces como a los temas de nuestra asignatura. Se interrumpe las veces que haya que interrumpir, se charla individualmente, en pequeños grupos, se sacan chiquilines de la clase para hablar aparte, se habla con los chiquilines frente al grupo, se habla con el grupo entero. Cada vez más esa clase de cuestiones, lo que en otra época le llamamos la disciplina en la clase, es una palabra que abarca demasiadas cosas, en realidad cuestiones de funcionamiento de grupo, desde inquietud simple hasta conflictos, es lo que lleva más tiempo en clase.” (d2).*

El docente pone énfasis en el proceso educativo como un proceso de socialización que implica **“aprender a funcionar en grupo”**. Se hace referencia a que el trabajo grupal en la institución educativa implica aprender otras modalidades vinculares ( “que existen jerarquías”, “colaboración”, otras formas de “dirimir los conflictos”). Se plantea la necesidad de abordar los conflictos relacionados con la convivencia en el aula. En contraposición al trabajo en el aula, se presenta a la cultura de los alumnos como lejana al ámbito educativo y laboral (“con otras reglas”). Se plantea la tarea educativa como difícil y se percibe la necesidad de un cambio en la misma.

*“ Tienen que aprender...a funcionar en grupo...en una manada que sea en esencia diferente a esas manadas a que ellos pertenecen, manada, en el sentido respetuoso del término...a esos grupos que tienen otras reglas, la manada de sus amigos del barrio, la manada de su familia, la manada del liceo que se va a parecer capaz más a la manada de su trabajo o de su empleo en el futuro...a que existen jerarquías, a que existen compañeros, colaboración, cierta forma de dirimir los conflictos q no tienen por qué ser iguales a las que se usan en esos otros ámbitos [...] Nos obliga a nosotros a cambiar totalmente las bases del oficio nuestro [...] Muchos de los chiquilines con los que trabajamos tienen a los profesores de este liceo como únicos adultos medianamente alfabetizados, entre comillas o cultos, o educados, con los que ellos interactúan, porque en su familia o los vecinos...en muchos casos son personas que no tienen esas características”.*  
(d2)

En el discurso se hace énfasis en la distancia cultural entre los referentes de los estudiantes a nivel familiar y barrial (o muchos de ellos) y los profesores.

Otro profesor plantea el trabajo docente en relación a los aprendizajes sociales en el aula como una batalla. Percibe que esta situación se presenta por las carencias de los estudiantes en cuanto a hábitos de trabajo y pautas de convivencia (que no fueron incorporadas en la familia y en la escuela).

*“Yo contra eso tengo que estar todo el día batallando...y con la urbanidad...no entres a las patadas, no escupas al compañero, si estoy explicando algo...no camines por delante de mí a sacar punta...y ahí entran cosas que tendrían que haber sido enseñadas en otros ámbitos, cosas de educación básica de la casa, y cosas de comportamiento de aula en la escuela”.(d3).*

Comunica que se dedica cada vez más tiempo a trabajar en relación a estos aprendizajes. A continuación percibe este aspecto del trabajo docente con “placer”, porque se observan logros. Relaciona estos aprendizajes con su actitud exigente en la clase en cuanto a pautas de comportamiento. Pero no relaciona los logros en cuanto a los aprendizajes sociales con la generación de actitudes de compromiso con la tarea y el trabajo grupal.

*“Van agarrando los hábitos...eso es un placer...yo no sé si es porque me tienen miedo...porque yo soy exigente, yo exijo q esté el salón mas o menos limpio (...) todos esos hábitos son los que siento q cada vez hay q dedicarle más tiempo”.(d3)*

Se percibe la necesidad de la intervención docente en relación a la adquisición de pautas de comportamiento y modalidades de relación que posibiliten el trabajo grupal, pero esta tarea se percibe como muy difícil ( como una “batalla”), dado que estas pautas “tendrían que haber sido enseñadas en otros ámbitos”( “la casa” y “la escuela”).

### **c -Percepción de la tarea docente a partir de la pérdida de la función de enseñar.** **Estrés en el trabajo docente**

En la medida que la percepción acerca de los estudiantes se centraliza en sus carencias la tarea educativa se percibe como muy difícil.

En la narración de un profesor la percepción de la función docente se aleja de la función de enseñar como función que favorece la comprensión, el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. El docente menciona **déficits cognitivos de los alumnos y falta de apoyo de la familia en relación al proceso educativo**. Evidencia preocupación



y malestar en relación a su tarea docente. Aparece la percepción de la tarea como una situación “en minoría”, sin apoyo de otros actores. Señala la necesidad de utilizar estrategias de trabajo con los estudiantes para “llevarlos para donde uno quiere”. Estas estrategias van desde la “seducción” hasta “la apelación a grandes valores del conocimiento y la educación”.

*“ Yo lo que hago es ver como viene planteada la clase y a medida que va aumentando la diversidad de chiquilines con la que uno trabaja...chiquilines que tienen un manejo precario del lenguaje, un razonamiento casi infantil, que en su casa no hay adultos a quienes rendirles cuentas ni que se preocupen por ellos, entonces ahí empiezan a surgir un montón de interacciones que uno trata mediante la seducción...la presión, el soborno o el chantaje de llevarlos para donde uno quiere...pero uno es un actor más y está en minoría [...] Cada vez más estamos obligados a usar herramientas que son nuevas al menos en su necesidad...el humor, la ironía, el carisma, el conductismo más obvio a base de caramelos...la apelación a grandes valores del conocimiento y la educación”. (d2).*

Considera que la tarea docente en la actualidad implica una forma de trabajo muy diferente a la del pasado. Antes se enseñaba la asignatura a alumnos que presentaban expectativas en cuanto a la continuación de sus estudios. Relaciona la situación de ausencia de expectativas con la falta de interés de algunos alumnos en relación a su proceso educativo, vinculándolo con el ingreso masivo de los jóvenes al liceo.

*“Antes alcanzaba con que un profesor supiera explicar de su materia...y hacerlo entender a los chiquilines, hoy además tiene que atraer la atención de los chiquilines ...usando recursos...que van desde lo más bastardo como dar un caramelo al que termina un trabajo hasta lo más ambicioso como podría ser tratar de confrontar a un adolescente a su futuro...cosa que para un adolescente es casi imposible”.(d2)*

Percibe que la tarea docente como función de enseñar se pierde en la actualidad. Menciona que se tienen que asumir funciones propias de otros roles y otros ámbitos( de la familia, de los servicios de salud, del orden social, del entretenimiento y diversión).

*“Uno...no tiene más remedio q en una misma clase ser payaso, policía, profesor, madre, enfermero, sexólogo, stand up, todo...porque el público va variando mucho. Cuando yo fui al liceo íbamos algunos...egresados de primaria...ya con*

*un plan, pasar a 2º ciclo e ir a la universidad o...alguna otra opción. Hoy vienen todos los alumnos que están en edad de cursar el liceo, que para mí es lo correcto, incluso aunque ellos y sus padres no tengan interés, se los va a buscar, y se los trae al liceo, para mí también es lo correcto, pero nos obliga a nosotros a cambiar totalmente las bases del oficio nuestro".(d2)*

Posteriormente, percibe la tarea educativa como posible en la medida que se logra "conquistar la atención y el interés" de los estudiantes a través de un vínculo de "lealtad" con el profesor. Este vínculo implica un reconocimiento hacia el docente.

*"Uno solo puede enseñar... si logra conquistar la atención y el interés...el interés ya significa que por algún vínculo o alguna lealtad o alguna valoración positiva que tiene ese chiquilín del adulto que está al frente, él se propone...voy a seguirle la corriente a este porque el otro día me aguantó ...o hay alguna lealtad, apelando a eso...ellos...tienen que aprender". (d2)*

Resalta la importancia del vínculo en el proceso educativo. El vínculo se percibe en términos de "lealtad" con el docente, como una condición necesaria para que la tarea educativa sea posible. Se apela a la fidelidad de los estudiantes hacia el profesor como una situación imprescindible para lograr un clima de distensión. Aparece el problema del clima del aula como una situación difícil, pero enfatiza en la relación vincular con los alumnos para poder convocarlos en relación a la tarea.

*"Uno ve que obtiene resultados diferentes en función de los distintos vínculos o de la calidad del vínculo que uno tiene con los chiquilines ...a mí me sirve que aunque sea por una cuestión de lealtad personal, por 5 minutos se sienten y callen...ese tipo de cosas son consecuencia del aprendizaje por prueba y error de los profesores en los liceos de hoy en día".(d2)\_*

Menciona el desgaste, el estrés que genera el trabajo docente con adolescentes en la actualidad. Percibe la búsqueda de estrategias de trabajo con los adolescentes como una situación de emergencia, de "supervivencia".

*"Las herramientas que hemos aprendido las aprendemos incluso hasta como una estrategia de supervivencia porque después de una jaula con leones en un circo una clase con adolescentes debe ser un lugar donde uno está más expuesto... uno está expuesto porque el adolescente es un ser demandante, demandante*

*afectivamente...y lo que un adulto puede manejar, bueno...me puedo aguantar mi frustración de cambiarme de lugar, un adolescente por lo general lo toma como un problema de justicia...yo no era el que estaba hablando [...] Todas las pequeñas cuestiones llevadas a ese extremo le dan a nuestra estadía acá en el liceo, un nivel de desgaste emocional, físico, a eso me refiero con exposición”.*  
(d2).

## **5.2- Narrativas de los estudiantes**

### **5.2.1- Percepciones de los estudiantes sobre la interacción en el aula**

Como hemos señalado anteriormente, en este trabajo pusimos el foco especialmente en los relatos de los estudiantes, dado que no siempre se busca en este tipo de investigaciones las voces de los alumnos.

#### **La interacción como diálogo. Situaciones que favorecen la interacción**

Todos los estudiantes entrevistados mencionan el **vínculo de afecto** que han establecido con algunos docentes a quienes conocen de años anteriores. Esto les ha posibilitado desarrollar una muy buena comunicación con esos profesores. También jerarquizan la **relación personalizada** que han establecido con ellos. Perciben a cada uno de estos profesores como un mediador, que se muestra con disponibilidad ante las dificultades que presenta el alumno.

*“La profesora que teníamos antes... la conocía desde 1º (...)varios años...era como una de mi familia...ella me ayudó mucho... cosas que no entendía venía y me lo explicaba de buena forma...ella me dijo hace varios años que por cosas que no entendiera que me acerque a ella y que le diga”. (e1).*

*“Algunos profesores... los conocemos del año pasado y ellos nos conocen a nosotros...entonces saben cómo tratarnos y que nosotros entendamos bien las cosas”. (e2).*

Los estudiantes mencionan el **buen humor que el docente** presenta en el aula como otra situación que consideran que favorece la interacción. También plantean el **incentivo** que demuestra el docente **hacia la participación y actitud activa de los estudiantes en la clase**.

*“Con la mejor que me llevo es con la profesora...hace tres años que la conozco... nos llevamos bien, nos reímos...participamos en la clase, trabajamos”. (e3).*

### **Situaciones que se perciben como dificultades, conflictos en la interacción con los docentes**

#### **a-Los desencuentros en la interacción docente- estudiante y la afectación del clima del aula. El conflicto como una situación no abordada desde la tarea liceal, como una situación sin solución**

En esta categoría ubicamos a las situaciones de conflicto con el docente que los estudiantes relacionan con sus propias actitudes o las de sus compañeros de no involucramiento con la tarea, y de afectación del clima de trabajo del aula. Sin embargo, también está presente la percepción del conflicto como una situación relacionada con la interacción, con problemas a nivel del vínculo con el docente. Se presenta el conflicto a través de situaciones que quedan instaladas en el aula, no se abordarían, no se apostaría a su transformación. (“Hay que acostumbrarse un poco”.(e3). “Con esa docente, ya fue con ella”.(e1). No aparece en sus relatos la referencia a intervenciones del docente para modificar estas situaciones y promover el diálogo con los alumnos, como forma de abordar estas situaciones.

El mismo estudiante del último ejemplo (en el ítem anterior), caracteriza a la relación que tiene con los profesores de la siguiente manera: “no es muy buena, pero tampoco es mala”. Comienza planteando su buena relación con una docente y señala que en esa clase participa y trabaja en forma colectiva. A continuación menciona sus experiencias

que denomina como “malas”. Señala situaciones de desencuentros con algunos profesores como discusiones, peleas. Relaciona estas situaciones con sus propias actitudes en la clase de “no trabajar”, “molestar...charlar, interrumpir en la clase”. El desencuentro se presenta como un conflicto que afecta el clima del aula( “molestar, tirar papeles”), pero se instala como una modalidad de relación. Esta modalidad conlleva “estar peleado” con algunos profesores.

*“Son malas....hay que acostumbrarse un poco, porque el profesor es el que manda en la clase (...) no me gustan esas experiencias, estar peleado con el profesor porque después te llevas mal en la clase, siempre hay algún problema y estás discutiendo...te pones a discutir, te echan de la clase... te perdés la clase y después tenés que pedirle a tus compañeros que te pasen lo q dieron”. (e3)*

Percibe en estas situaciones la relación docente-alumno como una relación asimétrica que implica jerarquía de roles. Aparece la percepción del rol docente desde la dimensión de autoridad, pero desde una relación de poder. Percibe también que esta modalidad de relación con algunos docentes le ocasiona consecuencias “negativas” ( su expulsión de la clase). Trata de recuperar su ausencia de la clase, mediante la ayuda de sus pares.

Otro estudiante menciona la situación de desencuentro con una docente como una situación de conflicto, que fue suscitada por otros alumnos.

*“ A un compañero y a mí casi nos ponen una observación por cosas q no hicimos...tiraron un papel de afuera...de la clase y le pegò a una compañera y como estábamos los tres juntos, se pensó que éramos algunos de nosotros”. (e1)*

El estudiante plantea una situación relacionada con dificultades en el clima del aula en la cual él no participó. La docente le atribuye a él y sus compañeros cercanos la responsabilidad de la situación. En esta situación no hubo oportunidad de dialogar con la profesora para aclarar lo sucedido, (“con esa docente, ya fue con ella”).

### **b- Desencuentros por expectativas diferentes entre alumnos y docentes en cuanto a la tarea educativa y acerca de los roles de enseñante y aprendiente**

Los estudiantes plantean la no disponibilidad de los docentes en cuanto a una enseñanza personalizada como una dificultad en la interacción. Perciben que esta situación incide en forma negativa en sus procesos de aprendizaje.

Uno de los estudiantes citado anteriormente plantea experiencias de desencuentros con los docentes en las que no percibe al profesor como un mediador dispuesto “a ayudarte”. Pero en contraposición a ello, menciona previamente experiencias positivas en el vínculo con otra profesora (“te incentiva”).

*“Siempre cuando nos quedamos trancados en algo, precisamos ayuda, viene, nunca dice que no, está dispuesta a ayudarte, a enseñarte más...eso nos incentiva más a estudiar, decís me tengo que poner las pilas, la profesora te ayuda, te incentiva...hay otros profesores que te dicen no ya expliqué, no voy a explicar de vuelta y tenés que arreglártelas como puedas”. (e3).*

La no disponibilidad de los docentes aparece en la narración de un estudiantes a través de la mención de la falta de paciencia de algunos profesores. Esta situación se presenta a partir de las dificultades de comprensión de los temas por parte de los estudiantes.

*“ Me llevo muy bien con los maestros...aunque unos me hacen un poco de entrevero...explican algo y hay alguien q no entiende...levanto la mano y le digo q me lo repita de vuelta hasta q pueda entender, porque hay algunos que tienen paciencia y algunos que no...siguen con el trabajo...no buscan solución”. (e1)*

Aparece por parte de los estudiantes la expectativa de una enseñanza personalizada de los profesores. En estas situaciones se percibe el desencuentro con los docentes como una situación también inabordable desde el aula ( “tenés que arreglártelas como puedas”, “no buscan solución”).

Una estudiante relata que algunos docentes adjudican a los estudiantes la responsabilidad por no comprender los temas planteados. Pero ella percibe este problema de forma diferente. Plantea que esta situación va a depender de las diferencias individuales y de las dificultades de cada alumno.\_

*“La relación con los profesores es buena, solo q hay algunos profesores que les decís que no entendés una cosa y te dicen que si no entendiste es tu problema porque no estabas prestando atención...para mi es según la persona, hay algunos que entienden más que otros ,y otros que se les dificulta más”. (e2).*

Los estudiantes mencionan el **mal humor** y el enojo **de algunos docentes** como situaciones que relacionan con desencuentros con los profesores,

Un estudiante menciona que el profesor “ya entra de mal humor” a la clase. Plantea “la frustración” que se genera en el docente, cuando sus expectativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje no se cumplen de acuerdo a lo previsto.

*“La situación del grupo que te lo dicen continuamente los profesores... es que charlamos mucho...y la conducta también lleva a esto, de que entre el docente y ya entra de mal humor [...] Tenemos la profesora [...] y hay mucha gente que no entendió ...y se frustra y se enoja con todo el mundo [...] tenemos la profesora de [...] ella da todo muy por arriba y también se enoja cuando le preguntás algo o no se entendió el tema”. (e4).*

El estudiante relaciona el mal humor que presentan los docentes al entrar a la clase, con la percepción negativa que tienen acerca del grupo. el grupo está integrado por varios “repetidores” y es identificado por los profesores como el de “peor conducta de todo 2°.”

*“Este año hay...varios repetidores y eso influye en cómo nos tratan los profesores...dicen que tenemos la peor conducta de todo 2°.....algunas veces los profesores generalizan muchas de estas situaciones y eso tira muy para abajo el rendimiento de muchos...a veces entrás a una clase y el profesor ya viene de mal humor...por ejemplo...se enojan ya cuando están entrando”. (e4)*

En estas situaciones se pone énfasis en las actitudes de algunos docentes de no tomar en cuenta lo que expresan los estudiantes, en la medida que los alumnos ya están etiquetados por los profesores.

Otro estudiante relata el desencuentro con una docente como una situación que se genera por las expectativas opuestas entre ambos, sobre la situación de aprendizaje en el aula. El estudiante reivindica su actitud protagónica en la clase a través de su trabajo con pares donde siente que ayuda a sus compañeros. Relata que la docente se enoja porque interpreta esta situación como una actitud inadecuada en la clase para aprender, y que el rol activo de enseñante le corresponde a ella. En esta situación el estudiante se posiciona como mediador en el trabajo con sus pares desde la ZDP. En oposición a ello, la docente se ubicaría desde el lugar de autoridad como poder. No se habilitaría al alumno a trabajar en el aula desde el lugar de mediador, a través de la colaboración con sus compañeros.

*“A mí me gusta....en mi casa hago trabajos...por lo menos estoy pendiente con mi familia y acá en el liceo con mis compañeros, con algo que no entienden...y como*

*yo estoy en esas cosas me piden ayuda...y la profesora se enoja porque se piensa que estoy todo el tiempo parado hablando con alguno...me dice que me siente con mi compañera y que trabaje, que para algo está ella”. (e1).*

Un estudiante relata situaciones de desencuentros con los docentes también relacionadas con las expectativas diferentes en cuanto al rol del estudiante, por parte de los alumnos y de los profesores. Menciona que a los docentes les resulta difícil aceptar el rol protagónico de los estudiantes en la organización de actividades liceales ( se refiere a actividades extracurriculares ).Relaciona la situación con un conflicto de desarrollo, evolutivo. Plantea que los docentes perciben a los estudiantes desde su condición de “menores”, mientras que ellos son “los adultos”. El tema del poder, de la relación jerárquica en la interacción en el aula está presente en su discurso.( “ es como si le estuvieras dando una orden, y es un profesor”). Aparece el conflicto entre el lugar de autonomía (que busca construir la estudiante) y el lugar de autoridad como poder (desde el cual el alumno percibe al docente).

*“En el liceo realizamos diferentes actividades, entonces hay veces que a los profesores les cuesta aceptar que el alumno está haciendo algo por el tema de que somos menores y ellos son obviamente los adultos [...] La feria se hace todos los años en el liceo, y siempre se organiza más que nada por los profesores, pero también colaboran los alumnos...pero, en esta feria faltó la comunicación con los profesores y algunos no sabían que los gacebos...estaban a cargo de los alumnos...claro no le podés decir a un profesor esto va acá, porque es como que le estuvieras dando una orden, y es un profesor”. (e5)*

### **Situaciones que se perciben como negociación en la interacción**

En los relatos de los estudiantes las situaciones que se perciben como de negociación en la interacción educativa se vinculan a la **negociación de significados en el aula**. En estas situaciones se percibe al **aprendizaje como un proceso de co-construcción**. Mencionan situaciones de diálogo educativo promovidas por algunos docentes.



Esta perspectiva del aprendizaje aparece especialmente cuando narran acerca de la modalidad de trabajo en el **espacio de E.C.A ( Espacio Curricular Abierto)**.

Plantean que es una forma de trabajo diferente a la de las otras asignaturas, donde se intercambia acerca de temas de interés de los jóvenes y se incentiva el diálogo entre todos los participantes del grupo. Señalan la capacidad de propuesta de los estudiantes acerca de las temáticas y de las actividades a realizar, en acuerdo con el docente.

Plantean que es un espacio integrador de conocimientos, que fomenta el **protagonismo de los estudiantes**. Reconocen el valor de la **integración de conocimientos**, por sobre los cursos de disciplinas. Perciben a este espacio como una “**clase descontracturada**”, que parte sus intereses, de su realidad cotidiana.

*“Con la profesora de ECA estuvimos viendo sexualidad...uso del preservativo... los deportes...es como una mezcla de todas las materias...hacemos juegos...está bueno...la otra vez hicimos un globo y nos iba tirando frases...nosotros decíamos y ella decía...era algo de nosotros y de la profesora, de las dos cosas...hicimos animales hechos con papel, avioncitos...para colgarlos en el pasillo del recreo”.*

(e1)

*“Los sábados tenemos ECA, debatimos...el tema del aborto, el tema del compañerismo, el tema de la marihuana, se discuten en clase...es como una mezcla, a veces trae el tema el docente o nosotros traemos, podemos proponer una merienda compartida...pero es una materia más, que no te la llevas a examen no significa...pero no tenés escritos, es una clase descontracturada...es una oportunidad para que dialoguemos...si hubo un problema en clase, o hubo algo que pasó...podés hablar con todos los compañeros ...el profesor va a evaluar como vos trabajas en clase, si le das importancia, si participas, si tenés seriedad, si vas a clase...para mí eso es lo que se evalúa en ECA y es un profesor...con el que trabajamos”. ( e5 ).*

## **5.2.2-Percepciones sobre la función docente y su relación con las percepciones sobre la educación**

### **a-Percepción del docente desde su función de enseñar, en relación a la transmisión y promoción de la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.**

Los estudiantes destacan en sus discursos a los “buenos docentes” como aquellos profesores que incentivan a los estudiantes a aprender. Resaltan la función de enseñanza del docente. Destacan su papel central como mediador, posibilitando el acceso al conocimiento, a la construcción de aprendizajes significativos promoviendo la actitud activa de los estudiantes.

Una estudiante menciona como buena docente a una profesora que incentiva a los estudiantes a aprender, a descubrir el placer por la lectura de cuentos. La estudiante pone énfasis en su relato en las pautas de trabajo de la docente y en su función de mediadora: “es muy estricta, pero te enseña todo”, “te explica muy bien”. Menciona que la profesora promueve la actitud activa de los estudiantes en el aula y también el trabajo colectivo, la colaboración entre pares.

*“La profesora es muy estricta, pero te enseña todo, ya hoy nos dijo que terminó con todo el plan de trabajo...es muy buena profesora....te explica muy bien....es muy estricta...tenés que estudiar si o si todos los días...hace por semana ...la biblioteca del aula...te hace leer todo un libro y después pasás adelante y lo contás...es una experiencia muy buena...en principio no me gustó, porque no me gusta leer, pero después sí, porque eran muy interesantes los cuentos...en los escritos no me va muy bien, pero el tema del libro [...] El último libro que me tocó el Abuelo más loco [...] si te olvidás de alguna parte o te mareás...te puede ayudar un compañero”. (e6 ).*

Otra estudiante narra su experiencia con dos profesores que considera buenos docentes. En su relato resalta la función de enseñanza que desempeñan actuando como mediadores, impulsando el aprendizaje de todos los alumnos. Menciona que una de estas profesoras incentiva el trabajo colaborativo entre pares. Destaca el vínculo y la relación personal de esta docente con los alumnos, desde su rol, pero también como persona (“es una buena profesora...y además es una buena persona”).

*“Es una gran profesora...he aprendido mucho con ella... nos ayuda a todos los compañeros... nos conoce... ya el hecho de conocernos y aprenderse los nombres y saber quiénes son [...] yo considero que es una gran profesora ...por eso...primero si es profesora cumple la función de enseñarte y si ella nos enseña*

*bien, nos explica bien, nosotros entendemos y nos va bien...significa que es una buena profesora ...y además es una buena persona". (e5).*

*"El profe [...] te pongo otro ejemplo es como...lento y te da mucha gracia lo q dice...¡ah pillines! y nosotros nos matamos de la risa, pero...no hay otra persona que nos haya explicado mejor esa materia".(e5)*

Un estudiante relata otra situación de aprendizaje con un profesor. La función del docente se percibe como la de un mediador que actúa favoreciendo el proceso de comprensión de los alumnos. El profesor incentiva a los estudiantes a plantear sus dudas e inquietudes acerca del tema que presenta en la clase.

*"Con el profesor [...] nos reíamos, nos mostraba videos, iba parando y nos preguntaba si había cosas que no entendíamos...lo más gracioso fue sobre nuestros ancestros...imágenes raras que aparecían, él paraba y decía vamos a ver tal cosa". (e2).*

Un estudiante señala en su relato acerca de una buena docente la función de enseñanza que realiza, resaltando la responsabilidad y compromiso en la tarea docente. Destaca en relación a su función el **clima de trabajo que generó en el grupo** y el nivel de exigencia en cuanto a pautas de trabajo y de comportamiento en el aula.

*"La profesora [...] creo que es la mejor docente que he tenido...se nota el respeto que le tenemos...y cambia totalmente la clase. Yo creo q muchas veces el nivel q tiene el grupo depende mucho del docente...es una profesora que no falta nunca...tiene mucha experiencia...tiene muy planificado lo q hace...ha logrado que la clase lea un libro cada quince días...ella marca más los límites que otros profesores. Ella por lo general prepara un tema, explica muy bien y en el momento que lo termina hace una semanita de repaso...hace un sorteo y le toca a alguien pasar al pizarrón...y cada uno lo va haciendo, pero vos tenés que hacerlo ahí, entonces te pone la presión de estar ahí, que sos el protagonista de la clase... algunas veces prefiero a un docente que falta pero después...decís no, mejor acá es tener un docente que te enseñe." ( e4).*

## **b-Percepción de la función docente en relación al "control" del aprendizaje**

Los estudiantes relatan situaciones en las que perciben al docente desde su función de evaluador de los resultados del aprendizaje. Aparece la percepción de la función docente en relación al “control” del aprendizaje. En estas situaciones prevalece la percepción del aprendizaje como una situación predeterminada desde el exterior, desde el docente. No se percibe al aprendizaje como un proceso de co-construcción, se priorizan los resultados finales evaluativos esperados por el docente y la institución (como ser: “la respuesta perfecta”, “la nota”). Estos resultados adquieren en forma complementaria un lugar central en el proceso educativo para estos estudiantes.

El relato de la siguiente estudiante podría interpretarse desde la perspectiva mencionada anteriormente.

*“La practicante de [...] nos dice antes de hablar levanten la mano porque la mayoría empieza a gritar la respuesta. Nos da la palabra, nos explica bien y cuando respondemos dice sí....sí es la respuesta perfecta...ella ve si nosotros estamos entendiendo lo mismo que está diciendo”. ( e2).*

La estudiante presenta una situación en donde la profesora explica los temas y realiza preguntas al grupo para verificar si los alumnos están entendiendo “lo mismo que está diciendo”. Nos interrogamos si aparece aquí a partir del discurso de la estudiante, el control del aprendizaje que realiza el docente a través de la formulación de pseudopreguntas (preguntas que implican respuestas conocidas y esperadas por el docente). Sería pertinente para tener un panorama más completo y complejo de la situación realizar un trabajo etnográfico de observación de las interacciones en el aula, para afirmar la hipótesis planteada.

Podríamos pensar que la “respuesta perfecta” surgiría para la estudiante en relación a la respuesta esperada por el docente.

Otra estudiante plantea en su relato la percepción sobre la función docente en cuanto al control evaluativo de los aprendizajes jerarquizando las calificaciones. En forma complementaria al rol con el cual se percibe al docente, la estudiante asume una actitud de persuasión hacia el profesor, con el fin de “mantener...cuidar su nota”.

*“Si te sacás un escrito bajo...e profesor te va a bajar la nota [...] también es conocerlo porque si vos conocés un profesor y sabés que lo que le importa es el comportamiento en clase, vas a intentar en esa clase tener más firmeza en eso. Si ves que lo que más le interesa son los escritos, vas a intentar, que en esos escritos te vaya bien. Yo eso es lo que hago y trato el punto que al profesor le interesa, para poder subir la nota...tenés que intentar convencer al profesor con algún trabajo para que te la mantenga, te la suba o no te la baje, yo creo que también hay que jugar con ese tema, intentar con mantener su nota, cuidar su nota”. (e5).*

### **c-Percepción del docente desde su función de promotor del proceso de socialización de los estudiantes y de la convivencia grupal**

Los estudiantes señalan la función que desempeña el docente en relación al abordaje de las dificultades vinculares entre los estudiantes en el aula. Plantea que las adscriptas participan también en esta función. Mencionan que algunos profesores promueven el trabajo en clase entre pares a través de la organización de equipos de alumnos.

*“ De repente hay una discusión de compañeros...pero se puede arreglar...el profesor interviene...y las adscriptas nos hablan para que estemos bien y nos dicen cuáles son las cosas que están mal...el profesor...si tenemos una pelea constante con algún compañero te llama la atención y te dice el relacionamiento con los compañeros porque puede afectar en clase también , al ser un grupo [...] El compañerismo [...] un compañero se burla de otro compañero... siempre hay algunas de esas cosas, y yo creo siempre lo hacen al punto de broma, y el otro compañero no lo toma como punto de broma...el profesor llama la atención y ahí se entran a dar cuenta, y piden disculpas (...) la profesora [...] tiene muchas propuestas para trabajar en grupo [...] ella implementa que todos nos llevemos bien”. (e5).*

*“Con la profesora [...] hacemos trabajo en grupo e individual...nos dice...trabajen en grupos...intercambiando opiniones con otros compañeros... y la profesora nos iba ayudando un poco”.(e1)*

*“A mí me gusta informática...trabajamos en equipo siempre, hacemos trabajos y después los mostramos...es más interactivo”. (e4)*

#### **d- Percepciones acerca de las dificultades del docente para llevar a cabo su tarea.**

##### **La educación como tarea no posible**

Los estudiantes también perciben las dificultades de algunos docentes en asumir su función en cuanto a propiciar un clima de trabajo que involucre a los estudiantes, que los convoque a partir de su interés y participación.

Una estudiante relata situaciones de su clase en relación al clima del aula (de “ruido espantoso...tirando papelitos”) y menciona las dificultades del profesor en intervenir y poder desarrollar la tarea educativa.

*“En mi clase es un ruido espantoso...están todo el tiempo tirando papelitos... gritando, saltando, caminando y el profesor está sentado ahí, esperando q ellos se calmen...si uno no dice calmate...sentate...silencio...el profesor está ahí, esperando para dar la clase...y ellos están...como en una fiesta en medio del salón...y los profesores están ahí con los auriculares hasta que ellos se calmen... y después de quince, veinte minutos recién podemos dar la clase [...] el profesor al principio de año decía voy a trabajar con los que quieran...y todos nos amontonábamos y quedábamos adelante y trabajábamos nosotros y los otros no hacían nada”. (e7).*

Aparece la **percepción de educación como tarea no posible en esa situación de aula en la que el profesor no interviene**. Se menciona una separación del grupo de la clase, entre estudiantes que se sientan adelante y “trabajan” y estudiantes que “no hacen nada”. En el relato los estudiantes que “trabajan” asumen una actitud activa, y tratan de persuadir “calma” al resto del grupo. Se percibe que el docente considera inmodificable la situación, no pudiendo asumir su función.

*“Los profesores a principio de año como que tranquilizaban, pero ahora ni se molestan...si estuvieron todo el año así el profesor dice bueno, los mando a todos a examen y yo me quedo acá”. (e7).*

La estudiante percibe, que a diferencia de lo que sucede en la clase, en la modalidad de trabajo de tutorías del P.I.U. el docente puede asumir su función. Relaciona esta situación con el número más reducido de estudiantes que componen al grupo. Esta situación favorece que el docente promueva formas de trabajo de colaboración entre pares que involucran de forma activa a los alumnos.

*" En PIU es un grupo más reducido y el profesor puede tener más control de la clase [...] Tal cosa la pueden hacer en grupo, y se ayudan entre el grupo, y es una manera para que entiendas más". (e7)*

Otro estudiante narra el clima de desinterés que se genera en el aula cuando el docente no acompaña y no incentiva el proceso de aprendizaje del grupo.

*" La profesora corrige los escritos en clase...hay varios varios profesores que corrigen los escritos en clase y mientras es como...pongo una actividad...hace copiar a los alumnos del pizarrón, ella mientras corrige escritos...y mientras la clase no hace nada...más que charlar". (e4).*

En relación a la tarea docente plantea que muchos estudiantes en la clase no entienden los contenidos que presenta el docente, y que esta situación es "ignorada" por el profesor.

*"Cuando no entienden algo, se pasa muy por arriba, se ignora...el profesor trata de ignorar...siempre hay cosas puntuales que no te gustan... la materia...pero también influye mucho del docente...yo creo que un buen docente te hace gustar ...no sé si gustar la materia, pero te hace llegar el conocimiento sí o sí, a no ser que pongas la voluntad para no aprender...si vos ponés la voluntad para no aprender, nadie puede cambiar nada." (e4).*

Resalta la función central de enseñar que es propia de la función docente (" te hace llegar el conocimiento"). Percibe como límite de esta tarea las actitudes de cada estudiante. Pero reafirma su visión acerca de la necesidad de "preocupación" del docente por los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

*"Cuando no entienden...veo casos de compañeros... que ignoran...dejan pasar... no se preocupan ellos mismos...si no se preocupan ellos, si no se preocupa el*

*docente, nadie se preocupa...sigue de lado y la mitad de la clase entendió y la otra mitad no...pero bueno, sigue adelante". (e4)*

### **5.2.3- Percepciones acerca de las dificultades y de las situaciones favorecedoras del proceso educativo**

Los relatos de los estudiantes muestran otras situaciones que consideran que inciden en sus procesos de aprendizaje, junto con la interacción con el docente. Algunas de estas situaciones las perciben como obstáculos y otras como favorecedoras del proceso educativo. Estos factores se relacionan con: la situación personal y familiar del estudiante, con los vínculos con sus pares, con el clima del aula, con situaciones institucionales y propias del sistema educativo, y con actividades educativas extra-liceales.

#### **a-Situación personal y familiar del estudiante**

Un estudiante menciona su "mal humor" como una situación que incide negativamente en su proceso de aprendizaje. Relaciona su "mal humor" con situaciones familiares, y con situaciones vinculadas al liceo, a lo institucional ("hay cosas que te aburren").

*"Un día venís de mal humor, estás toda la clase distraído, después no vas a poder aprender nada, decís, me tengo que poner la pilas, tengo q estudiar, no puedo estar todo el día bobeando [...] Venís de mal humor...por discusiones con la familia o por no querer estudiar, no querer venir, porque...hay cosas q te aburren". (e3).*

#### **b.-Vínculo con pares**

Los estudiantes perciben el vínculo con sus pares como una situación que tiene una influencia fundamental en su aprendizaje, en sus actividades liceales y fuera de la institución. Plantean que el trabajo con pares constituye una forma de mediación primordial que les permite "entender más".



Mencionan la importancia que adquieren los pares en relación a las actividades curriculares, recreativas, en el desarrollo de vínculos afectivos, en sus vidas.

*“En algunos casos te cuesta más, le pedís ayuda a un compañero, te lo explica mejor, entendés un poco más [...] En el facebook hay un grupo del liceo, es un grupo de la clase, estamos todos, cuando precisamos algún deber o pasarnos algo, escribimos, cuando tenemos alguna hora libre, nos avisamos...o para juntarnos, salir a algún lado...hablamos por el facebook en el grupo”. (e3).*

Un estudiante relata sus experiencias de aprendizaje colaborativo con sus pares en las tutorías de P.I.U. En su narración enfatiza en la función mediadora desempeñada por una compañera del grupo.

*“El profesor te dice tal cosa la pueden hacer en grupo...y es una manera para que entiendas más...a mí me iba re-mal en [...] y una compañera me dice yo te explico y me explicó lo más bien”. (e7).*

Otro estudiante menciona el trabajo en equipo que realiza en una clase junto a sus compañeros y plantea cómo se podría instrumentar “para que funcione mejor”.

*“ En inglés siempre trabajamos en equipo...mi mejor amigo no sabe nada de inglés y lo trato de ayudar siempre...creo que la profesora tendría que delimitar más los grupos...hacer eso...tipo tutorías...para que funcione mejor...para que los que tienen mejor nivel ayuden a los que no tienen tan buen nivel”. (e4).*

Un estudiante relata la importancia que adquirió para ella el vínculo con un par, y cómo cambió su situación, después que tuvo una pelea con su compañera de clase.

*“Me peleé con una compañera...ella siempre me explicaba todo lo que no entendía en la clase, nos reuníamos, ahora...no tengo a nadie así, que me explique [...] Yo a la casa de ella iba todos los días...nos reuníamos para hacer las cosas juntas, los fines de semana salíamos”. (e2).*

Los estudiantes perciben que **es posible trabajar en la ZDP entre pares** en la medida que uno tiene una habilidad o conocimiento que el otro no domina de la misma forma. Si el docente no interviene favoreciendo la ZDP de los estudiantes, un compañero puede hacerlo.

A su vez, también enfatizan en sus relatos acerca de los vínculos afectivos que han desarrollado con sus pares. Aparece la percepción de un fuerte **sentimiento de pertenencia al grupo** y la proyección a futuro en relación a la continuidad de los vínculos con sus compañeros.

*“Siempre estamos todos comunicados...a mí todo el tiempo me están llamando, preguntando como estoy, yo soy igual...la verdad...son muy buenos compañeros”.* (e7).

*“Se quieren todos los compañeros...porque estamos un año entero y algunos dos años...la mayoría estamos todo el día juntos, cinco o seis horas, y los días que tenemos gimnasia más [...] eso de estar juntos, de compartir [...] es un grupo “* (e5).

*“Te das cuenta que el tiempo hace que te lleves mejor...que tengas más amigos... y quien dice que del liceo podamos sacar amigos para cuando seamos más grandes”.* (e5).

### **c-clima del aula**

Varios estudiantes mencionan el clima de la clase como una situación muy desfavorable, “que no te deja aprender”. Mencionan la no intervención del docente para modificar esta situación y propiciar un clima favorable de aprendizaje que involucre a los estudiantes en relación a la tarea. Mencionan también la situación del grupo de clase compuesto por varios alumnos “repetidores” como un problema inabordable, que preocupa a los estudiantes que no están en esa situación.

Un estudiante relata la **preocupación a nivel grupal de los alumnos por el clima de la clase**. Plantea que se generó una actitud activa por parte de los estudiantes para buscar modificar esta situación. Se reunieron y convocaron a todo el grupo a “mejorar” la situación.

*“Los profesores a principio de año pedían muchas veces silencio, no se calmaban [...] hubo un tiempo donde estábamos callados, como que hablamos entre nosotros los alumnos en una hora libre, estábamos toda la clase, bueno, hay que hacer algo para cambiar, de que había que mejorar eso”.* (e7).

El estudiante continúa su relato relacionando el clima de la clase con la composición del grupo. Es un grupo conformado por varios estudiantes “repetidores”.

*“Hay chiquilines que repitieron dos veces 2º y una vez 1º...ayer como que no querían nada...el mínimo de nueve bajas que tienen, y nosotros que tenemos menos bajas que ellos, nos preocupamos por ellos, porque repetir otra vez 2º creo que no...volver a cursar el mismo año, los profesores van a volver a dar lo mismo ...para que todos sepan lo mismo...como que no quieren nada...están para jugar...y muchas veces malas palabras también”. (e7)*

Plantea que la situación de los alumnos repetidores es percibida con preocupación por sus pares. Se percibe como un problema inabordable con un destino previsible (“repetir otra vez 2º.”).

#### **d- Espacios educativos personalizados y espacios socio-recreativos (liceales y de otros ámbitos). Percepción positiva del liceo**

Los estudiantes entrevistados que concurren a grupos de tutorías y a EPI perciben que en estos espacios es posible aprender a través de la mediación docente. Estas modalidades de trabajo personalizadas promueven el interés y actitud activa de los estudiantes en relación al aprendizaje. Algunos alumnos mencionan que concurren a estos espacios por su propia iniciativa.

*“ Estoy en EPI de Idioma Español y en Matemáticas estuve...es mejor...para entender más la materia, si te quedaron dudas, puedes aprovechar EPI y preguntarle al profesor lo que no entendiste, si te lo puede volver a explicar, o te pone un trabajo para entender mejor...son ayudas...no somos tantos como en la clase, el docente está más pendiente, siempre pregunta...yo pedí a la profesora si me podía poner en EPI para entender las dudas que me quedaban y me va mejor ahora”. (e3).*

Este estudiante también menciona como situaciones favorecedoras de su aprendizaje su participación en espacios educativos no liceales (uno de apoyo a sus tareas curriculares y el otro de actividades socio-recreativas).

Aparece su actitud activa en cuanto a la búsqueda de ciertas estrategias para “entender más” y “ayudas” para trabajar en grupo. Por su propia iniciativa concurre a clases de

apoyo en el liceo (EPI) y el año anterior, a clases con un profesor “particular”. Menciona su necesidad de un apoyo personalizado que encuentra en espacios específicos dentro y fuera del liceo. Percibe su integración a un grupo de scouts como un proceso de aprendizaje social, en relación al trabajo en grupo en forma colaborativa.

*“Le pedí a mi madre que me mande a una profesora particular...a mi me re-cuesta estudiar solo...éramos pocos, fue para pasar a 2º...salvé los exámenes y pude pasar a 2º...yo no soy muy de estudiar, se que solo...me re-cuesta estudiar, prefería con una profesora que me ayude y pudiera entender un poco más [...] Los scouts me han ayudado...a no hablar tanto cuando el otro está hablando, mantener respeto...dejar que uno hable y después el otro hablar...un amigo iba y me dijo para ir y fui”. (e3).*

En los relatos de algunos estudiantes se percibe a este liceo como una institución donde está presente la preocupación por los alumnos, donde es posible el encuentro con los docentes dentro y fuera del aula. Se mencionan espacios, actividades extracurriculares en las que participan. Se evidencia un fuerte sentimiento de pertenencia al liceo y una actitud protagónica de estos estudiantes en su formación curricular y a nivel institucional.

*“En este liceo ...hay una gran preocupación en cuanto al alumno...los profesores siempre andan en la vuelta, así que podemos hacerles preguntas o consultas [...] Yo tengo gimnasia de tarde...vivo lejos...me quedo acá...para estar activa [...] tenemos la oportunidad de ir a la biblioteca que ahí podemos realizar cualquier tarea [...] vamos a esas reuniones donde están la mayoría de delegados y aportamos ideas, por ejemplo en este liceo se hacen ferias”. (e5).*

Los estudiantes mencionan una actividad organizada por el liceo (la feria), en la que participan. Relatan que esta actividad convoca a los diferentes actores de la institución y que implica una apertura hacia la comunidad.

*“La feria se hace todos los años en el liceo, desde hace mucho tiempo...se organiza más que nada por los profesores, pero siempre colaboran los alumnos... los padres se juntan (...) son todas personas que colaboramos con el liceo para que sea mejor todo”. (e5)*

*“Yo trato...con más gente de movernos para que esté todo ...bien...por ejemplo fue la feria [...] en principio es para juntar plata para los paseos pero [...] es la*

*imagen que le das al barrio del liceo [...] se trae un escenario...espectáculos y gente del liceo que esté interesada en hacer cosas sube y tiene su lugar...yo subí con unas amigas...yo tocaba la guitarra". (e4).*

#### **5.2.4-Percepciones de los estudiantes como aprendientes**

##### **a-Relaciones entre las narrativas sobre la interacción y las percepciones acerca de los propios procesos de aprendizaje**

Un estudiante relata que la relación con algunos profesores "no es muy buena" y plantea una modalidad de interacción caracterizada por discusiones, peleas. En cuanto a su percepción como alumno en la actualidad señala aspectos negativos de su comportamiento en el aula, "molesto", "hiperactivo". El uso de estos términos para referirse a sí mismo nos lleva a pensar en el concepto de "ventriloquización" de Bajtín, al cual hace referencia Wertsch. El estudiante se describe a sí mismo como alumno a través de las palabras de otros, los adultos.

*"Un poco molesto...yo me doy cuenta, en la clase me distraigo mucho, soy muy de hablar, siempre estoy hablando con alguien...soy muy inquieto, siempre tengo la manía de moverme, tocar el tambor...soy muy hiperactivo". (e3).*

Otro estudiante menciona su trayectoria liceal de reiteras repeticiones de cursos y sus dificultades en la comprensión de los contenidos de las diferentes asignaturas. En cuanto a la interacción con los profesores enfatiza en la no disponibilidad docente ante sus expectativas de un acompañamiento personalizado, para poder "entender". Es llamativo que se refiera a los profesores como "maestros". Podríamos pensar que esta forma de llamar a los profesores estaría vinculada con su reclamo de un acompañamiento personalizado en su proceso educativo, con las dificultades de situarse como estudiante liceal ,con muchos docentes diferentes.

*"Estuve dos años...empecé 1º, después repetí...pasé a 2º con una sola baja, ahora repetí". "Para mí era difícil materias que no entendía [...] Me llevo muy bien con los maestros...aunque unos me hacen un poco entrevero...explican algo..."*

*levanto la mano y le digo que me lo repita de vuelta hasta que pueda entender... siguen con el trabajo...no buscan solución". (e1).*

Sin embargo, posteriormente, estos estudiantes también relatan situaciones que vinculan con logros en su proceso educativo liceal.

Un estudiante plantea su percepción positiva hacia el liceo. Menciona su buena relación con los profesores. Relaciona esta situación con sus actitudes y su uso del lenguaje de la forma esperada para la situación de aula. En cuanto a su visión como alumno percibe sus posibilidades de aprendizaje y su actitud activa ante situaciones específicas.

*"Desde el primer momento que entré al liceo me di cuenta que estaba bueno ...y con los docentes siempre tuve buena relación...soy de respetar, hablar bien (...) en general lo que estamos dando lo entiendo bastante bien, quizás una vez que falté, que no entendí algún tema pero pregunto y me contesta de primera, o pido algún cuaderno". (e4).*

Una estudiante hace referencia a la buena comunicación con los docentes y plantea sus logros como estudiante en relación a su trayectoria liceal durante este año. Menciona su búsqueda activa de estrategias para alcanzar uno de sus objetivos como alumna ( no tener materias "bajas").

*"La comunicación con los profesores es buena (...) a principio de año me costaba un poco...pero ahora no...a principio de año tenía cuatro bajas, ahora tengo una...yo pedía muchos trabajos extras, y siempre levantando la mano, y yendo a PIU para no quedarme con lo básico...para profundizar en los temas...ir a PIU fue decisión mía...dije tengo tres bajas...sinceramente venir de un lugar tan lejos y quedarme con materias no es la idea". (e7).*

### **b- Percepciones acerca del pasaje de la escuela al liceo**

Los estudiantes mencionan diferencias centrales entre el formato educativo de la escuela y el del liceo. En relación al liceo, señalan la diversificación del trabajo con la presencia de "muchas materias" y varios profesores diferentes en el aula. Perciben esta situación como un cambio fundamental en cuanto a las exigencias curriculares y en cuanto al vínculo con los docentes. Un estudiante menciona la confusión que le genera la

modalidad de trabajo liceal que incluye doce materias. Plantea la incertidumbre que le produce la generación de nuevos y múltiples vínculos con los distintos profesores de cada asignatura, cada año.

*“Al principio venía de la escuela...en la escuela siempre estabas haciendo paseos, recreos más largos, no tenía tantas materias, cuando venís al liceo es otra cosa...son doce profesores...cada cuarenta y cinco minutos tenés un profesor diferente”. (e3)*

*“En la escuela era bien, no repetía ningún año, estudiaba, hacía todos los trabajos...en el liceo...muchas materias...y las juntas...me juntaba con unas chiquilinas que no estudiaban, que no hacían nada”. (e6).*

*“En el liceo te enseñan como el triple de la escuela...acá en el liceo todos los días una materia diferente, como que después llegas a tu casa...y...te mareás con las materias (...) En la escuela ...hay una sola maestra...y en el liceo tenés doce materias, te pueden tocar tres profesores del año pasado, pero otros son nuevos, y decís no sé cómo me va a tratar la profesora”. (e2).*

### **c- La construcción del sentido de los aprendizajes en la institución liceal: los aprendizajes significativos, los aprendizajes sociales, la dimensión afectiva y vincular en los aprendizajes**

Los estudiantes pueden construir un sentido personal sobre su proceso educativo en la institución liceal en la medida que logran aprendizajes significativos y aprendizajes sociales. Perciben que el vínculo afectivo que establecen con algunos docentes y con sus pares es fundamental en este proceso.

Un estudiante menciona como sus asignaturas preferidas a aquellas en las que puede establecer una conexión con su vida cotidiana, con sus conocimientos anteriores, logrando un aprendizaje significativo. En estos espacios percibe el aprendizaje como un proceso de apropiación del conocimiento. Plantea el reconocimiento por parte de un docente de los trabajos creados por los estudiantes.

*“Inglés me gusta porque después entendés las cosas de las películas, y cuando viene gente de afuera...te podés comunicar mejor (...) matemáticas no me gusta mucho pero...te das cuenta que lo necesitás para aprender un poco más...música*

*...porque yo salgo en una comparsa (...) dibujo, expresás lo que sentís ...a veces la profesora pone los dibujos que hacemos”.(e3)*

Otro estudiante relaciona el logro de aprendizajes significativos con determinadas propuestas del docente y con la consideración de los intereses de los estudiantes. Destaca su interés por trabajos creativos realizados en forma colaborativa entre pares, en dos asignaturas. Plantea el reconocimiento de los trabajos por parte del docente y del resto del grupo, en la medida que las producciones de cada equipo son presentadas a la clase.

*“Aprendí pila de cosas en el liceo (...) te engancha más la propuesta de un docente que la de otro, la forma de trabajo...y depende del perfil de cada uno, los intereses de cada uno, por ejemplo en música y en informática...creamos un jingle sonoro, cosas así creativas está bueno, de crear vos y después todo el grupo muestra lo que hizo...a mí me gusta informática...hacemos trabajos en equipo y después los mostramos”. (e4).*

Una estudiante plantea cómo a partir de la propuesta e incentivo de una docente, surgió su interés por la lectura de cuentos.

*“La profesora (...) te enseña todo (...) por semana hace la biblioteca del aula...te hace leer todo un libro ...el último libro que me tocó El abuelo más loco (...) decía vengan y agarren libros o lleven de la biblioteca. En principio no me gustó porque no me gusta mucho leer, pero después sí, porque eran muy interesantes los cuentos”. (e6)*

Los estudiantes también perciben como logros en su proceso de aprendizaje el desarrollo de vínculos con sus pares.

Un estudiante relata acerca de la construcción de vínculos de confianza y de relaciones de colaboración con sus pares. Percibe este proceso como un cambio en su “forma de ser”.

*“He tenido muchos avances...de no tener amigos a pasar a...como una familia de amigos...cambié mucho mi forma de ser...ahora soy buen compañero y de ayudar a mis compañeros entre sí, tener más paciencia, comportándome...antes no tenía confianza con mis propios compañeros”. (e1)*



Los estudiantes mencionan cambios en cuanto a nuevas formas de relacionamiento con sus pares que implican vínculos socio-céntricos y vínculos de amistad. En este proceso señalan el lugar del docente que “acompaña” al grupo y la generación de fuertes lazos afectivos entre los estudiantes y el profesor.

*“El año pasado tenía muchísimos problemas con mis compañeros...cuando te creés que sos el centro...yo creo que cambié...entonces el hecho de que uno haya cambiado y el otro, hace que nos llevemos el grupo bien, que podamos trabajar mejor”. “Te das cuenta que tenés más amigos”. (e5)*

Un estudiante, en su relato, expresa el significado personal que ha construido acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje en la institución liceal, a través del encuentro y el vínculo con el docente, y sus pares.

*“Yo creo que cambié...el hecho de que uno haya cambiado y el otro, hace que nos llevemos el grupo bien, que podamos trabajar mejor (...) el profesor interviene pero para bien y las adscriptas nos hablan para que estemos bien (...) eso de estar juntos, de compartir...es un grupo, porque estamos todos juntos y el profesor también nos acompaña...en todo el año...yo creo que nos llegan a querer, nos llegan a apreciar (...) nos damos cuenta que estar con el mismo profesor cambia la relación... estar dos años con el mismo profesor...hace que te lleves mejor (...) es una gran profesora (...) nos ayuda a todos los compañeros... ya el hecho de conocernos y aprenderse los nombres (...) yo considero que es una gran profesora...si es profesora cumple la función de enseñarte, y si ella nos enseña bien, nos explica bien, nosotros entendemos...significa que es una buena profesora...y además es una buena persona”.(e5)*

#### **d-Proyección a futuro como aprendientes**

Tres estudiantes entrevistados relatan acerca de sus proyectos futuros como aprendientes. Relacionan sus proyectos con sus intereses cotidianos, con sus expectativas en cuanto a su formación educativa y con su futura inserción laboral. Mencionan a su familia como una situación que también tiene influencia en su proyecto educativo. (En una de las situaciones la familia aparece no apoyando la decisión de la alumna de estudiar en la U.T.U.). Dos estudiantes mencionan su interés de continuar su formación en la UTU.

*“En principio era un desastre...no hacía nada, no me gustaba estudiar... pasado el tiempo...te das cuenta que tenés que encararla, salir adelante para un futuro... para un trabajo, ponerte más las pilas (...) yo quiero hacer hasta 3º y hacer UTU mecánica, porque tengo tíos mecánicos, siempre voy al taller, y ayudo en algo (...) estudiando mecánica...aprendiendo...mi futuro”.(e3)*

*“Ya de por sí, no me gusta estudiar, yo quería ir a la UTU y hacer un curso... estudiar lo que tenga que estudiar para ese curso...cocina...yo lo dije en mi casa...a principio de este año...pero no quieren...porque si estudiás algo que te gusta...lo hacés con ganas...lo que no quiero es dejar de estudiar, sé que si voy a la UTU y voy a estudiar para hacer cocina, tengo que estudiar materias...pero para algo que yo quiera sí me gustaría”.(e6).*

*“Yo quiero terminar el liceo...y si paso con buenas notas mejor todavía, hasta ahora no me vengo llevando ninguna a examen...yo quiero ser bióloga marina, me encanta el agua, yo hacía vela, me encantan los animales también y me encanta la biología siempre me fue bien (...) en la escuela cuando hacés los experimentos, y este año me va bien (...) me encanta leer sobre eso”.(e5).*

## **6- Conclusiones**

### **6.1-Coincidencias y diferencias entre las percepciones de los docentes y las de los estudiantes**

En este apartado nos proponemos recapitular los ejes temáticos, elaborados desde el análisis, y las conclusiones parciales para relacionarlos con los objetivos y preguntas de la investigación. Además, con la finalidad de construir las conclusiones finales sobre el tema nos propusimos considerar las coincidencias y diferencias entre las percepciones de los docentes y las de los estudiantes.

El objetivo general del cual partimos para la elaboración de la investigación fue estudiar las narrativas de los docentes y estudiantes de un liceo de Montevideo (integrado al

Programa Tutorías) sobre la interacción educativa. Nos interrogamos acerca de cuáles son los sentidos que ambos construyen sobre la interacción educativa y si la concepción del docente como mediador y del aprendizaje como una co-construcción surge en sus relatos. También nos preguntamos acerca de cuáles son las situaciones que perciben como desencuentros y cuáles como de apertura dialógica, negociadora.

Como primera consideración, destacamos que **los docentes y estudiantes entrevistados perciben algunas situaciones de aula como espacios de diálogo, y otras como desencuentros, conflictos.**

En relación a las situaciones que favorecen la interacción existen algunas coincidencias entre los profesores y los estudiantes. Ambos mencionan como una situación favorecedora el conocimiento mutuo entre docentes y estudiantes a través de un trabajo que continúa de 1º de liceo a 2º año. Señalan que estas situaciones favorecen el desarrollo de vínculos de confianza, de afecto en el aula. Plantean que el formato de **tutorías y de EPI** posibilita en este sentido el desarrollo de **vínculos personalizados entre docente y estudiantes**. Perciben que en estos espacios la tarea educativa es posible.

Sin embargo, en cuanto a las situaciones que consideran como negativas en la interacción los estudiantes plantean la no disponibilidad de algunos profesores en cuanto a una enseñanza personalizada en el aula. Aparece por parte de los estudiantes la concepción del proceso de aprendizaje como un proceso singular, propio de cada sujeto. (“Hay algunos profesores que le decís que no entendés una cosa y te dicen...es tu problema porque no estabas prestando atención...para mí es según la persona”).

Por su parte, en las narraciones de algunos docentes aparece también la concepción del proceso de aprendizaje como un proceso singular. Pero aparece señalada con menos frecuencia que en los relatos de los estudiantes. Además esta concepción surge en los docentes cuando mencionan su trabajo en las modalidades de tutorías del P.I.U. y en E.P.I. (“En las tutorías uno encuentra otras formas de planificar su trabajo sobre todo en base a las dificultades y fortalezas de los chiquilines mucho menos estandarizado que el trabajo en el aula”). Sin embargo, cuando se refieren al trabajo en el aula prima una concepción homogenizadora de los procesos de aprendizaje.(“Las mismas actividades que pusiste en los otros grupos en esos no ves los resultados y no ves que trabajan”).

En lo referente a las situaciones que los profesores presentan como conflictos con los estudiantes, existen diferencias en sus relatos en cuanto a cómo presentan estas situaciones. En algunos relatos, los docentes presentan al conflicto como una situación generada por factores externos a la situación de aula. Mencionan las características de algunos grupos y las actitudes, comportamientos, y lenguaje “inapropiado” de los estudiantes como situaciones que inciden en el origen de los conflictos. Otros docentes perciben el conflicto como una situación relacionada con las interacciones en el aula. Sin embargo, estos profesores también jerarquizan en sus discursos los déficits de los estudiantes cuando mencionan el origen y relatan situaciones de conflicto. Además algunos docentes presentan el conflicto en forma personal, narrando en primera persona, y otros en forma impersonal. En el primer caso, se evidenciaría mayor compromiso en relación a lo que se expresa en el relato. En la medida que los docentes perciben el conflicto en relación a las interacciones en el aula plantean la necesidad de búsqueda de estrategias para abordar estas situaciones. en estos casos se presenta al proceso de negociación como una práctica necesaria en la institución liceal, que implica el diálogo con los estudiantes.

A diferencia de los docentes, los estudiantes relacionan a la mayoría de las situaciones de desencuentros, de conflictos con el profesor, con las interacciones en el aula. Además, narran situaciones concretas de su clase en forma personal o colectiva (“La situación del grupo...es que charlamos mucho... y la conducta también lleva a esto”... “Tenemos la profesora...estamos dando...y hay mucha gente que no entendió...el 60 % de la clase y la profesora se frustra y se enoja con todo el mundo”). Perciben también que algunos desencuentros se generan por las expectativas diferentes entre alumnos y profesores en cuanto a los roles de enseñante y aprendiente. Los estudiantes reclaman su actitud protagónica en la clase en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje, y fuera del aula (en la organización y participación de actividades liceales). Sin embargo, al mismo tiempo, perciben que a los docentes les resulta difícil concebir el lugar del estudiante como enseñante .

Los estudiantes además mencionan su “humor” como un factor que también vinculan con el origen de situaciones de conflictos con el docente,( “un día venís de mal humor “). Asimismo, señalan el mal humor de algunos docentes “ya cuando están entrando” a la clase. (“Charlamos mucho...y la conducta también lleva a esto, de que entre el docente y ya entra de mal humor”). La mayoría de los docentes, por su parte, no hacen referencia

en forma personal a su estado de humor como un factor que incida en la interacción en el aula, cuando lo mencionan, lo realizan de forma impersonal. A su vez, también comunican el estrés que les genera la tarea docente. Señalan esta situación en relación a los déficits de los estudiantes, de los adolescentes en la actualidad.

**En la medida que las dificultades en la interacción se ubican en relación a los déficits de los estudiantes, los docentes perciben la tarea educativa como muy difícil de llevar a cabo en la actualidad.** Esta situación se correlaciona con la percepción de la pérdida de la función de enseñar en la tarea docente.

Sin embargo, algunos docentes resaltan su función en relación a situaciones concretas de logros de los estudiantes en el aula. Pero, los profesores señalan con mayor frecuencia las situaciones vinculadas con dificultades de los alumnos y con menor frecuencia las situaciones vinculadas con logros de los estudiantes.

En relación a lo anterior, los profesores perciben que ante determinados grupos y situaciones de estudiantes no se evidencian logros cognitivos. Plantean que este escenario “los desalienta”. Esta situación se ve reflejada en la percepción de la tarea educativa como no posible. Se percibe la necesidad de cambios en la función docente. Un profesor señala que se tienen que asumir funciones propias de otros roles y ámbitos no educativos. Esta percepción se correlaciona con lo que podríamos llamar la teoría del déficit (las situaciones que presentan algunos estudiantes son percibidas como déficits y se pone el énfasis en ello al explicar las dificultades en relación a la tarea educativa).

Desde una perspectiva educativa, los profesores señalan que en la actualidad la función docente también tiene que enfocarse en la promoción de los aprendizajes sociales. Esta función la perciben como una necesidad relacionada también con las carencias que presentan los estudiantes en cuanto a su proceso de socialización. En relación a esto, presentan a la cultura de los alumnos como lejana al ámbito educativo y laboral (“con otras reglas”). Un profesor menciona logros de los estudiantes en cuanto a aprendizajes sociales. Vincula estos aprendizajes con la incorporación de hábitos sociales adecuados para el trabajo y la convivencia en el aula. Pero no señala la generación de actitudes de compromiso e involucramiento con la tarea y el trabajo grupal.

En relación a la función docente, los estudiantes en contraste con las percepciones de los profesores, le otorgan un lugar central a la función de enseñar como promotora de logros cognitivos en los estudiantes. Mencionan como “buenos docentes” a aquellos profesores

que perciben como mediadores promoviendo la actitud activa y el interés de los estudiantes en relación al aprendizaje. Señalan que estos docentes además impulsan la mediación entre pares. Sin embargo, los estudiantes señalan también escenarios del aula en donde los docentes “ignoran” las situaciones de los alumnos y el encuentro pedagógico no es posible. Además, en otras situaciones los alumnos perciben que la función docente se centraliza en el control evaluativo de los aprendizajes a través de los resultados, plasmados en las calificaciones.

Asimismo, los estudiantes también plantean la función docente como promotora del proceso de socialización. En relación a ello, los alumnos concuerdan con los profesores en que esta es una función muy importante en la tarea educativa. Los estudiantes jerarquizan este aspecto de la función docente como promotora de los vínculos entre los estudiantes. Pero, a diferencia de los docentes, los estudiantes perciben como logros sus aprendizajes sociales en cuanto a su compromiso con el trabajo grupal. Señalan el desarrollo de relaciones de colaboración y de vínculos afectivos entre pares.

A su vez, los estudiantes también perciben las dificultades de algunos docentes en asumir su función y convocar a los estudiantes en el trabajo en el aula. Algunos estudiantes señalan el clima de la clase como una situación “que no te deja aprender”. Vinculan también esta situación con la composición del grupo, el cual está integrado por varios estudiantes repetidores. Plantean su preocupación por la situación de sus compañeros repetidores y también por el clima del aula. Por su parte, en la mayoría de los relatos de los docentes no se hace mención a la situación de los estudiantes repetidores.

Como mencionamos, los docentes jerarquizan en sus discursos los déficits de los estudiantes y la falta de valoración social de la educación cuando plantean las dificultades que se les presentan para llevar a cabo la tarea educativa. Pero, cuando se refieren al trabajo en tutorías y en EPI, sus percepciones cambian. Los docentes y los estudiantes que concurren a estos grupos coinciden en su visión positiva de estos espacios educativos. Ambos mencionan que en estos ámbitos se realiza el trabajo de forma personalizada incentivando el interés y participación de los estudiantes de forma individual y colectiva con pares.

En relación a sus percepciones como aprendientes, los estudiantes plantean situaciones de dificultades en su proceso de aprendizaje en el liceo, pero también logros cognitivos y aprendizajes sociales. En contraste, en los relatos de los docentes se jerarquizan las

situaciones de no logros en relación a los aprendizajes de los estudiantes. Los profesores plantean la falta de interés de muchos estudiantes en su proceso educativo, está presente en su discurso la teoría del déficit en relación a los alumnos.

A diferencia de lo que plantean los profesores, los alumnos entrevistados manifiestan preocupación por su situación actual y futura en cuanto a su proceso educativo. En relación a ello, además de señalar la importancia de la mediación docente, señalan la mediación con sus pares como un proceso fundamental para aprender, para apropiarse del conocimiento.

En este aspecto también habría diferencias con los discursos de los docentes. El trabajo entre pares se menciona por parte de algunos docentes, pero con menor frecuencia y no aparece con la relevancia que adquiere en los relatos de los estudiantes. En cuanto a su proyección a futuro como aprendientes varios estudiantes plantean su interés en continuar su formación educativa. Vinculan sus proyectos educativos con sus intereses cotidianos y con su futura inserción laboral.

## **6.2-Conclusiones finales**

Desde una perspectiva comparativa entre las narrativas de los estudiantes y las de los docentes destacamos:

- En los relatos de los estudiantes surge con mayor jerarquización que en los relatos de los docentes, la concepción de la función docente como mediador, de promotor de la actitud activa y el interés de los estudiantes en relación al aprendizaje. Le otorgan un lugar central a la función de enseñar en relación a la transmisión y co-construcción del conocimiento.
- Los estudiantes señalan con mayor relevancia que en las narraciones de los profesores, la importancia central de la mediación entre pares, el trabajo colaborativo con sus compañeros para que el aprendizaje en el aula sea posible.
- De los relatos de ambos surge la concepción de la tarea educativa vinculada también a la promoción del proceso de socialización de los estudiantes. Pero, a diferencia de los profesores, los estudiantes vinculan sus logros en esta área con su compromiso con el trabajo grupal, con el trabajo colaborativo con sus pares, con el desarrollo de vínculos de confianza y amistad entre los compañeros. Sin embargo, los estudiantes también plantean

las dificultades que surgen en la clase en relación al clima del aula. Perciben que algunos profesores no abordan estas situaciones de aula. Los alumnos a través de sus relatos reclamarían a los docentes que ocupen su función de enseñantes, de mediadores, y convoquen a todos los estudiantes en el trabajo en el salón de clase.

- Por su parte, los docentes perciben que la tarea educativa (enseñanza y aprendizaje) es difícil de llevar a cabo en la actualidad. Esta percepción se correlaciona con la ubicación de las dificultades en factores externos y no propios de la interacción en el aula, como ser, los déficits de los estudiantes y la falta de valoración social de la educación en la actualidad. Los estudiantes a su vez, perciben las dificultades en la interacción desde una mirada más interaccionista.

- Los estudiantes y los docentes concuerdan en que en los espacios de trabajo personalizados de tutorías y de EPI, la tarea educativa es posible a través de la mediación docente y con pares. Además, los docentes señalan que en el espacio de tutorías es posible llevar a cabo formas de trabajo innovadoras y de colaboración entre dos profesores.

- Los estudiantes reclaman su lugar protagónico en relación al proceso educativo liceal dentro y fuera del aula. Perciben que a los docentes les resulta difícil concebir el lugar del estudiante como enseñante.

- Los estudiantes señalan el Espacio curricular abierto (ECA) como una modalidad de trabajo en donde se concibe al aprendizaje de forma diferente a como se trabaja en las otras asignaturas. Perciben que es “una clase descontracturada”, en donde se da la co-construcción de conocimiento, la negociación de significados. Señalan la capacidad de propuesta de los estudiantes acerca de las temáticas y de las actividades a realizar, en acuerdo con el docente. Plantean que es un espacio integrador de conocimientos. Reconocen el valor de la integración de conocimientos, por sobre los cursos de disciplinas.

- Los estudiantes hacen oír sus voces, aunque perciben que en algunas situaciones, las interacciones en el aula no propician la voz propia. Los alumnos perciben que algunos docentes etiquetan a los estudiantes, e ignoran la singularidad de cada estudiante, en la situación de aula. Además, los alumnos manifiestan preocupación por el clima del aula y también por sus compañeros repetidores. En cuanto a la situación de la mayoría de los alumnos repetidores, los estudiantes perciben el problema como una situación



preocupante, con destino previsible “volver a repetir”. En relación a ello, los estudiantes evidencian un reclamo hacia los adultos, y ponen en cuestión a la institución.

- A diferencia de lo que plantean los docentes, los estudiantes entrevistados manifiestan preocupación por su situación actual y futura en relación a su proceso educativo. Todos ellos perciben logros en relación a sus aprendizajes. Asimismo, los estudiantes pueden construir un sentido personal y social del aprendizaje en la institución liceal, en la medida que construyen aprendizajes significativos y aprendizajes sociales. Perciben que el vínculo afectivo que establecen con algunos docentes y con sus pares es fundamental en este proceso.

No obstante, en los relatos se evidencian diferencias importantes entre las expectativas de los docentes y los estudiantes, en relación a los roles de enseñante y aprendiente en el aula.

**De las entrevistas surge que, a pesar las obvias asimetrías en relación a la edad, la experiencia, la formación y los roles que juegan en el salón de clase, los alumnos manifiestas posturas muy cercanas a las teorías socio-constructivistas representadas por Vygotski. Sin embargo, en los profesores se ven ciertas contradicciones, una subordinación de las concepciones sobre el aprendizaje a las condiciones de aula (clase normal/clase de PIU) y una cierta aceptación de las teorías del déficit, que dan mayor responsabilidad al alumno en el hecho de no alcanzar lo esperado por la institución educativa.**

### **Proyecciones**

Consideramos que es importante continuar trabajando acerca de esta temática como forma de contribuir a la reflexión acerca de la tarea educativa en Educación Secundaria en la actualidad. Para ello, pensamos que es central tomar en cuenta las voces de los estudiantes y docentes, con el fin de apostar a la construcción de interacciones en el aula que actúen como andamiajes y promuevan la co-construcción de conocimientos y la resignificación personal y colectiva de la educación media.

### **7- Referencias bibliográficas**

Álvarez, Z. y Porta, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza : aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista De Educación*, 3 (4) 75-88.

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay) /Consejo de Educación Secundaria. (2008a). *Elementos para el análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales*. Montevideo: ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)/ Consejo de Educación Secundaria. (2008b). *Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico. Propuesta del Equipo Coordinador para el año 2009*. Montevideo: ANEP.

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)/ Consejo de Educación Secundaria.(2012). *Resolución 77/12/12 del 29 de noviembre de 2012*.

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)/ Consejo de Educación Secundaria.(2013). *Liceos con Tutorías. Curso para docentes y Coordinadores pedagógicos*. Recuperado de [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)

Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)/ Consejo de Educación Secundaria (2014). *Instructivo para el funcionamiento de Liceos con horas de tutorías y PCP*. Recuperado de [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)

Aristimuño, A.(2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(4), 180-197.

Aristimuño, A. ( 2013). La tutoría como herramienta de combate al fracaso educativo en la enseñanza media básica de Uruguay. *Revista Didac*, 61,65-67. Recuperado de [http://www.iberopublicaciones.com/didac/articulo\\_detalle.php?pageNum\\_paginas=0&totalRows\\_paginas=4&id\\_volumen=14&id\\_articulo=172&id\\_seccion=2&active=1&pagina=67](http://www.iberopublicaciones.com/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=0&totalRows_paginas=4&id_volumen=14&id_articulo=172&id_seccion=2&active=1&pagina=67)

Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/28611/pdf>

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/91>
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Casullo, A. (2003). *Psicología y Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista De Educación*. (346), (33-70).
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras M.; Onrubia, J.; Solé, I.; y Zabala A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cordero, S. (2012). Editorial. En *Revista de Educación*. 3(4), 75-88.
- Dussel, I. (2009). Educación, desigualdad y diferencia. *Revista Quehacer Educativo*, (93), 68-70.
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En Pozo J. y Monereo (Coords.). *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp 77-98). Barcelona: Narcea. Recuperado de [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap\\_libros/LF\\_CC\\_ConstruccionIdentidadAprendiz\\_2011.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap_libros/LF_CC_ConstruccionIdentidadAprendiz_2011.pdf)
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Frigotto, G. (2009). Investigación en el campo social y contexto histórico: dimensiones teóricas, económico-sociales y ético-políticas. En *Revista Voces*. Montevideo. (30). (9-23).

Gabbiani, B.(2005). *Escuela, lenguaje y poder*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Gabbiani, B.(2006).Formas de silenciamiento de la voz de los niños en el salón de clase. En Gabbiani, B. y Madfes, I.(Orgs.).*Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. (pp77-103).Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Gabbiani,B. y Madfes,I.(2006).(Orgs.).Nociones teóricas preliminares. En Gabbiani, B. y Madfes,I.(Orgs.). *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. (pp11-34).Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Gabbiani,B. (2012). El manejo de conflictos en el salón de clase como forma de aprendizaje social. En *Revista Lingüística*, 28 , 207-221.

Gabbiani,B. (2014) Las relaciones maestra/alumnos en el PMC: ¿más de los mismo u otra forma de hacer escuela? En A. Kachinovsky,A. y B. Gabbiani (Coords.). *Una alternativa al fracaso escolar : Hablemos de buenas prácticas*. (pp. 63-76). Montevideo: Universidad de la República, CSIC.

Gudmundsdottir,S.(2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan y K. Egan (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp.52-71).Buenos Aires: Amorrortu.

Huberman,M.(2005).Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp183-235).Buenos Aires: Amorrortu.

Iñiguez, L.(2009) .*Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/lupicinio/index.php/documentos/category/1-materiales>

Kachinovsky, A. (2014). Sobre esta nueva forma de hacer escuela, ¿qué piensan los niños? En A. Kachinovsky y B. Gabbiani (Coords.). *Una alternativa al fracaso escolar: Hablemos de buenas prácticas*. (pp171-186). Montevideo: Universidad de la República, CSIC.

Mancebo, M. y Monteiro, L. (2009). El programa de Aulas comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4) 277-291.

Martinis, P. (Comp.) (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros.

Núñez, V. (2013). Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social. En J. Camors, M. García, V. Núñez, A. Pérez, J. Rivero, J. Tritta. *Educación no Formal: Lugar de conocimientos. Selección de textos*. (pp13-26). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Orlando, V. (Org.) (2006). *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Sánchez, E. y Rosales J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Revista Cultura y Educación*, 17(2). 147-173.

Sarasa, M.C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*. 3 (4), 167-182.

Sierra Bravo, R. (1996). *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Paraninfo.

Suárez, D., Ochoa L., y Dávila P. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología. OEA. AICD.

Telles, J. (2004). Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4 (2).

Valles, M. (2009). *Cuadernos Metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. (1995). Un enfoque sociocultural de la acción mental. En M. Carretero (Comp.). *Desarrollo y aprendizaje*. (pp29-48). Buenos Aires: Aique.

Wittrock, M. (Comp.) (1997a). *La investigación de la enseñanza* (Vol. 2). Barcelona: Paidós.

Wittrock, M. (Comp.) (1997b). *La investigación de la enseñanza* (Vol. 3). Barcelona: Paidós.



