

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

# **Perspectivas estudiantiles sobre la interacción educativa en el contexto de un aula de escuela secundaria.**

Schargorodsky, Pedro y Dome, Carolina.

Cita:

Schargorodsky, Pedro y Dome, Carolina (2020). *Perspectivas estudiantiles sobre la interacción educativa en el contexto de un aula de escuela secundaria. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/812>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/Oyv>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES SOBRE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE UN AULA DE ESCUELA SECUNDARIA

Schargorodsky, Pedro; Dome, Carolina  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

La investigación sobre la interacción educativa fue adquiriendo mayor importancia en el paradigma inclusivo. En este escenario, las formas que asuma la interacción en el aula pueden propiciar procesos habilitantes de participación social y educativa o bien, producir prácticas de exclusión y segregación. En la medida en que los procesos de exclusión suelen tener un carácter acumulativo en las trayectorias estudiantiles, resultó relevante detectar prácticas reproductoras de desigualdad educativa para diseñar intervenciones transformadoras. El presente trabajo se basa en un estudio exploratorio para el cual se realizaron observaciones de clase y entrevistas en profundidad. Fueron convocados estudiantes que habían presentado dificultades en el rendimiento académico, considerando que sus perspectivas aportarían información valiosa. A partir del análisis del material recopilado se desprende que estos estudiantes “con problemas de conducta” o “bajo rendimiento” no perciben un trato idéntico al de sus pares, entre otras dificultades detectadas en la interacción educativa. Los resultados apoyan los supuestos de que existen prácticas de jerarquización escolar que funcionan como “profecía autocumplida” sobre su desempeño académico. El análisis da cuenta de la necesidad de intervenir para la creación de nuevas formas de interacción que aporten a los objetivos estratégicos y de inclusión en la educación.

## Palabras clave

Educación - Paradigma inclusivo - Interacciones - Perspectivas estudiantiles

## ABSTRACT

### STUDENTS' PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL INTERACTIONS

The research regarding educational interaction has been gaining relevance within the inclusive paradigm. The way in which the interaction in the classrooms occurs could enable social and educational participation or on the other hand, produce exclusion. Given that the exclusion processes used to have an accumulative effect on the students' trajectory, it was essential to detect reproductive practices of unequal education in order to design transformative interventions. The present work is based on an exploratory study; classes observations and in-depth interviews were conducted to a group of students. Considering that their

perspectives would contribute valuable information, students who had presented difficulties on their academic performance were sought. Through the analysis of the collected material these students “with bad behaviour” or “low performances” did not receive the same treatment as their classmates, among other difficulties related to educational interactions. The results back up the assumptions that scholar hierarchy practices exist and that they operate as “self-fulfilling prophecies” regarding the students' performances. The analysis shows the necessity to intervene to create new ways of interaction which would contribute to the strategic aims of inclusive education.

## Keywords

Education - Inclusive paradigm - Students perspectives - Interactions

## Introducción:

La investigación sobre la interacción educativa, desde distintos enfoques, fue adquiriendo importancia en el paradigma inclusivo (Díaz-Aguado, Baraja, 1993; Bengoechea, Arribillaga y Madariaga, 2012; García Carrión, Molina Roldán, Grande López y Buslón Valdez 2016). Las formas que asuma la interacción en el aula pueden propiciar procesos habilitantes de participación social y educativa o bien, producir prácticas de *exclusión y segregación* (Muñoz 2005). En la medida en que los procesos de exclusión suelen tener un carácter acumulativo en las trayectorias estudiantiles (Ranson, 2000, citado en Muñoz 2005, p.11), importa la detección de prácticas reproductoras de desigualdad educativa para diseñar intervenciones transformadoras.

El presente trabajo se basa en un estudio exploratorio, que buscó aproximarse al punto de vista de los y las estudiantes acerca de las interacciones educativas con sus pares y con los y las docentes; en clave de analizar implicancias en las dificultades detectadas en el rendimiento académico.

Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad con seis estudiantes de tercer año de un Colegio de Nivel Secundario con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, de gestión privada, en CABA. También se realizaron observaciones de las clases en las que participaron dichos estudiantes durante el año 2019. Para las entrevistas, se convocaron a estudiantes que habían presentado dificultades en el rendimiento académi-

co, considerando que sus perspectivas aportarían información valiosa sobre posibles “nudos críticos” (Erausquin, Dome, 2016) en la interacción educativa delimitada por sus experiencias. Lo dicho se basó en la consideración teórica, a partir de la cual se sostiene que la interacción educativa es parte integrante del aprendizaje, en la medida en que los procesos de enseñanza y desarrollo actúan en unidad

A partir del trabajo de la Tesina de Grado de uno de los autores de este artículo -con la dirección académica de la co- autora, Mg. Carolina Dome- y de su experiencia como preceptor en la escuela en la que se desarrolló el trabajo de campo, surgió el interés por explorar las perspectivas estudiantiles, considerando que los puntos de vista de los actores están vinculados con sus *posicionamientos* en el contexto escolar (Erausquin, Dome, 2016, p.28). La investigación se inició con las siguientes preguntas: ¿Perciben los y las estudiantes situaciones de segregación y/o exclusión por parte de sus docentes? ¿Cómo se sienten al respecto? ¿Qué estrategias de comunicación valoran de sus docentes? ¿Qué perciben en las interacciones dentro del aula que sea significativo para su trayectoria escolar? La información registrada se analizó a partir de categorías del enfoque sociohistórico-cultural en psicología y del constructivismo en educación. El presente artículo amplía el análisis de la investigación realizada.

### Contexto conceptual

La exclusión escolar se define, por un lado, como un fenómeno estructuralmente construido, y entonces ligado a procesos más amplios de reproducción escolar de las desigualdades sociales, económicas y culturales de origen del alumnado. Por otro lado, es un fenómeno también generado y sancionado dentro de un determinado orden escolar, el predominante dentro del sistema educativo (Muñoz, 2009, p.11), lo que le otorga un carácter complejo y multicausal. Algunas perspectivas sobre las trayectorias educativas pusieron foco en los procesos de exclusión y en la incidencia de la institucionalidad escolar al establecer límites vinculados con la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción (Terigi 2013). Desde los aportes de Ricardo Baquero (2001), la exclusión escolar tiene base en *las perspectivas genéticas sobre el desarrollo* (Wersch 1993, citado en Baquero 2001). Las mismas suelen portar una perspectiva universalista y unidireccional del desarrollo, que concibe a lo novedoso únicamente como *superador* de lo previo, en vez de una expresión de una diversidad posible. Las mismas sitúan una única línea de progreso, cuya jerarquización es culturalmente definida.

Greco y Toscano (2014) desarrollaron la idea de que la psicología educacional debe sostener una mirada transformadora de la escuela, de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y lograr quebrar el paradigma del *sujeto portador de déficit*. En la misma línea, Aizencang y Bendersky (2013) señalan la necesidad de desarticlar la tendencia de alumnos y alumnas excluidos/as a

hacerse responsables de sus fracasos. Baquero (2002) explica que la educabilidad no es una capacidad individual de ser educado exitosamente, sino que debe ser comprendida como una propiedad más de las situaciones educativas que de los sujetos individuales.

El presente trabajo destaca el carácter contextual que poseen las interacciones en el aula ya que las mismas no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen *entre individuos* (Cornu, 1999) en una *situación educativa dada* en el contexto escolar. En ese sentido, el contexto no sólo “rodea” las acciones, sino que les *da sentido y entrelaza* (Cole, 1999).

En este marco, se entiende al aprendizaje escolar como una *“actividad esencialmente social al definirse como un cambio en la participación sociocultural de los agentes en determinados contextos culturales o institucionales”* (Rojas, Rodríguez 2012). Específicamente, como un *cambio en la forma de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta* (Capelari y Erausquin, 2013). Posee un carácter activo, interaccional y situacional, que incluye dimensiones afectivas y vinculares. Al respecto, el presente trabajo propone una definición de la *interacción educativa* en términos del tipo de comunicación establecida y los vínculos de confianza que en ella se construyen. Sobre la comunicación, De Diego y Sagredo (1992) destacan la importancia de la retroalimentación, y la definen como un acto flexible con multitud de posibilidades sujetas siempre a mejoras. Desde otro punto de vista, es la posibilidad de que los estudiantes construyan -y se construyan- a partir de su propia palabra y sus propios pensamientos (Terigi 2013). El presente trabajo vincula dicha posibilidad con la propuesta realizada por Cazden (2010) de brindar a los y las estudiantes las herramientas para emanciparse discursivamente. Así, el aprendiz actúa como co-constructor con un otro significativo y como reconstructor de los saberes culturales; participa en zonas de construcción del conocimiento, dentro de entornos y prácticas históricamente constituidas y culturalmente organizadas (Newman, Griffin y Cole, 1991). A su vez, la mediación del aprendizaje a través de distintos artefactos, lo distribuyen social y semióticamente más allá de la mente de los aprendices (Wersch, 2007).

En ese entorno, el trabajo de transmisión y enseñanza (integrante del aprendizaje desde la perspectiva vygotskiana) viabiliza la filiación, la inclusión y el reconocimiento del sujeto como heredero del patrimonio cultural, así como la habilitación para disponer de él libremente, abriendo un marco de respeto a la diversidad y al poder emancipador de los aprendizajes (Meirieu, 1998; citado en Néspolo 2017). También, requiere confianza. Cornu (1999) señala que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro y es constitutiva de toda relación pedagógica. Ésta *“no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño”* (p. 19). Como señala Di Leo (2009), la confianza ocupa un lugar fundamental

en el proceso de construcción de las experiencias escolares, y al lograrse, es vivida como una verdadera experiencia de apropiación subjetiva del sí mismo, del otro y del entorno institucional, que contribuye al aumento de las posibilidades de acción. Según Cornu (1999), la confianza se hace *del que tiene más poder hacia aquel que es más débil*, con el objeto de aumentar su poder. La confianza, al igual que la desconfianza; funciona de manera circular, tiene un carácter relacional y un efecto reforzador, tal como se observa en las prácticas de etiquetamiento y en la adjudicación de expectativas sobre los/as estudiantes (Rosenthal y L. Jacobson, 1980).

Al respecto, el presente trabajo pone atención en los procesos de etiquetamientos (Benasayag, 2010) alojando *“la posibilidad de resistir al sentido social normalizado, el de la evaluación-clasificación, de los ideales productivistas de nuestra sociedad”* (Benasayag et al., 2010, p.132). En ello existe un riesgo normalizador que ignora el derecho a la diferencia (Baquero, 2001) y se alienta una convivencia que en ocasiones oculta las diferencias (Aizencang y Bendersky, 2013).

#### **Tipo de Estudio y Metodología:**

El presente es un trabajo de investigación cualitativo de tipo exploratorio (McMillan y Schumacher, 2005; Vasilachis, 2006). Incluye la propuesta de indagar cómo piensan y sienten las y los adolescentes de tercer año de una escuela de nivel medio, y reflexionar sobre la interacción educativa, el aprendizaje y la inclusión escolar. Este propósito, como apunta Vasilachis (2006), es teórico y responde a la posibilidad de contribuir a la expansión de la teoría escolar y al enriquecimiento conceptual dentro de la misma.

El objetivo de la investigación en terreno fue conocer las perspectivas de estudiantes con dificultades académicas, sobre la interacción que mantienen en el aula y les proponen sus docentes en la institución educativa en que se desarrolló el Trabajo de Campo. Como objetivos específicos, se consignaron: 1) Indagar algunas valoraciones y sentimientos de estos/as estudiantes sobre la relación con sus docentes. 2) Relevar características de la comunicación que los docentes le ofrecen a los estudiantes con dificultades académicas. 3) Evaluar percepciones de exclusión escolar de los estudiantes mencionados/as. 4) Detectar la existencia de actividades áulicas grupales y su alcance. 5) Considerar la incidencia de la interacción educativa en la inclusión escolar de los/as estudiantes mencionados/as. 6) Reflexionar sobre características comunicacionales que puedan mejorar el proceso de aprendizaje.

Se llevaron adelante seis entrevistas en profundidad (McMillan, 2005) que incluyeron preguntas con respuesta abierta. Se apuntó a la necesidad de aproximarse a cómo los y las estudiantes explican o «dan sentido» a acontecimientos importantes de su vida escolar. Las entrevistas en profundidad fueron de tipo guiada, (McMillan, 2005), con temas elegidos con anterioridad, pero hubo libertad para abrir el diálogo a las circunstancias que

surgieran del mismo. Para ello, se diseñaron entrevistas que exploraron los siguientes aspectos de interés: 1) Percepción de los vínculos entre docentes y estudiantes, 2) Percepción de los vínculos entre pares estudiantes, 3) Posibles etiquetamientos, 4) Metodologías de trabajo docente, 5) Confianza en las interacciones, 6) Expectativas mutuas entre estudiantes y docentes, 7) Valoraciones de la comunicación en el aula. A su vez, de forma complementaria se realizaron observaciones con registro de campo (McMillan, 2005), de las clases en las que participaban cotidianamente los y las estudiantes entrevistados/as.

A partir de la información recolectada se crearon categorías de análisis surgidas del propio proceso de investigación (Vasilachis, 2009). Las mismas permitieron ordenar el análisis de resultados a partir de las verbalizaciones y significados creados por los y las estudiantes en contexto de entrevista. Las mismas se consigan en el apartado correspondiente a los resultados del presente trabajo.

**Resultados:** Se consideraron relevantes aquellos aspectos que aportaron información sobre la interacción docente-estudiante, docente- grupo, y el tipo de interacciones pedagógicas entre pares fomentadas por los y las docentes en el aula. A modo de recaudo, se señala que la investigación desarrollada, al analizar las perspectivas de estudiantes con dificultades académicas, conlleva la probabilidad de sesgo negativo sobre estas interacciones y sobre los/as propios/as docentes. Por eso, no se confunde a sus perspectivas con una “realidad objetiva”, ni se consideran absolutas. El desarrollo ulterior de esta investigación deberá dar cuenta de otras perspectivas, incluyendo nuevas miradas y puntos de vista. Para una mejor comprensión y análisis de los resultados, se escogieron y agruparon en las siguientes categorías, en función de insistencias y convergencias temáticas.

**Jerarquización Escolar:** Los/as estudiantes entrevistados/as perciben un trato diferencial hacia ellos/as, aunque no todos/as coinciden en los motivos del mismo. Dicha tendencia, desde sus puntos de vista, proviene únicamente desde quienes enseñan, ya que sus compañeros/as de clase no separan entre quienes tienen mejores desempeños y quienes *“les cuesta más”*.

Por un lado, ven que en las clases los y las docentes diferencian entre quienes participan y quienes no, creando una especie de categorización del estudiantado. Complementariamente, en una observación de campo realizada se consignó el siguiente comentario por parte de la docente: *“Están los que siempre participan y después los que siempre interrumpen”*.

Por otro lado, algunos estudiantes destacan que quienes son señalados por “problemas de conducta” o “bajo rendimiento” no reciben un trato idéntico al de sus pares. Uno de los estudiantes señaló: *“no me contesta igual que como le contestaría a un chico que se saca todo diez. No tiene el mismo trato con alguien que se porta mal...”*. Otro estudiante señaló: *“Piensa que por estar sentado en el fondo, ya nos vamos a portar mal”*. Otro es-

tudiante dijo: “*Las que tengo bajas como que los profesores no me dan muchas oportunidades para poder aprobar. Como que no les importa mucho*”. En el mismo sentido una estudiante sostuvo: “*No arrancas bien y terminas mal, si te fue mal al principio entonces no te buscan...*”. Y otro señaló que “*Y los profesores dicen eso... les dan chance sólo a los que se esfuerzan*”.

A su vez, los y las estudiantes entrevistados/as, de diferentes maneras, señalaron que algunos/as de sus docentes no están interesados en ellos/as: “*No le interesa lo que pienso*”, “*la de Lengua me ignora*”, “*sólo me habla para retarme*”. Perciben que algunos docentes no confían en ellos/as. Al indagar más en profundidad, los hallazgos indicaron que dicha percepción recae sobre aquellos docentes con los que tienen la materia desaprobada. La relación de estos/as docentes con estos/as estudiantes puede encontrar allí un sesgo que retroalimenta las dificultades en términos de confianza y comunicación.

Tales ideas remiten a la noción de “profecía autorrealizable” y sus dificultades en la relación pedagógica, y apoyan el supuesto señalado por Muñoz (2005) acerca del carácter acumulativo de las exclusiones en las escuelas y las dificultades que ello conlleva. Posiblemente, la idea de un trayecto escolar de recorrido único (Terigi 2009), actúe como uno de los determinantes.

Sobre lo dicho, interesa destacar que la jerarquización que los y las estudiantes perciben, aparenta surgir en forma silenciosa e invisibilizada. Al respecto, los y las estudiantes no conocen espacios donde poder plantear estas problemáticas, ni las consideran posibles de plantear. En otro orden, tres entrevistados/as señalaron no preguntar sobre las dificultades que tienen, ya sea por falta de confianza o por desinterés, y se observa cómo paulatinamente la situación va alejando a estos/as estudiantes de sus docentes y de la posibilidad de aprender.

Dichas cuestiones, deben ser entendidas más allá de los y las agentes individuales, e incluir en la visión del problema y en futuras investigaciones aspectos contextuales que atentan contra la posibilidad de alojar a todos y todas las estudiantes, tales como la sobrecarga de la tarea docente (Terigi, 2012), la crisis del programa institucional moderno y la reproducción de taxonomías escolares (Dubet, 2010 y Bourdieu, 1990, citados en Dome, 2019) en el propio funcionamiento institucional. En lo descriptivo, la información obtenida da cuenta de una tendencia, en la interacción educativa, a la segregación de aquellos estudiantes que tienen altas probabilidades de reprobar una materia, y dicha segregación es atribuida por los/as jóvenes a las prácticas docentes.

**Disciplina como objetivo educativo:** A partir de los dichos de los y las entrevistados/as, se infiere que perciben límites a la participación estudiantil, debido a razones de orden y control por parte de quienes enseñan. En la observación se registró que para algunos/as docentes es obligatoria la acción de levantar la mano para poder participar, y el señalamiento o reprimenda correspondientes en caso no cumplir con dicha pauta. Al mismo

tiempo, las conversaciones horizontales son sancionadas. En la observación de campo realizada se pudo contar la numerosa cantidad de veces en que una docente silenció a los estudiantes, destacándose una ocasión donde éstos estaban conversando sobre un contenido de la clase.

En otro orden, al preguntarles a los/as entrevistados/as sobre lo que creen el colegio espera de ellos, en forma unánime, las respuestas se refirieron a cuestiones disciplinarias. “*Portarse bien*” y “*no molestar a los profesores*”, fueron algunas de las frases señaladas, aunque algunos/as, en segundo lugar, señalaron “*aprobar materias*” y “*pagar la cuota*”. Resulta interesante que el discurso suscite primero en importancia al comportamiento, para luego replicar, según estas perspectivas, una lógica mercantilista: “*aprobar materias*” como si fueran créditos, y el cumplimiento de pago.

A partir de los dichos de los y las estudiantes, y de lo observado en el aula, se infiere que se les propone una modalidad de clase en la que debe primar el silencio y la tranquilidad. Esto fue reflejado, a modo de ejemplo, por una estudiante que dijo: “*No me retan mucho, soy tranquila*”. Este apartado concluye con la idea de que cada entrevistado/a entiende como una prioridad escolar el disciplinamiento por sobre el aprendizaje.

**Silencio y aburrimiento:** En todas las entrevistas los y las estudiantes verbalizan un nivel alto de aburrimiento en clase, que solucionan desentendiéndose de la misma y conversando con un compañero/a o usando el teléfono celular. Al respecto, se infiere que la falta de interacciones entre pares y de procesos dialógicos entre estudiantes y docentes, es motivo de este sentimiento. En todas las entrevistas hay acuerdo sobre que la mayoría de los y las docentes no se acercan a individualizar la enseñanza, ni a preguntar sobre las dificultades específicas de estos estudiantes en particular. Otro aspecto de interés es que los y las estudiantes señalaron la carencia de actividades colaborativas entre pares. En sintonía, coinciden los y las adolescentes en las entrevistas que sus docentes no se acercan a preguntar sobre las dificultades que pueden estar teniendo respecto a los contenidos. Frente a la pregunta sobre esta cuestión, indican que hay un solo docente que sí lo hace. Sobre los restantes, indican que suelen hacer una explicación general. Desde otro punto de vista, las entrevistas arrojaron como resultado la observación de que muchos/as docentes sólo se comunican individualmente “*para decir las cosas malas, pero no las buenas*”. Lo que en las teorías sobre comunicación se conceptualiza como feedback (De Diego y Sagredo, 1992), aparece en estos casos sesgado negativamente. La comunicación docente hacia los y las estudiantes se compone en su mayoría de correcciones disciplinarias. También se ha observado repetidamente en las entrevistas la idea de que la relación con los y las docentes entrevistados/as es de distancia. En algunas entrevistas señalan que no hay conversación directa entre estudiante y docente.

En tres entrevistas se mencionaron que existen docentes que

dejan dormir a quien no está comprometido con la clase, con tal que “no moleste”. Una de las estudiantes refiere al “modo avión”, designado por una profesora para aquel o aquella estudiante que “decide” no participar de la cursada y debe comportarse como un celular apagado. La expresión “escolaridad de baja intensidad” (Kessler, 2004), “*caracterizada por el desenganche de las actividades escolares*” se infiere aquí, en su versión disciplinada, descrita por el autor para designar aquellas en las que el/la estudiante no participa en actos que la escuela califica como problemas de conducta o convivencia.

Al respecto, en todas las entrevistas se coincide en que se aprende a través de los/as compañeros/as. Ante ello se destacan frases tales como “*creo que todos juntos aprendemos...*” “*se aprende más cuando hay debate*”, etc. Se resalta a lo largo de las entrevistas la importancia que los y las estudiantes le otorgan a la circulación de la palabra. Los debates son el modo elegido para las clases, “*porque motivan y porque así se aprende más*” el tema”, sostuvo una estudiante.

**¿El docente ideal?:** Ante las dificultades percibidas en la interacción entre estudiantes y docentes, se ha buscado encontrar aquellas situaciones que las y los estudiantes perciben como positivas para su aprendizaje. Al preguntarles sobre preferencias por parte de estudiantes acerca de qué esperan sobre sus docentes, remitieron principalmente a alguien comprensivo/a, que sorprenda al estudiante en el día a día para así estar “*motivados a participar*”. Esperan “*Que a veces nos entiendan, cosas así*”, “*Que se pongan en el lugar nuestro cuando tenemos un problema para hacer una actividad*”, “*Que expliquen bien*”, “*Que a veces cuando no hicimos algo, pregunten por qué no lo pudimos hacer, que les importe un poco más.*” En ese sentido, remiten a cuestiones actitudinales más que epistémicas.

También aparecieron referencias a las interacciones deseadas en el aula: “*que practiquen el debate*”. Así coinciden en 5 de las 6 entrevistas en que las clases más entretenidas son aquellas en las que se genera un intercambio de pensamientos y que convocan a una participación activa. Clases que una estudiante definió como “*de ida y vuelta en el tema. Que podés charlarlo, que estés en la clase, no que sea solamente el libro y que haya que buscar algo.*” Otro estudiante agregó: “*Cuando debaten, porque me queda mucho más. Siento que es una manera mejor de dar clase y me quedan más las cosas. Y dando la clase el profesor una hora hablando me aburro y me pierdo, me desconcentro. Cuando son más dinámicas o divertidas aprendo más*”. También destacan que el/la docente, al acercarse individualmente a cada estudiante, realiza un reconocimiento que estos/as estudiantes aprecian. Así sucede con el profesor de Matemática, que en las entrevistas fue destacado: “*el de matemática pregunta un montón, se te acerca y pregunta si entendemos*”. Desde el punto de vista educativo, las expectativas estudiantiles no distan de cuestiones esperables para el *buen aprendizaje* (Vigotsky 2000) y es llamativo que éstas, desde sus perspectivas, no estén ga-

rantizadas. Razón que amerita, en adelante, concentrarse en los esfuerzos para desentrañar la naturaleza de estas dificultades, más allá de los aspectos relacionales y vinculares, expandiendo el enfoque hacia los procesos educativos institucionales.

**Reflexiones finales:** El presente trabajo enfocó perspectivas estudiantiles, que fueron complementadas con la observación de las clases en el aula. Los resultados apoyan los supuestos de que existen prácticas de jerarquización escolar que funcionan como “profecía autocumplida” sobre el desempeño académico de los estudiantes con bajas calificaciones. Se espera de ellos y ellas que se ajusten a distintas pautas disciplinarias que, desde sus perspectivas, los y las alejan de los procesos de participación deseados para un buen aprendizaje. Contradictoriamente, el cumplimiento de las pautas disciplinarias no redundan en mejoras en sus calificaciones. El análisis da cuenta de la necesidad de intervenir educativamente para la creación de nuevas formas de interacción que aporten a los objetivos estratégicos de la educación.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013) La inclusión, ¿una problemática actual?, en *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psico-educativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial (p.105-142).
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Baquero, R. (2001). Las controvertidas relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Cap. 2. En R. Baquero y M. Limón. *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Bernal: Ediciones UNQ.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 9, 71-85.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. México.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. En *Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones* Nro. 16. NEES/UNCPBA.
- Baquero, R. (1997). Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional, en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*, año 6, núm. 4, pp. 14-23.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Cap. 6. “Ética y etiqueta”. En *Las pasiones tristes*
- Bourdieu P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, México. Grijalbo.
- Bengoechea, I., Arribillaga, A., Madariaga, J. (2012). La interacción educativa en una escuela de ámbito rural con alumnado inmigrante. *Aula Abierta*, Vol. 40, núm. 3, pp. 61-70 ICE. Universidad de Oviedo. Recuperado el 3 de abril de 2020 en: [Aula Abierta 2012, Vol. 40, núm. 3, pp. 61-70 ICE. Universidad de Oviedo https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994592](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994592)

- Capelari, M. & Erausquin, C. (2013). Aportes conceptuales y metodológicos de los Enfoques socioculturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en universidades de Argentina y México. *Perspectivas en psicología*: 10. P. 92- 100.
- Cazden, C. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novidades Educativas ? De Diego, S y Sagredo C. *Jugar con Ventaja*. C. Editorial Alianza Deporte. Capítulo 1: "Habilidades para comunicar".
- Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A. (1993): *Interacción Educativa y Desventaja SocioCultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. Madrid. [https://www.researchgate.net/profile/Dr\\_Professor\\_Maria\\_Jose\\_Diaz-Aguado/publication/39127667\\_Interaccion\\_educativa\\_y\\_desventaja\\_sociocultural\\_un\\_modelo\\_de\\_intervencion\\_para\\_favorecer\\_la\\_adaptacion\\_escolar\\_en\\_contextos\\_inter-etnicos/links/5a461060458515f6b054b8c0/Interaccion-educativa-y-desventaja-sociocultural-un-modelo-de-intervencion-para-favorecer-la-adaptacion-escolar-en-contextos-inter-etnicos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dr_Professor_Maria_Jose_Diaz-Aguado/publication/39127667_Interaccion_educativa_y_desventaja_sociocultural_un_modelo_de_intervencion_para_favorecer_la_adaptacion_escolar_en_contextos_inter-etnicos/links/5a461060458515f6b054b8c0/Interaccion-educativa-y-desventaja-sociocultural-un-modelo-de-intervencion-para-favorecer-la-adaptacion-escolar-en-contextos-inter-etnicos.pdf)
- Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, *Tramas* 31, U.A.M. México pp. 67-100.
- Dome, C. (2019). Posicionamientos docentes ante desigualdades de género en contextos educativos. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Erausquin, C. y Dome, C. (2016). La Investigación-Acción como estrategia para re-visitar experiencias, posicionamientos y prácticas ante violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 23 (1) 87-96.
- Escudero Muñoz, J.M (2005). Fracaso escolar y exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo?. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1 (1).
- Escudero Muñoz, J.M. (2009). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3).
- García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L.A., & Buslón Valdez, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 115-132. Recuperado el 3 de abril de 2020 en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>
- Greco, M.B. & Toscano A.G. (2014). Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Educativa. Buenos Aires, Argentina.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Néspolo, M.J. (2017). Categorías de análisis sobre conceptualizaciones y prácticas de autoridad pedagógica que despliegan los profesores de escuelas secundarias. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/519>
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata. [ Links ]
- Hernández Rojas, G., & Díaz Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, (40), 01-19. Recuperado en 08 de mayo de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100003&lng=es&tlng=es)
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39. Madrid: OEI
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Vigotsky, L. (2000): "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grupo Planeta. Buenos Aires.
- Wertsch, J. (2007) "Mediation", en Daniels H., Cole M. & Wertsch J. Cap. 7. *he Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press. 2007. pp. 178-192. Traducción Cristina Erausquin, "Mediación", 2014.